

***DE PIAGET A VYGOTSKY COM ESCALA EM WALLON:
UMA VIAGEM POSSÍVEL?***

*Gláís Sales Cordeiro**

O número de trabalhos publicados que tematizam a aquisição da linguagem pode ser considerado expressivo, embora o assunto continue a ser motivo de novas pesquisas e publicações na área das Ciências Humanas.

Pelo fato de este tema encontrar-se a meio caminho entre a lingüística, a psicologia da linguagem e, mais recentemente, a psicolingüística, essas três áreas têm se responsabilizado pelo desenvolvimento de teorias da linguagem. A primeira, descrevendo as principais unidades e regras de uma língua natural; a segunda, focalizando as funções psicológicas “revestidas” de linguagem; e, a terceira, tentando evidenciar os aspectos psicológicos dos comportamentos verbais a partir de algumas formulações da lingüística.

Todavia, tratando-se de teorias da *linguagem*, cada uma dentro da sua especificidade tem dado maior ênfase ao período dito lingüístico, caracterizado pela palavra.

* PUC-SP, UNIGE—Universidade de Genebra.

O período anterior, pré-verbal ou pré-lingüístico, suscita ainda muitas interrogações. Entre elas, as articulações entre esta fase, em que a criança interage com o mundo através da “inteligência prática” (inconsciente), e as fases posteriores, caracterizadas pelo pensamento consciente mediado pela linguagem.

Na psicologia da linguagem, os autores cujas concepções tiveram maior repercussão, sem dúvida, são Piaget, Wallon e Vygotsky (em menor escala, dada sua morte prematura). Os três ocuparam-se em descrever e interpretar o que se passa desde os estágios iniciais do desenvolvimento infantil até o pensamento adulto.

O presente artigo tem como objetivo principal estabelecer um diálogo “polifônico” entre esses psicólogos, a fim de rastrear pistas que possam contribuir para uma possível compreensão dos processos psicolingüísticos que permeiam a evolução do pensamento infantil. Num primeiro momento, as três teorias serão apresentadas sucintamente e enfocados os aspectos mais importantes do desenvolvimento da criança de 0 a 2 anos. Num segundo momento, esses aspectos serão retomados e contrapostos uns aos outros, num movimento de reflexão que tem por base os princípios epistemológicos gerais de uma visão sócio-interacionista do desenvolvimento humano.

Jean Piaget

A grande preocupação de Piaget foi elaborar uma teoria do conhecimento. Para tanto, dedicou uma parte de sua obra a observações minuciosas do desenvolvimento de seus três filhos. Conduziu esse estudo sempre apoiado em dois pilares: a lógica e a psicologia genética.

Biólogo, Piaget define a inteligência como uma das manifestações da vida, isto é, uma forma de adaptação, sendo a ação o modo de interação do homem com o meio. Isto significa que, em todos os níveis do desenvolvimento, uma conduta cognitiva é uma ação (concreta ou interiorizada), cuja função é a adaptação do sujeito a seu meio pela interação. Este desenvolvimento é contínuo, sua continuidade encontrando-se, por um lado, na noção de ação, e, por

outro, na de função: através de processos de assimilação e acomodação, o sujeito vai, pouco a pouco, coordenando suas ações num nível de complexidade estrutural cada vez mais alto. O aspecto descontínuo da evolução estaria ligado, portanto, ao conteúdo e às estruturas das ações.

O período sensório-motor, que vai de 0 a 2 anos, caracteriza-se pela inteligência sensório-motora, ou seja, uma adaptação prática ao mundo exterior. O bebê, partindo de simples reflexos, consegue chegar progressivamente a uma organização coerente de percepções sucessivas e movimentos que lhe permitem uma interação com os objetos reais do seu meio imediato: inicialmente, as condutas sensório-motoras dirigem-se ao próprio corpo (sucção, audição, visão...), orientando-se em seguida aos objetos externos. Uma coordenação gradual de ações tem lugar por meio do jogo de assimilações recíprocas, repetidas, reconhecidas e generalizadas. A princípio todas fechadas, elas deixam de sê-lo à medida que o bebê age com intenção, transformando-se em condutas que coordenam meios e fins e diferenciam o sujeito, fonte da ação, do objeto, que adquire uma certa permanência espaço-temporal. A partir de condutas que se repetem em bloco, ao acaso e sem objetivo prévio, o bebê alcança, gradativamente, um estágio, em que um objetivo antecede sua ação; utilizando-se de esquemas adquiridos anteriormente (bater, agitar, etc.), que podem ser chamados de “conceitos sensório-motores”, o sujeito busca compreender um objeto por suas possibilidades de uso (como “definições pelo uso” encontradas posteriormente no plano verbal).

