

# Pensamento e Linguagem em Lev Vygotski e Jean Piaget

José Manuel Silva\*

15 de Abril de 2006

## Conteúdo

INTRODUÇÃO . . . . .	2
Notas para uma formulação do problema . . . . .	6
.1 O sujeito e o ambiente . . . . .	6
.2 A fase etária e o estágio de desenvolvimento . . . . .	9
A fase linguística . . . . .	11
.1 O período Pré-Operatório . . . . .	11
.2 A linguagem como ferramenta . . . . .	14
Jean Piaget e Lev Vygotski: o debate . . . . .	16
.1 Universalismo vs diferenciação . . . . .	16
.2 Problematização metodológica . . . . .	17
.3 Comunicar: função primordial da linguagem . . . . .	19
.4 Comentários a Piaget . . . . .	21
.5 A linguagem egocêntrica: extinção ou transformação? . . . . .	22
.6 Do individual para o social vs. do social para o individual . . . . .	27
“ <i>Somos uma mistura intrincada e flexível</i> ” . . . . .	29
BIBLIOGRAFIA . . . . .	32

---

\*Instituto Politécnico da Guarda, [www.ipg.pt](http://www.ipg.pt)

“O *logos* é um grande tirano, que por meio dos mais finos e invisíveis efeitos corporais efectua o mais divino dos efeitos: tem o poder de parar o medo e aliviar a dor, e pode criar o gozo e alimentar a piedade (...) O efeito do *logos* sobre as almas é comparável ao poder das drogas sobre os corpos. Pois assim como diferentes drogas expulsam diferentes humores do corpo, e algumas põem fim à doença, outras à vida; assim também no caso dos discursos, alguns perturbam, outros causam deleite, outros medo, alguns tornam os seus ouvintes ousados, e outros têm o poder de drogar a alma e enfeitiçá-la com uma persuasão maligna”.

Górgias (485-590 a.C), *Elogio de Helena*

## INTRODUÇÃO

Quem tem a sorte e também o encantamento de ter crianças entre os três e os cinco anos por casa é com deleite e espanto sempre renovado que assiste ao modo como a relação entre a linguagem e o pensamento surge como que do nada e se instala definitivamente no quotidiano da vida familiar. Instinto ou aprendizagem? Individual ou social? Natureza ou cultura? Ou antes uma mistura intricada dos dois, que num só golpe fulmina todo o pensamento dicotómico que se produziu desde Descartes?

Entretrecida que está com o pensamento, a presença da linguagem na vida dos seres humanos sempre foi motivo de interesse e discussão ao longo dos tempos. Inevitavelmente, tornou-se, no século passado, tema incontornável da Psicologia do Desenvolvimento, que aproveitou o ensejo para a acolher nas suas investigações.

Controverso, trabalhoso e ao mesmo tempo delicado, o tema teve já muitos intérpretes, que lidaram à sua maneira com a questão das relações profundas que se estabelecem entre o pensamento e a linguagem na primeira infância. Nesta arqueologia da problemática escolheram-se dois expoentes máximos e incontornáveis quanto a esta matéria da psicologia infantil. O primeiro é o sobejamente conhecido Jean Piaget, figura tutelar do século XX, em áreas tão distintas como a biologia, a psicologia e a epistemologia. O segundo é Lev Vygotski, autor que só muito recentemente começou a ser estudado com maior acuidade, e pelo qual transcorrem os vários fios condutores do presente trabalho.

Ambos nascidos em 1896, e apenas com três meses de diferença, os dois autores nunca se encontraram, tendo iniciado as suas carreiras científicas nos anos 20. A vida longa de Piaget contrasta com a morte prematura de Vygotski aos 37 anos. As semelhanças continuam. Ambos têm interesses comuns, quer na génese dos processos psíquicos, quer ao nível nos mecanismos de aquisição de estruturas du-

rante a infância. As décadas de 20 e 30 foram também prodigiosas para ambos em termos de edição de obras científicas. Pena é que várias delas que saíram da pena de Vygotski só foram redescobertas já na década de 80. Essa década, no dealbar do século, é também um marco na história da Psicologia do Desenvolvimento, com os dois autores a apontarem, cada com um sob uma perspectiva própria, a direcção hodierna a uma ciência que vivia na época um impasse, metida que estava na camisa-de-forças de uma dicotomia extrema.

Apresentados, ainda que sumariamente, os protagonistas desta investigação, interessa perceber que a sua escolha não foi fortuita, já que se inscreve num dos motivos principais do trabalho: descrever e analisar o modo como a Psicologia do Desenvolvimento evolui e ultrapassa um momento de crise e um impasse teórico derivado do choque entre duas posições epistemológicas extremas ancoradas num dualismo radical: a primeira ligada ao racionalismo e às suas formas de mentalismo – de que a Psicanálise é o exemplo mais redutor –, e a segunda comprometida com uma visão empirista e organicista, inspirada no materialismo mecanicista.

A superação desta visão dicotómica da realidade está explícita numa obra que vai ser a referência base do presente trabalho. Trata-se de *Pensamento e Linguagem*, de Lev Vygotski, cuja primeira edição surgiu em 1934.

Este é um livro *sui generis*. Um dos capítulos, a que dedicaremos uma análise mais detalhada, é uma crítica ao livro de Piaget *O Pensamento e a Linguagem na Criança*, surgido em 1932; mas o autor em causa só tomou conhecimento dela muito posteriormente, nos finais da década de 60, trinta anos após a morte de Vygotski. Esta descoberta tardia por parte dos investigadores ocidentais prende-se com vários factores que não cabem no trabalho presente. O que não deixa de ser um facto é que se trata de um achado inestimável. Vygotski possui um discurso rectilíneo e palpitante, e nos temas por ele tratados afloram-se uma série de questões que marcam ainda a actualidade do nosso tempo. Ao longo deste trabalho, mencionarei algumas, aquelas que considero serem mais importantes, e que estão condensadas na obra em apreço.

Para tal inicialmente abordaremos uma sequência de noções que permitirão acompanhar os aspectos fulcrais desta temática. A primeira delas diz respeito à distinção entre fase etária e estágio de desenvolvimento, distinção importantíssima para perceber o modo como se processa o desenvolvimento no ser humano.

Assim, a fase etária terá como princípio básico a idade física do indivíduo; já o estágio de desenvolvimento irá basear-se, como veremos, “*numa determinada estrutura que vai condicionar a sua própria existência*”. São, pois, conceitos diversos, já que o estágio, embora possa ocorrer simultaneamente com uma determinada fase etária, não é de todo estabelecido necessariamente em função da idade. Os estádios de desenvolvimento operam como estruturas e como sistemas que estão também abertos à mudança e contínua transformação. Este carácter

integrativo é um dos fenómenos fundamentais para o funcionamento do construtivismo, como analisaremos mais adiante. As estruturas estão assim em constante mudança e transformação, sempre num sentido ascendente de maior complexidade.

O relato de tais factos ganha maior amplitude quando descrevemos a fase linguística por excelência. Acompanharemos nesta etapa as lições de dois autores: Piaget e Bruner. O primeiro descreverá o modo como no esquema construtivista, inaugurado por si, o período pré-operatório servirá para a criança desenvolver a inteligência representativa, ligada que está à aquisição da linguagem. É nesta etapa específica que a criança desenvolve a capacidade de representar qualquer coisa por meio de outra coisa, isto é, um significado qualquer (objecto, acontecimento) por meio de um significante diferenciado que só servirá para essa representação: linguagem, gesto simbólico, imagem mental. A função simbólica faz finalmente o seu aparecimento.

Complementarmente, a visão brunneriana introduz a representação simbólica como uma espécie de ferramenta que se coloca ao serviço da humanidade. É através da linguagem que o mundo circundante vai fazer sentido, ganhando uma dinâmica própria. A linguagem permite ao homem possuir uma cultura, uma técnica, uma educação, dando-lhe, em termos de identidade, uma coerência interna, i.e., coerência lógica. No fundo, uma única palavra serve para agregar todas estas concepções – Civilização.

Após estas aproximações sucessivas, chegaremos finalmente ao cerne da discussão. Os trabalhos de Piaget e Vygotski serão, a partir de agora, os objectos preferenciais desta pesquisa. Na mira estará, como se disse atrás, o livro deste segundo autor, *Pensamento e Linguagem*.

Uma breve contextualização metodológica servirá para dar início aos objectivos propostos. Os investigadores da área oscilavam entre dois pólos antagónicos: os defensores da homologia linguagem-mundo; e aqueles que advogavam, por outro, a heterogeneidade mundo-linguagem.

A tese da homologia permitia a completa fusão entre a ideia e a palavra, a tese dissociativa a total separação entre as duas. Ora esta dicotomia vai afectar a estruturas de qualquer análise posterior. Daí o interesse manifestado por Vygotski em dirimir o problema, tentando desmontar peça por peça a querela em que os investigadores estão envolvidos. Os autores que se inscrevem no pólo da homologia fundem pensamento e linguagem e por isso o problema da relação entre a ideia e palavra não é resolvido, sendo simplesmente evitado.

Por sua vez, os que defendem o pólo de sentido contrário, o da separação entre pensamento e linguagem, vêem esta última como uma mera “*expressão exterior*” do pensamento, mas também não ganham qualquer vantagem sobre os primeiros na clarificação da controvérsia. Ao dissociarem o pensamento verbal nos seus elementos constituintes estes investigadores tentam “*imaginar*” a ligação entre

ambos, como se a relação entre os dois processos fosse puramente exterior e mecânica.

Vygotski tentará, arrojadamente, uma terceira via. A designação que o autor acolhe é a de uma análise que possa reduzir “*totalidades complexas a unidades*”. Com este tipo de pesquisa aspira-se à substituição do método dissociativo por um outro que possa identificar essas “*unidades indissociáveis*” que conservam em si “*as propriedades do fenómeno enquanto totalidades*”. O psicólogo, como teremos oportunidade de relatar, encontra essas propriedades no chamado “*lado interior da palavra*”, ou seja, no seu significado.

Antes de entrar nos comentários a Piaget, Vygotski teve também o mérito de dar presença a algo que sempre esteve negligenciado em termos de metodologia da investigação do tema, e que é, em suma, o facto de tratar distintamente a estreita ligação entre duas funções da linguagem: a comunicativa e a cognitiva.

Vygotski tem já uma concepção actualizada e altamente elaborada acerca da função primordial da linguagem ser a função comunicacional. A linguagem, ao ser um privilegiado meio de partilha social, é também um meio de conversação e de compreensão por excelência. Bom, mas à luz deste axioma também “*só é possível transmitir a outra pessoa uma determinada sensação ou um determinado conteúdo de consciência se esse conteúdo estiver associado a uma determinada classe ou grupo de fenómenos*”. Ora, tal pressuposto dá pelo nome de generalização. Como se irá realçar, a comunicação vai pressupor obrigatoriamente a generalização e o desenvolvimento da significação verbal. Esta apreensão generalizada da realidade é feita, por sua vez, através do pensamento.

