



*dossier variações em tom menor
em redor da infância, psicologia e educação*

o concreto, o abstrato e o mágico

repensando a psicologia da educação com gilbert simondon

autores

rodrigo lages e silva

universidade federal do rio grande do
sul (ufrgs), faculdade de educação,
departamento de estudos básicos
porto alegre, rs, brasil
e-mail: rodrigo.lages@ufrgs.br
<http://orcid.org/0000-0002-6948-2824>

everton rodrigues farias

universidade federal do rio grande do
sul (ufrgs), faculdade de educação
porto alegre, rs, brasil
e-mail: farias.06@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-8623-6040>

editores

rosimeri de oliveira dias

<https://orcid.org/0000-0001-9250-1010>

césar donizetti leite

<http://orcid.org/0000-0001-8889-750X>

luciano bedin costa

<https://orcid.org/0000-0002-6350-264>

fernanda omelczuk walter

<http://orcid.org/0000-0002-8617-8971>

rodrigo lages e silva

<https://orcid.org/0000-0002-6948-2824>

tiago almeida

<https://orcid.org/0000-0002-3557-0623>

doi: 10.12957/childphilo.2026.95768



resumo

Neste artigo, estruturado sob a forma de um ensaio teórico, discutimos detalhadamente a relação estabelecida entre o pensamento concreto, o abstrato e o mágico no desenvolvimento infantil à luz da filosofia de Gilbert Simondon. Inicialmente, apresentamos os pontos basilares da noção de individuação proposta pelo filósofo e as suas consequências diretas para a conceituação do desenvolvimento infantil contemporâneo. Em seguida, analisamos como as epistemologias hegemônicas da psicologia da educação têm conceituado tradicionalmente a aprendizagem na sua relação intrínseca com o pensamento abstrato e o concreto. Posteriormente, revisitamos com profundidade as noções de concreção e de abstração desenvolvidas por Simondon, bem como a sua peculiar e original definição de pensamento mágico. Nas conclusões, refletimos criticamente sobre a abordagem do pensamento e do desenvolvimento infantil na sua estreita articulação com o modo de vida e a racionalidade política ocidental, pontuando possíveis transgressões e insurgências teóricas que se abrem à medida que recuperamos pistas valiosas legadas pela filosofia social e técnica, em especial na densa obra de Simondon. Ao fazê-lo, o texto busca oferecer novos horizontes para a compreensão da subjetividade, propondo um diálogo necessário entre a técnica, o psiquismo e as estruturas coletivas que moldam a experiência da criança na atualidade.

palavras-chave: gilbert simondon; individuação; desenvolvimento infantil; pensamento mágico; psicologia da educação.

the concrete, the abstract, and the magical rethinking educational psychology with gilbert simondon

abstract

In this article, structured as a theoretical essay, we discuss the relationship between concrete, abstract, and magical thinking in

child development through the lens of Gilbert Simondon's philosophy. Initially, we present the fundamental aspects of the philosopher's notion of individuation and its consequences for the conceptualization of child development. Subsequently, we analyze how hegemonic epistemologies in educational psychology have conceptualized learning in its relationship with abstract and concrete thought. We then revisit the notions of concreteness and abstraction developed by Simondon, as well as his unique definition of magical thinking. In the concluding remarks, we reflect critically on the approach to thought and child development in its articulation with the Western way of life and political rationality. Finally, we highlight possible transgressions and insurgencies that emerge as we recover insights bequeathed by social and technical philosophy, particularly within Simondon's work. By repositioning child development within a transductive framework, this study challenges traditional linear progressions of cognition. It suggests that the magical dimension of thought is not a primitive stage to be surpassed, but a permanent relational capacity. Thus, the essay proposes a shift in pedagogical perspectives, advocating for a more integrated understanding of the child's psychic and collective reality in contemporary society.

keywords: gilbert simondon; individuation; child development; magical thinking; educational psychology.

lo concreto, lo abstracto y lo mágico repensando la psicología de la educación con gilbert simondon

resumen

En este artículo, el cual se encuentra estructurado bajo la forma de un ensayo teórico, discutimos profundamente la relación existente entre el pensamiento concreto, el abstracto y el mágico en el marco del desarrollo infantil a la luz de la filosofía de Gilbert Simondon. Inicialmente, presentamos los puntos fundamentales y basilares de la noción

de individuación propuesta por el filósofo, así como las consecuencias directas que dicha perspectiva conlleva para la conceptualización contemporánea del desarrollo en la infancia. A continuación, analizamos de manera crítica cómo las epistemologías hegemónicas de la psicología de la educación han conceptualizado tradicionalmente el aprendizaje en su relación intrínseca con el pensamiento abstracto y el concreto. Posteriormente, revisitamos con detenimiento las nociones de concreción y de abstracción desarrolladas por Simondon, examinando así su peculiar y original definición de lo que denomina pensamiento mágico. En las conclusiones finales, reflexionamos críticamente sobre el abordaje del pensamiento y del desarrollo infantil en su estrecha articulación con el modo de vida actual y la racionalidad política occidental. De este modo, señalamos posibles transgresiones e insurgencias teóricas que se abren a medida que recuperamos las pistas legadas por la filosofía social y técnica, especialmente aquellas presentes en la obra de Simondon, para proponer nuevas formas de comprender la subjetividad en formación.