Os primeiros esquemas de ação (sucção, preensão) vão se estender, assim, a objetos diversos, e, simultaneamente, as ações modificar-se-ão em função de novos objetos. Aos poucos, os diferentes esquemas de ação irão, igualmente, se coordenando: no início, o bebê ou olha um objeto ou pega-o; mais tarde, ele poderá pegá-lo e olhá-lo e, mais adiante, ele poderá utilizá-lo como intermediário (meio) para a realização de um outro objetivo. Mesmo sem ter experimentado concretamente as possibilidades de uso de um determinado objeto, o sujeito pode, então, inventar e antecipar procedimentos para alcançar seus objetivos, – “dedução sensório-motora” (Piaget; 1936); a ação concreta cede lugar à reflexão sob forma de ação interiorizada.

O pensamento representativo (rudimentar) inicia-se com a capacidade de evocar objetos e eventos ausentes, seja por gestos, seja por meio de outros objetos. Isto traz uma nova dimensão à inteligência prática e permite a elaboração de operações mentais bem mais complexas do que os atos limitados ao aqui-agora. Se a inteligência prática se restringe a coordenar, sucessivamente, estados de uma ação interligados por curtas antecipações e reconstituições momentâneas em torno de um objeto concreto, a inteligência conceptual propiciará uma representação de conjunto (fusão) simultânea da ação, classificatória e reflexiva, em que a distância espaço-temporal entre o sujeito e os objetos tende ao infinito, a uma possibilidade de abstração ilimitada.

Essa capacidade representativa tem sua origem na imitação, que se inicia desde os primeiros meses de vida. Sempre imerso nos meios social e físico, mesmo que indiferenciados a princípio (coisas e pessoas constituindo a realidade de forma análoga), o sujeito passa por diferentes fases de imitação: inicialmente, uma cópia direta dos gestos do adulto, esta se transforma, gradativamente, em atos de inteligência representativa e em jogos simbólicos acompanhados de vocalizações ou palavras. A transição entre as condutas sensório-motoras e as condutas representativas é assegurada, portanto, pelos prolongamentos da imitação, a imitação diferida e interiorizada (imagem mental), que aparecem no mesmo nível de desenvolvimento que o jogo simbólico e a linguagem. O primeiro serve-se de símbolos individuais e a segunda de signos convencionais, arbitrários e coletivos (sistema de comunicação próprio a uma comunidade social).

Com o aparecimento da função semiótica e, por conseguinte, dos instrumentos de representação, o sujeito que age passa a ser um sujeito que conhece suas ações. Os instrumentos de representação (jogo simbólico, imitação diferida, linguagem) permitem a interiorização dos esquemas de ação de uma forma parcial e progressiva; trata-se de um longo processo de conceptualização com transformações dos esquemas de ação e sua reconstrução num nível superior. Esse processo se inicia por volta dos 2 anos, em função de uma ampliação do contexto espaço-temporal da ação, e perdura até os 5 anos, quando o sujeito consegue perceber certas ligações objetivas entre as ações e suas funções

constituintes, que ainda não se constituem em verdadeiras operações. Estas surgirão à medida que o sujeito é capaz de prever resultados e planejar suas ações.

É visível que, para Piaget, o papel da linguagem é acessório na construção do conhecimento, pois as raízes do pensamento estão na ação e nos mecanismos sensório-motores, mais do que no fato lingüístico; da mesma maneira que o jogo simbólico faculta a possibilidade de uma representação individual do mundo,

a linguagem transmite ao indivíduo um sistema todo preparado de noções, de classificações, de relações, enfim, um potencial inesgotável de conceitos que se reconstruem em cada indivíduo apoiados no modelo multi-secular já elaborado pelas gerações anteriores. (Piaget, 1967, p. 170).

A linguagem é uma condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas. Os verdadeiros mecanismos de passagem de um estado de desenvolvimento a outro são os processos de abstração empírica, que se realizam sobre os objetos, e, sobretudo, as abstrações via pensamento que se aplicam às ações e a suas coordenações. Assim, a linguagem constitui uma organização, no nível representativo, dos progressos realizados pela abstração via pensamento, mas não pode engendrar uma nova operação cognitiva.

