



As relações entre pensamento e linguagem nas abordagens sociohistórica e psicogenética¹

Resumo

Este texto tem como objetivo analisar a importância da linguagem nos processos de formação superior do pensamento, segundo as concepções de Vygotsky e na construção da inteligência segundo a epistemologia genética de Piaget; discutir alguns aspectos relevantes em relação à origem do pensamento e da linguagem, segundo os mesmos autores; abordar algumas contribuições sobre as raízes genéticas do pensamento e da linguagem e fazer algumas considerações a respeito da discriminação lingüística e da prática pedagógica.

Palavras-chave: linguagem, pensamento, discriminação lingüística.

Abstract

The relationships between thought and language in the partner-historical approaches and psychogenetics

The objective of this article is to analyze the importance of the language in the processes of the formation of the superior thought, according to the Vygotsky's conception and in the construction of the inteligeny, according to Piaget's genetic epistemology, in order to discuss some important aspects regarding the origin of the thought and of the language, according to the some authors. This is done by approaching some genetic roots of the thought and of the language and by doing some considerations regarding the linguistic discrimination and the pedagogic practice.

Keyword: language, thought, linguistic discrimination.

* Doutoranda em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. UERN. E-mail: socorro.thiago@uol.com.br

¹ Parte das discussões fomentadas neste artigo encontra-se publicada em BARRETO, Maria do Socorro. *Linguagem: importância na formação dos processos superiores do pensamento*. In: VASCONCELOS, José Gerardo. (org.) *Filosofia, Educação e Realidade*. Fortaleza: Editora UFC 2003, p. 190-201.

1 Linguagem: importância na formação dos processos superiores do pensamento em Vygotsky

1.1 As funções da linguagem na teoria de Vygotsky

As teorias elaboradas por Vygotsky, Luria e Leontiev sobre o desenvolvimento das estruturas superiores do pensamento são consideradas, hoje, essenciais para entender os mecanismos implícitos na construção do conhecimento, especialmente ao destacar o papel da linguagem na elaboração desses discursos.

Com base na exposição das pesquisas de Vygotsky e seus colaboradores, esboçaremos alguns aspectos que se referem mais especificamente à importância da linguagem na formação dos processos superiores do pensamento. Para tanto, abordaremos alguns pontos relevantes em relação à origem do pensamento e da linguagem, suas raízes genéticas e as relações entre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Vygotsky (1993, 1994) trouxe contribuições significativas, ao elaborar teorias que explicam o modo como o indivíduo aprende, especialmente ao postular a interação como fator marcante na construção do conhecimento. Nesse aspecto, a linguagem assume, em seu postulado, papel imprescindível em todas as fases do desenvolvimento cognitivo.

Atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional são alguns dos processos mentais superiores representados por ações conscientemente controladas e mediadas por sistemas simbólicos, caracterizadores dos pensamentos tipicamente humanos. A linguagem, como sistema simbólico básico do ser humano, representa papel essencial na evolução desses processos.

Vygotsky destaca duas funções básicas da linguagem. Uma das funções se refere mais especificamente à relação interpessoal, que se caracteriza pela comunicação entre o indivíduo e seus pares, ao passo que o outro emprego da linguagem é representado pelo pensamento generalizante. Nessa atividade, a linguagem organiza o real, conceitua os objetos, eventos e situações.

A linguagem torna-se mais efetivamente um instrumento do pensamento quando res-

põe pelo papel de pensamento generalizante. Tal fato acontece quando a linguagem medeia entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Nesse caso, assume a função intrapessoal, ou intrapsicológica, que tem por mister organizar e auxiliar o indivíduo em suas tarefas cognitivas.

Nesse sentido, o significado é componente essencial da palavra, que representa a unidade das duas funções básicas da linguagem: comunicação e generalização do pensamento. "As generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como fenômeno do pensamento" (OLIVEIRA, 1997, p. 48).

