

UNIVERSIDADE SANTO AMARO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas

Walme de Oliveira Lima

**A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM: ESTUDO
INTERDISCIPLINAR E COMPARATIVO DAS ABORDAGENS DE
PIAGET E VYGOTSKY**

São Paulo
2019

Walme de Oliveira Lima

**A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM: ESTUDO
INTERDISCIPLINAR E COMPARATIVO DAS ABORDAGENS DE
PIAGET E VYGOTSKY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lourdes Ana Pereira Silva.

São Paulo

2019

L711f Lima, Walme de Oliveira

A formação do pensamento e da linguagem: estudo interdisciplinar e comparativo das abordagens de Piaget e Vygotsky / Walme de Oliveira Lima. – São Paulo, 2019.

104 f.:

Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Santo Amaro, 2019.

Orientador (a): Prof^a. Dra. Lourdes Ana Pereira Silva

1. Pensamento. 2. Linguagem. 3. Piaget. 4. Vygotsky. 5. Interdisciplinaridade. I. Silva, Lourdes Ana Pereira, orient. II. Universidade Santo Amaro. III. Título.

Elaborado por Ricardo Pereira de Souza – CRB8 / 9485

Walme de Oliveira Lima

**A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM:
ESTUDO INTERDISCIPLINAR E COMPARATIVO DAS
ABORDAGENS DE PIAGET E VYGOTSKY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ciências Humanas. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lourdes Ana Pereira Silva.

São Paulo, 10 de dezembro de 2019

Banca Examinadora

Profa. Dra. Lourdes Ana Pereira Silva (Presidente da Banca)

Prof. Dr. Joel Felipe Guindani (UFSM)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio (UNISA)

Conceito Final: _____

A minha filha, Antonella Giovanella Lima, que foi um presente de Deus e hoje é minha fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Foi um trabalho prazeroso, e isso não significa que não houve dificuldades ao longo do percurso, mas elas fizeram com que a cada dia eu crescesse e aprendesse a lidar com o novo e superasse os obstáculos utilizando todo o processo do aprender a aprender. Como não somos uma ilha e vivemos em sociedade, este trabalho tem um pouco de cada um que esteve ao meu lado. Pessoas que presenciaram o início e o fim ou simplesmente fizeram parte como uma inspiração.

Minha esposa Amanda por ter cuidado de nossa filha enquanto me dedicava a pesquisa, mesmo não ficando ausente sabia que ela estava bem amparada.

Minha amiga e sócia da clínica Sperare, Soraya Rebouças, que esteve comigo desde a criação do projeto, além de ajudar na elaboração e me incentivar a pesquisar.

Meu amigo e Pastor Aguinaldo Junior, que nas horas mais difíceis esteve ao meu lado, sempre incentivado e torcendo pelo bom resultado do processo do mestrado.

Minha amiga, colega de profissão e ex-professora no curso de psicologia, Marcia de Oliveira Krigner, minha fonte de inspiração, que nos momentos de angústias sempre me deu escuta, além de ter ajudado na construção do trabalho e contribuído com discussões que faziam com que eu tivesse outro olhar a respeito do meu tema.

Minha amiga, colega de profissão e ex-professora do curso de psicologia, Rita Sacchi, que, com todo o seu carinho, me orientou a respeito de Jean Piaget, ajudando na compreensão e sempre me incentivando na busca pelo conhecimento.

A professora do programa de mestrado Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio, que, com todo o seu amor pela educação e encanto no ensinar, fez com que meu amor pela educação ressurgisse.

Aos professores do mestrado, que contribuíram diretamente com a construção do trabalho e com a construção do meu saber, profissionais que marcaram a minha vida e só tenho a agradecer pela oportunidade de ter convivido com essas grandes personalidades da educação: Profa. Dra. Eliane de Alcântara Teixeira, Prof. Dr. Álvaro Cardoso Gomes, Prof. Dr. Antônio Jackson de Brandão, Profa. Dra. Alzira

Lobo de Arruda Campos, Prof. Dr. Paulo Fernando de Souza Campos e Profa. Dra. Maria Auxiliadora Fontana Baseio.

Em especial, agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Lourdes Silva, por quem fui escolhido e, se eu pudesse ter escolhido, a escolheria. Pela sua compreensão, paciência, carinho, atenção, inteligência, orientação e tempo dedicado, só tenho a agradecer.

O pensamento é essa curiosa atividade por meio da qual saímos de nós mesmos sem sairmos de nosso interior. Por isso, outro filósofo escreveu que pensar é a maneira pela qual sair de si e entrar em si são uma só e mesma coisa. Como um voo sem sair do lugar (CHAUI, 2003, p. 157).

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar, interdisciplinar e comparativamente, as abordagens de Piaget e Vygotsky quanto à formação do pensamento e da linguagem. Nesse sentido, responde ao seguinte problema de pesquisa: de que modo ocorre a formação do pensamento e da linguagem na formação do sujeito nas teorias de Piaget e Vygotsky? A pesquisa objetiva uma análise crítica, interdisciplinar, a partir do *corpus*, qual seja a obra Linguagem e Pensamento, de Jean Piaget, de viés cognitivista e construtivista, e a obra Pensamento e Linguagem, de Lev Semyonovich Vygotsky, de abordagem sociointeracionista e cognitivista. O material de pesquisa foi analisado a partir do método de análise comparativa para, desse modo, estabelecer as diferenças e aproximações entre as duas perspectivas de pensamento. Os resultados foram analisados por intermédio das proposições da perspectiva de outros teóricos (Alexander Romanovich Luria, Teresa Cristina Rego, Isilda Campaner Palangana) considerando importância da formação do pensamento e da linguagem para a construção do sujeito, compreendendo a importância dos dois teóricos e suas contribuições para a formação do pensamento e da linguagem e a importância dos estudos voltados para essa área do conhecimento.

Palavras-chave: Pensamento. Linguagem. Piaget. Vygotsky. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This paper aims to analyze, interdisciplinarily and comparatively, Piaget and Vygotsky's approaches to the formation of thought and language. In this sense, it answers the following research problem: how does the formation of thought and language occur in the formation of the subject in Piaget and Vygotsky's theories? The research aims at a critical, interdisciplinary analysis, based on a well-defined corpus, namely the work *Language and Thought*, by Jean Piaget, cognitivist and constructivist bias, and the work *Thought and Language*, by Lev Semyonovich Vygotsky, with a social interactionist approach. and cognitivist. The research material was analyzed using the comparative analysis method to establish the differences and approximations between the two perspectives of thought. The results were analyzed through propositions from the perspective of other theorists (Alexander Romanovich Luria, Teresa Cristina Rego, Isilda Campaner Palangana) considering the importance of the formation of thought and language for the construction of the subject, understanding the importance of both theorists and their contributions to the formation of thought and language and the importance of studies focused on this area of knowledge.

Keywords: Thought. Language. Piaget. Vygotsky. Interdisciplinarity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	VIDA E OBRA DE PIAGET E VYGOTSKY	19
2.1	A interdisciplinaridade em Piaget e Vygotsky	24
2.2	Métodos de pesquisa utilizados por Piaget e Vygotsky	28
2.3	O método clínico de Piaget.....	28
2.4	O método materialismo histórico dialético em Vygotsky	32
2.5	Abordagem de Piaget e Vygotsky.....	36
2.6	Abordagem cognitivista e interacionista de Piaget	37
2.7	Abordagem sociointeracionista e cognitivista de Vygotsky	43
3	PENSAMENTO E LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE PIAGET E VYGOTSKY	47
3.1	Breve levantamento histórico da linguagem	47
3.2	Linguagem na criança segundo Piaget.....	48
3.3	Linguagem na criança segundo Vygotsky	51
3.4	O pensamento na perspectiva de Piaget e Vygotsky.....	55
3.4.1	Breve histórico a respeito da construção do pensamento	55
3.5	Construção do pensamento para Piaget e Vygotsky	59
3.6	Divergências e convergências	62
4	A CONTRIBUIÇÃO DO SIMBÓLICO PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM	71
4.1	Piaget: a imitação	72
4.2	Piaget: os jogos	77
4.3	O simbolismo secundário, sonho e simbolismo inconsciente	79
4.4	Vygotsky: o símbolo no desenvolvimento da criança.....	82
4.5	Vygotsky: operações com signos	86
4.6	O papel do brincar na formação do pensamento e linguagem	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano torna-se ciência no fim do século XIX, quando alguns cientistas desvendam o mistério da concepção e passam a ser influenciados por alguns filósofos, tais como: John Locke e Jean Jacques Rousseau, que argumentavam a importância relativa da natureza, das experiências, das características inatas e das experiências externas. As descobertas dos germes e da imunização possibilitaram que muitas crianças sobrevivessem aos primeiros anos de vida. Leis foram criadas para proteger as crianças das longas jornadas de trabalho, deixando-as mais tempo nas escolas, permitindo aos pais e professores que se dedicassem em satisfazer as necessidades do desenvolvimento humano. A nova ciência demonstrava que as pessoas poderiam entender melhor a si mesmas e compreender o que as havia influenciado quando crianças.

A adolescência foi considerada um período específico do desenvolvimento apenas no começo do século XX devido a alguns trabalhos publicados que discorriam a respeito das fases ou estágios do desenvolvimento humano, como os trabalhos de Sigmund Schlomo Freud (1856-1939) e Jean William Fritz Piaget (1980), que percorriam e contemplavam várias idades, e do psicólogo Granville Stanley Hall (1846-1924), pioneiro nas pesquisas a respeito do envelhecimento.

A ciência do desenvolvimento humano investiga as formas e as mudanças do indivíduo ao longo da história, buscando entender suas características, bem como os ciclos da vida, as mudanças e a estabilidade nos domínios físicos, cognitivos, as influências externas e internas e as influências sobre o desenvolvimento no contexto social e familiar, partindo dos estudos sobre a criança. Essa ciência é oriunda da psicologia, que, ao longo do tempo, devido a sua complexidade, parte da interdisciplinaridade para melhor conhecer o sujeito que vem de uma construção biopsicossocial.

O termo ciência do desenvolvimento humano foi sendo utilizado e aceito ao longo das últimas décadas, sendo empregado para referir aos estudos interdisciplinares a respeito do processo fenomenológico do desenvolvimento do indivíduo. A ciência do desenvolvimento humano é composta por teorias sociais, biocomportamentais e psicológicas, que têm como objetivo nortear as pesquisas

sobre o desenvolvimento, com uma proposta que as disciplinas possam dialogar a respeito dessa ciência em relação a seu objeto de pesquisa, o ser humano.

A interdisciplinaridade contribui para a compreensão do sujeito como um todo, sendo ele comum em duas ou mais disciplinas ou áreas do conhecimento, sabendo que a palavra interdisciplinaridade é formada pela união do prefixo “inter”, que significa entre, e a palavra “disciplinar”, que tem o sentido de instruir nas regras de alguma arte ou ciência.

Piaget recorre à interdisciplinaridade como uma de suas características para construção de suas ideias, pois, para ele, pesquisar o pensamento e linguagem exigia recorrer a outras áreas do conhecimento, e só assim seria possível compreender o homem no seu todo. Toda pesquisa realizada por Piaget na esfera da epistemologia genética ou que estivesse ligada ao desenvolvimento humano precisava de colaboração de outras ciências. Além de contribuir com a ciência mediante seus feitos, Piaget enaltece a interdisciplinaridade como um princípio de organização do conhecimento, ultrapassando as barreiras e modificando conceitos tomando como base outras ciências, possibilitando uma inovação na forma do saber e a cooperação dos especialistas de diversas áreas.

Houve muitas críticas de Piaget a respeito da falta de integração no que se referia à psicogênese, sendo apenas utilizados pelos psicólogos, e os epistemologistas não faziam muito uso e muito menos leituras dos trabalhos publicados pelos psicólogos a respeito do tema, não tendo uma integração a respeito do conhecimento.