Henri Wallon

Médico, Wallon colheu material para o desenvolvimento de sua teoria a partir de observações de feridos de guerra com lesões cerebrais e de crianças com anomalias psicomotoras em geral. Preocupado em estudar objetivamente a consciência, procurou compreender o desenvolvimento psicomotor humano numa perspectiva psicogenética. Para tanto, estudou os distúrbios do desenvolvimento psicomotor e mental da criança e estabeleceu comparações com o mundo animal e a história da humanidade.

Para ele, a motricidade ou psicomotricidade é o substrato de toda a atividade mental, desde que dialeticamente ligada à emoção, resultado de uma primeira troca expressiva da criança com o entorno humano e anterior à

interação com o mundo objetivo. Também considera a expressão emotiva como uma pré-linguagem, estágio primitivo que será integrado, gradualmente, às atividades psíquicas superiores num processo descontínuo, repleto de crises e conflitos.

Wallon divide o desenvolvimento da criança na faixa de 0 a 3 anos em dois estágios: estágio impulsivo e emocional (0 a 1 ano) e estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos). O primeiro estágio inicia-se pela atividade reflexa, pelos movimentos impulsivos (espasmos, crispações, gritos), globais e incoordenados. A maturação sucessiva dos sistemas de sensibilidade intero, próprio e, mais tarde, exteroceptiva, aliada à ação do ambiente humano sobre o bebê, permitirá a diferenciação progressiva desses sistemas, transformando, evolutivamente, reações puramente fisiológicas em psiquismo, consciência; movimentos impulsivos suscitados por sensações de bem-estar e mal-estar adquirem um caráter expressivo (emoção) em função da interpretação realizada pelo ambiente social, estabelecendo-se, então, um circuito interativo recíproco, embora indiferenciado e simbiótico, entre o bebê e as pessoas com quem interage. Suas principais manifestações motoras consistirão numa organização expressiva das mesmas descargas motoras iniciais (gestos, mímicas e atitudes) que provocarão reações em seus interlocutores e serão modificadas por essas reações. Esse processo desencadeia uma espécie de consciência que se ocupa das modificações orgânicas que a condicionam e que parecem transformá-la em sua razão de ser.

Gradualmente, o ato motor se transformará em gesto instrumental de investigação e exploração (visão, audição, apreensão, marcha) dos objetos do mundo físico, inaugurando um novo estágio no desenvolvimento da criança, o período sensório-motor. Este o conduzirá a uma diferenciação em relação a seu entorno: a atividade tônica, automática e afetiva evolui para uma atividade relacional com o mundo dos objetos, engendrada pela fase anterior, quando a ação da criança era de natureza eminentemente social. Isto gera um antagonismo (conflito), pois a atividade de relação advém de sensibilidades exteroceptivas e consiste em movimentos localizados e orientados à fonte de excitação (mundo externo), enquanto a automática é interoceptiva e difusa, centrada na construção do sujeito.

Graças ao contato com o outro e aos efeitos conseguidos, as atitudes da criança diversificam-se e ganham precisão, sua atenção é aguçada e suas manifestações emotivas transformadas numa atividade intencional e representativa (construção de imagens).

Assim, a atividade sensório-motora se desenvolverá em duas direções independentes, mas complementares: a manipulação dos objetos e a exploração do espaço. A primeira será enriquecida pelo aparecimento da linguagem, que possibilitará a nomeação dos objetos e desembocará na inteligência prática ou inteligência das situações, e a segunda, mais ligada à atividade postural, propiciará o surgimento da imitação, prelúdio da representação cuja constituição definitiva terá lugar também por meio da linguagem.

Segundo Wallon, o estágio sensório-motor e projetivo é caracterizado pelo movimento, suporte da representação. Inicialmente, os objetos do mundo são excitantes que o sujeito pode manipular para apreciar suas características (tato, audição, visão), colocá-los em relação e classificá-los. No entanto, por volta de um ano, essa exploração dos objetos evolui para uma capacidade de coordenação aos movimentos dos objetos, o que possibilita uma previsão e confrontação de meios e objetivos; nasce, assim, uma intencionalidade objetiva, voltada, não ao meio social, mas às coisas. As atitudes imitativas também terão papel importante para a formação dessa intencionalidade.