palabras clave: gilbert simondon; individuación; desarrollo infantil; pensamiento mágico; psicología de la educación.

o concreto, o abstrato e o mágico

repensando a psicologia da educação com gilbert simondon

introdução

Na formação de professores, a psicologia da educação apresenta-se frequentemente dividida em dois eixos: psicologia do desenvolvimento e psicologia da aprendizagem¹. No primeiro, é frequente que se enfoquem as fases do desenvolvimento psíquico e sexual da criança, por meio de autores como Freud, Winnicott e Melanie Klein. Já no segundo, as teorias interacionistas ou relacionais de Piaget, Wallon e Vygotsky costumam ser apresentadas enquanto perspectivas progressistas, contrapondo-se à escola tradicional e à aprendizagem passiva – por associação ou memorização –, sendo pensadas como epistemologias em consonância com os princípios da escola ativa e da sala de aula democrática (Becker, 1994).

Essa contribuição da psicologia da educação não é dispensável ou equivocada; boa parte das(os) docentes formadas(os) no país acessou essas teorias e autores por esse caminho. Contudo, neste artigo, gostaríamos de pontuar alguns aspectos decorrentes da organização pedagógica desse conjunto de saberes que, na formação docente, preservam certas concepções sobre a relação entre pensamento concreto, abstrato e mágico que não permitem olhar os processos intelectuais infantis em toda a sua potência.

Parte dos mal-entendidos que se nutrem dessa organização pedagógica da transmissão da psicologia da educação decorre da própria separação entre desenvolvimento e aprendizagem. É curioso notar que os autores arrolados no escopo da psicologia da aprendizagem também teorizam sobre o desenvolvimento, perguntando-se como se dá a aprendizagem em diferentes momentos do curso da vida. Por sua vez, os autores ditos "do desenvolvimento" muitas vezes são lidos com ênfase na educação familiar ou primária e em seus efeitos na saúde mental, na construção do self ou da subjetividade, ou ainda no suporte aos problemas do desenvolvimento (síndromes e transtornos cada vez mais diagnosticados).

¹ Essa percepção está ancorada na experiência profissional do primeiro autor deste artigo que tem 15 anos de docência na área de psicologia da educação na formação de professores.

Essa abrangência que os teóricos das epistemologias da aprendizagem possuem sobre a noção de desenvolvimento infantil – e que não encontra recíproca nos autores clássicos do desenvolvimento psíquico – não nos permite prescindir destes últimos. O desenvolvimento de que Piaget, Vygotsky e Wallon falam refere-se a um "ser humano" genérico: como um indivíduo deixa de ser um bebê com competências limitadas para tornar-se um adulto com as ditas "funções intelectuais superiores". Todavia, esse indivíduo é pensado muitas vezes de forma prototípica, e não enquanto sujeito marcado por uma história singular, capaz de reflexão e percepção de si, inseparáveis das experiências vividas na interação com outros e com o mundo. O desenvolvimento humano não ocorre no abstrato de um "ser humano", mas na concretude de um sujeito situado, filho de fulano e sicrana, nascido em determinado lugar e atravessado por experiências específicas. Tais histórias não constituem eventos meramente determinados biologicamente ou regidos por padrões transcendentais, mas são histórias materiais, marcadas cultural e circunstancialmente.

Assim, temos observado a "intrusão" de olhares oriundos da psicologia social, os quais buscam aportar à noção de aprendizagem e desenvolvimento uma perspectiva sobre a construção do sujeito – ou sobre a subjetivação – que permita pensar alguém que não é nem neutro ou prototípico, nem meramente um efeito de hábitos familiares e estruturas inconscientes. A psicologia da educação recolhe da psicologia social uma síntese que abarca os processos de aprendizagem escolar sem excluir a dimensão das políticas cognitivas, as disputas sobre o currículo e os métodos de ensino. Tal síntese interroga a centralidade "mental" ou "cognitiva" dos processos de aprendizagem, integrando a dimensão dos afetos e da construção do "eu" por meio das relações intersubjetivas (Sass, 2000). O nome dessa síntese é processo de subjetivação.

Os processos de subjetivação não substituem as noções de aprendizagem e desenvolvimento, mas as integram em uma perspectiva de construção de si na qual as mudanças qualitativas ao longo da vida são operações e acontecimentos que se tecem em processos mais amplos, influenciados por relações de poder e por epistemes. A contribuição frequente desse conceito à educação remete a obras de filósofos como Michel Foucault (1987), que pensa a produção da interioridade na relação com estruturas normativas e disciplinares; e Guattari e Deleuze (1995) que

ampliam esses aspectos concebendo-os em termos de "agenciamentos maquínicos de subjetivação" e incluindo elementos da ordem dos desejos e dos arranjos materiais e imateriais dos quais emergem sujeitos a partir de disposições inconscientes que são compreendidas como contingentes e não necessárias, isto é, enquanto formações do desejo que não buscam representar papéis, mas engendrar novos modos de vida.