Vygotsky encontra na interdisciplinaridade o diálogo para superar a cisão do homem-sociedade, mente e corpo, consciência e afeto, cruzando a literatura e os pensadores de diversas perspectivas epistemológicas, construindo o conhecimento percorrendo a biologia, literatura, filosofia, linguística e diversas teorias da psicologia.

A formação de Vygotsky passa por diversas áreas do conhecimento, dando uma perspectiva diferente a respeito do conhecimento, passando pelas artes, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, medicina e filosofia, tendo uma base de conhecimento mais ampla e associando todos os

trabalhos produzidos intelectualmente. Foi o primeiro psicólogo moderno que sugeriu que a cultura tomava parte da natureza de cada indivíduo, tanto que um dos pontos centrais de sua teoria era que as funções superiores de origem sociocultural emergiam dos processos biológicos e que todo o processo do desenvolvimento humano está interligado diretamente nas relações sociais e o indivíduo como um ser construído de diversos saberes.

Não podemos esquecer que o século XX foi marcado por guerras e transformações sociais e científicas. Piaget e Vygotsky passam pela teoria do conhecimento que tinha como objetivo a busca pela origem da natureza, valores e os limites do conhecimento, para compreender melhor a si mesmo e o mundo. Os dois elementos do processo do conhecimento, Sujeito e Objeto, passam a ser estudados cuidadosamente.

Ao longo da história, a criança foi considerada um adulto em miniatura, e passou a ser vista de forma diferente quando os pesquisadores se atentaram para essa fase do desenvolvimento humano. Para entender o adulto e seus traumas ou suas características, faz-se necessário voltar ao seu passado e compreender o seu processo de amadurecimento, influenciados por suas experiências. Vygotsky faz uma crítica à ciência e, em especial, à psicologia, pois não havia muitas pesquisas com essa temática por não ser de interesse naquele momento. Observando a pesquisa de Piaget, elogia sua obra, mas estabelece algumas divergências a respeito do tema.

Para entender o adulto e seus traumas ou suas características, faz-se necessário voltar ao seu passado e compreender o seu processo de amadurecimento, determinado por suas experiências. Partindo desse pressuposto, o trabalho apresenta como tema central o estudo das categorias do pensamento e da linguagem nas abordagens de ambos os autores, Piaget e Vygotsky, que tiveram a audácia de pesquisar um tema tão difícil e ao mesmo tempo importantíssimo para a construção da ciência do desenvolvimento humano, criando novos métodos de pesquisas e ampliando as perspectivas a respeito da formação do pensamento e da linguagem.

O problema de pesquisa consiste em responder à seguinte pergunta: de que modo ocorre a formação do pensamento e da linguagem na formação do sujeito nas

teorias de Piaget e Vygotsky? Para tanto, há necessidade de investigar a relação entre a construção da linguagem e a do pensamento, pois a linguagem serve como comunicação do pensamento. Porém, é complexo discorrer a respeito do tema linguagem e pensamento, pois o adulto, por meio das palavras, procura comunicar seus diversos tipos de pensamentos, enunciando ordens, desejos, constatações.

O objetivo geral do trabalho consistiu em analisar, interdisciplinar e comparativamente, as abordagens de Piaget e Vygotsky quanto à formação do pensamento e da linguagem. No que concerne aos objetivos específicos, consistem em: 1) analisar de forma interdisciplinar o processo de construção do pensamento nas teorias construtivista e sociointeracionista aplicando métodos específicos; 2) compreender a importância da formação da linguagem e do pensamento na construção da identidade do sujeito pelos símbolos, na perspectiva de Vygotsky e Piaget; 3) compreender como ocorre a formação da linguagem e do pensamento para ambos os pensadores a fim de estabelecer comparações, isto é, aproximações e distanciamentos.

O estudo utiliza como método de pesquisa a comparação entre a formação do pensamento e da linguagem baseada nas abordagens de Piaget e Vygotsky, buscando compreender a importância do tema para o universo acadêmico. O material que norteou o desenvolvimento do trabalho para a discussão foram os livros “A Linguagem e o Pensamento”, de Jean Piaget (1999), e “Pensamento e Linguagem”, de Lev Vygotsky (2008). O primeiro livro disserta a respeito da formação da linguagem e do pensamento na criança e como ocorre esse processo. No segundo livro, Vygotsky (2008) estabelece algumas críticas às ideias de Piaget, contrapondo algumas das ideias a respeito da formação da linguagem e do pensamento, incluindo o método empregado.

O método comparativo utilizado é uma forma de tratamento das fontes de pesquisa largamente utilizada nos campos das ciências humanas e sociais. Esse método não se confunde com técnicas de levantamento de dados. A comparação, como perspectiva de análise, possui uma série de implicações situadas no plano epistemológico.

Na perspectiva piagetiana, o pensamento ocorre antes da linguagem, e a fala nada mais é do que uma das formas de expressão do pensamento, concluindo-se

que a fala é o pensamento. Nessa perspectiva, entende-se que, até certa idade, a criança pensa e age de maneira egocêntrica, não trocando conhecimento ou informação com os pares, como acontece na vida adulta.

Nessa fase, as crianças parecem falar muito mais entre si (assumindo que há mais de uma criança conversando, senão fica “falar consigo mesma”, daí o “egocêntrica”), portanto a fala não é dirigida a ninguém, como acontece na vida adulta. Para entender melhor a função do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, esse processo é dividido em fases, o que facilita a compreensão do processo de construção do pensamento e da linguagem.

Considerando a abordagem vygotskyana, para tratar da relação entre o pensamento e a linguagem, faz-se necessário recorrer ao estudo do pensamento e da fala interior, pois esse diálogo é fundamental para a formação do pensamento, entendendo que o pensamento e a linguagem são processos interdependentes, uma vez que, desde o início da vida, as crianças constroem a linguagem e o pensamento influenciadas pelo grupo em que estão inseridas.

Ao se comparar e analisar o pensamento e a linguagem de acordo com a perspectiva de Piaget, percebe-se uma estrutura biológica, que busca compreender a formação do pensamento como processo da coordenação dos esquemas sensório-motores e não da linguagem. Já Vygotsky, autor que contrapõe a teoria piagetiana, entende que a aquisição da linguagem modifica as funções mentais, pois os níveis superiores demonstram deixar de depender dos signos. No entanto, essa fase é fantasiosa. O desenvolvimento ocorre em espiral e não em círculo, pois passa-se pelo mesmo ponto a cada nova revolução, mas em um nível superior. Com base nessas configurações, pretende-se apresentar um quadro geral a respeito das divergências e convergências de ambos os autores.

Este estudo justifica-se pela importância da formação do pensamento e da linguagem ao desenvolvimento do sujeito. Percorre as diversas áreas do conhecimento que tratam do assunto *pensamento e linguagem* para entender as fases do desenvolvimento infantil e de suas nuances diante dos processos de crescimento influenciados por questões biológicas e socioculturais.

A primeira atividade executada para o desenvolvimento do projeto foi o levantamento de referências que tratam do tema proposto. Para a pesquisa bibliográfica, foram necessárias consultas aos bancos de dados *on-line*, como SciELO, Capes Sucupira – para a busca de teses e dissertações dos últimos cinco anos –, BSV-PSI, bem como ao acervo da Biblioteca da Universidade Santo Amaro (UNISA) e da Biblioteca digital da USP. Também foram consultadas teses e dissertações. Esse processo possibilitou ampliar a fundamentação teórica da pesquisa. No processo de produção da pesquisa, percebeu-se assim, como já mencionado por Vygotsky, a dificuldade de encontrar obras referentes ao tema.

A pesquisa realizada demonstrou que ambos os autores são referência em relação à formação do pensamento e da linguagem, e que são muito utilizados na área da educação e no desenvolvimento humano. As leituras realizadas para compor este trabalho mostraram que os dois autores modernos revolucionaram a forma de pensar a construção do pensamento e da linguagem, além das ideias dos dois autores de contribuírem com as divisões das fases do desenvolvimento humano e que cabem em qualquer área do conhecimento quando se trata de construção do ser humano.

Alexander Romanovich Luria (1902-1977) era companheiro de pesquisa de Vygotsky e compartilhava das mesmas ideias, e as pesquisas revelaram que, depois da morte de Vygotsky, Luria continua com a sua jornada e conhece Piaget, a quem confia a respeito das obras de Vygotsky, que era um admirador de Piaget. No livro *Pensamento e Linguagem* (2008), Vygotsky contrapõe Piaget, que só responde às críticas anos mais tarde, quando descobre a existência de Vygotsky. Em sua resposta Piaget afirma que seu amigo Luria havia relatado a respeito das obras e existência de Vygotsky, e com pesar ele respondia sem tê-lo conhecido e que os dois poderiam ter discutido a respeito do tema.

O objetivo do trabalho não é o de discutir a educação e sim a formação do pensamento e da linguagem na perspectiva de Piaget e Vygotsky, porém ambos os teóricos contribuíram muito para a educação. O problema de pesquisa está relacionado apenas a este recorte, e por isso não desviamos do tema e permanecemos fiéis à proposta de pesquisa. Ambos contribuíram para a ciência num todo.

Esta dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é composto pela introdução, assim também como a construção do trabalho até as considerações finais.

O segundo capítulo inicia-se com a construção da formação acadêmica, social e familiar dos dois autores, pois esse processo influencia diretamente na forma de pensar o tema. A partir da própria formação de cada um, compreende-se a influência do meio para o seu desenvolvimento biopsicossocial. O objetivo é entender as influências desses gênios que fizeram uma significativa contribuição à história da psicologia e da humanidade. Os dois autores mostraram, no percorrer do seu processo científico, a importância da interdisciplinaridade e sempre buscaram dialogar com as ciências para construir o todo, saindo da fragmentação das ciências, que enxergavam apenas uma parte do processo, não dialogando com os outros saberes e criando especialistas sem compreender o objeto de pesquisa. Para compreender isso, é necessário conhecer a formação de cada um, além de suas atuações no campo discente.

Ainda no mesmo capítulo, discutiram-se as metodologias utilizadas por cada um dos autores. Piaget trabalhou com o método clínico, classificando-o como difícil, além de ter sido inovador, já que esse método vem da área médica que estava voltada apenas para uso com adultos. Vygotsky entendia que: o modo de produção da vida material está condicionado à vida social, política e espiritual do homem; o homem é um ser histórico que se constrói mediante suas relações com o mundo natural e social; a sociedade humana é contraditória e precisa ser compreendida como um processo de mudança sempre em desenvolvimento; a transformação qualitativa ocorre pela síntese dialética, sendo esta síntese utilizada em sua obra. Logo, o método utilizado foi o materialismo histórico dialético.

Discutiram-se ainda as abordagens de ambos: o cognitivismo e o construtivismo de Piaget, trabalhando suas concepções e conceitos; e o cognitivismo e o sociointeracionismo de Vygotsky, entendendo o aprender a partir do meio em que a criança está inserida.

No terceiro capítulo, foi trabalhada a formação da linguagem e do pensamento, percorrendo-se os campos da filosofia, linguística e psicologia para uma melhor compreensão do tema em discussão. Após o levantamento histórico e

conceitual, foram abordadas as duas temáticas em ambos os autores. Piaget classificou a linguagem infantil em duas funções, seguindo dois grandes modelos de linguagem e pensamento: egocêntrico e socializado, assim denominados por ele. Para Piaget, no modelo egocêntrico, a criança não considera o sujeito para o qual a fala está sendo direcionada nem quem está escutando. Para Vygotsky, a fala egocêntrica se interioriza e muda de função, processo cujo desenvolvimento passa por três fases: fala exterior, fala egocêntrica e fala interior. Para estudar especificamente a fala interior, era imprescindível um método objetivo, pois as particularidades aparecem quando a fala é audível, podendo ser mensurada e observada. Piaget abordou o pensamento de uma perspectiva psicanalítica, que o distingue em duas formas: dirigido ou inteligente e não dirigido, conhecido como artístico. Vygotsky entendia que o pensamento e a fala passam por duas dimensões que se cruzam. Nessas partes em que ambas coincidem, produzem o que ele chama de pensamento verbal. Porém, esse pensamento não abrange todas as esferas da fala ou do pensamento, existindo uma ampla área do pensamento que não tem relação com a linguagem ou com a fala. Por fim, o capítulo apresenta uma discussão sobre as divergências e convergências de ambos os autores.