Ao chegar aos comentários à teoria piagetiana presente na sua obra de 1934, em exame vão estar a linguagem egocêntrica e o modo como se processa a orientação da investigação, isto é, se se caminha do individual para o social ou se, pelo contrário, o sentido é exactamente o inverso: do social para o individual

Acerca da primeira questão, sabemos que o nó unificador está no denominado egocentrismo do pensamento infantil. É desta característica fundamental que vão decorrer todos os restantes caracteres do pensamento da criança. A marca egocêntrica distintiva do pensamento infantil vai ser vista, no entanto, como uma forma intermédia e de transição, que se vai centrar entre o pensamento autista e o pensamento racional. O seu desaparecimento é tomado como algo certo e inevitável à medida que as novas formas de pensamento e linguagem vão encontrando o seu lugar. Tal ideia é totalmente rejeitada por Vygotski, que em vez de extinção fala em transformação desta fase egocêntrica.

A segunda conjectura diz respeito ao trajecto evolutivo do pensamento na infância. Aqui existem duas vias que apontam para direcções contrárias. A primeira orienta esse caminho do individual para o social. Na segunda, a orientação é diametralmente oposta: avança-se do social para o individual. A primeira é defendida por Piaget, e quem sinaliza a segunda opção é Vygotski.

Neste novo rumo traçado pelo psicólogo soviético a função primeira da linguagem é a função de comunicação, de partilha social e de influência sobre os outros. Assim, “*a forma primordial da linguagem infantil é puramente social*”, defende.

De uma forma sintética o que se pode observar é que, apesar das diferenças nítidas entre os dois autores, o construtivismo defendido por ambos deita por terra as antigas dicotomias, e isto apesar do trabalho de Vygotski até vincar mais essa faceta de modernidade. Aliás é este que ainda vê a disjunção do biológico e do social na teoria de Piaget. Para o suíço, se a ontogénese é considerada como o pólo organizador e primordial, “*como factor primário alojado na própria criança, constituindo a sua substância psicológica*”, a filogénese surge como uma imposição externa, “*como uma força estranha à criança que anula as suas características de pensamento, correspondentes à sua natureza interior, substituindo-as por esquemas de pensamento estranhos à criança, os quais lhe são impostos do exterior*”.

É nítida esta preferência e reconhecimento de Piaget pelo pólo do biológico em detrimento do social. Já Vygotski aponta as baterias para outra direcção, tendo optado pela linguagem sociológica. Tal não quer dizer que o caminho a uma explicação de teor biológico lhe ficou vedado. O regresso é sempre possível. Afinal, “*somos uma mistura intrincada e flexível dos dois*”. Negligenciar qualquer um destes pólos, ontogénese/filogénese, ou biológico/social é, nas palavras de Vygotski, “*esquecer metade da realidade*”.

## Notas para uma formulação do problema

### 1.1 O sujeito e o ambiente

Desde muito cedo aprendemos a colocar o instinto e a aprendizagem em locais opostos e em permanente conflito. “*Um animal que confia nos instintos não confia na aprendizagem e vice-versa*”.<sup>1</sup> Tal ideia tende a desaparecer com as novas investigações que estão a surgir no horizonte em campos os mais diversos possíveis, como sejam a psicologia, zoologia ou sociologia. Aliás, a separação exigida entre instinto e aprendizagem é um mito mal contado, e que durou demasiado tempo. Hoje é cada vez mais aceite, e quase consensual, que “*a aprendizagem implica a plasticidade, enquanto o instinto implica estar preparado*”.<sup>2</sup>

O domínio por excelência onde se descobre, com especial acuidade, tal fenómeno é, sem dúvida, o da aquisição da linguagem. A plasticidade que a cri-

<sup>1</sup>. Ridley, Matt, *A Rainha de Copas – O sexo e a evolução da natureza humana*, 2004, Lisboa, Gradiva, p.331.

<sup>2</sup>. *Ibidem*.

ança alcança na aprendizagem de um vocabulário é verdadeiramente notável.<sup>3</sup> A escolha convencional das palavras é infinita, mas “a criança não aprendeu que necessitava de um armazém de vocabulário: Nasceu com ele e com uma grande curiosidade para aprender os nomes das coisas”.<sup>4</sup> O “pressuposto do objecto completo” e o “pressuposto taxinómico” são os dois instintos que Matt Ridley, o autor que acompanhamos por ora, sugere que a criança utiliza para aprender determinada linguagem.<sup>5</sup>

Instinto e aprendizagem, ou indivíduo e meio, o velho dilema ressurgiu de novo e no diálogo Piaget *versus* Vygotski ter-se-á oportunidade de apreender as principais linhas de força que cada campo usa em benefício das suas teorias.

William James, o avisado psicólogo norte-americano, propunha já há cem anos atrás que “o homem tinha mais capacidades de aprendizagem e mais instintos, e não mais aprendizagens e menos instintos”.<sup>6</sup> Apesar da consternação geral que à época tal afirmação causou entre os seus pares ela, revela-se afinal nos nossos dias bem mais próxima da razão e da verdade, pois a investigação científica recente corrobora esta visão. Tais factos confirmam a ideia de que a opção pela oposição extrema entre a plasticidade inerente ao ser humano e o *estar preparado* não tem hoje qualquer fundamento, e é uma posição abandonada, por insustentável.

O campo da linguagem aí está para confirmar a íntima relação entre instintos e aprendizagens. À medida que se avança nas investigações, mais firme se torna a convicção dos cientistas no reconhecimento de que os aspectos mais importantes que giram à volta do fenómeno, tais como as estruturas gramaticais e o desejo de falar, não são aprendidos por simples imitação.<sup>7</sup> As crianças desenvolvem pura e simplesmente a linguagem. Sem mais. As crianças têm no seu cérebro – e disso, depois de Chomsky, já não resta qualquer dúvida – um “*órgão da linguagem*”. Este dispositivo está pronto e “*à espera de aplicar as regras básicas alusivas ao desenvolvimento de uma determinada linguagem*”.<sup>8</sup>

De uma área distinta da psicologia, Noam Chomsky, um nome incontornável da linguística, marca também presença no debate quando se aborda o tema do pensamento e linguagem. Não é intenção óbvia do presente trabalho analisar ao pormenor a riqueza de todo o paradigma daquele autor norte-americano. No entanto, seria difícil escapar ao modelo chomskyano, mais ou menos consensual

<sup>3</sup>. *Idem*.

<sup>4</sup>. *Idem*, p.332.

<sup>5</sup>. A criança “quando aprendeu a palavra ‘chávena, sabia, sem lhe ter sido dito, que a palavra ‘chávena’ era em nome geral para toda a chávena, e não para o seu conteúdo, ou a sua pega, ou para a chávena específica que viu pela primeira vez, mas para toda a classe de objectos chamados chávenas”, *ibidem*.

<sup>6</sup>. **Ridley**, Matt, *A Rainha de Copas – O sexo e a evolução da natureza humana*, 2004, Lisboa, Gradiva, p.332.

<sup>7</sup>. *Idem*.

<sup>8</sup>. *Idem*.

entre os linguistas, de que existe “*uma estrutura profunda*” que é universal para todas as línguas do mundo e que está programada no cérebro humano. As investigações de Chomsky revelaram que tais estruturas de funcionamento da linguagem, muito gerais, são inatas e não aprendidas.<sup>9</sup>

Daí que não seja necessário ensinar gramática às crianças, elas parecem sentir a estrutura básica que regula a língua, e “*passam a vida a generalizar as regras que aprenderam*”. Ora, na sequência lógica destas ideias é natural, como defende Matt Ridley, que nada possa ser mais instintivo do que “*a predisposição para aprender uma linguagem*”. A linguagem é, assim, algo que não se ensina. A plasticidade que permite ao cérebro aprender um certo vocabulário e uma certa sintaxe está intimamente ligada ao instinto, “*a um instinto para aprendizagem*”.<sup>10</sup>

Mas antes de se avançar mais na problemática seria útil, desde já, clarificar de início os conceitos principais em disputa. Em primeiro lugar convém identificar e particularizar o sujeito com que se está a lidar. Aqui ressalta-se a noção de estrutura que esta noção de sujeito implica.<sup>11</sup> Estamos na presença óbvia de uma pessoa que tem várias sub-estruturas: psicológicas, sociológicas, linguísticas e outras. De qualquer forma todas elas pressupõem três características essenciais: “*... a de se apresentarem como um todo; a de serem susceptíveis de determinadas transformações; e, por último, a de serem capazes de uma certa auto-regulação*”.<sup>12</sup> A concepção de estrutura tem de ser vista como totalidade: as leis pelas quais se rege e desenvolve não são de forma alguma “*associações cumulativas*”, remetem, antes de mais, para um sentido dinâmico. Em rigor, a sua explicitação só é compreendida caso ela seja considerada como “*um sistema de transformações*”. Finalmente, a característica que diz respeito ao seu dinamismo intrínseco e à sua própria auto-conservação é a fundação onde assenta todo o modelo teórico.

É nestas premissas que Piaget vai fundamentar, aliás, o seu modelo construtivista.<sup>13</sup> Este paradigma, que dá forma à psicologia genética procura explicar

<sup>9</sup>. “Assim, o motivo por que todas as gramáticas se conformam a uma estrutura profunda semelhante (por exemplo, utilizam quer a ordem das palavras, quer a inflexão, para significarem que um substantivo é um objecto ou um sujeito) é porque todos os cérebros têm um mesmo ‘órgão da linguagem’”, *idem*, p.333.

<sup>10</sup>. Ridley, Matt, *A Rainha de Copas – O sexo e a evolução da natureza humana*, Lisboa, Gradiva, 2005, p.335.

<sup>11</sup>. Tavares, J.; Alarcão J., *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina, 1985.

<sup>12</sup>. Tavares, J.; Alarcão J., *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina, 1985, p.22

<sup>13</sup>. Por isso se diz que o estruturalismo em Jean Piaget assume um papel construtivista na medida em que “as diferentes estruturas dos estádios (e sub-estádios) do desenvolvimento humano se geram e se transformam possibilitando assim a sua adaptação à realidade e a resolução dos seus problemas”, in Tavares, J.; Alarcão, J., *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina, 1985, p.24.



o desenvolvimento do pensamento como um processo contínuo de adaptação do organismo ao meio, marcado por várias fases, os chamados estádios. Cada uma delas representa um estágio de equilíbrio, cada vez mais estável, entre o organismo e o meio, onde ocorrem de determinados mecanismos de interacção, como a assimilação e a acomodação.