Como os significados são construídos historicamente ao longo do desenvolvimento dos grupos humanos nas suas relações com o meio físico e social, são também objeto de transformações, tanto sobre o prisma filogenético, ao se referir à evolução da linguagem nas diferentes épocas históricas de progressão da espécie humana, como do ponto de vista ontogênico, quando se reporta a evolução dos meios sistemáticos de comunicar, nos diferentes estádios de crescimento do indivíduo.

À medida que a criança evolui em relação a adquirir a linguagem, ocorrem diversas transformações nos significados das palavras. Com efeito, ela paulatinamente ajusta suas acepções, de modo a aproximá-las cada vez mais dos conceitos predominantes de seu grupo cultural e lingüístico. Essas mudanças se acentuam quando a criança inicia a aprendizagem escolar formal.

Vygotsky destaca dois componentes básicos em relação ao significado das palavras: o significado propriamente dito e o sentido. O primeiro diz respeito às generalizações, núcleo relativamente estável, compartilhado basicamente por todas as pessoas. O sentido, por sua vez, equivale a uma interpretação pessoal, dependente das experiências individuais ou do contexto de uso da língua e dos motivos afetivos e pessoais de seus usuários.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio: o significado, portanto, é critério da "palavra", seu com-

ponente indispensável. (...) O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento (VYGOTSKY, 1993, p. 104).

Vygotsky postula ainda a idéia de que as relações do indivíduo com o meio sociohistórico são construídas historicamente, resultantes que são de interações dialéticas. Nesse sentido, o homem transforma-se, ao tentar modificar seu meio para atender suas necessidades, o que implica dizer, também, que a relação do indivíduo com o meio sociocultural transita obrigatoriamente pelo outro.

As funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, como os fatores culturais, que evoluíram através de dezenas de milhares de anos de história humana (LURIA, 1992, p. 60).

A concepção histórico-cultural do psiquismo, formulada por Vygotsky, vincula-se ao método e aos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético, fundamentado nas proposições de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1896), "que propõem uma perspectiva materialista-dialética para compreensão do real, para construção do conhecimento e para o entendimento do homem" (REGO, 1995, p. 96).

De acordo com essa perspectiva, o homem, apesar de pertencer à natureza, se distancia dela, uma vez que está habilitado a transformá-la e é capaz de agir de modo consciente, com vistas a suprir suas necessidades. Ao modificar a natureza, constrói e transforma a si mesmo, criando melhores condições de existência.

Vygotsky partiu do princípio de que a origem do psiquismo humano se encontra nas condições sociais historicamente construídas, relacionadas ao trabalho social, emprego de instrumentos e, máxime, ao surgimento da linguagem. Estas são, segundo ele, as "ferramentas" ordenadas e aperfeiçoadas pela humanidade ao longo de sua história e fazem mediação entre o homem e o mundo: por meio

delas, o homem não só domina o meio onde vive como rege o próprio comportamento ao seu bel-juízo.

Vygotsky defende o argumento de que a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar problemas psicológicos assemelham-se à invenção e ao emprego de instrumentos no trabalho. No entanto, o signo, diferentemente das ferramentas concretas, age como instrumento ou meio de adaptação, na ação no campo psicológico.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade externa é dirigida para o controle do domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizadas não pode ser a mesma (VYGOTSKY, 1994, p. 72, 73).

O trabalho, ao propiciar uma relação de produção de subsistência e riqueza, implica relações, não apenas com o meio físico, mas essencialmente com o humano. Com efeito, o intercâmbio dos indivíduos torna-se fator imprescindível. A linguagem, nesse contexto, assume a função de veículo de comunicação e apropriação do conhecimento edificado no curso histórico das ações humanas.

Rego salienta ainda que Vygotsky, ao se inspirar nos princípios do materialismo-dialético, considerou.

O desenvolvimento da complexa estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórico-cultural. Segundo ele, o organismo e o meio exercem influências recíprocas, portanto, biológico e social não estão dissociados. Nesta perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais... É por essa razão que seu pensamento costuma ser chamado de Sócio-interacionista (1995, p. 93).