Entretanto, do ponto de vista de uma conceitualização do pensamento ou da cognição, o conceito de processo de subjetivação não é suficiente, pois não aporta elementos que possam qualificar ou descrever o funcionamento ou a organização do intelecto ou da "mente". Por isso, propomos integrar a essa conversa o filósofo Gilbert Simondon. Para ele, os termos "individuação" e "individuação subjetiva" são proveitosos na medida em que aportam novos ângulos para pensarmos as operações mentais ou do conhecimento, bem como o desenvolvimento infantil em um mesmo plano, sem a didatização que as separa em desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, a teoria da individuação em Simondon e seus conceitos de transdução e de transindividuação abrem caminho para acessarmos uma concepção de pensamento concreto, abstrato e mágico que pode reposicionar nosso olhar sobre a infância.

e se não houvesse desenvolvimento, apenas individuação?

Gilbert Simondon, um dos filósofos mais importantes da filosofia social e técnica, não possui uma obra dedicada exclusivamente à "infância" ou ao "desenvolvimento infantil" nos moldes da psicologia. Seu tema central foi entender o modo pelo qual algo ou alguém se torna o que é – a ontologia das coisas ou, em suas palavras, seu processo de individuação. Se o conceito clássico de desenvolvimento sugere como o indivíduo se transforma qualitativamente conservando sua individualidade, a individuação por sua vez se refere ao processo pelo qual um indivíduo devém a si mesmo, partindo de elementos ou de um campo pré-individual para uma organização individual. Ou seja, daquilo que era um campo ou um plano cheio de heterogeneidades sem arranjo ou organização necessária, para um conjunto que possui heciedade, ou singularidade, ou distinção, ou - para simplificar - individualidade.

Em sua tese *A individuação à luz das noções de forma e de informação* (2020a), Simondon opera inversões ontológicas significativas. O primeiro deslocamento refere-se à gênese do indivíduo: ao contrário da tradição que situa o indivíduo como precedente à transformação, Simondon elege o devir como realidade fundamental. É a transformação que precede a individuação. O ser devém a partir de um campo pré-pessoal no qual os elementos heterogêneos não estabelecem entre si relações funcionais, estruturais ou necessárias, apenas diferenças de potencial que, como tensões que atravessam um espaço cheio de qualidades, podem devir uma síntese cujo efeito é um indivíduo, ou seja, um ente que conserva em si um traço distintivo que o separa do restante dos elementos a partir do qual ele emerge.

Para o autor, os entes não orgânicos (como minerais) possuem uma individuação que tende ao repouso; quando a energia de transformação se esgota, a estrutura se estabiliza (como no cristal) já que não subsistem diferenças de potencial que impulsionam o processo de individuação. Já os seres vivos mantêm uma individuação contínua e "centrípetas", conservando em seu interior potenciais energéticos de transformação que os mantêm metaestáveis. O ser vivo não é um equilíbrio estável, mas um sistema de disparidades de potencial que enseja transformações constantes.

Ainda que o filósofo não tenha teorizado diretamente sobre a infância, é possível afirmar com fidelidade ao pensamento simondoniano que as crianças conservam grandes diferenças de potencial ou "ressonâncias internas", mantendo-se em uma individuação intensa e vitalizada tanto no seu aspecto físico, quanto no subjetivo. Elas estão em um processo vigoroso de transformações que as alteram drasticamente ao mesmo tempo em que conservam sua singularidade.

Quando pensamos em termos de individuação e não de desenvolvimento, reposicionamos a díade "etapa anterior vs. etapa posterior" pela díade "indivíduo vs. campo (meio)". O meio não é apenas um cenário, mas atua como um negativo fotográfico do indivíduo; eles se coproduzem². As mudanças ao longo da vida não são produto exclusivo de uma dinâmica interna, mas são sustentadas transindividualmente na medida em que os gradientes de tensão, de energia

² Simondon faz referência às noções de figura-fundo que a psicologia da Gestalt aporta, porém diverge quanto ao caráter transcendente da "lei da forma".

potencial, passam de um sistema de individuação a outro, ou do meio a partir do qual a criança se individua para sua interioridade subjetiva.

A transindividuação é a manutenção da organização que um indivíduo assume na relação com outros. Nossas células se transindividuem em acoplamento umas com as outras; nossos órgãos com sistemas externos; e nós mesmos com a sociedade e a técnica. O modo como esses sistemas se relacionam ocorre por meio de transduções – a articulação baseada na interface forma/informação. A transdução é o processo no qual aquilo que num sistema de individuação tem o caráter de forma (por exemplo a onda acústica em formato 440hz na individuação de uma melodia musical), se transforma em informação em outro sistema individuado (a onda de 440hz significa a nota “Lá” no sistema de notação musical contemporâneo). Do ponto de vista da onda acústica a nota 440hz tem uma forma (comprimento) de onda, do ponto de vista da cultura musical ela tem uma tonalidade (nota Lá).