Todo o conhecimento começa por uma assimilação pelas estruturas e esquemas do sujeito dos dados que recebe do exterior. Estas estruturas e esquemas são os meios que permitem o conhecimento. Tal assimilação implica, por sua vez, a sua modificação. A acomodação consiste na modificação destas estruturas ou esquemas para se adaptarem aos novos dados que emergem da interacção com o meio. A inteligência surge então como o conjunto das estruturas e esquemas de que um organismo dispõe em cada fase do seu desenvolvimento. Assim, a adaptação do organismo constitui a expressão do equilíbrio atingido entre a assimilação e a adaptação. Importante é também salientar a importância da análise de um ser que se reconstrói ao longo do tempo, tendo sempre presente as premissas básicas de totalidade, transformação e auto-regulação, estruturadas em torno de um desenvolvimento, e que subjazem a qualquer processo educativo. As dimensões que mais interessam a este trabalho passam, sem dúvida, pelos aspectos cognitivos e linguísticos que estão na base de toda esta espiral materializada num modelo desenvolvimentista.

## **.2 A fase etária e o estágio de desenvolvimento**

Cada indivíduo possui *per se* uma estrutura pessoal onde é possível distinguir diversos factores essenciais, entre os quais se destacam, como vimos, os aspectos do pensamento e da linguagem. Como defenderá Alarcão Tavares,<sup>14</sup> eles encontram-se associados a muitos outros: os do relacionamento social, os axiológicos, os afectivos, entre vários. Esta é uma teia complexa e parece empreendimento votado ao fracasso analisar qualquer um destes aspectos em separado. No entanto, eles vão surgindo em etapas propiciadoras, e vão predominando uns sobre os outros ao longo do tempo da existência humana<sup>15</sup>.

Piaget teve, a este respeito, um longo e árduo trabalho em precisar em que consiste um estágio de desenvolvimento, tal como acima descrevemos. Os termos que definem o estágio passam, em primeiro lugar, pela ordem de sucessão

<sup>14</sup>. Cf. Tavares, J.; Alarcão J., *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina, 1985.

<sup>15</sup>. “Nos primeiros tempos predominam os aspectos psicomotores e afectivos, depois os cognitivos e, finalmente, os axiológicos e de relacionamento social. A predominância de um ou outro desses aspectos imprime à personalidade da criança ritmos e características próprios que se exprimem em linguagens e comportamentos mais ou menos específicos”, in Tavares, J.; Alarcão, J., *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina, 1985, p.32.

das aquisições ser uma constante. Essa sequência deve, depois, obedecer a uma integração, isto é, as estruturas que foram construídas num determinado estágio devem ser integradas nas estruturas do estágio seguinte.

As características seguintes devem corresponder a uma ideia de conjunto, já que não é possível constituir-se uma estrutura como uma amálgama justaposta de partes diversas. Daí decorre que se deve distinguir no interior de cada uma delas o seu início, o estado de preparação, e um momento final, o denominado “estado de acabamento”. Finalmente, a última característica do estágio de desenvolvimento realça o facto de se apresentar na sua ordem natural de sucessão “*um processo de formação (de génese) e as suas formas de equilíbrio final*”<sup>16</sup>.

A distinção entre fase etária e estágio de desenvolvimento processa-se de uma forma mais simples, tendo em atenção estes conceitos. A fase etária tem como princípio básico a idade física do indivíduo; já o estágio de desenvolvimento baseia-se “*numa determinada estrutura que condiciona a sua própria existência*”.<sup>17</sup> São, pois, concepções diversas, já que o estágio, embora possa ocorrer em simultâneo com uma determinada fase etária, não é de todo estabelecido necessariamente em função da idade: “*Parece que todas as pessoas passam pelas mesmos estádios e pela mesma ordem, mas podem atingi-los e sair deles em tempos diferentes*”.<sup>18</sup>

Segundo a perspectiva piagetiana, o desenvolvimento do ser humano é uma reorganização dinâmica das estruturas cognitivas construídas através da acção do sujeito.<sup>19</sup> Esta acção que implica “*uma troca funcional entre uma organização biológica e o meio, pressupõe uma estrutura interna e conduz a uma estruturação do meio*”.<sup>20</sup> Na origem desta capacidade cognitiva de organizar-se em estádios, que podem ser vistos como as unidades básicas do desenvolvimento, vai estar o denominado interaccionismo.

O desenvolvimento cognitivo que decorre através dos vários estádios, dos mais simples a caminho dos mais complexos, é o resultado da interacção entre o sujeito e o ambiente. Associado indelévelmente ao interaccionismo está o próprio estruturalismo que é, como se viu, apanágio do pensamento de Jean Piaget. O que se desenvolve são as estruturas, os chamados conjuntos de esquemas, que possuem “um nível de preparação e de acabamento”. Como sistemas que são também abertos à mudança e contínua transformação: “as estruturas construídas numa idade dada, tornam-se parte integrante das estruturas da idade seguinte”<sup>21</sup>.

<sup>16</sup>. Tavares, J.; Alarcão, J., **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem**, Coimbra, Livraria Almedina, 1985, p.34.

<sup>17</sup>. Idem, p.37.

<sup>18</sup>. Ibidem.

<sup>19</sup>. Pais Ribeiro:1990.

<sup>20</sup>. Pais Ribeiro, p.56.

<sup>21</sup>. Idem, p.58

Este carácter integrativo é um dos fenómenos fundamentais para o funcionamento da máquina construtivista de Piaget. As estruturas estão assim em constante mudança e transformação, num sentido ascendente de maior complexidade.

## A fase linguística

Pertinente será agora analisar o modo como decorre essa mudança e transformação das estruturas no chamado período Pré-Operatório, que Piaget denominou de 2º Estádio, e que surge na criança entre os 2 e os 5/6 anos. Complementarmente, far-se-á uma menção breve ao trabalho de Brunner, em especial, no que se refere ao estágio da representação simbólica. Esta só é passível de compreensão tendo como plataforma primeira a estrutura da linguagem. É através da relação das linguagens e a dimensão simbólica que a expressão do humano ocorre.

### .1 O período Pré-Operatório

Este período segue-se ao que é designado de Sensório-Motor, que vai desde o nascimento até aos dois anos. A partir da transformação dos reflexos inatos a criança começa a desenvolver a sua inteligência, prática e manipulativa (sensório-motora), que consiste fundamentalmente numa diferenciação entre ela e o mundo.

No estágio sensório-motor a criança começa por possuir apenas sensações internas – prazer, dor –, mas depois é capaz de acompanhar com o olhar um objecto que se desloque no seu campo visual. Lentamente, vai reconhecendo a autonomia dos objectos e reconhecendo-se diferente deles. O pensamento como representação interiorizada, neste primeiro estágio, ainda não existe.

O que mais interessa ao presente trabalho é o que passará a seguir, no período pré-operatório. É durante este que a criança desenvolve a inteligência representativa, ligada à aquisição da linguagem. Ela desenvolve a capacidade de representar qualquer coisa por meio de outra coisa, isto é, um significado qualquer (objecto, acontecimento) por meio de um significante diferenciado que só servirá para essa representação: linguagem, gesto simbólico, imagem mental. Está-se na presença, então, da função simbólica.

Piaget vai sustentar a tese de que a passagem do estágio sensório-motor para o das operações concretas se faz, sobretudo, através da representação. “*Esta capacidade cognitiva permite representar os objectos da percepção independentemente da sua presença; ou seja, na sua ausência*”.<sup>22</sup> Só através da integração desta característica é permitido inaugurar o estágio da inteligência. É neste período que a criança começa a fazer aquisições na dimensão linguística a um ritmo impressionante.

<sup>22</sup>. Tavares, J.; Alarcão, J., *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina, 1985, p.64.

Em discurso directo, é o próprio Piaget que explica que a linguagem está enraizada e mantém-se solidária com as aquisições feitas ao nível da inteligência sensório-motora dado que esta “já contém toda uma lógica em acção, pois que ainda não há pensamento, nem representação, nem linguagem”.<sup>23</sup> O fenómeno presente e fundamental ao nível desta particular lógica da acção é a “assimilação”, que garante “a integração de novos objectos ou de novas situações e acontecimentos em esquemas anteriores”. A linguagem segue este modelo, e só quando houver a presença da capacidade de representação é que possível, de facto, constituir mais tarde a função simbólica ou semiótica.

Quando tal sucede o vocabulário e a construção frásica da criança atingem patamares de altíssima complexidade, quando comparados com os apresentados nos estádios imediatamente anteriores, dos quais medeiam, por vezes, apenas escassos meses. Não é por isso estranho que muitos autores, na esteira de Bruner, chamem a este tempo, “a fase linguística por excelência”, devido à própria velocidade avassaladora com que a criança adquire os requisitos linguísticos e comunicacionais.

Os exercícios privilegiados, que tomam conta da maior parte do estado de vigília destas crianças, passam pela sinalização e simbolização: “As coisas do mundo a dizer são primeiramente objecto da percepção, para serem, depois, imagens, sinais, símbolos, palavras, frases, linguagem. É neste jogo que a criança faz a passagem da imagem sensível à imagem mental e em que investe grande parte da sua energia. Ela comunica-se ainda em grande medida em esquemas de acção, de representação figurativa e não propriamente em esquemas operatórios”.<sup>24</sup>

Estes últimos só ocorrerão mais tarde, mas o que é um facto é que a criança de três anos sofre um salto qualitativo em termos de desenvolvimento no que concerne à descoberta do seu próprio corpo, ao achamento de um promontório individual de onde se distingue do outro seu semelhante e dos objectos que povoam o mundo que a circunda. A autonomia do sujeito é uma nota bem vincada que os outros sujeitos próximos terão a experiência de verificar muito rapidamente.

A par desta descoberta, a função simbólica ou semiótica também concorre para o efeito final. O papel semiótico vai surgir, para Piaget, entre os dois e os quatro anos de idade e está baseado nesta espécie de imagem mental que “pressupõe já a aquisição da capacidade representativa”. É claro que o seu domínio se vai manifestar ainda de um modo muito incipiente e abrangendo em especial “os eixos do singular, do concreto e do meramente figurativo”,<sup>25</sup> mas nem por isso deixa de estar presente.

<sup>23</sup>. Piaget, Jean, et alia, *Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem*, Lisboa, Edições 70, p.241.

<sup>24</sup>. *Ibidem*.

<sup>25</sup>. Tavares, J.; Alarcão, J., *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina, 1985, p.64.

A dedução que seguidamente é permitido estabelecer diz respeito ao modo como este processo se vai desenrolar. Faz todo o sentido pensar-se que neste caminhar se assiste a uma progressiva descentração do indivíduo. A criança, que no estágio anterior se encontrava como que num fechamento sobre si própria, vivendo esse centramento como algo forte e intenso, liberta-se num ápice dessas amarras redutoras e abre-se ao mundo.