No quarto e último capítulo, é discutida a importância dos símbolos na formação do pensamento e da linguagem segundo ambos os autores. Piaget entende o pensamento como um pensamento sobre objeto que consiste em agir de modo material sobre os objetos ou as pessoas que são do interesse da criança. No entanto, existe uma confusão entre o significado e o significante, entre o pensamento e a coisa pensada, logo a criança não consegue distinguir uma casa real de um conceito ou imagem mental. Piaget recorreu à psicanálise freudiana para entender o pensamento simbólico como inconsciente, além de discutir a importância dos jogos, da imitação e dos sonhos para o desenvolvimento do processo do pensamento e da fala da criança. Vygotsky entendia que os signos são de uso comum nas pesquisas a respeito do intelecto prático e que a psicologia também estuda o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança.

Nesse capítulo, estudam-se ainda a origem e o desenvolvimento da fala e todas as atividades que usam signos. Porém, os psicólogos estudaram, no contexto do desenvolvimento da criança, o uso dos signos. Com isso, atribuem o uso dos signos à descoberta espontânea pela criança da relação entre o signo e o

significante. Além disso, o autor recorre à abordagem comportamental do Behaviorismo Clássico para explicar a importância do signo ao processo de desenvolvimento da formação do pensamento e da linguagem, entendendo que entre o estímulo e a resposta existe um terceiro elemento que seria o mediador.

2 VIDA E OBRA DE PIAGET E VYGOTSKY

O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos. Acumula não só sua experiência visual imediata, mas também assimila a experiência social, formulada no sistema dos conceitos abstratos. Consequentemente o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações.

Alexander Romanovich Luria (1986, p. 13)

Neste capítulo, comparou-se a trajetória de ambos os autores, Piaget e Vygotsky, assim como foram abordados suas obras e os métodos de pesquisa que utilizaram. Isso facilitou a compreensão do pensamento de ambos os autores e de como essa trajetória os influenciou em suas pesquisas sobre a temática *pensamento e linguagem* da criança.

Segundo Palangana (2015), Jean William Fritz Piaget nasceu em 9 de agosto de 1896, em uma pequena cidade da Suíça francesa, conhecida como Neuchâtel e faleceu em 16 de setembro de 1980, em Genebra. Filho de Arthur Piaget, professor doutor de língua e literatura medieval, e de Rebecca Suzane, uma das primeiras socialistas suíças, aos 10 anos de idade escreveu seu primeiro trabalho científico, constituindo um artigo que foi publicado em uma revista de história natural. Palangana (2015) descreve os feitos de Piaget trabalhando como voluntário no Museu de Ciências Naturais de Neuchâtel, na área que mais gostava, a classificação da coleção de zoologia.

Precocemente, Piaget desenvolveu estudos sobre os moluscos e publicou diversos artigos a respeito do assunto. Na adolescência, iniciou suas leituras na área de filosofia, em específico das obras de Henri Bergson, que o influenciou, e com essa base discutiu o tema “lógica e religião”, que despertou seu interesse pela epistemologia (PALANGANA, 2015)¹.

¹ Isilda Campaner Palangan é pedagoga, especialista em ensino e aprendizagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em educação, psicóloga da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutora em educação.

Lev Semenvich Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, uma pequena cidade provinciana da Bielorrússia, e morreu em 11 de junho de 1934, em Moscou, vítima de tuberculose, contra a qual lutou durante 14 anos de sua vida (REGO, 2014)². Vygotsky era de família judaica, que lhe proporcionava uma vida econômica estável e um espaço favorável para os estudos domésticos. Seu pai era culto e trabalhava em uma companhia de seguro dentro de um banco. Sua mãe era professora e dedicou boa parte da sua vida à criação dos filhos. Vygotsky conviveu um longo tempo com sua família, composta por sete irmãos e seus pais, em Gomel, na Bielorrússia. Casou-se aos 27 anos com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas.

A educação de Vygotsky ocorreu em casa. Ele estudou até os 15 anos com tutores particulares. Demonstrava interesse pelos estudos, tendo preferência por literatura e artes em geral. Era frequentador de bibliotecas e estudava com seus amigos, tanto nas públicas quanto na de sua casa, particular (REGO, 2014).

Piaget e Vygotsky nasceram no mesmo ano, 1896, e foram considerados gênios. Luria (2015) defende que não é exagero considerar Vygotsky um gênio, pela sua clareza mental, suas habilidades e a capacidade de antever o futuro da ciência.

Piaget também é reconhecido como um extraordinário gênio, um excepcional psicólogo e um grande prodígio. Aos 10 anos de idade, portanto precocemente, publicou um artigo no âmbito acadêmico. Ao longo da vida, construiu sua teoria nas áreas da epistemologia e da biologia, entendendo o homem como um todo.

Nasceram em contextos político-sociais diferentes. Algumas obras de Vygotsky foram proibidas devido à censura do regime stalinista. Apenas em 1956 o livro “Pensamento e linguagem” (2008) foi publicado, passando o ocidente a conhecer Vygotsky. Sua obra chegou ao Brasil em 1984 com o livro “A formação social da mente” (2007).

Piaget publicou diversos livros, como explica Palangana (2015). A obra “A linguagem e o pensamento da criança”, publicada em 1923, em específico, teve sua importância reconhecida por Vygotsky, embora com divergências. Apenas depois do

² Teresa Cristina Rego é professora da graduação, licenciatura e pós-graduação da faculdade de educação da USP e coeditora da Revista de Educação e Pesquisa (Feusp). É mestre e doutora em educação pela USP e pós-doutora em educação pela Universidade Autônoma de Madri.

falecimento de Vygotsky e por insistência de alguns seguidores é que Piaget respondeu às críticas. Porém, afirmou que foi com tristeza que descobriu a obra de Vygotsky somente 25 anos após sua publicação e que poderia ter discutido pessoalmente sobre os apontamentos ali citados. Piaget e Alexander Romanovich Luria³ eram amigos, e Luria lhe havia informado a respeito das divergências críticas de Vygotsky em relação a sua obra, mas não puderam se encontrar nem conseguiram acesso aos escritos de Vygotsky.

E.Hanfmann, uma das mais fiéis discípulas de Vygotsky, pediu-me gentilmente para comentar as considerações deste eminente psicólogo a propósito do meu primeiro trabalho. Desejaria agradecer-lhe, mas ao mesmo tempo confessar-lhe o meu embaraço porque, enquanto o livro de Vygotsky data de 1934, os meus, por ele discutidos, remontam a 1923 e 1924. Pensando como teria podido desenvolver esta discussão retrospectivamente, encontrei uma solução ao mesmo tempo simples e instrutiva (pelo menos para mim): procurar ver se as críticas de Vygotsky são ou não justificadas à luz dos meus mais recentes trabalhos. A resposta é, ao mesmo tempo, sim e não. Sobre alguns pontos concordo hoje com Vygotsky mais do que o teria feito em 1934, enquanto sobre outros pontos penso que poderia encontrar, agora, melhores argumentos para responder-lhe (PIAGET, 1981, p. 77).

Mesmo com as divergências, não existia uma competição entre eles, mas um grande respeito. Vygotsky (2008) reconheceu a importância de Piaget para o mundo acadêmico-científico, considerando o método de investigação utilizado por ele como ousado e incomum.

A base familiar de ambos era intelectualizada, o que serviu aos dois autores como fundamento para um bom desenvolvimento biopsicossocial. Gomes (1992) elucida que o mundo social é apresentado à criança pela família. Isso ocorre à medida que os elementos culturais lhe são apresentados por meio da linguagem, valores, usos e costumes, normas e padrões de comportamento. Esse processo forma as estruturas básicas da personalidade e identidade. A família também ensina à criança o processo da ação do ensinar e aprender.

Aristóteles (1986) ressalta que todo o processo de educação de uma cidade passa pela família, primeiro grupo social de qualquer cidadão. Percebe-se que tanto

³ Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902, em Kazan. Filho de pais socialistas, Luria defrontou-se, aos 15 anos, ainda no curso secundário, com a revolução soviética. Nesse momento, foram abertas as portas da universidade para quem quisesse cursá-la, e Luria se matriculou no Departamento de Ciências Sociais. Seu interesse, no entanto, voltava-se para a psicologia. Dado o seu trabalho de alto nível e erudição em psicologia e pedagogia, Luria foi convidado, em 1924, a se juntar ao corpo de jovens cientistas do recém-criado Instituto de Psicologia de Moscou.

Piaget quanto Vygotsky foram influenciados diretamente pelo seu primeiro grupo social. A família foi a base para as suas pesquisas, pois o exemplo da leitura e da investigação veio do meio no qual estavam inseridos, trazendo consigo a importância da interação com o meio para o desenvolvimento humano.

Essa influência do meio familiar é tão intrínseca que Rego (2014) atribui o interesse de Vygotsky por temas de diferentes campos do conhecimento ao acesso que tinha, dentro do âmbito familiar, a diversos tipos de informações, além de ter dado início cedo aos estudos de outras línguas, como alemão, latim, hebraico, francês e inglês. Esse aprendizado permitiu que entrasse em contato com diversos saberes do resto do mundo, mesmo tendo viajado apenas uma vez para o exterior. Os dois autores reconhecem a importância do meio para o desenvolvimento humano, sendo ambos considerados interacionistas e cognitivistas.

Piaget graduou-se com licenciatura em Ciências Naturais na Universidade de Neuchâtel em 1915 e doutorou-se em 1918 com a tese sobre os moluscos da região de Valais, na Suíça, demonstrando que os processos de conhecimento dependiam dos mecanismos de equilíbrio orgânico. Palangana (2015) afirma que os estudos de Piaget revelaram que tanto as ações externas como o processo da formação do pensamento dependem de uma organização lógica. Ele uniu as variáveis biológicas e a lógica em uma única teoria para apresentar uma solução ao que se chamou de problema do conhecimento humano.

Piaget foi para Zurique estudar psicologia e foi influenciado pela psicanálise freudiana, conforme descreve Palangana (2015). No livro “A formação do símbolo na criança” (1975), no capítulo 7, Piaget escreveu a respeito do sonho e do simbolismo inconsciente relacionando a teoria freudiana a sua teoria. Ainda em Zurique, trabalhou com a psicologia experimental no laboratório de G.E. Lips e Wreschener, experiência que contribuiu para a constituição da epistemologia do conhecimento humano.

Vygotsky completou o secundário em um colégio privado na cidade de Gomel. Foi homenageado com uma medalha de ouro pelo desempenho apresentado nos estudos. Estudou Direito e Literatura de 1914 a 1917 na Universidade de Moscou. No término do curso, apresentou um estudo sobre “Hamlet”, de Shakespeare: “A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca”, que deu origem, em 1925, ao livro

“*Psychology of Art*” (Psicologia da Arte), que só foi publicado na Rússia em 1965, de acordo com Oliveira (1987).

Uma curiosidade (REGO, 2014) é que, no mesmo período que Vygotsky se graduava na Universidade de Moscou, ele participava dos cursos de História e Filosofia na Universidade de Shanyavskii, porém não recebeu título desses cursos. Anos mais tarde, frequentou por um tempo o curso de Medicina na Universidade de Moscou e deu continuidade na Universidade em Kharkov, com o interesse de compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano, em particular das anomalias físicas e mentais.