Nesse período, porém, a exploração dos objetos não é de natureza analítica; constitui-se no reconhecimento de uma estrutura significativa posta em relação com outras estruturas, inclusive espacialmente. Essas diferentes combinações é que vão configurar a chamada inteligência prática ou inteligência das situações, definida pela formulação de soluções nem verbais, nem mentais, mas intuitivas, a partir das relações que existem ou podem existir no espaço.

A linguagem tem um papel decisivo no processo de identificação e localização dos objetos, pois instrumenta a criança a focalizar o objeto num conjunto perceptivo e a compará-lo a objetos semelhantes, ultrapassando sua impressão presente. Assim, antes de expressar uma representação, a linguagem introduz um outro tipo de atividade, a atividade projetiva, caracterizada por realizações ideomotoras, ou seja, projeções de imagens mentais em atos que as

realizam; a representação de algo está, necessariamente, atrelada ao gesto que a desencadeia e a exprime concretamente e de forma sucessiva.

Esses ideomovimentos são os precursores da representação propriamente dita (inteligência discursiva), e, nesse longo percurso, as condutas imitativas serão fundamentais. Não devendo ser confundido com os gestos de acompanhamento e de contágio emotivo resultantes de uma impregnação ambiental em que não há nem imagem nem modelo, o ato imitativo, que não aparece antes de um ano e meio, pressupõe a percepção de uma situação, a estruturação dos elementos sensoriais e a reconstituição desse conjunto. Também o simulacro, representação de um objeto na ausência dele ou de seus movimentos (jogos de ficção), é uma fase que antecede a inteligência discursiva.

A diferença básica entre a imitação e a representação é que a primeira reproduz um modelo, exteriorizando no tempo sua materialidade em uma sucessão de atos, enquanto a segunda é atemporal, autônoma e definitiva; paralelamente, a relação dialética entre as duas é devida, em parte, aos planos diferentes sobre os quais se apóiam, motor e simbólico, respectivamente, e, em parte, a sua origem e papel comuns. Esse conflito é resolvido à medida que o sujeito consegue superar o símbolo concreto e individual e penetrar no signo abstrato e socialmente convencionalizado.

A representação não se depreende diretamente de uma atividade prática sobre o mundo; ela só se torna possível devido à intervenção da linguagem, produto eminentemente social. Portadora de signos, por excelência, a linguagem principia como um longo ajuste de movimentos e seqüências de movimentos imitados, instrumentando a criança a conceber as coisas desprendidas das situações e do espaço físico e, conseqüentemente, a trabalhá-las, classificando-as e ordenando-as no espaço mental e abstrato de forma global e generalizada.

Ao final do segundo ano de vida, a linguagem vai permitir a construção dos alicerces de um mundo conceitual que enuncia aquilo que nem sempre é realizável, “do que pertence a outros lugares ou a outros tempos” (Wallon, 1942, p. 173). A partir daí, num constante processo dialético, linguagem e pensamento estruturar-se-ão reciprocamente, configurando, aos poucos, o pensamento categorial, próprio à idade adulta.

Lev S. Vygotsky

Vygotsky realizou estudos em psicologia, filosofia e literatura, mais tarde também seguindo a medicina, dado seu interesse pelos problemas neurológicos como fonte de compreensão do funcionamento psicológico humano. Segundo ele, as funções psicológicas nascem da atividade cerebral, mas se desenvolvem graças às relações que o sujeito mantém com os membros de sua cultura ao longo da vida, mediadas por sistemas simbólicos. Diferentemente de Piaget e Wallon, interessou-se, principalmente, pelas funções psicológicas superiores, típicas do comportamento humano, dissertando pouco sobre as funções mais elementares. Talvez por falta de tempo para aprimorar sua teoria, dada sua morte prematura, essas funções aparecem tematizadas relativamente aos processos mentais superiores, caracterizados pela mediação entre o sujeito e o ambiente.

Embora não aprofundem esse assunto, os textos de Vygotsky indicam que, inicialmente, a relação do bebê com o mundo é direta: ações reflexas, automatismos e processos de associação simples entre eventos. Esses comportamentos assemelham-se ao comportamento animal e constituem funções psicológicas elementares “que constituem todos psicológicos, condicionados principalmente por determinantes biológicos” (Vygotsky, 1984, p. 166). No contato com os membros da cultura de um grupo social determinado, o bebê, sujeito biológico, transforma-se gradativamente em sujeito sócio-histórico¹, cuja interação com o mundo será indireta, mediada por sistemas simbólicos, característicos de processos psicológicos superiores tipicamente humanos.