Enquanto na individuação mineral as transduções cessam com o esgotamento do potencial, nos seres vivos a "ressonância interna" garante a permanência de diferenças que ensejam novas transduções. As transduções que ocorrem entre diferentes sistemas de individuação e que são essenciais à existência destes sistemas faz com que alguns sistemas, essencialmente os vivos, sejam transindividuados. Por exemplo, os seres humanos dependem de diversos outros sistemas de individuação para existirem como tal: micróbios, células, flora, fauna, sociedade, genoma, sistemas linguísticos, etc. É a constante passagem forma/informação de um sistema a outro que alimenta as diferenças de potencial e as ressonâncias internas que constituem o sistema vivo.

Sob essa ótica, o desenvolvimento infantil não provém exclusivamente, nem sequer primordialmente, do organismo da criança ou da sociedade como é o modo mais comum de apresentar a diferença de ponto de vista de Piaget e de Vygotsky, por exemplo (e ainda que essa seja também uma simplificação didática). O que diferencia a organização de uma criança pequena para uma maior são os efeitos das resoluções das energias potenciais que atravessam os sistemas afetivo, cognitivo, orgânico e cultural em seu arranjo transindividual. Se esses efeitos conservam padrões que chamamos de "fases", isso diz respeito à insistência de certas qualidades do campo pré-individual (como a não verbalidade de base nos

bebês), e não a um determinismo biológico rígido. O que chamamos de "desenvolvimento" é, portanto, uma interpretação do processo inacabado de individuação e não a constatação ou a descrição fenomênica de padrões necessários ao ser humano. A prevalência de qualidades ou características que se repetem na trajetória de subjetivação dos seres humanos tem mais a ver com a distribuição das condições, das qualidades, das formas/informação que estão disponíveis para cada ser humano individuar-se, do que com um caminho necessário da organização do intelecto, seja em termos de esquemas mentais ou de mediações culturais.

o concreto e o abstrato na formação do símbolo

Pensando nesses termos, a capacidade de utilizar representações simbólicas, entendida via de regra como o traço distintivo do humano frente a outros animais, precisa ser interrogada para além do "mentalismo" que a situa no escopo de uma competência primordial do cérebro humano, bem como para além do "culturalismo" que pensa os mediadores produzidos histórica e socialmente como determinante social da inteligência.

Pensando a relação entre o pensamento concreto e o abstrato na história da espécie humana, o paleontólogo Leroi-Gourhan (1983) em *O gesto e a palavra*, propõe que o símbolo é uma decorrência da atuação do *homo faber* em produzir cortes de sílex ao modo de facas ou de flechas. A inscrição na pedra de uma ideia concreta, de produção de uma extensão da mão ao modo de uma garra externa, de uma unha postíca e ampliada, constrói uma memória material que associa um tipo de som a um tipo de corte na pedra. O som ritmado do baque de uma pedra na outra em um ângulo preciso cuja intencionalidade é um tipo específico de corte na pedra vai produzir uma memória de tal sorte que a pedra passa a se associar ao som realizado para construí-la. A pedra como memória e como superfície de registro do gesto técnico dá emergência ao símbolo ou palavra, a imitação vocal, fonética, que a representa na sua ausência. Em outras palavras, a pedra lascada é ao mesmo tempo testemunha e memória do gesto realizado para fabricá-la.

A descrição de Leroi-Gourhan para a fabricação do gume de sílex nos apresenta as condições através da qual um pensamento corporal do *homo faber*, inteiramente utilitário, com uma finalidade de sobrevivência, associa-se a um som

e produz uma materialidade associada a uma abstração, isto é, a uma palavra onomatopáica que invoca o sentido de uma concretude. Mas a finalidade da pedra que é o corte, a caça, ou seja, a ampliação das possibilidades de força da mão – capacidades essas que evolutivamente cederam espaço à destreza – é também abstrata, no sentido de que a fabricação da pedra de corte é uma antecipação imaginária de uma pedra que não existe ainda. Dessa forma o símbolo, a palavra, e a linguagem que a partir dela emerge, são consequências de múltiplos revezamentos entre pensamento concreto e pensamento abstrato.

Dando sequência ao proposto por Leroi-Gourhan, porém sob o viés da construção de uma cultura técnica, ou de uma sócio-gênese, e não sob o prisma da filogênese, Simondon (2020b) chama atenção para as alternâncias entre abstração e concreção que se dão na produção de invenções e artifícios humanos. Para o autor, os inventos humanos vão frequentemente num sentido que é do abstrato para o concreto, isto é, no sentido contrário da psicologia da educação que em geral situa o conhecimento no processo de ontogênese.