Tanto Piaget quanto Vygotsky foram professores universitários. Piaget se destacou como professor de filosofia na Universidade de Neuchâtel, ficando na função durante 4 anos, de 1925 a 1929. Lecionou também outras disciplinas, como psicologia e sociologia (PALANGANA, 2015). Rego (2014) alega que, no período de 1917 (Revolução Russa) a 1922, Vygotsky escreveu várias críticas literárias, lecionou e proferiu diversas palestras sobre os temas ligados à literatura, preocupando-se com temas relacionados diretamente à pedagogia, e, em 1922, publicou um estudo sobre métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias, dirigindo-se à seção de teatro do departamento de educação de Gomel. Criou uma revista literária em um laboratório de psicologia no instituto de treinamento de professores, no mesmo local que ministrava as aulas de psicologia.

De acordo com Palangana (2015), Piaget dizia que a dificuldade encontrada naquele período era justamente a de descobrir um modelo teórico capaz de explicar a estrutura do conhecimento, pois, no campo da filosofia, o procedimento era totalmente intuitivo, sem experimentos para comprovação, e a biologia não permitia a experimentação. Assim, recorreu à psicologia. Ao ter contato com os testes, Piaget chegou a uma importante conclusão: para compreender o pensamento da criança, era necessário desviar a atenção da quantidade de questões corretas e concentrar-se na qualidade das respostas. Então percebeu que a lógica de funcionamento mental da criança é qualitativamente diferente da lógica adulta, portanto deixou os testes e passou a trabalhar com o método clínico.

Palangana (2015) afirma que, no fim do século XIX, a psicologia tinha duas correntes distintas. De um lado, um grupo de teóricos de uma abordagem norte-

americana, influenciado pela teoria do filósofo empirista John Locke, defendia a origem das ideias a partir das sensações desenvolvidas pelo meio, surgindo uma psicologia com base nas ciências naturais. Na outra ponta, conforme Palangana (2015), havia os seguidores europeus das ideias de Descartes e Kant, que trabalhavam a consciência abstrata, originalmente a existência do psiquismo humano, com base na filosofia naturalista.

Perante a crise que reinava na psicologia, Vygotsky assumiu a responsabilidade de formular um novo modelo teórico, pois para ele os métodos que existiam não explicavam o todo, fazendo uma crítica direta ao modelo piagetiano.

2.1 A interdisciplinaridade em Piaget e Vygotsky

Para pesquisar um tema como *pensamento e linguagem*, faz-se necessário recorrer a outras áreas do conhecimento, pois sem elas não é possível entender o homem no todo. Para Piaget (2012), toda pesquisa em epistemologia genética ou ligada ao desenvolvimento precisa da colaboração de outras ciências.

[...] É evidente, portanto, que toda pesquisa, seja ela qual for, em epistemologia genética, quer em desenvolvimento de um certo setor do conhecimento na criança (número, velocidade, causalidade física, etc.), quer de uma transformação num dos ramos correspondentes do pensamento científico, pressupõe a colaboração de especialistas da epistemologia da ciência considerada – psicólogos, historiadores da ciência, lógica e matemáticos, ciberneticistas, linguistas, etc. (PIAGET, 2012, p. 4).

Piaget⁴ (2012) esclarece que todo o trabalho desenvolvido por ele em epistemologia genética foi em pontos de coletividade trabalhando diretamente com as outras ciências. Uma das críticas feitas por ele no primeiro capítulo da obra foi sobre a falta de integração no que se refere à psicogênese. Apenas os psicólogos faziam uso deste conhecimento, e os epistemologistas liam pouco os trabalhos dos psicólogos, faltando a integração dos conhecimentos.

Japiassu (1976) afirma que uma das maiores contribuições de Piaget, além de toda a sua contribuição para a ciência, foi considerar a interdisciplinaridade como o princípio de uma organização do conhecimento capaz de ultrapassar as barreiras, modificar os conceitos, juntando as ciências e o método das disciplinas. Além disso,

⁴ Cabe ressaltar que todas as obras de Piaget têm como base a interdisciplinaridade.

ele criou um meio que possibilitou que as universidades inovassem na nova forma de saber: a cooperação entre as especialidades.

Vygotsky também passou pelo percurso acadêmico interdisciplinar, transitando por diversos cursos e estudando diversas áreas do conhecimento.

Assim, seu percurso acadêmico foi marcado pela interdisciplinaridade já que transitou por diversos assuntos, desde artes, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sócias, psicologia, filosofia e, posteriormente, até medicina. O mesmo ocorreu com sua atuação profissional, que foi eclética e intensa e esteve sempre associada ao trabalho intelectual (REGO, 2014, p. 22).

Rego (2014) deixa claro que, apesar de não ter alcançado suas complexas metas, Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno, que sugeriu que a cultura pudesse se tornar parte da natureza de cada pessoa. Um dos pontos centrais de sua teoria é que as funções superiores são de origem sociocultural e emergem dos processos biológicos. Defende que todo o processo do desenvolvimento humano está enraizado nas relações individuais e sociais, logo o ser humano é construído de diversos saberes.

Os dois teóricos integraram as disciplinas a ponto de elas terem uma mesma linguagem. Japiassu (1976) alega que a primeira condição para ser interdisciplinar é a possibilidade da harmonização das línguas, levando assim à construção de um vocabulário e à elaboração de uma interlinguagem, que permite a integração das disciplinas e o entendimento do que for dialogado.

A falta de integração entre as disciplinas pode levar a interpretações equivocadas no âmbito acadêmico, dificultando o diálogo, conforme alerta Japiassu (1976). As disciplinas podem ficar presas dentro da sua própria esfera, isolando-se do olhar do outro e enxergando apenas um pequeno fragmento do todo. Assim, podem se equivocar por não compreender informações e o conhecimento produzido por outras ciências.

Morin (2005) considera um lado mau ou um dos traços negativos do desenvolvimento científico a fragmentação do conhecimento, entendendo que a ciência não traria unicamente as vantagens da divisão de um trabalho. Com ela vêm os inconvenientes da superespecialização, o enclausuramento e a fragmentação do saber. As fronteiras rígidas entre as ciências, como elucida Campos (2015), no

século XIX, estavam mais relacionadas ao poder acadêmico do que propriamente à lógica científica. Seguindo essa linha de raciocínio, entende-se que os especialistas do saber competiam entre si por vaidade, não se permitindo aceitar o outro.

Piaget e Vygotsky entendiam a ciência de forma diferente. Procuravam compreender o todo em busca de explicações a respeito da formação do pensamento e da linguagem e confrontavam as especialidades, ultrapassando as barreiras. Luria (2017) assegura que a construção do pensamento e da mentalidade é social. Cada civilização ou grupo têm sua própria forma de pensar e, com as transformações sociais, essa forma muda. O conhecimento é elaborado pelos grupos para uma identificação e a forma de externar seus pensamentos, chegando a um denominador comum, o que leva à compreensão.

O termo interdisciplinaridade não tem um sentido epistemológico único, sendo instável. Considerado por Japiassu (1976) como um neologismo, nem sempre tem o mesmo significado em todos os âmbitos em que é utilizado, e o seu papel acaba não sendo compreendido.

Fazenda (2011) afirma que a interdisciplinaridade é pautada em um movimento de uma ação, dentro de um percurso, e que todo projeto nasce de uma contextualização que exige a memória, dentro das suas potencialidades, sempre delimitado pelo tempo, espaço e em diálogo com outras ciências.

A interdisciplinaridade na perspectiva de Piaget (2012) é uma ação que a ciência faz na busca de produzir conhecimentos mais amplos, a partir das discussões que resgatam a epistemologia, a dinâmica e a complexidade da evolução do conhecimento. Busca-se a reciprocidade das relações entre as disciplinas para um benefício mútuo.

A troca não implicaria na perda da identidade de nenhuma disciplina, não negariam os objetos, métodos, conceitos e os instrumentos utilizados de cada disciplina, mas sim trabalharia a relativização destas fronteiras com a finalidade da ampliação do conhecimento. Piaget (2012) discute também o problema dos diferentes modelos de cada disciplina, para ele a investigação interdisciplinar não tem como objetivo a eliminação das diferenças, pois os mecanismos utilizados pelos problemas gerais, se colocam de diferentes formas dentro de cada disciplina. No

entanto, as disciplinas são os suportes para o estabelecimento das relações, pois elas estabelecem os critérios os objetivos, os métodos, os conceitos, enfim, os elementos que sofrerão alterações nas relações interdisciplinares.

A interdisciplinaridade depende do estabelecimento de problemas gerais e de mecanismos em comuns. As trocas implicam as relações das estruturas, funções e sinais, bem como implicam no comportamento relacionados a abstração que explicitam a interação do sujeito com o objeto. O modelo piagetiano de relações interdisciplinares trabalha os problemas gerais e os mecanismos comuns que estão relacionados a unidade de vida, que estão ligados diretamente ao desenvolvimento no sentido da produção gradual das formas organizadas, sendo fundamental a produção de novas estruturas, o equilíbrio e a troca (PIAGET, 2012).

Na área do conhecimento em ciências humanas, a interdisciplinaridade tem a finalidade de fazer progredir o conhecimento humano, e por consequência o indivíduo humano. As relações interdisciplinares nas ciências humanas, corresponde a evolução interna da própria área do conhecimento contribuindo com a epistemologia das ciências no todo. Para Piaget (2012) a interdisciplinaridade é a forma de organizar os saberes pelas construções recíprocas, por isso buscou-se compreender as dimensões do conhecimento humano que são as regras, os valores e as significações.

Já Vygotsky como já mencionado, teve todo seu percurso marcado pela interdisciplinaridade. Suas obras contribuíram para diversas áreas das ciências, como psicologia, pedagogia, antropologia, linguística, história, filosofia, sociologia e neurologia nos estudos das deficiências. Segundo Rego (2014) os traços característicos das obras de Vygotsky, se encontra nos estudos das gêneses dos processos psicológicos tipicamente humanos em seu contexto histórico-cultural e pela postura totalmente interdisciplinar com o foco nos fenômenos sociais, semióticos e psicológicos e pela busca da compreensão do desenvolvimento psicológico do ser humano.

2.2 Métodos de pesquisa utilizados por Piaget e Vygotsky

Um dos objetivos da ciência é a compreensão dos fatos. Para tanto, a ciência se distingue de outros tipos de conhecimento por buscar as características de cada tipo de conhecimento, e, para que o conhecimento seja científico, precisa ser elaborado mediante um método que possibilite chegar à ciência (GIL, 2014).

Gil (2014, p. 14) define método como um “caminho para se chegar a determinado fim”, e o método científico como um processo que reúne várias ferramentas intelectuais e técnicas para atingir o conhecimento.

2.3 O método clínico de Piaget

Como já mencionado, Palangana (2015) defende que, para Piaget, a grande dificuldade de criar um modelo teórico era que, no modelo filosófico, o procedimento era muito intuitivo e, no biológico, não havia a experimentação, portanto recorreu à psicologia, tendo como base sua proposta teórica. Dentro de suas pesquisas a respeito do desenvolvimento moral, criou o método clínico.

O termo clínico veio da medicina, conforme esclarece Delval (2002), e consiste em um estudo minucioso do doente e de suas condições. Na psicologia, a expressão “método clínico” foi utilizada pela primeira vez em 1896 por Lightner Witmer, psicólogo norte-americano que foi aluno do pai da psicologia, Wilhelm Wundt. Esse método serviu para prevenir e tratar as deficiências mentais, incluindo as crianças com dificuldades de aprendizagem. Esse processo exigia diversos exames para fechar o diagnóstico. Após certo período, o método clínico foi empregado na psiquiatria, pois eram realizados estudos minuciosos do sujeito, que possibilitaram categorizar as doenças.

A clínica compõe, na medicina, um ramo das ciências médicas. Segundo Delval (2002), compreende as outras áreas do conhecimento com a finalidade de estudar o organismo doente e devolvê-lo ao seu estado normal. Na psicologia, Piaget introduziu o método clínico atribuindo-lhe um significado distinto, assemelhando-se com a origem médica.