Esta maior abertura que a linguagem lhe proporciona está, num movimento recíproco, a aplicar uma maior descentração. Este facto é extremamente influente no esquema piagetiano, na medida em que desta forma se dá a oportunidade de presenciar a transição do egocentrismo inconsciente para o nascimento e a construção de um universo ainda a dar os seus primeiros passos, mas “*estável, objectivo e aberto*”. Neste campo novo a criança tem a possibilidade de exercitar continuamente as suas novas aquisições e aprendizagens, que lhe permitem situar a sua acção no meio de outros sujeitos e objectos, ao mesmo tempo que reivindica para si a sua quota de individualidade.

A interacção com o meio, balizada nas correspondentes coordenadas espaço-temporais, ganha uma forma mais ou menos coerente. Tal facto permite à criança ir transformando, paulatinamente, os seus esquemas de acção em esquemas operatórios ou de conhecimento à medida que se forem atingindo os diversos estádios de desenvolvimento.

No caso específico do sub-estádio que medeia os dois e os quatro anos, ele é fundamental para o exercício e o justo aprofundamento das actividades associadas à “*função simbólica*”, tendo como premissa basilar a “*imitação representativa*”. Este “*instinto*” para aprender permite à criança dedicar-se “*à formação de significantes cada vez mais variados e complexos e integrá-los num sistema de símbolos que estará na base do jogo simbólico*”.<sup>26</sup> Esta é, aliás, a sua actividade predominante e, porque não dizê-lo, predilecta, tomando conta do seu tempo, quer quando interage com os seus semelhantes e outros objectos, quer quando se entretém sozinha num perpétuo jogo de faz-de-conta.

Convirá porém referir que apesar da passagem para uma maior descentração, o pensamento assimilador da criança, com raízes no egocentrismo, não desapareceu como num passe de magia. Longe de tal. Esse género de pensamento permanece e continua a ditar as suas leis. Esse predomínio subsistirá até aos seis, sete anos, isto é, até ao aparecimento das operações concretas. Este egocentrismo duradouro, e que continua a fazer sentir a sua influência no decurso do estágio pré-operatório é, para Jean Piaget, de carácter intelectual.

Há a pressuposição lógica e também gnosiológica de se estabelecer que na relação sujeito/meio, a primazia continua a assentar no sujeito. Ora deste egocen-

---

<sup>26</sup>. Tavares, J.; Alarcão, J., *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina, 1985, p.65.

trismo de ordem intelectual vão derivar todos os outros egocentrismos que vão afectar as dimensões verbal, social e lógica e ontológica. A representação do universo que a criança tem ao seu alcance manifesta-se depois “no realismo infantil, no animismo e no artificialismo através dos quais ela explica tudo o que acontece à sua volta”.<sup>27</sup>

## .2 A linguagem como ferramenta

No campo da psicologia experimental, J.S. Brunner aposta num modelo diferente do protagonizado por Piaget. Em Brunner os mecanismos de da linguagem assumem uma relação estreita com um sistema de valores, com uma filosofia de vida, e até com os laços que se estabelecem com “a aprendizagem no processo educativo e no quadro social”.<sup>28</sup>

O pensamento brunneriano tem um percurso alicerçado na convicção de que é possível “a busca permanente do homem inserido na cultura e que se exprime através da linguagem”.<sup>29</sup> Tendo estado à frente dos planos de estudo para as escolas dos Estados Unidos da América no início da década de 60, Brunner foi um autor que tentou articular as três grandes estruturas onde assenta a educação: a do desenvolvimento, a do conhecimento, e a da aprendizagem.

Também neste modelo a criança segue um determinado itinerário de desenvolvimento, segmentado em diversos estádios. Três grandes níveis ou estádios de representação vão ser considerados: o estado de representação activa, o estádio da representação icónica e, por fim, o estádio de representação simbólica. Ao presente trabalho interessa, sobretudo, esta última representação. No entanto, não se pode chegar até ela sem nos determos, ainda que por breves instantes, nas duas primeiras.

Assim, no primeiro estádio predomina a acção: a criança vê-se compelida a “representar o mundo que a rodeia através da acção”.<sup>30</sup> No segundo estádio, o da representação icónica, a criança vai representar o mundo circundante através de imagens. As fronteiras deste estádio intermédio são muito difíceis de definir com inteira segurança. Tal como no período pré-operatório piagetiano, onde na sua parte final a criança já consegue, em certa medida, “libertar-se do mundo da imagem”, no sistema brunneriano essa imagem está progressivamente a tornar-se símbolo. Com as novas capacidades entretanto adquiridas, já é possível usar

---

<sup>27</sup>. *Idem*, p.66.

<sup>28</sup>. *Idem*, p.70.

<sup>29</sup>. *Idem*, p.71.

<sup>30</sup>. Esta é de facto “uma acção de actos encadeados e, em certa medida, programada através de mecanismos de reflexos simples e condicionados de hábitos. Esta acção traduz-se em respostas de natureza sensorio-motora como: andar, agarrar, tocar, etc. Na representação do mundo circundante, a criança age sobre os objectos ou situações que lhe são presentes”, in Tavares, J.; Alarcão, J., *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina, 1985, p.72.

o símbolo para exprimir a realidade, manipulando-a, fazendo uso do “*em vez de...*”.<sup>31</sup>

Por fim, surge o estádio da representação simbólica. Esta só é passível de compreensão tendo como plataforma primeira a estrutura da linguagem. A relação das linguagens e a dimensão simbólica sempre foi apanágio da expressão do humano. É a sua marca distintiva. Ecoando por estes lados o inatismo chomyskiano, Brunner está firmemente convencido de que esta dimensão simbólica “*possui já uma estrutura mais simples, mais antiga, uma estrutura proto-simbólica*”.<sup>32</sup>

Esta estrutura da linguagem, por onde passam os feixes de uma cultura, de uma comunicação, onde se estabelecem as relações Eu/Tu, e Eu/Vós é, no modelo brunneriano, “*uma estrutura mais complexa do que as actividades pré-linguísticas ou proto-simbólicas do saber-fazer*”.<sup>33</sup> Salvas as devidas distâncias, a proposta de uma Gramática Universal protagonizada por Chomsky, faz todo o sentido à luz da tese de Brunner.

Ainda nas margens do debate da relação entre pensamento e linguagem, convém referir uma premissa elementar que vai instaurar o tema: o desenvolvimento dos processos cognitivos só é conhecido, tendo em atenção a linguagem que se imiscui nesse sistema.

É através da linguagem que o mundo circundante faz sentido, ganha uma dinâmica própria. A linguagem permite ao homem possuir uma cultura, uma técnica, uma educação, dotando-o, em termos de identidade, de uma coerência interna, e de uma coerência lógica. Tais dimensões, no seu sentido mais amplo, dão pelo nome de civilização, e é a linguagem que agregará todos esses limiares vivenciais numa única realidade.<sup>34</sup>

A complementaridade entre os dois sistemas – Piaget e Brunner – é a nota dominante que se quis apresentar nesta breve análise de ambas teorias. Se a perspectiva piagetiana permite analisar a génese, as transformações e a estrutura dos processos cognitivos, o exemplo brunneriano dá o seu contributo “*no estudo do desenvolvimento humano no quadro da cultura, através das ‘ferramentas’ da linguagem, em busca do espírito humano e numa perspectiva educativa*”.<sup>35</sup>

<sup>31</sup>. “É este sair da acção para a imagem e voltar, de certa maneira, à acção, ao real, através do simbólico, que constitui o itinerário do desenvolvimento humano até atingir o último patamar de humanização”, *idem*, p.74.

<sup>32</sup>. *Idem*, p75.

<sup>33</sup>. *Ibidem*.

<sup>34</sup>. “A linguagem é uma capacidade dinâmica que se desenvolve também progressivamente no próprio processo de desenvolvimento. É pela linguagem que o mundo do já dito e a dizer vem à presença, se exprime e, ao exprimir-se, torna o homem mais maduro, mais humano. É a famosa espiral da articulação do desenvolvimento e da aprendizagem que passa pela linguagem sem a qual não é possível compreender o processo da acção educativa”, *in* Tavares, J.; Alarcão, J., *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina, 1985, p.76

<sup>35</sup>. *Ibidem*.

É verdade que estas contribuições e estudos sucessivos estão na base de uma ciência do desenvolvimento humano que – diga-se –, apesar do longo trabalho realizado durante todo o século XX, está a dar ainda os primeiros passos. Como se viu, a linguagem é vista como uma ferramenta essencial que serve de escopo aos valores, ideologias, padrões, costumes e ritos de uma determinada cultura. A linguagem é também ela condicionadora dos processos de ensino-aprendizagem e determinante por tal facto do próprio desenvolvimento humano.

## Jean Piaget e Lev Vygotski: o debate

### .1 Universalismo vs diferenciação

No campo destas investigações do desenvolvimento humano, as diferenças de análise, ainda que ínfimas e subtis entre os vários autores, proporcionam novos horizontes que muitas vezes se iniciam como contraponto a outros já existentes. Lev Vygotski é um destes autores que, devido às suas investigações, se abeira de novas fronteiras na teoria do desenvolvimento cognitivo.

Apesar de ter sido um psicólogo que morreu bastante jovem, na década de 30 do século passado, ainda não cumprira 40 anos, e de ter vivido as contingências várias da afirmação da União Soviética no mundo, os seus textos são incontornáveis no que se refere ao tema do pensamento e linguagem.

Vygotski e Piaget, autores que nunca se encontraram pessoalmente, fazem parte desse número restrito de investigadores da cognição humana que mais aceleraram os estudos na área no último século. Daí que reconstituir a proximidade e os pontos de contacto entre os dois seja tarefa delicada de efectuar e, ao mesmo tempo, extremamente aliciante.

É certo que Vygotski acompanhou de perto os primeiros textos de Piaget, e muitas vezes serve-se deles como contraponto às suas próprias investigações. Seguindo, da mesma forma que Piaget, um modelo estruturalista, Vygotski, ao contrário do psicólogo suíço, vai propor uma “teoria não universal”.<sup>36</sup> Tal tese, nas palavras do autor bielorusso, de origem judaica, quer dizer que as teorias estruturalistas “*categorizam domínios desenvolvimentais que partilham determinadas qualidades críticas com domínios universais, mas não são nem universalmente atingidos nem espontaneamente adquiridos*”.<sup>37</sup>

Este modelo rejeita a teoria dos estádios de desenvolvimento de Piaget. Para Vygotski, nem esses estádios são universais, nem tão pouco surgem como que do nada. No percurso desenvolvimentista do ser humano, a expansão cognitiva

<sup>36</sup>. Ribeiro, José Pais, in Bartolo Paiva Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990.

<sup>37</sup>. Ribeiro, José Pais, in Bartolo Paiva Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990, p.70.