Desse modo, Vygotsky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Em suas pesquisas, concluiu que a maturação biológica motivadora dos processos elementares supera os sociais apenas no início da vida. Aos poucos, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural, passam a dominar o comportamento e o desenvolvimento do pensamento. "Na perspectiva vygotskyana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro" (REGO, 1995, p. 62).

Partindo do princípio de que a mediação está presente em todas as atividades humanas, o indivíduo se apropria de instrumentos, técnicas e sistemas de signos construídos historicamente para mediar relações com seus pares e com o mundo. A linguagem é situada nesse âmbito como signo mediador por excelência, pois impregnada de conceitos generalizadores e elaborados pela cultura historicamente edificada. "O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social" (VYGOTSKY, 1994, p. 40).

1.2 A relação entre a origem do pensamento e a linguagem e suas raízes genéticas para Vygotsky

O fato mais interessante mostrado pelos estudos genéticos, do pensamento e da fala, é que a relação entre ambos passa por várias mudanças. O desenvolvimento do pensamento e da fala tem raízes genéticas diferentes. No entanto, por volta dos dois anos, as curvas de evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se, para iniciar uma nova forma de comportamento; a fala deixa de ser afetivo-conativa e passa a ser racional. O pensamento deixa de ser influenciado pelos sentidos e as ações, fazendo-se verbal.

A linguagem aparece muito cedo no desenvolvimento infantil. Inicialmente, se caracteriza por uma fase conhecida como pré-intelectual, momento em que não existe ainda nenhuma relação com a evolução do pensamento. As reações intelectuais rudimentares são também independentes da linguagem, estando

nesse período mais ligadas aos mecanismos sensorio-motores. Nesta etapa, o pensamento está associado à utilização de instrumentos, compreensão das relações mecânicas e criação de meios maquinais para fins mecânicos.

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (VYGOTSKY, 1994, p. 32, 33).

É importante compreender, também, que a fala, além de ajudar a criança a manipular objetos, também favorece o controle do seu comportamento. No entanto, a capacidade para utilizar a linguagem como instrumento para solução de problemas só ocorre mais tarde. Isso vai suceder quando a fala socializada ou interpessoal que era utilizada para interagir com os adultos for internalizada, passando a dirigir-se à própria criança, assumindo então uma função intrapessoal ou interna, caracterizada pela função de organizar as ações e auxiliar nas soluções dos problemas.

A relação entre fala e ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento da criança. De início, a fala acompanha as ações da criança, mas, posteriormente, essa fala desloca-se em direção ao começo da ação, todavia, por último, antecede-a. A fala funciona nesse caso como um auxiliar de um plano já concebido, mas não realizado ainda, em plano comportamental; "surge assim a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior" (VYGOTSKY, 1994, p. 38).

A capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo um meio de contato social

com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (Id. Ibid.).

Seja qual for o problema em relação ao pensamento e à fala, é preciso fazer consistente estudo da fala interior, pois sua importância é tão grande que alguns psicólogos a identificaram com o pensamento. Não sabemos como acontece a passagem da fala aberta para a fala interior, nem a idade, o processo, tampouco porque ocorre. No entanto, temos ciência de que a fala egocêntrica constitui o elo intermediário ligado à fala aberta e à interior. Ela assume o papel de acompanhar a atividade, libera emoção, planeja atividades e posteriormente transforma-se em pensamento propriamente dito.

O desenvolvimento da fala interior passa por quatro estádios. O primeiro, considerado como natural ou primitivo, corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal. Em seguida, vem o que se denomina de psicologia ingênua, quando a criança estabelece relações com propriedades físicas do seu próprio corpo, dos objetos e aplicação dessas experiências ao uso de instrumentos, constituindo-se nos primeiros exercícios de inteligência prática.

O terceiro estádio é caracterizado por signos exteriores, operações externas, usadas como auxiliares na solução de problemas internos; a linguagem é caracterizada pela fala egocêntrica. No quarto momento, chamado de "crescimento interior", as operações externas interiorizam-se e passam por uma profunda mudança. É a fase final da fala interiorizada ou silenciosa.