Piaget deu início ao método clínico utilizando como ferramenta conversas abertas com as crianças. O objetivo era entender o curso do pensamento. Delval⁵ (2002) descreve que não se tratava apenas de contar as respostas corretas de cada sujeito, mas de indagar as justificativas de cada resposta.

As peças-chave do método clínico utilizado por Piaget eram as observações detalhadas das experiências e dos diálogos com as crianças, conforme afirmam Lima e Queiroz (2010). O método tem como uma das características a entrevista, que, seguindo o pensamento de Lima e Queiroz (2010), consiste em um diálogo aberto com o entrevistado. São feitas algumas perguntas básicas, que vão sendo ampliadas e completadas de acordo com as respostas do entrevistado.

Utilizando esse procedimento metodológico, a entrevista, Piaget entrevistou crianças e adolescentes, sempre abordando diversos conceitos, de ordem física, matemática e moral. Em vez de contabilizar as respostas, ele analisou as justificativas. Segundo Lima e Queiroz (2010), a forma que Piaget qualificava as perguntas era rica e a situação permitia tornar o método mais dinâmico, interessante e reflexivo tanto para o entrevistado como para o entrevistador.

Delval (2002) acrescenta que o pressuposto do método clínico enquanto procedimento é investigar como as crianças pensam, agem e sentem a fim de descobrir o que não está evidente naquilo que os entrevistados fazem ou dizem. O objetivo é buscar o que está por detrás da sua aparência ou conduta, podendo essa busca ser feita em ações ou palavras.

Em muitos momentos, o procedimento metodológico consiste em uma conversa com o sujeito utilizando um método verbal; são puras conversas com as crianças (DELVAL, 2002). Porém, a essência do método está no tipo de atividade aplicada pelo experimentador e na interação com o sujeito. Seguindo o pensamento de Delval (2002), existem três utilizações do método clínico: a entrevista livre e sem material; a explicação sobre a situação; e o método não verbal, que são ações sobre a realidade sem a linguagem.

⁵ Piaget usa um método da área médica para inserir no campo da psicologia, que necessitava de um novo parâmetro para as pesquisas. Delval esclarece o método clínico dissecando passo a passo a metodologia piagetiana.

A entrevista livre mantém a conversa em aberto com a criança, sempre procurando seguir o curso de suas ideias e respeitando a explicação do problema. Não há material de suporte. O entrevistador pode fazer as intervenções sistematicamente, sempre conduzindo suas perguntas e tentando esclarecer o que a criança está trazendo. As ações e as respostas do sujeito sempre informam a respeito das suas ideias.

Piaget (1994) esclarece que a arte do método clínico consiste em fazer a criança falar livremente e descobrir suas tendências espontâneas em vez de induzi-las. Todo estudo a respeito do tema “pensamento da criança” tem que partir da observação, que oferece importante material. O método clínico trata de um estudo detalhado de conteúdo de perguntas, que revela o interesse da criança e, com isso, como ocorre a formação do pensamento e da linguagem.

Piaget (2005) diz que o método não é simples, pois é necessário seguir de forma rigorosa e crítica os materiais que foram reunidos. O pesquisador deve compensar as incertezas do método de interrogação e aprimorar sua interpretação. Existe um perigo que ameaça o psicólogo iniciante, que é a atribuição de tudo que a criança fala como algo concreto ou fantasioso sem fazer uma análise do que se busca. Os profissionais que utilizam o método podem cometer alguns equívocos, que ocorrem quando consideram tudo que as crianças respondem como única verdade, e há aqueles que não acreditam no resultado que provém do interrogatório.

Os primeiros erros ocorrem quando o pesquisador acredita que o que uma criança conta em quinze minutos, meia hora ou em mais horas está situado no plano de consciência, na crença refletida ou fabulação, como se todos fossem uma. A essência do método clínico está no oposto; encontra-se na separação do joio do trigo, como cita Piaget (2005), devendo o pesquisador situar cada resposta no seu contexto mental.

Piaget (2005) esclarece que é impossível precisar regras para o diagnóstico das reações individuais e faz algumas advertências a respeito das possíveis reações das crianças, informando ao pesquisador que deve ficar mais atento a algumas reações observáveis no exame clínico. No primeiro tipo de reação da criança consciente, o pesquisador não deve se incomodar com as expressões de indiferença das crianças ao responderem a alguma indagação ou com a falta de entusiasmo,

pois fazem isso para o pesquisador parar o interrogatório. Trata-se de uma estratégia de fuga. “[...] Quando a pergunta feita aborrece a criança ou, de maneira geral, não provoca nenhum esforço de adaptação, a criança responde qualquer coisa e de qualquer forma, sem mesmo procurar se divertir ou construir um mito” (PIAGET, 2005, p. 16). O segundo tipo de reação é a fabulação, que é a invenção de uma história pela criança. Nem ela mesma acredita no seu discurso. Tem a intenção apenas de responder ou expressar qualquer coisa (PIAGET, 2005). A terceira reação possível é a crença sugerida. A criança responde apenas a fim de contestar ou agradar seu entrevistador, não fazendo nenhum esforço de reflexão. A quarta reação é a crença provocada ou desencadeada. Nessa reação, a criança responde baseada na sua própria reflexão, mas a uma pergunta nova para ela, portanto fica influenciada pela pergunta. Logo, a crença desencadeada é influenciada pelo interrogatório, pois força a criança a raciocinar em uma direção, e a criança sistematiza o seu saber. A quinta reação é a espontânea, que o pesquisador deve buscar na criança. Essa reação ocorre quando ela não tem mais a necessidade de refletir longamente para responder, sendo rápida nas respostas, autêntica e verdadeira a respeito do assunto.

As observações de Piaget (2005) foram de fundamental importância para a investigação do processo do pensar da criança considerando o meio em que está inserida e pela sua vivência. Fica claro que o importante não é a obtenção das respostas corretas durante o percurso, mas das respostas espontâneas e que as crianças podem justificar.

Percebe-se que esse método impõe desafios, sendo de difícil aplicação. Para ter pleno domínio dele, é necessário que o pesquisador, como em qualquer outra área, tenha um conhecimento profundo da teoria. Um bom entrevistador precisa ter algumas qualidades, como permitir que a criança fale sem interrupção, não desviar a atenção da criança e saber observar todas as ações dela, sempre procurando algo e aumentando as incertezas de sua interpretação.

2.4 O método materialismo histórico dialético em Vygotsky

Algumas ideias básicas que Vygotsky incorporou em suas obras são: o modo de produção da vida material está condicionado à vida social, política e cultural do homem; o homem é um ser histórico que se constrói mediante suas relações com o mundo natural e social; a sociedade humana é contraditória e precisa ser compreendida como um processo de mudança sempre em desenvolvimento; a transformação qualitativa ocorre pela síntese dialética, sendo esta síntese utilizada em sua obra (OLIVEIRA, 1987).

Considerando essa abordagem, Rego (2014) assegura que a existência do indivíduo concreto advém da luta pela sobrevivência. Ele se organiza em torno do trabalho, estabelecendo assim suas relações com a natureza e consigo mesmo. Apesar de este homem fazer parte da natureza, ser natural e se submeter às suas leis, ele se diferencia dela, na medida em que a transforma conscientemente de acordo com suas necessidades. Essa integração permite ao homem realizar transformações recíprocas, implicando assim necessariamente a compreensão da relação que este homem constrói e de como se transforma, mudando também a própria natureza, criando condições de existência.

O homem produz sua própria vida material, conscientemente, devido à necessidade de sobrevivência em seu meio de vida. Essa noção de trabalho diferencia o homem do animal. Rego (2014) afirma que é pela produção que se desvenda a natureza social do homem, sendo ele um ser social e histórico. A necessidade o leva ao trabalho e à transformação da natureza. Com isso, estabelece uma relação com seus pares, produzindo conhecimento e construindo, assim, uma sociedade e uma história.

Na perspectiva da interação, na percepção de Vygotsky, surgiram as funções do pensamento, que têm como maior peso a linguagem, permitindo a comunicação entre os homens.

A necessidade de intercâmbio entre os homens no processo de trabalho possibilitou o aparecimento da linguagem como veículo de comunicação e apropriação do conhecimento historicamente construído pela espécie humana. Sendo assim, o desenvolvimento de sua consciência não se limita à sua experiência pessoal, pois seu pensamento passa a ser mediado pela linguagem. Diferente dos animais, o produto da atividade (do trabalho)

humana existe antes na mente do sujeito como imagens psíquicas (conteúdo de sua consciência), que mediatizam a sua realização (REGO, 2014, p. 97).

De acordo com o materialismo histórico dialético, a produção de vida material nos condiciona à vida social, política e econômica. Rego (2014) afirma que essas condições de produção de vida material são a base de uma sociedade e da construção das instituições, das regras e dos valores. Por esse ângulo, a realidade se contradiz e se constitui em um processo histórico. Esse conflito da realidade provoca as mudanças, que ocorrem de forma dialética, e esse processo é o resultado das intervenções e das práticas do homem, já que a transformação e a formação da sociedade ocorrem por um modo dinâmico contraditório.

A influência desse método era tão evidente, que Luria (2015) declarou Vygotsky como o principal teórico marxista do grupo de pesquisa de que faziam parte. Em 1925, chegou a publicar uma aula deflagrada em Moscou incluindo as citações de Marx, que foram conceitos-chave do *corpus* teórico por eles pesquisado. Chegou a afirmar que, “nas mãos de Vygotsky, os métodos de Marx desempenhavam papel vital na formação da nossa trajetória” (LURIA, 2015, p. 48).

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que a origem das formas superiores do comportamento consciente estava nas relações sociais do indivíduo com o meio externo. Mas o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse ambiente (LURIA, 2015, p. 48).

Vygotsky criou sua teoria, que chamou mais tarde de psicologia cultural ou instrumental, afirmando que o meio influencia o desenvolvimento cognitivo do ser humano, como declara Luria (2015), que descreve que a psicologia soviética usa o conceito de consciência enquanto existência consciente, sustentando que esse processo é a forma mais elevada do reflexo da realidade, não sendo dada *a priori*, mas formada dentro de um contexto, adaptando-se e reestruturando-se (LURIA, 2015).

A abordagem marxista orienta os estudos de Vygotsky, como afirma Rego (2014), representando uma mudança significativa nas interpretações dos conteúdos pesquisados na formação do sujeito, que até aquele momento eram feitas fundamentadas nos fenômenos psíquicos e na caracterização do ser humano. A partir da contribuição de Vygotsky, o indivíduo foi contextualizado tanto histórica

como socialmente, assim podendo ser investigado por estudos dialéticos segundo as leis da evolução biológica e as leis do processo sócio-histórico.

Em sua obra “Pensamento e linguagem”, Vygotsky (2008) fez um alerta a respeito do entendimento das relações interfuncionais existentes do pensamento e da linguagem, criticando a maneira pela qual psicologia estava lidando com o tema. Mostrou que as pesquisas realizadas para compreensão do processo psíquico eram feitas de maneira isolada apenas por um viés, não pesquisando o todo, e os métodos de investigação não revelavam a interdependência e a organização das estruturas da consciência como um todo.

Vygotsky (2008) garantiu que as teorias existentes, embora promovesse investigação sobre a fusão do pensamento com a palavra, o faziam de modo limitado. Ele realizou uma análise dos métodos aplicados utilizando como exemplo a análise química dos elementos da água, hidrogênio e oxigênio. Nessa análise, percebeu-se que não contemplava o todo e cada um na sua propriedade não estava presente no todo também, fazendo comparativo com o método de análise complexo psicológico com os elementos e componentes da química.

Já no segundo método, referente à análise em unidades, Vygotsky (2008) afirmou que o produto da apreciação conserva todas as propriedades fundamentais do todo, não havendo divisão para que elas não se percam. Considerou que o problema estava justamente na aplicação desses métodos, pois não indicavam soluções para as dúvidas.