Segundo o filósofo, um motor à combustão, por exemplo, em suas primeiras versões é uma traquitana cheia de abstrações. As partes se encaixam buscando representar uma ideia diagramática, esquemática, que foi concebida mentalmente e que se busca com dificuldades fazer existir e funcionar concretamente. Mas ao longo do uso, em sua evolução estrutural e funcional, os motores vão ganhando concreção e se tornando mais simples, elegantes e funcionais. Vão perdendo os excessos morfológicos e estruturais que eram decorrentes de sua tentativa de imitar o esquema abstrato do projeto. Em outras palavras, a individuação do motor, posto que é fundamentalmente composta de entes inorgânicos, depende de transduções que se produzem na transindividuação do motor com os seres humanos. O motor se desenvolve, mas não apenas por meio de um projeto abstrato que se torna cada vez mais perfeito, mas de um uso material e concreto que vai ajustando e simplificando suas estruturas e diminuindo os elementos abstratos disfuncionais de suas primeiras versões.

Mas será que a alternância entre abstração e concreção que é comum na filogênese e na sócio-gênese encontra paralelo na ontogênese, ou nas teorias sobre como um indivíduo desenvolve seu intelecto?

Como veremos a seguir, as teorias clássicas do desenvolvimento e aprendizagem têm em comum uma perspectiva que situa o pensamento abstrato como estando em um nível acima de sofisticação em relação ao pensamento concreto. Se há alternância ela é apenas entendida como a passagem de um estado menos organizado ou inferior (infantil) do pensamento para um estágio mais complexo, indo na contramão do que o afirmado por esses autores de outros campos.

da imitação à representação: a perspectiva de wallon

Para Henri Wallon (1979) a construção do pensamento representativo ou simbólico é decorrência da relação da criança com o mundo sob a ótica de seus impulsos motores. Nas interações da criança com objetos de aprendizagem e com outras crianças, Wallon destaca a indissociabilidade inicial entre as dimensões concretas (tangíveis, materiais) e as imateriais (subjetivas). Com o tempo, porém, conforme progride no seu desenvolvimento, a criança passa a prescindir do suporte material.

A imitação é entendida pelo autor como um dos primeiros momentos no processo de desenvolvimento da representação. Inicialmente espontânea e instintiva, a imitação evolui para uma ferramenta de compreensão da realidade, na qual a criança percebe as variações de suas próprias ações. O que a diferencia do modelo imitado é o modo singular como expressa e experiencia as relações.

Conforme a criança se individua (para usar o termo simondoniano no contexto walloniano), sua ação cria autorrepresentações e transforma o meio. Wallon aponta que a formação da cognição e do pensamento depende intrinsecamente do meio – entendido aqui como espaço, recursos e objetos. Há um salto qualitativo da imitação para a representação: o objeto é ressignificado pela função simbólica. O "gesto simbólico" marca a passagem da ação para a imaginação, onde as ideias transcendem a coisa em si. Essa superioridade qualitativa do pensamento simbólico, porém, nunca é tão explícita como na obra de Piaget.

da ação para a abstração: o construtivismo de piaget

Jean Piaget (1972) também situa a relação sujeito-objeto como fundamental, propondo que a noção de objeto se modifica conforme os estágios do desenvolvimento. Para Piaget, a aprendizagem depende do desenvolvimento das estruturas cognitivas (esquemas). Por meio dos esquemas mentais a criança cria as condições estruturais para assimilar o objeto de aprendizagem.

Isso não implica uma passividade pedagógica, mas o reconhecimento de que o objeto, em si, não possui a operação; é a ação da criança sobre ele que lhe confere sentido lógico-matemático. Gotas de água não "sabem" somar; é o sujeito que, ao agir sobre elas, constrói a operação.

Para compreender a gênese do pensamento formal, ou abstrato, na infância, a distinção piagetiana entre abstração empírica e reflexionante, lida por Fernando Becker (1994), é crucial. Na abstração empírica, a criança retira qualidades do objeto ou da ação material, como cor, peso e textura; trata-se do conhecimento do observável. Já na abstração reflexionante, a criança retira qualidades da coordenação de suas ações sobre os objetos. São qualidades não observáveis no objeto físico, mas construídas mentalmente, tais como a ordem, a soma e a relação causal.

A abstração reflexionante é o motor da criatividade e do pensamento científico, pois permite à criança atribuir ao objeto qualidades que ele não possui por si, mas que emergem da operação mental. O objeto serve de suporte, mas o conhecimento é construído na coordenação das ações. Isso fundamenta uma pedagogia ativa que aposta na inventividade: o tangível (material) torna-se o caminho para o intangível (conhecimento lógico).

da interação para a representação: a mediação em vygotsky

Se Piaget foca na estruturação interna das ações, Vygotsky (1987) ilumina a dimensão social e mediada desse processo. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) revela que o desenvolvimento não é solitário; o desempenho da criança se amplia na relação com o outro (o docente ou pares mais experientes).