O autor menciona dois tipos de mediadores principais: os instrumentos e os signos. A idéia de instrumento advém dos pressupostos teóricos marxistas que embasam sua teoria; o instrumento é um intermediário entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho com a propriedade de ampliar seu raio de ação sobre a natureza. A diferença entre os instrumentos humanos e os instrumentos usados

1 Em *Pensamento e linguagem* (1984), ao comparar o desenvolvimento inicial da fala e do intelecto com o desenvolvimento da fala interior e do pensamento verbal, Vygotsky menciona que “a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico” (Vygotsky, 1936, p. 44).

por alguns animais (por exemplo, o uso de uma vara para alcançar uma fruta numa árvore) reside na natureza social dos primeiros, construídos para uma determinada finalidade presente ou futura, aperfeiçoados e transmitidos de geração a geração.

Como os animais, a criança pequena utiliza inicialmente instrumentos que mediam sua relação com o ambiente num dado momento. É o caso, por exemplo, da criança que puxa um pano para obter o objeto que está em cima dele. A utilização de um instrumento caracteriza, assim, a forma inicial do desenvolvimento cognitivo, a inteligência prática, atrelada à solução de um problema pontual, que não envolve nenhuma previsão e que define uma fase pré-verbal do pensamento, pois independente da linguagem. Ao mesmo tempo, a linguagem aparece nesse período sob forma de emissão de sons, gestos e expressões faciais que têm por função o alívio emocional ou a comunicação difusa com os outros, constituindo sua fase pré-intelectual.

Apesar de principiarem como percursos independentes, por volta dos dois anos, a inteligência prática e a fala integram-se, instituindo o pensamento verbal e a linguagem racional. Criticando os estudos psicológicos que preconizam uma total independência entre fala e raciocínio prático, Vygotsky procura demonstrar que a atividade simbólica organizará, pouco a pouco, o processo do uso de instrumentos pela criança, produzindo novas formas de comportamento. À medida que a criança se apropria da linguagem na interação com o outro, ela se torna capaz de controlar o ambiente, relacionando-se diferentemente com ele e organizando seu comportamento intelectualmente. Nesse estágio, a criança começa a apropriar-se dos signos.

Note-se que tanto o instrumento como o signo cumprem uma função mediadora entre o sujeito e o mundo: o primeiro, controlando e transformando os objetos da natureza, e o segundo, dirigido ao controle do próprio indivíduo sem qualquer ação concreta sobre o objeto real.

A princípio, a criança dependerá de signos externos, ou seja, dos significados atribuídos pelo outro às suas ações “ambíguas” dirigidas aos objetos. Para internalizá-los, será preciso que reconstrua essa situação internamente, significando suas ações, para, posteriormente, utilizá-las com intencionalidade. Esse

processo de significação culminará com o aparecimento das palavras disponíveis na língua falada em sua comunidade. Porém, o sistema de relações e generalizações contido numa palavra mudará ao longo do desenvolvimento. Assim, uma palavra contém, por um lado, um significado socialmente convenicionado e compartilhado, relativamente estável, e, por outro, os sentidos individuais que essa palavra vai assumindo, frutos das experiências sócio-históricas vividas pelo sujeito em interação com a complexidade crescente das conceptualizações atingidas. Isso leva a crer que, até mais ou menos 2 anos, uma palavra é concebida pela criança como uma propriedade do objeto, não tendo, ainda, acesso à sua função simbólica.

Fica mais uma vez evidente que, para Vygotsky, o processo do desenvolvimento humano parte do *inter-individual* para o *intra-individual*. Esta última dimensão permite uma capacidade ilimitada de representação da realidade exterior, e as representações possíveis vão, pouco a pouco, organizando-se em sistemas simbólicos próprios ao grupo social a que pertence o sujeito e mediando sua relação com o meio. Como sistema simbólico comum a todos os grupos sociais, a linguagem terá, portanto, um papel fundamental na constituição do pensamento, pois é ela que possibilita a conceptualização e a organização do real. Gradualmente, ela também será internalizada e constituirá uma forma de “discurso interior” (voltada para o próprio sujeito) que se completará nas fases mais avançadas do processo de aquisição da linguagem, tornando o pensamento definitivamente consciente.