Vygotsky (2008) escolheu um método de investigação mais apropriado, segundo o seu conceito, que seria a análise semântica, a qual permite combinar análise e síntese, acomodando assim as pesquisas complexas. Sobre a gênese do conhecimento e da comunicação nas crianças, concluiu que a comunicação e o conhecimento exigem uma elaboração mais avançada, que só se realiza porque o pensamento humano se reflete em um contexto, dentro da sua construção e o meio, levando em consideração as representações sociais

Uma das críticas de Vygotsky (2008) à Piaget diz respeito ao método utilizado, embora tenha reconhecido a sua importância, afirmando que Piaget

revolucionou a pesquisa dentro da temática do *pensamento e linguagem* das crianças.

Piaget desenvolveu um método clínico de investigação das ideias infantis, que vem sendo amplamente utilizado desde a sua criação. Foi o primeiro pesquisador a estudar sistematicamente a percepção e lógica infantis; além do mais, trouxe para o seu objeto de estudo, de amplitude e ousadia incomuns. Em vez de enumerar as deficiências do raciocínio infantil, em comparação com os adultos, Piaget concentrou-se nas características distintas do pensamento das crianças, naquilo que elas têm, e não naquilo que lhes falta. Por meio da abordagem positivista, demonstrou que as diferenças entre o pensamento infantil e o pensamento adulto era mais qualitativo do que quantitativo (VYGOTSKY, 2008, p. 11).

Vygotsky (2008) advertiu que esse método poderia conduzir muitos novos problemas para a psicologia. No quesito inter-relacionamento, que é o traço característico de todo o pensamento infantil, Piaget partiu da ideia de o egocentrismo ocupar uma posição intermediária, genética, estrutural e funcional entre o pensamento autístico e o orientado. Segundo Vygotsky (2008), o pensamento orientado é consciente e prossegue o objetivo de quem pensa, sendo social, porque é desenvolvido e influenciado pelas leis da experiência e da coerência. Já o pensamento autístico é individualista e obedece a um conjunto de leis especiais, sendo um contraste no pensamento. Verifica-se ainda que a função primordial da linguagem, tanto nas crianças como nos adultos, é a comunicação e o contato social. Tanto Piaget quanto Vygotsky conseguem ordenar suas ideias. O plano é constituído por um ponto de partida daquilo que se quer dizer e por um de chegada, no qual se finaliza. Entre as duas pontas existem as partes que integram o plano de escrita.

O método é um plano a ser seguido, mas precisa das ideias ordenadas. Campos (2008) esclarece que o método é um conjunto de princípios gerais que norteia e orienta a conduta do pesquisador durante o percurso da pesquisa. É pelo método que o pesquisador garante a validade do conhecimento descoberto, sendo a parte mais importante de qualquer pesquisa. Piaget, com o método clínico, e Vygotsky, com o método materialista histórico dialético, criaram métodos para compreender a criança. Gil (2014) assegura que os métodos esclarecem os procedimentos lógicos que a pesquisa deve seguir, no processo de investigação da natureza e da sociedade.

De acordo com Delval (2002), a ciência tem como missão a explicação de fenômenos que ocorrem a nossa volta, e essa explicação é uma resposta a uma pergunta. Piaget e Vygotsky buscaram a compreensão de como se formam o pensamento e a linguagem na criança, tema de suma importância para a compreensão do sujeito em desenvolvimento. Encontraram caminhos diferentes para chegar às respostas, porém os dois caminhos são válidos para o campo científico. A conclusão de Delval (2002) é que os fatos existem independentemente das teorias. A teoria científica bem avaliada é aquela que permite a compreensão das ocorrências. É assim considerada pela sua contribuição ao conhecimento humano, pela sua coerência interna.

2.5 Abordagem de Piaget e Vygotsky

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), as teorias cognitivistas definem a aprendizagem e um processo das relações do sujeito com o mundo externo, com a organização interna de conhecimento. A aprendizagem é proveniente da comunicação com o mundo externo que se acumula com o conteúdo cognitivo, logo é um processo de organização dessas informações e integração com o conhecimento adquirido pela estrutura cognitiva.

Na concepção cognitivista, o aprender se dá pela relação das ideias com a abstração das experiências, como esclarecem Bock, Furtado e Teixeira (2008) afirmando que os conceitos são mantidos por processos cerebrais, como atenção e memória, que estão integrados ao pensamento. Seguindo a teoria cognitivista, as apresentações de problemas permitem uma estrutura da percepção que leva o sujeito ao *insight*, logo à compreensão das relações internas ou das respostas aos problemas apresentados (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Piaget e Vygotsky são cognitivistas, porém, divergem em muitos aspectos. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), para Vygotsky, a aprendizagem é um elemento fundamental para o desenvolvimento; para Piaget, o desenvolvimento é a condição para a aprendizagem. Logo, os dois autores defendem ideias metodológicas divergentes. Para Piaget, esse processo é fundamental para a

construção do aprender. Para Vygotsky, também, mas essa construção ocorre dentro das relações sociais.

Piaget produziu diversas obras, sempre procurando explicar as inovações no percurso do desenvolvimento intelectual (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008), e explicou os mecanismos responsáveis pelas transformações. Assim, a teoria piagetiana foi classificada como construtivista devido às explicações das inovações, mudanças e transformações do desenvolvimento. Bock, Furtado e Teixeira (2008) afirmam que, para Piaget, a formação das operações cognitivas do ser humano estão subordinadas a um processo geral de equilíbrio, que tende para o desenvolvimento cognitivo.

Conforme Rego (2014), Vygotsky se inspirou no método materialismo dialético, considerando o desenvolvimento da estrutura humana como um processo de apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural. O organismo e o meio exercem influência recíproca, tanto que os aspectos biológico e social não são dissociados. Nessa perspectiva, o homem é visto como um ser que transforma e é transformado pela sociedade, nas suas relações com o meio e nas suas determinadas culturas. “É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sociointeracionista” (REGO, 2014, p. 93).

Luria (2015) considera que Vygotsky tenha tido influência de Marx, pois as origens das formas superiores do comportamento consciente estão nas relações sociais. Porém, o homem não é apenas um produto do meio, mas também um agente de transformação do ambiente. O processo das descrições mentais ocorre pela descoberta dos processos naturais, uma vez que a maturação física e os mecanismos sensoriais se interligam com os processos culturais. Esse processo era chamado por Vygotsky de abordagem psicológica cultural, instrumental ou histórica.

2.6 Abordagem cognitivista e interacionista de Piaget

Bock, Furtado e Teixeira (2008) afirmam que, para Piaget, o ser humano é constituído de estruturas biológicas, herdado uma como forma intelectual, sendo uma maneira de interagir com o ambiente, levando à construção de um conjunto de

significados. Essa integração do ser humano com o meio permite a organização dos significados dentro de uma estrutura cognitiva.

Durante o processo de vida, a organização dos significados ocorre de diversas formas, demarcando assim os estágios do desenvolvimento. Cada estágio corresponde a um tipo de estrutura cognitiva, possibilitando diversas formas de interação com o meio, segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), que esclarecem que as ideias de Piaget se baseiam no modelo biológico.

[...] o ser humano é guiado pela busca do equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais de sobrevivência e as agressões ou restrições colocadas pelo meio para a satisfação dessas necessidades. Nessa relação, a organização – como capacidade do indivíduo de condutas coletivas – é o mecanismo que permite ao ser humano ter condutas eficientes para atender às suas necessidades, isto é, à sua demanda de adaptação (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 139).

Durante o processo de desenvolvimento, o ser humano passa por diversas fases de aprendizagem: esquema, adaptação, assimilação, acomodação e equilíbrio, termo tomado da biologia pela teoria piagetiana (BEE; BOYDE, 2011).

Bock, Furtado e Teixeira (2008) asseguram que a adaptação envolve a assimilação e a acomodação, em uma relação indissociável, permitindo que o homem transforme os elementos assimilados em parte da estrutura do organismo, possibilitando o ajuste da acomodação.

Esquema, termo usado, em alguns contextos, como sinônimo de conceito ou das expressões de categoria mental, ações mentais, não é uma categoria, mas uma ação de categorizar, de alguma forma, em particular. Algumas ações, mesmo sendo físicas ou sensórias, também são esquemas. Bee e Boyde (2011) afirmam que a ação de pegar e olhar uma bola usa o esquema de pegar, segurar e olhar para esse objeto.

Uma das propostas de Piaget é que toda criança começa a vida com um repertório de esquemas sensório-motores simples, por exemplo o olhar, tocar ouvir e agarrar. Após determinado período, a criança também desenvolve esquemas mentais, podendo categorizar e comparar um objeto com outro. Com o progresso do desenvolvimento, a criança vai gradativamente adquirindo esquemas mentais mais complexos, como a análise dedutiva ou raciocínio esquemático. O indivíduo sempre adquire esquemas mentais, processo que ocorre por toda a vida.

O ser humano, em seus ambientes de convivência, como casa, trabalho e sociedade, deduz esquemas generalizados de experiências específicas por um processo inato, deduzindo os esquemas generalizados de experiências específicas. A função dos esquemas é organizar os pensamentos do indivíduo para que ele possa tomar as atitudes de uma forma precisa, no ambiente em que está inserido (BEE; BOYDE, 2011).

Na teoria piagetiana, os esquemas figurativos são representações mentais dos objetos do mundo, os diferenciam, mesmo estando próximos de uma semelhança das representações mentais. Já o pensamento operativo permite que as crianças entendam as lógicas das diferenciações dos objetos. As crianças desenvolvem a percepção de que um *poodle* é um cão. Os cães são mamíferos e mamíferos são animais. Percebe-se que os esquemas não funcionam da forma que o indivíduo espera, mas, com a diferenciação dos animais, a criança entende como cão qualquer mamífero com pelos, portanto a adaptação complementa as organizações, trabalhando para encaixar ou mudar os esquemas, conforme o desafio que o meio está impondo. Na teoria piagetiana, existem três subprocessos na adaptação: assimilação, acomodação e equilíbrio.

A assimilação tem a função de absorver qualquer tipo de evento e torná-lo parte do esquema. Quando uma criança manuseia uma bola de vidro, logo ela saberá manusear uma bola de borracha. Portanto, a criança assimilou o manuseio da bola, independentemente do material utilizado para a sua fabricação. A assimilação é um processo de informação seletiva, pois é um processo ativo. Bee e Boyde (2011) exemplificam usando a sala de aula. A criança escuta um professor lecionando, mas, mesmo que tente anotar tudo no seu material ou guardar em sua memória, assimila apenas o pensamento que pode associar a algum conceito ou modelo que já construiu anteriormente.

A acomodação complementa a assimilação, pois, segundo Bee e Boyde (2011), pela acomodação a criança reorganiza os pensamentos, melhorando suas habilidades e mudando estratégias. Na teoria piagetiana, a acomodação é o segredo da mudança do desenvolvimento. No momento que ela pega a bola de vidro, percebe que é escorregadia e compara com a bola de borracha, acomodando o esquema de manuseio das duas bolas. Logo ela terá experiência com dois tipos de

bolas, com materiais diferentes, portanto saberá lidar com eventuais matérias, pois o processo foi assimilado e acomodado.

Bock, Furtado e Teixeira (2008) afirmam que o processo de desenvolvimento intelectual passa pela construção do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o que propicia novas estruturas mentais. O processo de adaptação é chamado de equilibração e tem a função de colocar em equilíbrio os outros dois processos, a assimilação e a acomodação, que passam por uma estruturação periódica de esquemas para criar um equilíbrio. Papalia, Sally e Ruth (2010) alegam que esse termo piagetiano é usado nas mudanças da estrutura cognitiva existente, que inclui novas informações, sempre ajustando-as.

Conforme Papalia, Sally e Ruth (2010), na teoria piagetiana, a equilibração é um esforço constante para atingir um equilíbrio estável, pois, quando a criança não consegue lidar com novas informações, vivenciando assim um desequilíbrio, não sabe lidar com as novas informações dentro das novas experiências da estrutura cognitiva. A equilibração organiza novos padrões mentais para integrar a nova vivência, assimilando e acomodando e, com isso, chegando a um estado mais próximo do confortável.