Vygotsky atesta que a função primordial da fala, tanto na criança como no adulto, é a comunicação, o contato social, portanto, a fala mais primitiva da criança é essencialmente social; no início, global, multifuncional, posteriormente torna-se diferenciada. Numa certa idade, a fala social divide-se em egocêntrica e comunicativa.

As duas são consideradas sociais, embora as funções sejam diferentes: a primeira surge quando a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais.

Quando as circunstâncias a obrigam a parar e pensar, o mais provável é que ela pense

em voz alta. A fala egocêntrica, dissociada da fala social geral, leva com o tempo à fala interior, que serve tanto ao pensamento autístico quanto à reflexão lógica.

Neste decurso de desenvolvimento, as conversas infantis se dividem em fala egocêntrica e socializada. A diferença entre ambas está na função: enquanto na egocêntrica ela fala para si, na socializada ela estabelece comunicação com os outros.

A fala egocêntrica acompanha a atividade da criança e constitui também meio para liberar tensão, instrumento do pensamento e planejadora de soluções de problemas. A fala egocêntrica é uma espécie de estágio transitório entre a evolução da fala oral para a interior. Por volta da idade escolar, tende a desaparecer. No entanto, quando se esvai, não atrofia, apenas se "esconde", transformando-se em fala interior propriamente dita.

Deste modo, a fala egocêntrica, como uma forma lingüística separada, é o elo genético de extrema importância na transição da fala oral para a interior. Para Vygotsky, primeiro ocorre a fala social, egocêntrica, depois a interior.

A fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas. Da atividade social e coletiva para atividade mais individual. A fala egocêntrica a semelhança da fala interior está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente, ajuda a superar dificuldades que está estritamente relacionada ao pensamento (1994, p. 114,115).

A relação entre pensamento e palavra não pode ser compreendida em toda sua complexidade, sem um claro entendimento da natureza psicológica da fala interior. Ao passo que a fala interior é a fala para si mesma, a egocêntrica é um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior, e ambas preenchem funções intelectuais. "Suas estruturas são semelhantes, a fala egocêntrica desaparece na idade escolar, enquanto a fala interior começa a se desenvolver, tudo indica que uma se transforma na outra" (VYGOTSKY, 1994, p. 114).

A fala interior é considerada, em parte, um pensamento que expressa algo dinâmico, instável e constante, que flutua entre palavra e pensamento, o que costumamos chamar de pensamento verbal.

A fala interior se desenvolve através de lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; ao mesmo tempo em que estas mudanças separam a fala exterior da criança, promove a diferenciação das funções sociais e egocêntricas da fala, transformando as estruturas da fala da criança em estruturas do seu pensamento (VYGOTSKY, 1993, p. 44).

Vygotsky chega a algumas conclusões importantes. Ele entende, por exemplo, que a evolução do pensamento é determinada pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. O desenvolvimento da lógica, também, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual depende, ainda, de seu domínio dos meios sociais da reflexão, isto é, da linguagem. Portanto, é preciso compreender que há um plano mais interiorizado do que a fala interior, configurado no próprio pensamento.

O fluxo do pensamento não é acompanhado por uma manifestação simultânea da fala. Os dois processos não são idênticos e não há nenhuma correspondência rígida entre as unidades do pensamento e da fala. O pensamento tem sua própria estrutura e a transição dele para a fala não é uma coisa fácil (VYGOTSKY, 1993, p. 128).

É importante ressaltar, por fim, que a relação entre pensamento e linguagem é um processo vivo, o que implica dizer que o primeiro nasce pelas palavras.

Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso em palavras permanece uma sombra. O pensamento e a linguagem refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são as chaves para compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTSKY, 1993, p. 131, 132).

Assim, a linguagem é considerada o pilar da concepção sociohistórica, é o instrumento principal de mediação, com vistas a socialização humana. Após refletir sobre a importância da linguagem na teoria histórico-cultural, discutiremos o papel dado à linguagem na epistemologia genética de Piaget, procurando fazer, também, algumas contraposições entre as duas concepções.