Um diálogo “polifônico” entre Piaget, Wallon e Vygotsky

Premissas teóricas:

Chegado o segundo momento, de apreciação das teorias, é fundamental uma delimitação mínima dos pressupostos teóricos que nortearão. Como já afirmado na introdução deste texto, o movimento reflexivo esboçado a seguir toma por base os princípios epistemológicos gerais de uma visão sócio-interacionista do desenvolvimento humano.

A definição de interacionismo social a ser assumida é aquela proposta por Bronckart (1996, p. 19). Segundo ele, de uma maneira geral,

a tese que sustenta essa concepção é a de que as propriedades específicas às condutas humanas constituem o resultado de um processo histórico de socialização possibilitado pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

O homem, como organismo vivo, dispõe de um potencial genético que determina as condições de sua sobrevivência da mesma maneira que os animais, mas se diferencia deles porque também dispõe de capacidades para o pensamento e a consciência. Essas capacidades se constroem tanto filo como ontogeneticamente, desprendendo-se do substrato biológico e comportamental que lhes faz sede e ganhando independência em relação aos princípios naturais.

O interacionismo social, completa Bronckart, “trata, antes de mais nada, de formas particulares de organização social da espécie ao mesmo tempo que (ou sob efeito de) formas de interação à caráter semiótico” (1969, p. 19). Analisa os processos filo e ontogenético pelos quais o homem se apropria e interioriza essas propriedades sócio-semióticas que o transformam num ser consciente de sua identidade e suscetível de colaboração com seus pares para a construção de uma racionalidade do universo que os engloba.

O diálogo

Tanto Piaget e Wallon como Vygotsky afirmam que as primeiras relações que o bebê estabelece com o meio são de ordem biológica; isto equivale a dizer que o ser humano nasce geneticamente preparado para interagir com esse meio através da atividade reflexa, à semelhança dos animais. É também ponto pacífico para os três pesquisadores que a transformação da atividade reflexa em atividade mental consciente é específica à espécie humana. Até aqui seus pressupostos teóricos inscrevem-se no quadro maior do interacionismo social. No entanto, a maneira como os três abordam os processos do desenvolvimento humano difere consideravelmente.

Se retomada a referência piagetiana, o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo e crescente em complexidade, que depende exclusivamente do sujeito que age sobre o ambiente; mediante sua ação via esquemas de assimilação e acomodação, ele partirá do período sensório-motor e atingirá gradativamente um nível de abstração empírica sobre os objetos, imprimindo-lhes uma imagem mental, o mesmo ocorrendo para as palavras. Dotada de capacidades imitativas, a criança reproduz os gestos dos adultos, assim como as palavras da língua falada em sua comunidade, representando-os mentalmente. Apesar de reconhecer a natureza imotivada da palavra (sua total independência em relação ao objeto), Piaget afirma que esses processos são análogos e dependem unicamente das coordenações entre as ações, a princípio concretas e mais tarde interiorizadas, do sujeito sobre o mundo. É justamente por isso que, para ele, a linguagem é apenas mais um sistema simbólico à disposição do sujeito, que lhe possibilita nomear, classificar e estabelecer relações entre os objetos e eventos.

Wallon, por sua vez, entende o desenvolvimento cognitivo como um processo descontínuo e eminentemente social, em que a linguagem terá um papel fundamental. Embora sua teoria apresente como ponto comum à teoria piagetiana os estágios do desenvolvimento cognitivo, os elementos que regem a evolução destes são totalmente distintos. Para ele, desde o momento em que nasce, o bebê, por sua incompletude, sua incapacidade de sobrevivência sem a ajuda de um membro mais experiente da cultura, define-se como um ser social, sendo portanto impossível conceber a vida psíquica sem as relações de reciprocidade entre o biológico e o social. Uma vez que esse movimento marca todo o desenvolvimento cognitivo do sujeito, o entorno humano representa um lugar de significação das suas ações desde seu nascimento: seus primeiros comportamentos “exprimem já o reflexo das relações a que a palavra e o dom de imaginar as coisas servem de instrumento indispensável nas relações humanas” (Wallon, 1942, p. 133). Como visto anteriormente, a emoção, resultado das trocas afetivas entre o bebê e o adulto, é o primeiro passo para aquele penetrar no mundo externo dos objetos, e a imitação de gestos ou palavras, o passo seguinte para a entrada no mundo conceitual. No entanto, a passagem da inteligência prática