é vista como “um processo dinâmico cheio de elevações, mudanças bruscas e inversões. Este processo no entanto conduz em última análise à formação de funções mentais culturais elevadas”.<sup>38</sup>

Segundo Vygotski as situações sociais onde o indivíduo interage com os seus semelhantes assumem um papel capital nesta internalização de preceitos e “competências de regulação”. É esta experiência gradual de vivências que levam a criança a fazer a aquisição das funções intelectuais. Nestas, o autor vai distinguir as funções elementares ou naturais como a memória, a atenção, a vontade e a percepção; e as funções elevadas ou culturais, que surgem desta transformação gradual das funções mais elementares. São estas as funções especificamente humanas que, no fundo, subjazem já em solo societário.

Se Piaget colocava o acento tónico no papel do sujeito na construção e desenvolvimento dos seus processos psicológicos, como a maturação, a experiência ou a própria equilíbrio; Vygotski, por sua vez, acha que a construção das funções mais elevadas e intelectualmente superiores só é possível mediante o emergir do papel da sociedade como pólo aglutinador de todas as aprendizagens.

## .2 Problematização metodológica

A problemática que abarca a relação entre o pensamento e a linguagem acompanhou desde os seus primórdios a ascensão da Psicologia como ciência, enquanto conhecimento autónomo e independente em relação aos outros campos de saber.

Lev Vygotski aborda a questão na sua obra intitulada *Pensamento e Linguagem*, apresentando como premissa inicial de todo o seu labor a ligação entre a ideia e a palavra. Este vínculo entre os dois termos foi, segundo o autor, muito mal visto pelas “abordagens atômica e funcionalista, por privilegiarem a análise das funções psíquicas como entidades isoladas”.<sup>39</sup> Ora, o caso é que os psicólogos, ainda que concordem com o estabelecimento da unidade de consciência e com a inter-relação de todas as funções psíquicas acabam por “sistematicamente ignorar as relações interfuncionais”.

É curioso reconhecer que numa breve arqueologia dos progressos alcançados até à década de 30 do século passado pelos investigadores da área, se oscilava entre dois pólos opostos. O psicólogo bielorusso designa-os como defensores da homologia, por um lado, e aqueles que advogam a dissociação, por outro. A homologia permitia a completa fusão entre a ideia e a palavra, a dissociação a total separação de entre as duas.

Apesar de ser de ordem metodológica, a questão torna-se relevante e transporta-se para o centro da polémica, já que vai afectar a estruturas de qualquer análise

<sup>38</sup>. *Ibidem*.

<sup>39</sup>. Vygotski, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.19.

posterior. Daí o interesse manifestado por Vygotski em dirimir o problema, tentando desmontar peça por peça a querela em que os investigadores estão envolvidos.

Os autores que se inscrevem no pólo da homologia, que tem raízes na Antiguidade Clássica,<sup>40</sup> nem sequer concebem a existência de qualquer relação entre as duas funções psíquicas. A identificação palavra/ideia é completa, elas coincidem. Quem funde, desta forma, pensamento e linguagem “*impede-se a si próprio de encarar a problemática da relação entre a ideia e a palavra, e torna esta questão irresolúvel a priori. O problema não é resolvido, sendo simplesmente evitado*”.<sup>41</sup>

Por sua vez, os que defendem o pólo de sentido contrário, o da separação entre pensamento e linguagem, vendo esta última como uma mera “*expressão exterior*” do pensamento também não ganham qualquer vantagem sobre os primeiros na clarificação da controvérsia. Ao dissociarem o pensamento verbal nos seus elementos constituintes – a ideia e a palavra – estes investigadores tentam “*imaginar a ligação entre ambas, como se a relação entre os dois processos fosse puramente exterior e mecânica*”.<sup>42</sup> Como se verá a seguir, o estudo do pensamento e linguagem em Vygotski perseguirá uma terceira via que possa dar resposta satisfatória à questão em apreço.

A designação que o autor acolhe é a de uma análise que possa reduzir “*totalidades complexas a unidades*”. Estas unidades são, para o investigador, todo e qualquer produto de análise que distintamente dos elementos focalizados “*possua todas as propriedades fundamentais inerentes ao todo e que, além disso, não desintegre a realidade viva e indivisível que constitui esse todo*”.<sup>43</sup> Com este tipo de pesquisa aspira-se à substituição do método dissociativo por um outro que possa identificar as “*unidades indissociáveis*” que conservam em si “*as propriedades do fenómeno enquanto totalidades*”.

No pensamento verbal tal unidade indivisível só pode ser encontrada no chamado “*lado interior da palavra*”, ou seja, no seu significado. Conceito esse que foi, afinal de contas, crítica Vygotski, sempre negligenciado, senão mesmo esquecido nas anteriores investigações. O autor bielorusso está, pois, firmemente interessado em reanimar o significado, uma vez que é no “*lado interior da pala-*

<sup>40</sup>. A fusão Linguagem/Mundo fica definitivamente assente com a formulação das categorias aristotélicas, devido à ausência de uma distinção clara entre o aspecto lógico e ontológico das categorias, podendo estas funcionar simultaneamente dos dois modos. A este propósito, cf. **Kneale**, William & Martha, *O Desenvolvimento da Lógica*, 1972, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

<sup>41</sup>. **Vygotski**, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.21.

<sup>42</sup>. *Ibidem*.

<sup>43</sup>. *Idem*, p.25.

vra” que se encontra “o nó central da tal unidade a que chamámos pensamento verbal”.<sup>44</sup>

A palavra, ao referir-se sempre a todo um grupo, ou a todo um conjunto de objectos, constitui algo que é crucial para Vygotski, que é a denominada “*generalização implícita*”. O significado da palavra é, antes de tudo o resto, a generalização. Mas esta última “*é um acto verbal do pensamento, um meio de reflectir o real de um modo muito distinto da forma como ele é reflectido nas sensações e nas percepções imediatas*”.<sup>45</sup>

Consequentemente, o aspecto psicológico do significado assenta em dois reinos, a saber: o da linguagem e o do pensamento. O significado, ao ser simultaneamente pensamento e linguagem, pode ser perspectivado como fenómeno de natureza verbal e como fenómeno cognitivo. A Vygotski interessa sobretudo um método de investigação que possa efectuar uma análise semântica exaustiva, que não é mais que “*o método de análise do sentido da linguagem, o método de investigação do significado verbal*”.<sup>46</sup> Tal facto é testado nas inúmeras experiências realizadas com crianças, onde a análise semântica dos processos sempre assumiu um papel de destaque.

### **3 Comunicar: função primordial da linguagem**

Atendendo às preocupações demonstradas, o autor em foco quer trazer à superfície algo que sempre esteve negligenciado em termos da metodologia da investigação do tema e que trata, em suma, da estreita ligação entre duas funções da linguagem: a comunicativa e a cognitiva. “*A função primordial da linguagem é a comunicação. A linguagem é antes de mais um meio de partilha social, um meio de conversação e de compreensão*”,<sup>47</sup> defende.

Cerca de três décadas após estas palavras, agregavam-se na Califórnia investigadores do calibre de Gregory Bateson e Paul Watzlawick, entre outros, para, em torno da Escola de Palo Alto, equacionarem uma vasta interrogação sobre a comunicação humana nos termos de uma estrutura que pudesse ligar os “*seres vivos*” entre si – a natureza e o pensamento, a comunicação e a antropologia.<sup>48</sup>

<sup>44</sup>. Vygotski, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.26.

<sup>45</sup>. *Ibidem*.

<sup>46</sup>. *Idem*, p.27.

<sup>47</sup>. *Ibidem*.

<sup>48</sup>. Os estudos da Escola de Palo Alto, na costa leste dos Estados Unidos, assumiram um papel de relevo nos estudos comunicacionais, a partir da segunda metade do século XX, devido sobretudo à sua dimensão pragmática. Bateson e Watzlawick chegaram à conclusão de que muitos fenómenos permanecem inexplicáveis se a nossa observação se mantiver restrita e não se avançar para o contexto onde esse fenómeno ocorre. Como tal o estudo da pragmática da comunicação humana assenta em vários axiomas e o primeiro dos quais diz respeito à impossibilidade de não comunicar. A propriedade mais básica do comportamento é que “ele não tem oposto”. Não existe

Mas é também através da comunicação que irrompe o social e o cultural no esquema vygotskiano. É através da conversação e da compreensão proporcionada pela partilha social que a cultura influencia o desenvolvimento humano em vários planos. É a cultura que, em primeiro lugar, proporciona ou não as circunstâncias propícias à resolução de problemas. Nesta resolução de problemas, cabe também à cultura apontar “*os modelos de padrões*”, bem como a frequência em que tal sucede. Por fim, ela surge como a entidade reguladora do nível a que a dificuldade da tarefa a desempenhar pode facilitar ou atrasar a internalização dos padrões.

Como tal, a análise da linguagem pecará sempre por defeito enquanto separar a função comunicativa da função intelectual, considerando-as como percorrendo percursos paralelos e até independentes entre si. Vygotski encontra no significado da palavra o elemento que vai constituir, ao mesmo tempo, a unidade da linguagem e a unidade do pensamento. O autor instaura assim um estudo mais profundo da questão comunicacional, inscrita num meio de partilha social.

O desenvolvimento dos processos de compreensão na infância permite ultrapassar as dificuldades daqueles que se interessaram e estudaram o tema anteriormente. Vygotski, ao salientar que a construção das funções intelectuais superiores ocorre fora do indivíduo, dá azo a que o funcionamento cognitivo possa “*emergir de formas culturalmente organizadas de interacção social*”.

Tal facto não obsta a que a actividade do sujeito continue a ocupar um papel central e de charneira no processo de construção do desenvolvimento. O modo como essa realidade resulta em Vygotski é deveras curioso. O postulado que anima a edificação emergente dá pelo nome de *lei geral do desenvolvimento cultural*, a qual afirma o seguinte: “*Qualquer função no desenvolvimento cultural do indivíduo surge duas vezes, ou em dois planos. Primeiro surge no plano social e depois no plano psicológico. Primeiro surge entre os indivíduos como uma categoria inter-psicológica e depois surge dentro do indivíduo como uma categoria intra-psicológica*”.<sup>49</sup>

Ainda trabalhando no aspecto comunicacional, e avançando um pouco mais no terreno, sobressai a imposição das virtualidades comunicativas que dão especial realce à ideia de que se não é possível a comunicação sem recurso a signos também “*não é possível comunicar sem significados*”. É verdade que a comunicação, baseada na compreensão racional e na transmissão intencional de sensações e ideias, exige forçosamente um determinado sistema de signos, cujo protótipo

---

um não-comportamento, logo um indivíduo mesmo que o queira não pode não se comportar”, in **Watzlawick**, Paul, *Pragmática da Comunicação Humana*, Editora Cultrix, São Paulo, p. 28. Ao aceitar esta premissa, cedo se chega à conclusão, então, de que se todo o comportamento numa situação interaccional tem um valor de mensagem, isto é, é comunicação, logo também é vedado ao indivíduo não comunicar.