Para Vygotsky (1987), o objeto e a brincadeira oferecem possibilidades de transição entre o concreto e o abstrato. No brincar, a criança aprende a dissociar o significado (ideia de cavalo) do significante (cabo de vassoura), operando no

campo do imaginário. Essa capacidade de transitar entre o real e a imaginação é a base para o pensamento abstrato e para o uso de signos.

O desenvolvimento, aqui, não é linear. Há evoluções, involuções e, sobretudo, transformações mútuas entre sujeito e meio, mas há a reiteração de uma direção da construção do conhecimento que afirma o pensamento abstrato como superior em termos de desenvolvimento sobre o concreto.

o pensamento mágico

Nesses referidos autores da Psicologia do Desenvolvimento comparece uma superioridade qualitativa do pensamento abstrato sobre o concreto. Conseqüentemente, a justificação técnica de um ensino que sempre utilize o material e o concreto como suporte para aprendizagens abstratas. O que também justifica uma inferioridade do pensamento mágico.

Em Piaget, o pensamento mágico é uma das qualidades do estágio pré-operatório em que a criança já verbal ainda não tem esquemas mentais para extrair propriedades formais dos objetos por meio das quais seja possível compreender o não-animismo de animais e objetos, há uma sobreposição da fantasia com a representação da realidade.

Em Wallon (1979) e em Vygotsky (1987), o pensamento mágico está associado ao sincretismo, ou seja, à mistura da imaginação com a representação como uma etapa necessária para o pensamento simbólico. Ao imitar, fantasiar e brincar, a criança atribui qualidades imaginárias, mágicas, às coisas e essa etapa é fundamental para a formação do símbolo.

Em todos esses casos, o pensamento mágico é pensado como algo transitório, necessário e que deve ser abandonado para sustentar um nível de desenvolvimento cognitivo mais sofisticado. Entretanto, recolhemos na obra filosófica de Agamben (2007), comentando o pensamento de Walter Benjamin, uma perspectiva inusitada para o pensamento mágico. Segundo o autor, aquilo que diferencia as crianças dos adultos não é que o adulto seja maior, mais forte ou mais hábil que as crianças, mas “sua incapacidade de magia” (Agamben, 2007, p. 20). Enquanto a criança se relaciona com o mundo, com a realidade, enquanto uma fonte “mágica” de prazeres, de dádivas, de alegrias, de presentes inusitados, o adulto precisa merecer, conquistar, organizar, prever e planejar suas alegrias. A

criança respeita o mistério do mundo e ao fazê-lo conserva a capacidade de surpresa que é fonte da magia. O adulto se relaciona com um mundo decodificado, fonte de controle e previsão e do qual busca extrair uma alegria sempre efêmera e decaída. Essa posição indica uma atitude um valor afetivo na noção de pensamento mágico que interroga sua concepção enquanto estágio ou fase transitória como em perspectivas desenvolvimentistas.

Retomando Gilbert Simondon (2020b), podemos reinterpretar essas passagens do concreto ao abstrato não apenas como ganho cognitivo, mas como modulações de uma relação com o mundo. Simondon postula que o pensamento técnico (e científico), bem como o pensamento ético (e religioso ou idealista) são especializações do pensamento derivadas de uma modalidade originária: o pensamento mágico. Segundo o filósofo, a primeira experiência cognitiva não possuía código ou chave de interpretação espaço-temporal, de modo que se traduzia como intensidade e como percepção sincrônica de camadas sensoriais e estruturais da realidade. O *Homo sapiens* primitivo quando desenvolve potencialidade cerebral e social para construir com o real uma relação que supere a mera imersão instintiva, quando se coloca numa relação de proto-épocà, ou de pseudo-afastamento do real, ainda não o faz sob a égide de um pensamento lógico e nem organizado por ideias, mas numa percepção sincrônica e holística, mágica, do real.

A unidade mágica primitiva é a relação de vínculo vital entre homem e mundo, que define um universo simultaneamente subjetivo e objetivo, anterior a qualquer distinção entre objeto e sujeito e, por conseguinte, também a qualquer aparição do objeto separado. (...) O homem está ligado a um universo experimentado como meio. (...) essa objetivação e essa subjetivação, opostas e complementares, são precedidas por uma etapa da relação com o mundo – etapa mágica, na qual a mediação ainda não é nem subjetivada e nem objetivada, nem fragmentada nem universalizada, e não passa da mais simples e mais fundamental das estruturações do meio de um ser vivo: o nascimento de uma rede de pontos privilegiados de troca entre o ser e o meio. (Simondon, 2020b, p. 247)

Para o *homo sapiens* primitivo a apreensão da realidade ocorre em um tempo sincrônico e um espaço reticular, estruturado por intensidades e não por fronteiras rígidas. No pensamento mágico, não há dissociação entre a experiência vivida e sua causalidade, nem entre o sentir e o compreender. As dimensões afetiva, sensorial e intelectual apresentam-se integradas.