para a inteligência discursiva é um processo que requer do sujeito a resolução dos conflitos provenientes das discontinuidades espaciais entre estas, o que exige uma maturação das estruturas anatômicas e funcionais; onde Piaget detecta apenas um aumento no grau de complexidade dos mecanismos de assimilação e acomodação presentes durante todo o desenvolvimento cognitivo, Wallon aponta diferenças qualitativas de interação com o mundo. O autor enfatiza ainda que a ordenação e a generalização da realidade concreta no nível do pensamento (representação) só são possíveis a partir do advento dos signos lingüísticos, sociais e arbitrários, totalmente autônomos em relação à realidade, e diferencia-se, mais uma vez, de Piaget por acreditar que o ser humano só pode representar o mundo numa relação mediada pela linguagem.

O conceito de mediação remete à terceira teoria aqui exposta, a teoria vygotskiana. Embora as posições teóricas de Wallon e Vygotsky coincidam, no que diz respeito à natureza sócio-histórica do desenvolvimento humano, o último distingue-se do primeiro ao caracterizar a inteligência prática ou inteligência das situações pela mediação instrumental que precederá uma relação com o mundo mediada pelos símbolos. É certo que tanto Wallon como Piaget consideram que a criança passa, em seu desenvolvimento, por uma fase na qual dirige e coordena suas ações aos objetos, estabelecendo relações entre eles, mas nem um nem outro desenvolvem, suficientemente, a noção de instrumento. Nesse sentido, a filiação marxista mais radical² do pensamento vygotskiano abre uma perspectiva interessante para a compreensão da passagem do período pré-lingüístico ao lingüístico.

Propondo que a mediação instrumental é a gênese da mediação simbólica, Vygotsky esclarece, em parte, o processo de aquisição dos signos pela criança e complementa a asserção walloniana de que é a linguagem que possibilita a representação; frente a um problema prático, a criança que não fala aprende a transformar sua realidade imediata, utilizando instrumentos e meios indiretos para a realização de seus objetivos. Mesmo que essa atividade esteja distante do

2 Apesar de Wallon também apoiar-se em princípios marxistas, o autor recorta, preponderantemente, dessa teoria, a dimensão dialética e social do fazer humano.

uso instrumental tipicamente humano, caracterizado pela produção de instrumentos com fins específicos, ela pode ser interpretada como uma primeira forma mediada de acesso ao mundo que se desenvolverá, transformando-se em mediação simbólica.

Por outro lado, como já foi dito antes, Vygotsky afirma que a inteligência prática e o pensamento verbal desenvolvem-se independentemente até o aparecimento da fala. Bronckart (1995) acredita que tal afirmação pode ser problemática. Segundo ele, Bruner (1983) e Moro e Rodriguez (1996), tanto as primeiras capacidades cognitivas da criança (fase pré-lingüística do pensamento), como as primeiras capacidades comunicativas (fase pré-intelectual da linguagem) constroem-se ao mesmo tempo, ambas por meio da interação com o meio constantemente mediada pelas intervenções sociais: é o adulto, numa atividade comum com a criança, que, desde cedo, relaciona seqüências sonoras (fala) a porções de atividade. Embora diga que é o adulto que insere a criança num grupo cultural e que é essa inserção que impulsiona a vinculação do pensamento e da linguagem, Vygotsky não discute o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo até os dois anos de idade. Só o faz no plano comunicativo.

É interessante notar que também Wallon, que tematiza a importância das trocas afetivas para a passagem da atividade reflexa à sensório-motora e desta à inteligência discursiva, não enfatiza a questão da interação social no seio da segunda. Como Piaget e Vygotsky, o psicólogo focaliza mais, nessa fase, as relações estabelecidas individualmente entre o sujeito e os objetos.

A pergunta a ser feita é, então, a seguinte: como se dá exatamente a passagem da mediação instrumental à mediação simbólica, do pré-lingüístico para o lingüístico? A resposta é que nenhuma das três teorias discutidas deixa clara essa transição. Mesmo Vygotsky expressa suas dúvidas quanto ao momento em que o pensamento e a linguagem convergem um para o outro e como se dá realmente esse processo.