<sup>49</sup>. Ribeiro, José Pais, in Bartolo Paiva Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990, p.71.

foi, é e será sempre a linguagem humana, surgida da necessidade de comunicar. À luz deste axioma também “*só é possível transmitir a outra pessoa uma determinada sensação ou um determinado conteúdo de consciência se esse conteúdo estiver associado a uma determinada classe ou grupo de fenómenos*”.<sup>50</sup> Ora, tal pressuposto dá pelo nome de generalização: “*A comunicação pressupõe obrigatoriamente a generalização e o desenvolvimento da significação verbal*”.<sup>51</sup> Esta apreensão generalizada da realidade é feita, por sua vez, através do pensamento.

Há uma fortíssima ligação entre as duas funções elementares da linguagem – a comunicação e a generalização. A compreensão é manifestamente impossível na ausência dos conceitos e das respectivas generalizações. Este vai ser o ponto de partida que Vygotski estabelece quando procede ao estudo genético do pensamento e da linguagem: “*Só quando se considera a unidade formada pelo binómio comunicação/generalização é que se compreende adequadamente a verdadeira relação entre o desenvolvimento do pensamento infantil e o desenvolvimento social da criança*”.<sup>52</sup> A análise é colocada ao serviço de dois problemas indissociáveis, que urge solucionar: “*A relação entre a ideia e a palavra e a relação entre comunicação e generalização*”.

#### **.4 Comentários a Piaget**

Após razoável maturação acerca da matéria referida, que envolvia a questão metodológica, e à qual se associava a dimensão comunicacional, Vygotski sente-se habilitado, na obra citada, a enfrentar os estudos de Jean Piaget acerca da linguagem e do pensamento. Na sua mira vai estar, sobretudo, a obra do psicólogo suíço *O Pensamento e a Linguagem da Criança*, de 1932.

A abordagem inicia-se com um enaltecimento ao trabalho de Piaget, sobretudo no que concerne ao método inovador que introduziu nas suas investigações. Trata-se do método clínico que veio por revolucionar, por completo, a perspectiva com que se encarava o pensamento da criança.

Se até à altura dos acontecimentos o pensamento era visto apenas como um mero problema de ordem quantitativa, Piaget vai considerá-lo sobretudo como “*um problema qualitativo*”. A perspectiva, redutora e até mesmo negativa, com que se encaravam as “*insuficiências do pensamento da criança*” será, finalmente, posta de parte. Piaget conseguiu tal feito ao evidenciar, através do seu método clínico – onde o que interessa é o estudo de caso, da concretude dos factos presentes, isto através de uma observação rigorosa e exaustiva atenta ao mais ínfimo pormenor –, que estuda “*o carácter sui generis do pensamento infantil, adoptando um*

<sup>50</sup>. Vygotski, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.27.

<sup>51</sup>. *Ibidem*.

<sup>52</sup>. *Idem*, p.29.

ponto de vista positivo”.<sup>53</sup> Os novos estudos piagetianos vieram colocar a ênfase naquilo que a criança é na verdade: nos seus “*atributos e nas propriedades distintivas do seu pensamento*”.<sup>54</sup>

Através da acção do método clínico, o psicólogo suíço consegue superar “*as tendências materialistas e idealistas*” da psicologia, que a estavam a minar enquanto corpo científico. Quando os fundamentos epistemológicos da Psicologia entravam numa profunda crise que tolhia todos os seus movimentos, Piaget surge com instrumentos capazes de evitar esse dualismo fatal.

Segundo Vygotski, tal propósito foi alcançado de uma maneira extremamente simples e eficaz. O delineamento piagetiano, pura e simplesmente, cinge-se “*ao âmbito restrito dos factos*” de que só método clínico é capaz. O ponto forte das suas investigações está, sem dúvida, alicerçado “*na obtenção dos factos, na cultura científica do facto psicológico, na sua análise pormenorizada, na classificação dos dados, na capacidade de ouvir o que eles dizem*”.<sup>55</sup>

Apesar de tudo, nas sombras que esta “*alta muralha de factos*” projecta esconde-se uma cilada que Piaget não conseguiu evitar. Seguindo o raciocínio sempre vivo de Vygotski, os factos acabam por denunciá-lo e traí-lo. As gigantescas compilações de dados que Piaget, num trabalho laborioso e apaixonado, consegue atingir, trazem-no de volta à Teoria. Algo, como se viu, de que aquele investigador pretendia, a todo o custo, esquivar-se: “*Os factos conduziram Piaget a verdadeiras questões teóricas, que ele procurara evitar. De facto, nos seus livros há teoria. Era inevitável como o destino*”,<sup>56</sup> diz Vygotski.

## **.5 A linguagem egocêntrica: extinção ou transformação?**

Descubra-se então essa teoria presente nos estudos de piagetianos e em concreto no que se refere ao pensamento infantil. O nó unificador das particularidades deste pensamento no autor suíço reside no denominado egocentrismo. É desta característica fundamental que vão decorrer todos os restantes caracteres do pensamento da criança.

A marca egocêntrica distintiva do pensamento infantil vai ser vista, no entanto, como uma forma intermédia e de transição que se situa “*entre o pensamento autista e o pensamento racional e intencional*”.<sup>57</sup> Para Vygotski, Piaget considera o “*pensamento intencional e consciente, isto é, persegue objectivos que estão representados na mente daquele que pensa. É racional, isto é, adapta-se à reali-*

<sup>53</sup>. Vygotski, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.36.

<sup>54</sup>. *Ibidem*.

<sup>55</sup>. *Idem*, p.38.

<sup>56</sup>. *Idem*, p.39.

<sup>57</sup>. Vygotski, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.41.

dade e tenta interagir com ela. O Pensamento implica a verdade ou a falácia, e exprime-se através da linguagem”.<sup>58</sup>

Veja-se, com maior acuidade, como é que este pensamento faz a transição entre o pólo autista para o pólo intencional, passando, claro está, pelo seu ponto mediador, o do pensamento egocêntrico.

Em primeiro lugar, o pensamento autista não é consciente, os seus objectivos e as questões que coloca não são de forma alguma acessíveis à consciência. Tal facto deriva de ele não estar ajustado à realidade exterior, já que ele “*cria a sua própria realidade, a realidade do sonho. Ele não procura o esclarecimento da verdade, mas sim a satisfação do desejo, e permanece totalmente individual. Em si mesmo o pensamento autista não pode exprimir-se através da linguagem, exprime-se principalmente através de imagens*”.<sup>59</sup> Por sua vez, o pensamento racional e intencional possui já uma natureza social, e à medida que cresce e avança, “*tende a reger-se cada vez mais pela experiência e pela lógica pura*”.<sup>60</sup>

No ponto intermédio entre estes dois pólos está, para Piaget, um tipo particular de pensamento, espécie de elo central entre a lógica autista e a lógica da razão. Este pensamento, designado por egocêntrico, é um pensamento que “*procura adaptar-se à realidade, apesar de não ser comunicável enquanto tal*”.<sup>61</sup>

Há na criança, assim, uma “*impermeabilidade à experiência*”. Aquilo que ela recebe do exterior é por si assimilado, isto é, na expressão piagetiana “*deformado*”, e só dessa maneira pode ser, posteriormente, incorporado. O egocentrismo segue este modelo e pode ser visto, pois, como “*o produto da deformação das modalidades de pensamento social que imergem na substância psicológica da criança – deformação que obedece às leis que regem a vida e o desenvolvimento dessa substância*”.<sup>62</sup>

Lev Vygotski não podia estar mais em desacordo com a posição assumida por Jean Piaget acerca do modelo de desenvolvimento do pensamento infantil. O psicólogo bielorusso discute, desde logo, a questão de centralidade que afecta o pensamento egocêntrico. Ser considerado como o ponto que medeia o pensamento autista e as formas superiores do pensamento é algo controverso e que permite lançar dúvidas sobre a teoria do desenvolvimento.

Antes de mais, Vygotski lança mão, em primeiro lugar, do pensamento autista e assegura que ele a nível genético, funcional e estrutural “*não pode constituir o elemento primário ou a base a partir da qual hão-de surgir todas as formas subsequentes de pensamento*”.<sup>63</sup> A ideia piagetiana de que o pensamento autista

<sup>58</sup>. *Ibidem*.

<sup>59</sup>. *Idem*, p.42

<sup>60</sup>. *Ibidem*.

<sup>61</sup>. *Ibidem*.

<sup>62</sup>. **Vygotski**, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.48.

<sup>63</sup>. *Idem*, p.55

não está adaptado à realidade exterior, nem tão pouco pode exprimir-se através da linguagem, é rebatida pelos próprios resultados da investigação de Vygotski. A conclusão a que chega é que se trata de uma forma de pensamento “*íntima e indissociavelmente ligado à realidade, operando quase exclusivamente com aquilo que rodeia a criança e com tudo aquilo com que ela se defronta no dia-a-dia*”.<sup>64</sup>

Em consequência destas considerações, o esquema introduzido por Piaget sofre um severo abalo. Se na sua base não está o pensamento autista, então o egocentrismo deixa de fazer sentido como ponto intermédio. Siga-se o raciocínio de Vygotski acerca da questão. O que acontece é que no modelo teórico de Piaget a linguagem, na primeira infância, não está ao serviço da comunicação. Se esta linguagem é em larga medida egocêntrica então serve, sobretudo, para marcar e acompanhar “*o ritmo, a actividade e as experiências da criança, como se fosse um acompanhamento da melodia principal. Nesse sentido, não afecta de forma significativa, nem a actividade da criança, nem as suas experiências subjectivas*”.<sup>65</sup>

A linguagem egocêntrica vista deste prisma é uma espécie de “*acessório da actividade da criança*”, obedecendo, no entanto, a alguns pressupostos de que convém dar conveniente nota.

O primeiro diz respeito à sua funcionalidade, que se não é nula tem um valor meramente residual em termos de desenvolvimento cognitivo e comportamental. A linguagem egocêntrica considerada sob este ângulo não tem de facto qualquer função objectivamente útil no comportamento da criança. Trata-se de “*uma linguagem de si para si, que visa a auto-satisfação e que poderia nem sequer existir, pois não exerce qualquer efeito significativo na actividade da criança*”.<sup>66</sup>

Um outro pressuposto que face à conjectura temática não é despidendo considerar diz respeito à visão negativa que se tem deste tipo de pensamento egocêntrico: “*sintoma de fraqueza e imaturidade do pensamento da criança*”. Parte-se também do pressuposto que é expectável que este sinal de imaturidade desapareça ao longo do percurso desenvolvimentista segmentado em estádios: “*Funcionalmente inútil, não directamente ligado à estrutura da actividade da criança, este acompanhamento melódico começará a soar cada vez mais baixo até, finalmente se extinguir sem deixar vestígios na linguagem*”.<sup>67</sup> Segundo a tese de Piaget, no limiar da idade escolar, a linguagem egocêntrica pura e simplesmente morre e desaparece. É neste aspecto do problema que se centralizam as divergências entre Piaget e Vygotski.