2 A relação da origem do pensamento e a linguagem e suas raízes genéticas em Piaget

Piaget formulou em seus estudos o que ele próprio chamou de Epistemologia Genética: o nascimento do conhecimento, suas relações, organizações e estruturações, sem se esquecer, no entanto, de que todas essas elaborações são frutos da maturação biológica e da interação que o indivíduo estabelece com o meio físico e social. As contribuições de seus achados são inestimáveis, especialmente para a educação, ao esclarecer as raízes do conhecimento, e de que modo as crianças se apropriam dele.

Nesse primeiro momento, já podemos visualizar uma particularidade da Psicologia Genética de Piaget em relação aos postulados vygotskyanos. Essa particularidade refere-se aos seus objetos de estudo.

Em suas pesquisas, Vygotsky procurou entender as transformações das funções mentais superiores, compreender como estas deixavam de ser elementares e transformavam-se em superiores ou sociais; dito de outro jeito, como o sujeito tornava-se humano, a partir de uma abordagem filogenética e ontogenética, tendo em vista sua inserção num mundo social e cultural.

Enquanto isso, Piaget se dedicou especificamente à epistemologia do conhecimento, buscou entender como o sujeito constrói seu conhecimento, os mecanismos de funcionamento da inteligência, numa perspectiva ontogenética, com base num sujeito universal, que estabelece relações com o meio físico e social.

Piaget, em seus estudos epistemológicos, também defende a noção de que o aparecimento da linguagem é um dos fatores essenciais na modificação das condutas afetivas e intelectuais, além de favorecer o melhoramento de to-

das as ações reais ou materiais que já era capaz de efetuar. Com o advento da linguagem, torna-se apto a reconstituir suas ações e antecipar outras. Piaget ainda menciona três conseqüências essenciais para o desenvolvimento mental com o aparecimento da linguagem:

Uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação, uma interiorização da palavra, isto é, o aparecimento do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das "experiências mentais" (PIAGET, 1995, p. 24).

Segundo a teoria piagetiana, o pensamento infantil, no início de sua evolução, é original e naturalmente autístico. Transformando-se em pensamento realista sob longa e persistente pressão social, os objetos e os problemas que coloca para si não estão presentes na consciência. Daí este pensamento inicial da criança ser considerado subconsciente.

O autismo é considerado por Piaget uma forma original e mais primitiva do pensamento. Ele entende, também, que a lógica aparece relativamente mais tarde no desenvolvimento infantil. Considera o pensamento egocêntrico o elo genético entre pensamento autístico e lógico, concepção que é a pedra angular da sua teoria. Compreende também que a natureza intermediária do pensamento infantil é hipotética e o instinto social só aparece mais tarde.

Piaget defende o argumento de que o desenvolvimento do pensamento representa a história da socialização gradual dos estados mentais autísticos, profundamente íntimos e pessoais. Compreende, portanto, que a fala social é representada como sendo subsequente, não anterior à fala egocêntrica.

Esta compreensão pressupõe que a fala egocêntrica está intimamente relacionada com o pensamento egocêntrico. Somente quando seu pensamento descentraliza-se, torna-se reversível, operacional, isto é, quando for capaz de colocar-se na perspectiva do outro, seu pensamento será considerado social, em conseqüência, sua linguagem também.

Piaget, diferentemente de Vygotsky, não relaciona nenhuma função específica à fala egocêntrica em relação ao desenvolvimento da linguagem. Ele entende que esta se encontra intimamente ligada ao pensamento egocêntrico da criança, razão por que tende a acompanhá-lo. Quando o pensamento egocêntrico se transforma em social, descentralizado do seu próprio ponto de vista, ocorrerá o mesmo com a linguagem: esta se tornará, também, social. A partir dessa explicação, podemos entender que a linguagem social em Piaget não é semelhante à linguagem social em Vygotsky, pois comportam significados diferentes.

Apenas lembrando, para Vygotsky, o curso do desenvolvimento sempre parte do social para o individual, o que não é diferente em relação à linguagem. A linguagem, inicialmente, teria cunho essencialmente social ou interpessoal, instrumento de mediação entre o sujeito e as outras pessoas, enquanto a linguagem egocêntrica representaria a interiorização progressiva da linguagem interpessoal, em linguagem interiorizada ou intrapessoal, assumindo, agora, além da função social, o papel de organizar e estruturar o pensamento.