Longe de pretender advogar uma visão eclética para a compreensão do processo de aquisição da linguagem, o diálogo “polifônico” aqui constituído só vem evidenciar a necessidade de uma constante releitura da obra desses três

pesquisadores. Contrapostas suas posições a partir do quadro geral do interacionismo social, seria possível resumir que o estudo minucioso do sistema de estágios realizado por Piaget, assim como a descrição detalhada dos esquemas de ação, é essencial para a compreensão da relação do sujeito com o meio. Por outro lado, a idéia de continuidade do processo de desenvolvimento e de sujeito solipscista, além da atribuição de um papel acessório à linguagem, não satisfaz, em absoluto, as premissas teóricas da discussão aqui realizada, deixando lacunas que podem ser preenchidas pelas outras duas teorias.

A teoria walloniana aponta, claramente, as diferenças qualitativas na interação do sujeito com o mundo ao longo de seu desenvolvimento; ressalta e define, de certa forma, as intervenções sociais do meio numa idade bastante precoce ao valorizar e definir as primeiras trocas entre a criança e o adulto como expressivas, mas deixa de tematizá-las quando da interação do sujeito com os objetos, aproximando-se da concepção piagetiana de indivíduo.

Já a teoria vygotskiana atribui à interação social um estatuto fundante para o desenvolvimento do pensamento consciente, mas omite-a quando da discussão do período em que prevalece a inteligência prática; dá um salto qualitativo ao introduzir o conceito de mediação instrumental, mas mostra-se insuficiente para explicar os processos de transformação do instrumento em signo.

Sendo assim, sem uma preocupação de exaustividade, as constatações e esboços reflexivos aqui apresentados indicam apenas algumas portas a serem abertas e sítios a serem visitados e explorados para possíveis re-interpretações do intrincado caminho que segue o desenvolvimento infantil. Assim, os conceitos ora focalizados e contrapostos, desde que dialeticamente retrabalhados a partir da proposta sócio-interacionista mais ampla, apresentam-se como uma possível fonte de recursos para a construção de um quadro teórico-metodológico mais específico aos processos de aquisição da linguagem.

Como este artigo constitui-se apenas numa proposta a essa empreitada, viajar no pensamento desses três autores fez apenas trazer à tona algumas interrogações em torno de seu vasto trabalho e, talvez, responder uma única pergunta: De Piaget a Vygotsky com escala em Wallon: uma viagem possível?

Resumo

O número de trabalhos publicados sobre aquisição de linguagem é expressivo, embora o tema continue a suscitar novas publicações na área das ciências humanas.

Todavia, esses trabalhos têm privilegiado o período lingüístico, caracterizado pela palavra. O período anterior, pré-verbal ou pré-lingüístico, provoca ainda muitas interrogações. Entre elas, as articulações entre a inteligência prática (inconsciente) e o pensamento consciente mediado pela linguagem. Neste artigo, são apresentados aspectos das teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky referentes ao período pré-verbal e a sua transição para o período lingüístico, além de um diálogo “polifônico” entre os três autores, que rastreia pistas que possam contribuir para uma compreensão dos processos psicolingüísticos aí envolvidos.

Abstract

Although there is a great deal of research on language acquisition, this theme continues to stimulate new publications in the area of human sciences. However, these works seem to privilege the linguistic period, which is characterised by words. The previous pre-verbal or pre-linguistic period still incites many questions. Among them lies the connection between practical intelligence (unconscious) and conscious thought mediated by language. In this article, I will present aspects of Piaget's, Wallon's and Vygotsky's theories concerning the pre-verbal period and its transition to the linguistic period. I will also build a “polyphonic” dialogue between the three authors, looking for cues which may contribute towards a comprehension of the psycho-linguistic processes involved at this turning point.

Referências bibliográficas

BRONCKART, J. P. (1995). “Du behaviorisme à l’interactionisme social”. *Des Animaux et des Hommes: hommage à Marc Richelle*. Paris, PUF, pp. 255-92.

- BRONCKART, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*. Paris/Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRUNER, J. S. (1983). "De la communication au langage". *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF, pp. 157-201.
- MORO, C., C. RODRIGUEZ (1996). Towards a pragmatic conception of the object: The construction of the uses of the objects by the baby in the pre-linguistic period. *Child Development*, n. 4.
- PIAGET, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris/Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- _____. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris, Armand Colin.
- VYGOTSKY, L.S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes (1ª ed., 1934).
- _____. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes (1ª ed., 1936).
- WALLON, H. (1942). *Do acto ao pensamento*. Lisboa, Moraes.

Recebido em nov/98; aprovado em dez/98