A questão do destino e da função da linguagem egocêntrica foi também objecto de investigação nos estudos experimentais e clínicos levados a cabo pelo psicólogo bielorusso e pela sua equipa na cidade de Gommel, ainda na Biolor-

<sup>64</sup>. *Ibidem*.

<sup>65</sup>. *Idem*, p.60.

<sup>66</sup>. **Vygotski**, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.61.

<sup>67</sup>. *Ibidem*.



rússia, e mais tarde já em Moscovo. As pesquisas concluíram que a linguagem egocêntrica, desde muito cedo, desempenhava, afinal, um papel crucial e único na actividade da criança. Nas averiguações do modo como surge este tipo de linguagem e das possíveis causas da sua origem, a equipa de psicólogos da ex-União Soviética colocou as crianças em contextos experimentais similares aos produzidos por Piaget. Mas havia, no entanto, uma diferença fundamental: introduzia-se uma série de obstáculos que dificultavam e perturbavam o livre fluxo da actividade da criança.

O papel peculiar que a linguagem egocêntrica desempenhava nestas situações saltava, desde logo, à vista de todos os investigadores. Os estudos mostravam que *“nos casos em que a tarefa é dificultada, o coeficiente da linguagem egocêntrica sobe rapidamente quase para o dobro em comparação com o coeficiente normal obtido por Piaget, e em comparação com o que acontece com as mesmas crianças quando a tarefa não era dificultada”*.<sup>68</sup>

Os resultados alcançados por esta bateria de testes legitimam a suposição subsequente de que entre os principais factores que dão vida à natureza particular desta linguagem encontram-se *“os obstáculos ao decurso natural da actividade da criança”*.<sup>69</sup> Esta tese alicerça-se em dois postulados. O primeiro Vygotski vai buscá-lo à denominada lei de tomada de consciência, formulada pela primeira vez por Edward Claparède, mestre de Piaget, e um dos fundadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra. Resumidamente, segundo essa determinação, *“as dificuldades e distúrbios a uma actividade automática levam à tomada de consciência dessa mesma actividade”*. O segundo axioma sustenta, por sua vez, que o aparecimento da linguagem surge sempre como *“indício de tomada de consciência”*.<sup>70</sup> Estes factos foram observados e confirmados nas investigações de Vygotski: a linguagem egocêntrica das crianças é vista, assim, como *“uma tentativa de compreensão verbal da situação e um esforço para planear as operações seguintes”*.<sup>71</sup>

Muito mais que um mero acompanhamento melódico subjacente a uma estrutura nuclear e que acabará por desaparecer sem deixar resto, a linguagem egocêntrica assume em Vygotski um papel de relevo no próprio desenvolvimento humano, servindo como uma das estratégias fundamentais que levam à prossecução do pensamento e da acção da criança.

Um modelo sobre o modo como as dificuldades e os obstáculos que o social acarreta são um excelente tónico para o desenvolvimento humano é dado por Nicholas Humphrey, um zoólogo inglês, citado no livro de Matt Ridley. O exemplo é extraído da vida de Robinson Crusoe na ilha deserta. *“Foi a entrada de Sexta-*

<sup>68</sup>. Vygotski, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.62.

<sup>69</sup>. Idem, p.63

<sup>70</sup>. *Ibidem*.

<sup>71</sup>. *Ibidem*.

*feira em cena que tornou as coisas realmente difíceis para Crusoe*”, diz. Uma vida que até era muito simples em termos tecnológicos foi de repente posta em sobressalto. Tal como as crianças das investigações de Vygotski, Robinson teve de encontrar soluções para poder dar resposta a novas situações sociais. “*Tal como um jogo de xadrez, o jogo do enredo e do contra-enredo social não pode ser jogado meramente com base em conhecimento acumulado*’. *Uma pessoa tem de calcular as consequências do seu comportamento e de calcular o comportamento provável dos outros*”.<sup>72</sup> A linguagem egocêntrica é um patamar de transição para este cálculo de probabilidades, para esta estratégia interior que a interação social proporciona e exige.

Daí que não seja surpreendente um outro dado saído das experiências do psicólogo soviético, e que revela que as crianças de um nível etário superior, perante o mesmo género de dificuldades, têm um comportamento diverso das mais jovens – primeiro analisavam a situação e reflectiam, e só depois encontravam uma solução.

Tal ordem de eventos leva os investigadores da equipa chefiada por Vygotski a salientar que a mesma operação é efectuada de formas distintas consoante os níveis etários em presença: é pela “*linguagem externa*” na criança de idade mais precoce; e pelo “*discurso interior*” na criança em idade escolar, que a superação e ultrapassagem dos obstáculos se efectua.

Avolumam-se assim os indícios de que as funções da linguagem egocêntrica são de ordem “*expressiva, de descarga emocional e de acompanhamento rítmico da actividade*”. Mas este tipo de comportamento vai desembocar e até transformar-se “*muito facilmente num veículo de pensamento*”,<sup>73</sup> começando a desempenhar funções de planeamento tendo em vista “*a execução de tarefas comportamentais*”.

Por terra ficaram a inexpressividade e inutilidade levadas em linha de conta na teoria de Piaget quando aborda a linguagem egocêntrica da primeira infância. Uma coisa que as investigações de Vygotski demonstram é que longe de esta linguagem ser um “*acompanhamento rítmico*” ela acaba por interferir, mais tarde ou mais cedo “*na estrutura da melodia principal*”.<sup>74</sup>

Baseando-se nestes resultados, Vygotski acaba por construir a hipótese de que a linguagem é sim um estágio intermédio no desenvolvimento, mas “*entre a linguagem exterior e o discurso interior*”. A partir deste local sem retorno, os caminhos traçados por Piaget e Vygotski, ambos estruturalistas e construtivistas, serão cada vez mais divergentes. O primeiro está plenamente convencido que a linguagem egocêntrica está condenada pela sua própria estrutura ao desapareci-

<sup>72</sup>. Ridley, Matt, *A Rainha de Copas – O sexo e a evolução da natureza humana*, Lisboa, Gradiva, 2005, p.350.

<sup>73</sup>. *Idem*, p.64.

<sup>74</sup>. Vygotski, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.64.

mento. Ideia distinta do processo de desenvolvimento tem Vygotski, ao polemizar tal perda, apresentando uma série de semelhanças entre a linguagem egocêntrica da criança e o discurso interior do adulto. Tais similitudes provam, afinal, que o primeiro tipo de linguagem examinada não desaparece de todo, mas antes sofre um processamento de expansão e transformação.

A primeira semelhança a ser descoberta diz respeito ao tipo de funções que ambas as linguagens partilham: “Uma e outra são linguagens para si, distintas da linguagem social que tem por função a comunicação e a ligação com o ambiente exterior”.<sup>75</sup>

Uma outra analogia é a questão das características estruturais semelhantes que ambas possuem. Na linguagem egocêntrica verifica-se que ela é “*incompreensível aos outros*”, já que perde todo e qualquer sentido “*ao ser retirada do contexto concreto em que foi produzida*”. Esta característica advém da sua tendência em “*suprimir aquilo que está diante dos olhos*”. Em suma, a linguagem egocêntrica é fundamentalmente e intrinsecamente abreviada.

Paralelamente, no discurso interior inscreve-se a mesma tendência da “*concição*”. Em suma, Vygotski acha que a ideia de Piaget acerca da rápida cessação da linguagem egocêntrica na idade escolar não corresponde minimamente à verdade. “*O que acontece neste caso não é a extinção da linguagem egocêntrica mas sim a sua transformação em discurso interior ou a sua interiorização*”.<sup>76</sup> Para justificar a brusca descida que sucede no coeficiente da linguagem egocêntrica, Vygotski só acha um motivo – é aproximadamente por esta altura que “*os processos de discurso interior se formam e estruturam na criança*”.

## **.6 Do indivíduo para o social vs. do social para o individual**

Uma outra particularidade interessante que sobressai desta pesquisa passa pela incerteza, manifesta nos estudos empíricos realizados, na relação entre a linguagem egocêntrica e o carácter egocêntrico do pensamento. O que acontece é que tal relação pode pura e simplesmente não existir. Argumenta Vygotski que tal possibilidade de inexistência de qualquer ligação pode depreender-se do facto de que a linguagem egocêntrica da criança “*além de não ser uma expressão do pensamento egocêntrico, pode desempenhar uma função diametralmente oposta à do pensamento egocêntrico – a função do pensamento realista, aproximando-se não da lógica do sonho e da fantasia, mas sim da lógica da acção e do pensamento racional e intencional*”.<sup>77</sup> Em rigor, destas palavras pode-se deduzir que não existe qualquer suporte empírico que sustente e legitime aquilo que até às

<sup>75</sup>. *Idem*, p.66.

<sup>76</sup>. *Idem*, p.67.

<sup>77</sup>. **Vygotski**, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.68.

pesquisas levadas a cabo por Vygotski era mais ou menos consensual: o de haver um reconhecimento do carácter egocêntrico do pensamento infantil derivado da existência de uma linguagem também ela egocêntrica. A refutação desta ligação origina de imediato o abalo dos alicerces de sustentação da teoria geral da evolução do pensamento.

Vygotski está visivelmente interessado em abrir brechas naquele edifício, na tentativa de descobrir “*uma perspectiva mais ampla de evolução do pensamento infantil que determine a direcção e a fusão das principais linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança*”.<sup>78</sup> Em contraponto estará a perspectiva de Piaget, para quem a narração do pensamento infantil “*é a história da socialização gradual dos processos interiores, profundamente, íntimos e autistas, que determinam o psiquismo da criança. O social aparece no fim do desenvolvimento e nem mesmo a linguagem social precede a egocêntrica, surgindo depois dela*”.<sup>79</sup>

Mas a conjectura de Vygotski leva-o a uma distância considerável do pensamento piagetiano. Neste trajecto evolutivo do pensamento na infância, existem duas vias que apontam para direcções contrárias. A primeira orienta esse caminho do individual para o social, e é esta a recomendação deixada por Piaget. Na segunda, a orientação é diametralmente oposta: avança-se do social para o individual, e quem perfilha esta opção é Vygotski.