A respeito do pensamento e sua função simbólica, Piaget postula a idéia de que a aquisição da linguagem não é a única responsável pela transformação do pensamento prático (sensório-motor) em representativo. Segundo ele, os símbolos, os jogos simbólicos ou de imaginação e imitação que aparecem em média, ao mesmo tempo em que a linguagem, apesar de não depender dela, desempenha também importante papel na evolução do pensamento da criança.

Entende, portanto, que existe uma função simbólica mais ampla do que a linguagem, que esta se explica pela formação das representações. Assim, a linguagem é apenas uma forma particular da função simbólica, idéia que reitera quando anota:

Como o símbolo individual é, certamente, mais simples que o signo coletivo, conclui-se que o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio... A Linguagem amplia indefinidamente seu poder, conferindo a operações uma mobilidade e uma generalidade que não possuiriam sem ela. Mas ela não é

a origem de tais coordenações (PIAGET, 1995, p. 80, 81).

Assim, a linguagem, segundo a proposição piagetiana, não é suficiente para explicar a construção do pensamento, pois as estruturas deste têm sua origem nas raízes da ação e mecanismos sensório-motores. No entanto, não descarta a influência da linguagem nas estruturas do pensamento e nas construções das operações lógicas; sem ela não haveria uma integração entre as diferentes estruturas das operações; permaneceriam estas individuais e ignorariam as regulações que resultam das trocas interindividuais e de cooperação.

Ele reafirma que, ao analisar a importância da linguagem do ponto de vista da condensação simbólica e da regulamentação social, a linguagem é indispensável à elaboração do pensamento. Mesmo que não deixe dúvidas quanto ao elo genético que liga pensamento e linguagem, propiciando um apoio mútuo, é veemente ao assinalar:

Nem a imitação, nem o jogo, nem o desenho nem imagem, nem a linguagem, nem mesmo a memória se desenvolvem ou organizam sem o socorro constante da estrutura própria da inteligência (PIAGET & EINHELDER, 2001, p. 80).

Assim, Piaget entende que o desenvolvimento evolui do individual para o social. Parte do pensamento autístico, não verbal, à fala socializada e ao pensamento lógico, através do pensamento e da fala egocêntrica até chegar ao pensamento e fala socializados.

Não há dúvida quanto às contribuições dos estudos de Vygotsky e Piaget, para compreensão da estreita ligação entre o desenvolvimento do pensamento e a aquisição da linguagem, o que favorece, também, o entendimento de sua complexa e contínua interação, que permite, assim, o desenvolvimento pleno do intelecto e da linguagem infantis.

Para o educador, é imprescindível este conhecimento, uma vez que, de posse dele, pode compreender melhor as situações cognitivas e linguísticas por que passa seu aluno, o que propicia uma intervenção pedagógica mais eficiente.

Como a linguagem ocupa papel relevante no postulado interacionista, o professor que se

pautar nesta concepção compreende que sua ação constitui uma mediação entre o sujeito e o conhecimento e que a linguagem constitui o instrumento primeiro dessa mediação. Isto representa dizer que a ação docente está impregnada de “linguagens” e que estas devem ser o fio condutor de sua ação.

3 A teoria interacionista e a “discriminação linguística”

É importante salientar que a linguagem também é fator decisivo no desenvolvimento da memória, atenção e percepção. Mesmo nos estádios mais precoces, a percepção e a linguagem estão interligadas. “Os sistemas de signos reestruturam a totalidade dos processos psicológicos, tornando a criança capaz de dominar seus movimentos. Ela reconstrói o processo de escolha em bases totalmente novas” (VYGOTSKY, 1994, p. 46).

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VYGOTSKY, p. 53, 54).