Simondon (2020b) sugere que essa unidade cognitiva sofreu uma bifurcação histórica (e ontogenética), dividindo-se em duas vertentes. De um lado, o pensamento técnico e científico, que opera por segmentação, análise e racionalização. De outro, o pensamento ético e religioso, que se volta à totalidade, à simbolização e à ritualização. Para o autor, contudo, nenhum desses caminhos isoladamente pode com sucesso servir a uma relação autônoma com o mundo. Simondon propõe que é uma tarefa da filosofia e da arte recuperar esse ponto paradoxal de experiência do mundo característico da etapa mágica, com vistas à formulação de perguntas e problemas filosóficos e estéticos capazes de nos reposicionar diante da cultura técnica. Ao invés de esgotar racionalmente ou de sacralizar um problema ou uma ideia filosófica, o autor nos convoca a experimentá-la enquanto práxis do mundo em uma dimensão vital.

(...) o verdadeiro nível de individuação da realidade humana deveria ser captado por um pensamento que fosse, para o mundo humano, análogo ao que é o pensamento estético para o mundo natural. Esse pensamento ainda não se formou. Parece que o pensamento filosófico deve construí-lo. (Simondon, 2020b, p. 317)

Ao tratar a etapa mágica do pensamento humano não enquanto uma etapa primordial que deve ser abandonada ou como etapa transitória que serve à passagem para o pensamento simbólico, a obra filosófica de Simondon interroga as psicologias do desenvolvimento e da aprendizagem em seu olhar para a infância. Se na história da cultura humana o pensamento mágico pode ser entendido como uma etapa que não esgotou sua potência, isto é, para a qual ainda devemos retornar a fim de recolher um rigor epistêmico que não pode ser atingido isoladamente pelo pensamento técnico-científico e nem pelo idealístico-religioso, poderíamos pensar que o pensamento mágico na infância teria algo a informar o pensamento adulto?

conclusões ou sobre como a infância pode inspirar o pensamento

Neste ensaio, a filosofia social e técnica, sob o prisma de um de seus autores mais originais, Gilbert Simondon, foi convocada para interrogar alguns efeitos da organização didática do ensino de teorias psicológicas muito frequentemente presentes na formação de professores. Os constructos metodológicos e conceituais dessas teorias têm notória relevância para esse campo de pesquisas e de ensino. Contudo, como qualquer produção sociotécnica, as psicologias da educação

também estão situadas em uma relação farmacológica ou de dialética veneno-remédio (Stiegler, 2013) em que um certo patamar de avanço epistêmico e técnico serve também para segurar, reter, ou mesmo para degradar o conhecimento produzido.

Assim, do ponto de vista de um olhar para a infância, os mesmos constructos conceituais que vêm servindo para a promoção de estratégias de ensino e para olhar com atenção ao pensamento infantil, também colaboram para estereotipar certas compreensões acerca do funcionamento cognitivo das crianças. E, conseqüentemente, para a tomada da infância em si em um sentido negativo de “menoridade”.

A infância do pensamento (Kohan, 2003) ou a noção de que há algo de pluripotente, intenso e vitalizado no pensamento das crianças e que pode ser retomado, recuperado filosoficamente como um valor para a nossa relação com o mundo faz uma inversão do sentido de “menoridade”. Já não entendido enquanto déficit, falta, ou estado prévio, mas como uma mudança de tonalidade, esse conceito passa a indicar um reposicionamento, um outro tom – um tom menor – com o qual podemos reencontrar ou interrogar saberes e práticas constituídos, naturalizados ou hegemônicos em nosso campo de práticas.

A superioridade logo-falo-cêntrica (Derrida, 1973) é um operador ocidental importante e que tem no adulto homem-branco-cis gênero um modelo. A comparação entre crianças e primitivos (Hall, 1904), ou entre crianças e selvagens (Gouvêa, 2000), é uma das conseqüências mais notórias deste entendimento da superioridade do pensamento científico sobre o mágico e do pensamento abstrato sobre o concreto. Ao mesmo tempo em que as teorias clássicas da psicologia da educação abordadas neste ensaio interrogam essa dualidade, inserindo o pensamento mágico como parte da formação do pensamento formal ou abstrato, elas o fazem emprestando um sentido de transitoriedade e de superação necessária. Por isso, buscamos na paleontologia e na filosofia exemplos de como o pensamento mágico e o pensamento concreto podem ser tomados em uma dignidade própria e sem relações hierárquicas com o pensamento abstrato ou simbólico.

Mas para tanto é importante, como vimos, interrogar igualmente a própria noção de desenvolvimento infantil, que induz à busca por modificações

qualitativas puramente cognitivas, marcando etapas necessárias na passagem do bebê ao adulto. Ao se discutir o desenvolvimento infantil, a ênfase recai sempre na relação entre sujeito e objeto de aprendizagem, entre o que ocorre no indivíduo e se reflete nas ações no mundo. As tendências individuais e privadas das crianças estão conectadas à sua aprendizagem, mas também à dimensão pública das relações humanas. O que ocorre do bebê ao adulto são processos de transindividuação que se metaestabilizam num processo de devir contínuo, cuja descrição em fases do desenvolvimento toma como medida um humano já dado, uma individuação filogenética, como modelo.