Neste novo rumo a função primeira da linguagem é a função da comunicação, de partilha social e de influência sobre os outros. Assim, “*a forma primordial da linguagem infantil é puramente social*”.<sup>80</sup> Só mais tarde, no processo de crescimento é que a linguagem social da criança, “*que inicialmente é multifuncional, evolui segundo o princípio da diferenciação em funções distintas, até que, numa determinada idade, se diferencia de forma acentuada em linguagem egocêntrica e comunicativa*”.<sup>81</sup> Então a linguagem egocêntrica assume uma forma de transição entre a linguagem exterior e o discurso interior.

Em esquema global tem-se, em vez do ordenamento da cadeia genética piagetiana do pensamento lógico-verbal alicerçada nos seguintes elos – “*pensamento autista não-verbal → linguagem egocêntrica e pensamento egocêntrico → linguagem socializada e pensamento lógico*”, uma disposição seguindo o modelo “*linguagem social → linguagem egocêntrica → discurso interior*”.<sup>82</sup>

<sup>78</sup>. *Idem*, p.70.

<sup>79</sup>. *Ibidem*.

<sup>80</sup>. O autor bielorusso denomina a forma de social e não de socializada porque esta última seria aplicada incorrectamente, já que tal termo está associado “à representação de algo originalmente associal, que só se torna social sob a acção de um processo de mudança e desenvolvimento”, in **Vygotski**, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.71.

<sup>81</sup>. *Ibidem*.

<sup>82</sup>. *Idem*, p.73.

O principal resultado empírico e teórico das investigações, produzidas por Vygotski tem como consequência directa originar um novo rumo ao trajecto evolutivo do pensamento, que deixa de estar orientado do individual para o social, e passa a estar orientado do social para o individual.

Sinteticamente, esta análise divide-se em quatro passos: o primeiro mostra que, do ponto de vista da evolução biológica, *“é inconsistente considerar o pensamento autista como uma forma primária, como o ponto inicial do desenvolvimento psíquico”*.

De seguida, Vygotski evidencia as bases que sustentam tal concepção ao examinar detalhadamente a linguagem egocêntrica, considerada por Piaget *“como uma expressão directa do egocentrismo”*. Neste aspecto do desenvolvimento da linguagem da criança, o autor bielorusso conclui que afinal *“não há fundamento empírico para o podemos considerar como uma expressão directa do egocentrismo do pensamento, tanto a nível funcional como estrutural”*.

Em penúltimo lugar é esclarecido que a relação entre o egocentrismo do pensamento e a linguagem auto-dirigida *“não é uma grandeza constante para a definição do carácter da linguagem da criança”*. O passo derradeiro foi dado no sentido de mostrar que a linguagem egocêntrica não é de todo uma actividade secundária e que a prazo decairá sem deixar qualquer vestígio. Bem pelo contrário. À luz dos factos acima descritos, a linguagem egocêntrica afigura-se como *“um estádio intermédio do desenvolvimento da linguagem, situado entre as linguagem externa (comunicação com os outros) e o discurso interior (linguagem para si)”*.<sup>83</sup>

### ***“Somos uma mistura intrincada e flexível”***

Em jeito de conclusão ao trabalho, podemos verificar que Vygotski vê a disjunção do biológico e do social como uma questão essencial na teoria de Piaget. Se o primeiro é considerado como o pólo organizador e primordial, *“como factor primário alojado na própria criança, constituindo a sua substância psicológica”*, o social surge como uma imposição externa, *“como uma força estranha à criança, que anula as suas características de pensamento, correspondentes à sua natureza interior, substituindo-as por esquemas de pensamento estranhos à criança, os quais lhe são impostos do exterior”*.<sup>84</sup>

Esta preferência e reconhecimento de Piaget, pelo pólo do biológico em detrimento do social, manteve-se ao longo da sua vida científica. Num debate ocorrido em 1975, onde participou em conjunto com Noam Chomsky e outros cientistas de nomeada, falando acerca do papel da cultura na educação do indivíduo, Piaget continua a dar-lhe a ênfase que lhe é devida. Apenas e só. Não a ter em conta se-

<sup>83</sup>. Vygotski, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.75.

<sup>84</sup>. *Idem*, p.84.

ria ingénuo, mas “o problema psicológico consiste em estabelecer como é que ela age: ora, ela própria dá lugar a uma assimilação activa, e por meio das mesmas estruturas e instrumentos que a adaptação (prática e cognitiva, o que não é mais do que um todo) a toda a realidade”.<sup>85</sup> O exterior, neste caso a cultura, irrompe como uma força que se impõe e depois é assimilada pelo indivíduo. Mas é algo a que ele é alheio e estranho e que é recebido e integrado da mesma forma que todos os outros fenómenos da realidade

Vygotski aponta as baterias para outra direcção: “Se tentarmos descrever a evolução das ideias do ponto de vista biológico ou, como tem sido moda actualmente, apenas do ponto de vista social, corremos o risco de deixar na sombra metade da realidade. Portanto, não devemos perder de vista os dois pólos, nem desprezar qualquer um deles”.<sup>86</sup> Se o autor bielorusso optou pela linguagem sociológica tal não quer dizer que o caminho a uma explicação de teor biológico lhe ficou vedado. O regresso é sempre possível.

A actualidade deste pensamento está muito presente. “Somos uma mistura intrincada e flexível dos dois”. A recuperação da noção de William James divulgando que o homem tem instintos para aprender coisas deitou por terra uma série de mitos que se foram construindo ao longo dos tempos. As célebres dicotomias, por exemplo, entre aprendizagem *versus* instinto, genes *versus* ambiente, inato *versus* adquirido ou natureza humana *versus* cultura são, finalmente, ultrapassadas.

Os antigos dualismos que toldavam até as mentes mais perspicazes tornam-se incompreensíveis quando se concebe a linguagem como algo de biológico, e em simultâneo como legado cultural.

“A capacidade de utilizar a linguagem é ‘genética’ no sentido em que é inerente às instruções dos genes para montarem um corpo humano que inclua um mecanismo pormenorizado de aquisição de linguagem. Também é ‘cultural’ no sentido em que o vocabulário e a sintaxe da linguagem são convencionais e aprendidos. Também está relacionada com o desenvolvimento no sentido em que o mecanismo de aquisição de linguagem cresce após o nascimento e se alimenta com os exemplos que vê à sua volta”.<sup>87</sup>

As investigações produzidas sob a batuta de Vygotski foram determinantes a favor da emergência da tese de que todos somos feitos desta “mistura intrincada e flexível”, onde o dualismo já não tem lugar – “na medida em que somos pro-

<sup>85</sup>. Piaget, Jean, et als, *Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem*, Lisboa, Edições 70, p.396.

<sup>86</sup>. Vygotski, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.82.

<sup>87</sup>. Ridley, Matt, *A Rainha de Copas – O sexo e a evolução da natureza humana*, Lisboa, Gradiva, 2005, p.335.

*duto do ambiente, é um ambiente a partir do qual os nossos cérebros escolhem aprender”.*<sup>88</sup>

Buscando as raízes genéticas da linguagem e do pensamento, o psicólogo soviético vai concluir que o discurso interior se desenvolve “*graças a um lento processo cumulativo de operações funcionais e estruturais*”. Este discurso, diga-se, só se separa da linguagem exterior da criança num momento preciso e muito sensível: quando “*ocorre uma diferenciação das funções sociais e egocêntricas da linguagem*”. Finalmente, convém destacar que as estruturas linguísticas que a criança vai assimilando “*tornam-se estruturas fundamentais do seu pensamento*”.<sup>89</sup> A par destas considerações finais concorre um outro facto fundamental, que mostra que o desenvolvimento do pensamento se efectua através da presença de três factores interligados: “*da linguagem, dos meios de expressão do pensamento e da experiência sócio-cultural da criança*”.<sup>90</sup>

O pensamento da criança depende, deste modo, “*da aquisição dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem*”<sup>91</sup> e esta é a tese principal deixada pelo trabalho de Vygotski. Para se chegar a esta demarcação final foi preciso comparar, por um lado, “*o desenvolvimento da linguagem e do intelecto*” e, por outro, “*o desenvolvimento do discurso interior e do pensamento linguístico*”. Estas comparações ocorrem em linhas distintas de actuação, “*quer no mundo animal, quer nos estádios mais precoces da infância*”.<sup>92</sup>

Mais uma vez, as componentes biológicas e sociais do desenvolvimento humano brotam do fundo teórico vygotskiano. Para o autor, no entanto, “*os dois tipos de desenvolvimento não são um prolongamento imediato um do outro; pois é outro tipo de desenvolvimento que muda – passa de biológico a histórico-social*”.<sup>93</sup> O pensamento linguístico possui assim leis e propriedades específicas que já não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e da linguagem. Aquele pensamento é já “*uma modalidade sócio-histórica*”.<sup>94</sup> A solução preconizada por Vygotski passa assim por uma mutação, uma transformação que ocorre num momento preciso, do biológico para o social, de uma modalidade natural para uma outra de índole histórica e social.

<sup>88</sup>. *Ibidem*.

<sup>89</sup>. **Vygotski**, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.146.

<sup>90</sup>. *Idem*, p.147.

<sup>91</sup>. *Ibidem*.

<sup>92</sup>. *Ibidem*.

<sup>93</sup>. **Vygotski**, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001, p.147.

<sup>94</sup>. *Ibidem*.

**BIBLIOGRAFIA**

- **AA.VV**, *Lógica e Conhecimento Científico*, 1980, dir. Jean Piaget, col. Ponte, Livraria Civilização, Porto.
- **Aristóteles**, *The Complete Works of Aristotle – The Revised Oxford Translation*, ed. Jonathan **BARNES**, vols. I e II, 5a ed., 1995, Bollingen Series, Princeton University Press.
- **Barthes**, Roland, *O Grau Zero da Escrita*, col. Signos, 1953, Edições 70, Lisboa.
- **Barthes**, Roland, *Elementos de Semiologia*, col. Signos, 1964, Edições 70, Lisboa.
- **Kneale**, William & Martha, *O Desenvolvimento da Lógica*, 1972, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- **Piaget**, Jean, *et alia, Teorias da Linguagem Teorias da Aprendizagem*, Lisboa, Edições 70, sd.
- **Ribeiro**, José Pais, in Bartolo Paiva Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990
- **Ridley**, Matt, *A Rainha de Copas – O sexo e a evolução da natureza humana*, Lisboa, Gradiva, 2005.
- **SPRINTHALL**, Norman A. e **Richard C.**, *Psicologia Educacional*, 1993, McGraw-Hill de Portugal, p.33.
- **Tavares**, J.; Alarcão, J., *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*, Coimbra, Livraria Almedina, 1985
- **TORRES SANTOMÉ**, Jurjo, *O Curriculum Oculto*, 1995, Porto Editora, p.25.
- **Watzlawick**, Paul, *Pragmática da Comunicação Humana*, Editora Cultrix, São Paulo.
- **Vygotski**, Lev, *Pensamento e linguagem*, V. N. Gaia, Estratégias Criativas, 2001.