Como a aquisição da linguagem faz parte de um processo intrínseco de interação social, histórica e cultural, não podemos esquecer das influências recebidas pelas crianças rumo à edificação da fala. E, como a evolução linguística desde os primórdios foi marcada por uma relação de poder, em que o modo de falar é regulamentado pela forma de fala da classe dominante, geralmente na capital ou na região mais próspera econômica e politicamente. Surge a discriminação com as formas de linguagens distanciadas da fala oficial.

No entanto, se considerarmos que toda a conduta humana, incluindo a linguagem, é uma construção pessoal que tem de ser compreendida nas relações do homem com seu meio social,

e que esta é reflexo da sociedade e da cultura que o envolve, passaremos a respeitar qualquer forma de expressão, mesmo que diferente da nossa. Porém, cada situação solicita um tipo de fala. Na comunicação acadêmica, por exemplo, não nos podemos afastar da língua culta. Isto, todavia, não é desdobramento temático cabível nestas reflexões.

A discriminação lingüística é um dos mais severos atentados aos princípios democráticos porque, na escola ou na sociedade, a maioria das nossas crianças é obrigada a competir em condições desiguais, nas quais, suas classes e os seus caminhos já estão preestabelecidos: a desescolarização, o analfabetismo e o subemprego (COLLELO, 1995, p. 61).

A história das línguas nos sugere que o “certo” e o “errado” lingüístico não passam de preconceitos sociais eventualmente temporários. Enfim, recentes estudos lingüísticos deixam claro que todo falante nativo é legítimo, porque, além de dominar o vocabulário convencional, compreende a natureza sintática e suas regras. Uma criança já aos três anos consegue dominar sua língua materna e interioriza a gramática natural, tornando-se um legítimo conhecedor de sua língua.

Ao considerar a criança como legítimo falante nativo da sua língua e compreendendo a relevância da linguagem para seu desenvolvimento intelectual e afetivo, não há como negar a importância que os profissionais que trabalham diretamente com crianças na fase de aquisição da língua escrita tenham plena consciência da necessidade de se respeitar a diversidade oral da criança.

Quando a escola despreza o conhecimento lingüístico que a criança possui e passa a ensinar a escrita como uma nova modalidade de comunicação, desvinculada das outras formas de interação social que a criança já domina, falha, não apenas por desrespeitar o repertório lingüístico que a criança construiu em suas relações com o meio sociocultural, como também ao não encarar a aprendizagem da língua escrita como uma nova modalidade de comunicação que deveria enriquecer a língua oral, gestual e corporal.

Quando o aluno enfrenta um novo conteúdo a ser aprendido, sempre o faz armado com

uma série de conceitos, representações e conhecimentos adquiridos no decorrer de suas experiências anteriores e interpretações, que determinam em boa parte as informações que selecionará, como organizará e que tipo de relação estabelecerá entre elas (COLL, et alii, 1998, p. 61).

Embora não dominando a língua escrita, as crianças são detentoras de uma cultura e de um saber, cuja maneira de expressá-los está impregnada pela oralidade. O legado oral se constitui não só um ponto de partida, mas também um referencial importante na aprendizagem da criança.

Assim, além de compreender a relevância da linguagem para o desenvolvimento dos processos superiores do pensamento propiciados pelas pesquisas de Vygotsky e seus colaboradores, como também os estudos psicogenéticos de Piaget, torna-se também imprescindível para o professor, em sua tarefa de mediador e articulador de conhecimentos, o entendimento do sentido ético de sua prática, ao respeitar as diversidades de linguagens representadas pelas diferenças socioculturais das crianças, especialmente das que freqüentam as escolas públicas brasileiras.

Não se admite mais, diante das novas concepções que norteiam o ensino e a aprendizagem, que as crianças continuem sendo discriminadas ou censuradas ao apresentarem variedades lingüísticas, diferentes da norma-padrão. Não há dúvidas quanto aos prejuízos para sua formação, ao ser submetida a esse tipo de violência.

Além de limitar sua variedade lingüística, o que leva ao empobrecimento da inteligente expressão, ou corrente, quando a oralidade e outras formas de exprimir ocupam segundo plano na aprendizagem – especialmente da leitura e escrita – é também uma negação da legitimidade do seu grupo social; isto porque este se torna desprivilegiado diante de outros grupos que detêm o poder e, conseqüentemente, a forma “correta de falar”.