Nessa teoria, Bee e Boyde (2011) identificam a existência de três tipos de reorganização ou equilibração, significativos na infância, sendo introduzidos em um novo estágio do desenvolvimento. O primeiro ocorre entre um ano e meio e dois anos com a inserção de símbolos. A criança muda a dominância dos esquemas sensório-motores simples para o uso dos símbolos. O segundo acontece entre os cinco e os sete anos, quando a criança acrescenta novo conjunto de esquemas operativos. O terceiro ocorre na adolescência, quando o sujeito entende como operar as ideias, eventos e objetos.

Ainda segundo os autores, os três pontos de equilibração produzem quatro estágios, os quais as crianças utilizam de várias formas para influenciar o mundo em volta delas: estágio sensório-motor, de zero a 24 meses; estágio pré-operacional, dos 24 meses aproximadamente a seis anos; estágio das operações concretas, que vai dos seis aos doze anos; e estágio de operações formais, durante o qual o adolescente aprende a pensar de forma lógica sobre as ideias abstratas.

Segundo Piaget (2012), o estágio sensório-motor é a formação dos esquemas sensório-motores, que permite ao bebê se organizar mediante os estímulos ambientais e ter condições de resolver a maioria das situações que lhe forem apresentadas.

O autor explica que, nessa fase, a criança é totalmente egoísta, pois o seu “eu” está no centro de tudo; tudo gira ao seu redor. A consciência inicia-se por um egocentrismo inconsciente e integral. Isso ocorre até o momento da formação da inteligência sensório-motora, levando à construção de um universo objetivo. Uma das funções da inteligência é dar a esse indivíduo a possibilidade de diferenciação entre os objetos externos e o próprio corpo. Nessa fase, a criança entende como se tudo fosse uma continuidade de si.

Nesse período, a criança recorre à organização psicológica básica, tendo a percepção motora, intelectual, afetiva e social. O processo cognitivo intervém para que a criança compreenda seu próprio corpo. O desenvolvimento é um processo que abrange os aspectos emocional, social e intelectual, sem divisão. No entanto, Piaget (2012) faz essa separação para que seja possível compreender o processo de forma mais fácil.

De acordo com Rappaport, Rocha e Fiori (1981), ao final dessa fase, a criança permanece egocêntrica, autocentralizada em seu entendimento de realidade. No entanto, terá realizado uma parte do processo de conhecimento e adaptação da realidade, chegando a um estágio em que conseguirá resolver algumas questões utilizando a inteligência explícita ou sensório-motora.

Piaget (2012) chama o primeiro nível do pensamento de pré-operatório. Nessa fase, a criança está desenvolvendo a linguagem, que lhe dá a possibilidade de utilizar os esquemas sensório-motores e formar os esquemas simbólicos. O seu pensamento ainda é egocêntrico, porém se amplia. Todo o pensamento passa a ser caracterizado por questões lúdica, misturando a realidade com a fantasia, determinando uma distorção dessa realidade em virtude das limitações das funções do pensar.

Essa criança se encontra em um plano de comportamento de modo lógico e coerente, mas o nível de entendimento da realidade está em desequilíbrio, por uma

ausência de esquemas conceituais, conforme afirma Piaget (2012). Ela não concebe um mundo do qual não faça parte e confunde os objetos e as pessoas, atribuindo a eles os seus próprios pensamentos e sentimentos. Essa fase é tão marcante na vida da criança que se manifesta em todas as fases em que ela for atuar, tanto na linguagem como no social ou intelectual.

Rappaport, Rocha e Fiori (1981) referem que um fato significativo no egocentrismo intelectual é a ausência das funções de esquemas conceituais verdadeiros. O julgamento depende da percepção imediata, e a falta de pensamento ou de reflexão a respeito do problema leva a diversos erros.

No aspecto social, a criança começa a se desligar da família e a buscar crianças da mesma idade para se relacionar, estando na fase pré-escolar. Rappaport (1981) afirma que elas brincam perto umas das outras, mas sozinhas, o que é contraditório, embora real devido ao seu egocentrismo e à dificuldade de entender o que o outro pensa e como age.

Nota-se a presença da linguagem socializada, porém, quanto menor a criança, mais intensa a linguagem egocêntrica. Com o decorrer do desenvolvimento da criança, uma fala vai reduzindo e a outra passa a crescer: diminui a egocêntrica e aumenta a socializada. Entende-se a fala socializada como aquela compreendida pelo outro, conforme Rappaport, Rocha e Fiori (1981).

Já o período das operações concretas é marcado pelo início da fase escolar. Nesse momento, a criança tem um declínio da fala egocêntrica e um crescimento do pensamento lógico. Os esquemas conceituais são verdadeiros, e a realidade é estruturada pela razão (RAPPAPORT; ROCHA; FIORI, 1981). A criança não confunde mais o real com o fantasioso e não tolera mais as contradições do pensamento. Torna-se mais crítica, explicando com lógica suas ideias e ações.

O julgamento da criança, nessa fase, passa a ser conceitual, não mais por percepção. Na linguagem, percebe-se um declínio do egocentrismo, até o seu desaparecimento. No desenvolvimento social, a criança percebe o outro, tendo a percepção de que as crianças da mesma faixa etária pensam diferente e têm sentimentos diversos dos seus, levando a uma interação social mais efetiva, tanto com as crianças como com os adultos.

Assim, vemos uma criança que caminha lenta, mas decisivamente, de um estado de indiferenciação, de desorganização do pensamento e de autocentralização, para uma compreensão lógica e adequada da realidade que lhe permite o perceber-se como um indivíduo entre outros, como um elemento de um universo que pouco a pouco passa a estruturar-se pela razão. O pensamento é, sem dúvida, para Piaget, um dos aspectos centrais na adaptabilidade do homem ao seu meio circundante (RAPPAPORT; ROCHA; FIORI, 1981, p. 74).

Piaget (2012) afirma que as operações formais ocorrem por volta dos 12 anos de idade em diante. Nessa fase, o adolescente é capaz de formar os esquemas conceituais abstratos e realizar os esquemas mentais, que lhe dão a dúvida e, com isso, uma riqueza imensa de conteúdos e flexibilidade de pensamento. Ele passa a ser conscientemente dono de seu próprio pensamento.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), Piaget não chegou a desenvolver uma teoria do processo de ensino e aprendizagem, mas deixou claras algumas referências. Na década de 1980, por exemplo, Emília Ferreiro⁶ utilizou as teorias de Piaget na aprendizagem e na escrita, sendo Piaget referência para muitos teóricos na área de psicologia e pedagogia.

2.7 Abordagem sociointeracionista e cognitivista de Vygotsky

A teoria histórico-cultural do psiquismo elaborada por Vygotsky, conhecida também como abordagem sociointeracionista, tem como objetivos a caracterização dos aspectos do comportamento humano e a elaboração de hipóteses relacionadas a momentos históricos (REGO, 2014).

Para Vygotsky, esse projeto tinha por objetivo a pesquisa de três questões fundamentais que estavam sendo tratadas de forma inadequada pelos estudiosos interessados na psicologia humana e animal. A primeira questão referia-se à tentativa de compreender a relação entre os humanos e o meio em que estão inseridos. A segunda questão era tentar entender a relação do homem com a natureza por meio do trabalho e quais os impactos socioculturais causados no

⁶ Utilizando a abordagem clínica ou método da exploração crítica, amplamente desenvolvida na escola de Genebra, Emilia Ferreiro pesquisou os conhecimentos da criança no que se referiam às atividades de leitura e escrita. Doutora em psicologia pela Universidade de Genebra, foi orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Argentina de nascimento, realizou suas primeiras pesquisas no seu país de origem. Foi professora do centro de Investigação de Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional do México, quando investigou o desenvolvimento da leitura e da escrita do ponto de vista do sujeito que aprende (ELIAS, 2000, p. 166).

desenvolvimento psíquico durante a formação do pensamento. A terceira questão era analisar a natureza comparando os usos de instrumentos no desenvolvimento da linguagem (REGO, 2014).

Vygotsky dedicou-se ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores (REGO, 2014). Esse estudo consistiu na compreensão do funcionamento do psiquismo humano, considerando a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação funcional etc. Esses mecanismos são considerados superiores por serem utilizados intencionalmente mediante as ações controladas. Seguindo esse pensamento, esses processos não são inatos e permitem a internalização de formas culturais de comportamento.

Vygotsky e sua equipe de pesquisadores buscavam a comprovação das suas ideias por meio de pesquisas com crianças, investigando as formas de organização dos processos mentais de cada indivíduo e de cada cultura. Os trabalhos realizados por Vygotsky foram considerados do campo da psicologia genética, já que ele se preocupou com o estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos superiores do ser humano (REGO, 2014).

Palangana (2015) assegura que o pensamento passa a ser considerado um produto sócio-histórico e singular das atividades humanas. Nessa perspectiva, a psicologia não se separa mais dos grandes problemas da vida (como ocorria na concepção idealista), podendo assim ajudar o indivíduo a resolvê-los.

No que concerne à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Palangana (2015) esclarece ser essa a questão central da pesquisa de Vygotsky, uma vez que ele sistematiza de forma clara e objetiva sua proposta para abordar essa temática. Palangana (2015) afirma que, assim como Piaget, Vygotsky explica o processo de ensino e aprendizagem utilizando princípios interacionistas. Porém, Piaget superestimou as funções do sujeito no processo de construção do conhecimento, e Vygotsky ressaltou a dialética entre os dois polos, estabelecendo uma relação entre desenvolvimento e aprendizagem em três grandes posições teóricas.

A primeira teoria fundamenta-se na hipótese de que o desenvolvimento é um processo maturacional independente da aprendizagem, consistindo em um processo

totalmente externo que não desempenha um papel ativo no processo de aprendizagem, que não influencia nem direciona.

Piaget incluiu em sua metodologia experimental questões para as quais as crianças não teriam respostas prontas, buscando a compreensão da capacidade de formulação, com o objetivo de eliminar da pesquisa conhecimentos anteriores. A ideia era que o pesquisador conseguisse com essa prática respostas puras da criança, independentemente do aprendizado que obtivera ao longo do seu processo de desenvolvimento.

A segunda base teórica encontra-se na relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Defendida pelos behavioristas e comportamentalistas, tem por ideia principal a aprendizagem como sinônimo de desenvolvimento, entendendo por desenvolvimento um acúmulo de questões e respostas aprendidas.

A terceira era a abordagem da Gestalt, que defende que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são independentes, embora se afetem mutuamente. Palangana (2015) assegura que Vygotsky rejeitava todas essas teorias, mas admitia que elas o levaram a uma análise e a uma posição mais clara e adequada a respeito do tema desenvolvimento e aprendizagem. Seus estudos evidenciaram a importância da linguagem para o processo de ensino e aprendizagem.

O aprendizado, conforme Oliveira (1987), desperta os processos internos do indivíduo, ligando o desenvolvimento da pessoa à sua relação com o meio sociocultural em que vive. Essa importância que Vygotsky dá ao papel social do outro no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza a teoria sobre a relação entre o desenvolvimento e aprendizado, que ele chama de zona de desenvolvimento proximal.

Oliveira (1987) afirma que o desenvolvimento proximal passa por dois níveis, o real e o potencial. O nível real é definido como a capacidade de realizar tarefas de forma independente. Nesse nível, o desenvolvimento da criança é retrospectivo, referindo-se às etapas já alcançadas e conquistadas pela criança. Porém, Vygotsky chamou a atenção também para o desenvolvimento potencial, que, segundo Oliveira (1987), seria a capacidade de desempenhar tarefas com ajuda de adultos ou de

peessoas capazes. Há tarefas que a criança não consegue realizar sozinha, mas se torna capaz de fazê-las se alguém lhe der as devidas instruções, fazendo demonstrações ou fornecendo assistência durante o processo, conforme o autor descreve:

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando teste, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 2007, p. 95).