A crítica que propomos neste ensaio, instruída pela filosofia social e técnica, é a de que pensamento na infância não testemunha apenas o desenrolar de um teatro de estruturas cognitivas ou de mediações culturais intrínsecas ao processo do conhecer. A abordagem do desenvolvimento infantil não é meramente descritiva desses processos, mas ela reforça apreciações de valor que situam o conhecimento adultificado como telos do processo de conhecer e isso tem mais a ver com as formações histórico-políticas que extraem valor da racionalidade técnica e das ideologias mistificadoras, e menos a ver com a individuação subjetiva ao longo da vida em seus diferentes momentos.

Com Agamben (2007), vimos que o mundo adulto vincula noções como merecimento, causalidade, entendimento-decodificação da realidade com felicidade, alegria, prazer. Um olhar para a infância em “tom menor”, que busque inspiração na infância do pensamento é também um modo de resistir às tendências tecnocráticas e/ou mistificadoras do contemporâneo. O pensamento científico puro corre o risco de perder a conexão com a totalidade da experiência vivida. A proposta de Simondon é a de não apenas “superar” o pensamento mágico rumo ao abstrato-científico, mas de buscar uma reintegração do pensamento de modo a restituir a potência do vínculo imanente e vital do sujeito com campo. Trata-se de recuperar a complexidade paradoxal da não dissociação da realidade, promovendo um saber que não descarte a técnica e a ciência, mas que tampouco abandone a espessura afetiva e mágica da existência. Em outras palavras, de cultivar um olhar que integre a precisão do pensamento abstrato, com a intensidade do pensamento concreto e com a vitalidade do pensamento mágico, pensando a criança em seu potente e contínuo processo de individuação.

referências

- AGAMBEN, G. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1994.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GOUVÊA, M. C. S. de. A criança e o primitivo nas ciências humanas: imagens do outro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 57-73, jul./dez. 2000.
- HALL, G. S. *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. New York: D. Appleton and Company, 1904.
- KOHAN, W. O. *Infância: entre a educação e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LEROI-GOURHAN, A. *O gesto e a palavra: 1 - técnica e linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1983.
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.
- SASS, Odair. Educação e psicologia social: uma perspectiva crítica. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 57-64, 2000.
- SIMONDON, G. *A individuação à luz das noções de forma e de informação*. São Paulo: Editora 34, 2020a.
- SIMONDON, G. *Do modo de existência dos objetos técnicos*. Rio de Janeiro: Conraponto, 2020b.
- STIEGLER, B. *What Makes Life Worth Living: On Pharmacology*. Trans. Daniel Ross. Cambridge: Polity, 2013.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. Rio de Janeiro: Manole, 1979.

rodrigo lages e silva

Professor na Faced/UFRGS e doutor em Psicologia Social. Coordenador do grupo INOMINAAR, orienta mestrado e doutorado no PPGEduc-UFRGS. Pesquisa as relações entre pensamento, imagem e subjetividade na educação e na experiência urbana, articulando filosofia, técnica e processos de individuação.

everton rodrigues farias

Pedagogo e mestre em Educação pela UFRGS. Possui sólida experiência na Educação Infantil, com ênfase na gestão escolar. Atua como diretor de escola em regime de parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, focando em políticas públicas e gestão local.

como citar este artigo:

ABNT:

Lages e Silva, R., & Farias, E. R. *O concreto, o abstrato e o mágico: repensando a psicologia da educação com Gilbert Simondon*. *childhood & philosophy*, v. 22, 1-18, 2026. Disponível em: _____ Acesso em: _____ doi: 10.12957/childphilo.2026.95768

APA:

Lages e Silva, R. , & Farias, E. R. (2026). O concreto, o abstrato e o mágico: repensando a psicologia da educação com Gilbert Simondon. *childhood & philosophy*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2026.95768>

créditos

- **Agradecimentos:** Não aplicável.
 - **Revisão gramatical e ortográfica:**
 - **Financiamento:** Não aplicável.
 - **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
 - **Aprovação ética:** Não aplicável.
 - **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável
 - **Contribuição dos autores:** Conceitualização; Análise formal; Investigação; Supervisão;; Revisão e edição do texto: LAGES E SILVA, R.; Investigação; Revisão e edição do Texto: FARIAS, E. R.
 - **Imagem:** Não aplicável.
 - **Preprint:** Não houve publicação de *preprint*.
-

artigo submetido ao sistema de similaridade **Plagius**

submetido em: 17.12.2025

aprovado em: 12.03.2026

publicação: 30.05.2026

revisor 1: saléh amado **revisor 2:** luciana miranda