Tal não significa, no entanto, deixar a criança alienada de outras formas de linguagens, pois a escola deve assumir nessa perspectiva uma função compensatória, ensejando ao aluno experiências variadas e ricas com a linguagem oral e escrita, o que ensejará contato com a linguagem mais elaborada.

Não temos a intenção de defender a idéia de que a criança de situação socioeconômica desfavorável restrinja suas experiências sociais, culturais e comunicativas ao seu grupo e conseqüentemente ao seu modo de falar, não tendo acesso às diversas linguagens e expressões culturais que circulam socialmente.

Pelo contrário, entendemos que, partindo da linguagem do seu grupo de origem, o aluno será capaz de se apropriar de qualquer forma de expressão, desde que a escola e por aproximação, o professor, sejam eficientes na tarefa de dar oportunidade ao aluno de vivenciar essas experiências.

Acreditamos que a linguagem é uma invenção essencialmente humana, construída nas relações sociais e culturais, representada por sistemas de convenções e negociações históricas. Nessa perspectiva, pois, não podemos pensar em termos de "melhor" ou "pior" em relação a qualquer forma ou estrutura lingüística.

Entendemos ser mais apropriado pensar a linguagem em termos de adequação no que respeita as suas funções dentro de situações específicas. "Usar a língua tanto na modalidade oral como escrita, é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequabilidade e o da aceitabilidade" (BAGNO, 2000, p. 130).

Parece que a discussão está voltada para a necessidade do professor trabalhar a competência comunicativa em função do reconhecimento das diversas variedades de linguagens e o emprego adequado destas em virtude da situação e dos fins do ato de falar. Para Abud,

o problema está em levar as crianças a dominar essa variedade lingüística padrão sem necessariamente a tomarem como negação da sua própria forma de expressão; sem que assumam contra si próprias, os preconceitos sociais que a privilegiam (1987, p. 24).

É imprescindível propiciar à criança, desde o início do processo de alfabetização, experiências com a língua escrita em suas diversas formas e modalidades, para que entenda como a fala está representada na escrita e compreenda sua lógica e como se estrutura. É importante

que a criança entenda que a linguagem escrita privilegia uma variedade lingüística em detrimento de outra, e que esta linguagem difere da linguagem oral em relação à sua estrutura, lógica de organização e função. Portanto, concordamos com Abud, quando demarca: o preparo de uma criança para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a língua escrita do que qualquer outro fator (1987, p. 26).

Assim, não podemos negar a atualidade e importância da concepção interacionista para responder a muitas das demandas em educação, especialmente quando aborda o assunto sobre a linguagem, uma vez que esse tema ultrapassa a importância para construção dos processos superiores do pensamento e da epistemologia genética e contempla outras questões não menos importantes para a aprendizagem. Referimo-nos à recuperação procedida pela teoria em relação ao papel da mediação do professor, uma vez que esta é especialmente efetivada por via da linguagem, constituindo-se, pois, o principal instrumento de interação do professor com os alunos, com vistas à elaboração de conhecimentos.

Infelizmente, muitas das nossas crianças não têm acesso à escola, e, quando conseguem, se deparam com uma realidade não propiciadora de um mínimo de condições para aprendizagem, apesar dos grandes avanços no que diz respeito ao entendimento sobre a construção do conhecimento, o que, em tese, favoreceria uma atuação mais eficiente dos professores e, conseqüentemente, melhores resultados em relação à aprendizagem. Observa-se, a igual do que sucede com a distribuição de renda no Brasil, que o saber também não chega para a grande maioria dos brasileiros, quer sejam alunos ou professores.

Referências Bibliográficas

ABUD, Maria José Milharezi. *O ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização*. São Paulo: EPU, 1987.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Linguagem e discriminação social. In: *Alfabetização em Questão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

COLL, César. MARTÍN, Elena. MAURI Teresa. *et alii. O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998.

LURIA, A. R Epílogo. In: *A construção da mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PIAGET & INHELDER B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórica cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____, *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.