Ao considerar os dois níveis de desenvolvimento, real e potencial, Vygotsky definiu a zona de desenvolvimento proximal, pois o desenvolvimento real indica a capacidade de solucionar problemas, enquanto o potencial determina a possibilidade de solução dos problemas com a assistência ou orientação de um adulto. Oliveira (1987) define a zona de desenvolvimento proximal como o caminho que o indivíduo percorre para o desenvolvimento das funções que estão ainda amadurecendo e se consolidando, estabelecidas no nível de desenvolvimento real. Logo, a zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação.

Cabe ressaltar que os dois teóricos foram importantes para a psicologia do desenvolvimento, e seus métodos ajudaram no acompanhamento do processo de construção do saber de cada indivíduo.

3 PENSAMENTO E LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DE PIAGET E VYGOTSKY

O problema da estruturação psicológica da linguagem, seu papel na comunicação e na formação da consciência, é um dos mais importantes capítulos da psicologia [...].

Alexander Romanovich Luria (1986, p. 11)

A temática central deste capítulo é a concepção de formação da linguagem e do pensamento da criança para Piaget e Vygotsky. No entanto, antes dessa discussão, foi realizado um levantamento histórico e filosófico a respeito da linguagem e do pensamento, tendo como base a discussão de ambos os autores.

3.1 Breve levantamento histórico da linguagem

A linguagem é importante em todas as áreas do conhecimento. Embora cada ciência tenha uma visão e utilize a linguagem de uma forma diferente, tentam chegar a um vocabulário em comum. Foucault (1999) mostra que, no fim do século XIX, teve início a análise da linguagem, conjunto de sons liberados das letras, podendo ser transcritos. A análise foi dividida em três partes. A primeira é a tipologia das sonoridades que uma língua utiliza para as vogais, algumas podendo se alongar e outras podendo ter várias pronúncias. A segunda se refere à relação, nas condições de mudanças de uma sonoridade. Afirma-se que uma sílaba terminal está mais suscetível a mudanças, existindo as determinações positivas, pois exigirá as manutenções ou mudanças.

Em sua obra “Política”, Aristóteles (1986) afirma que somente o homem é um animal político, social e cívico, pois apenas ele é dotado de linguagem. A filosofia, por muito tempo, buscou a origem e definição da linguagem. Ao questionar seu surgimento, segundo Chaui (2003), surgiram quatro tipos de respostas. A primeira é que a linguagem nasce por imitação. O homem imita a natureza. A segunda é que ela nasce por imitação e gestos, o gesto indicando um sentido e, aos poucos, sendo acompanhado por sons. A terceira diz que a linguagem nasce por necessidades básicas, levando à criação da palavra. A quarta é que o nascimento é oriundo das

emoções e gritos. Ao ser questionada sobre o que é linguagem, Chaui (2003) respondeu da seguinte forma:

A linguagem é um sistema de signos ou sinais usados para indicar coisas, para comunicação entre pessoas e para expressão de ideias, valores e sentimentos. Embora tão simples, essa definição da linguagem esconde problemas complicados com os quais os filósofos têm-se ocupado desde há muito tempo (CHAUI, 2003, p. 151).

Para Dalgalarrondo (2008), a linguagem, em sua forma verbal, é uma atividade específica e característica humana, sendo um instrumento de comunicação. Ela é fundamental para a elaboração e expressão do pensamento. A linguagem tem as funções: comunicativa, garantindo ao indivíduo a socialização; de suporte ao pensar em sua forma mais evoluída, como o pensamento lógico e abstrato; de instrumento de expressão dos estados emocionais das vivências internas e subjetivas; de afirmação do eu; artística ou lúdica voltada às artes, como elaboração do belo, do dramático, da poesia e da literatura.

Saussure (1999) assegura que a linguagem é um fato social e psicológico, incluindo as manifestações materiais e mecânicas, não podendo produzir som nem separar a articulação vocal. O som não passa de um instrumento do pensamento. A linguagem tem suas características individuais e grupais.

3.2 Linguagem na criança segundo Piaget

A linguagem no adulto também é percebida por Piaget (1999) como uma forma de comunicar desejos e sentimentos, assim como de provocar atos. Porém, a linguagem tem outras funções além de comunicar o pensamento, como já mencionado por Dalgalarrondo (2008). O autor elucida que existe a linguagem interior, que ocorre em algumas pessoas, como intelectuais que têm o hábito de falar sozinhos ou sempre verbalizar algo em voz alta, o que também pode ser visto como uma preparação para a linguagem social, logo esse ato é comparado com o da criança que fala com os interlocutores fictícios no ato do brincar.

Piaget (1999) classificou a linguagem infantil em duas funções, seguindo dois grandes modelos: egocêntrico e socializado. No grupo egocêntrico, a criança não considera o sujeito para o qual a fala está sendo direcionada nem quem está

escutando. Essa fala foi considerada egocêntrica por Piaget (1999), pois a criança não fala para um interlocutor, mas para si mesma, e não se coloca na posição do outro, logo o interlocutor é ela mesma. Nesse processo, a criança tem a ilusão de estar sendo compreendida por outros, e não sente a necessidade de agir sobre quem a escuta. Piaget (1999) dividiu a linguagem egocêntrica em três categorias: a repetição; o monólogo; e o monólogo a dois ou coletivo.

Na categoria da repetição ou ecolalia, há um processo pelo qual a criança apenas repete as palavras ou as sílabas, sendo esse movimento realizado pelo prazer de falar, sem a preocupação a quem está sendo direcionada a fala ou se ela tem algum sentido para quem escuta. Nessa fase do desenvolvimento, a criança reproduz os gestos e as ideias das pessoas que a cercam. Ela não sabe que imita. Aos 6 ou 7 anos, quando solicitado à criança que imite ou repita um gesto, ela imagina que descobriu sozinha, sendo essa imitação totalmente inconsciente. Na ecolalia, o que existe é o prazer de repetir as palavras. Trata-se de divertimento. Dalgalarrondo (2008) define ecolalia como a repetição das últimas palavras que alguém dirigiu à pessoa, sendo um fenômeno involuntário e automático, não sendo planejado.

Na categoria do monólogo, a criança fala para si mesma, como se estivesse pensando em voz alta, e não se dirige a ninguém. A palavra, para a criança, está muito mais próxima da ação e do movimento do que para o adulto, logo existem dois processos importantes que auxiliam na compreensão da linguagem infantil. No primeiro processo, a criança se obriga a falar agindo, mesmo quando está sozinha; o movimento acompanha a fala, e as brincadeiras são acompanhadas por gritos e pela fala. No segundo processo, a criança muda a ação da fala, invertendo: utiliza a palavra para produzir uma ação para si própria. Ocorre assim a fabulação, que consiste na realidade da palavra no contexto da linguagem mágica, que é a ação da palavra sem necessariamente um contato com coisas ou pessoas.

Constatou-se que o monólogo tem uma grande importância para crianças de 6 a 7 anos, que o utilizam mesmo na companhia de outras crianças. Percebeu-se também que o monólogo, sem a intenção de se comunicar socialmente, não serve para expressar o pensamento, mas para reforçar a sua ação. A criança reproduz o que aprende com o adulto, pois existe a precisão da comunicação, havendo a

necessidade de chamar os cuidadores e de agir sobre eles. Caso contrário, a criança não aprenderia a falar, logo, o monólogo é uma reprodução das palavras aprendidas com o outro, sem que ela perceba que está imitando e verbalizando para si e para o outro.

Na categoria monólogo a dois ou coletivo, a criança passa de uma ação a outra em seu pensamento momentâneo sem a preocupação da atenção à escuta dada ou compreendida, logo o interlocutor nunca intervém, sendo apenas um excitante. Piaget (1999) esclarece que o monólogo coletivo é a forma mais social das variedades do egocentrismo dentro da linguagem da criança, pois ele une o prazer que a criança tem de falar com o monólogo, logo ela não busca um interlocutor, pois não se dirige a ninguém; apenas fala alto para si mesma.

No que se refere à linguagem socializada, Piaget (1999) a dividiu nas seguintes categorias: informação adaptada; crítica; ordens, súplicas e ameaças; perguntas e respostas. Na informação adaptada, a criança faz a fala do ponto de vista do interlocutor, logo a função da fala é a comunicação de um pensamento. Nessa fase do desenvolvimento, ocorre o diálogo. Segundo Piaget (1999), essa fase deveria ser estudada de forma minuciosa, por nela ocorrer a conscientização das regras lógicas e do raciocínio lógico e dedutivo. Piaget (1999) faz questão de diferenciar a informação adaptada do monólogo coletivo e estabelece alguns critérios para isso, afirmando que todas as vezes que a criança falar de si é monólogo coletivo, com exceção dos casos em que ela fala de si contribuindo com o interlocutor.

Em suma, desde que uma criança informe o interlocutor de uma coisa que não ela própria, ou desde que, falando de si, suscite uma colaboração ou simplesmente um diálogo, há informação adaptada; desde que a criança fale de si sem colaborar com o interlocutor, nem suscitar diálogos, há monólogo coletivo (PIAGET, 1999, p. 20).

A crítica ou zombaria é definida como a comunicação que não tem a função de comunicar o pensamento, mas apenas de satisfazer os instintos não intelectuais. Em ordens, súplicas e ameaças, a informação adaptada é menor em relação às formas egocêntricas, pelo motivo simples de que a comunicação serve para brincar e não para trocar qualquer tipo de reflexão, logo a linguagem é utilizada apenas para comando de uma ação a partir das ordens. A súplica é, portanto, classificada como todas as categorias de perguntas que não são expressas em forma de interrogação.

Na categoria perguntas e respostas, as respostas pertencem à linguagem socializada, porém as perguntas não, pois as crianças perguntam e respondem ao mesmo tempo, não interagindo com o outro. Essa categoria é muito frequente em crianças de 3 a 5 anos de idade. Piaget (1999) esclarece que:

[...] A linguagem egocêntrica é, como vimos, o grupo constituído pelas três primeiras categorias: a repetição, o monólogo e o monólogo coletivo. As três têm esse caráter em comum – consistem em frases que não são dirigidas a ninguém, ou a nenhuma pessoa em particular, e que não provocam nenhuma reação adaptada por parte dos interlocutores ocasionais. A linguagem espontânea é o conjunto das sete primeiras categorias, isto é, de todas exceto das respostas a uma pergunta de adulto ou criança (PIAGET, 1999, p. 34).

A conclusão a que Piaget (1999) chegou é a de que, até certa idade, a criança pensa e age de maneira mais egocêntrica, não trocando conhecimento ou informação com os pares, diferentemente do que acontece na vida adulta, e que parecem falar mais entre si, sem dirigir a fala a ninguém. Já o adulto omite suas ações, mas a linguagem será mais socializada.

3.3 Linguagem na criança segundo Vygotsky

Para Vygotsky (2008), existe um grande problema na relação entre o pensamento e a linguagem e, para discorrer a respeito do assunto, faz-se necessário recorrer ao estudo do pensamento e da fala interior, uma vez que essa temática é fundamental para a formação do pensamento.

Vygotsky discordou da teoria de Watson⁷, que afirmou não saber como se dá a passagem da fala aberta à fala interior e que não se sabe a idade em que esse processo ocorre. No entanto, concordou com a abordagem metodológica aplicada pelo pesquisador, afirmando que, para solucionar o problema da fala, era preciso buscar o elo entre a fala aberta e a interior (VYGOTSKY, 2008). Seguindo esse pensamento, Vygotsky (2008) afirmou que, se sua hipótese estivesse correta, a fala seria interiorizada primeiro psicologicamente, depois fisicamente.

⁷ O Behaviorismo foi inaugurado com o artigo de Watson, em 1913, intitulado “Psicologia: como os behavioristas a veem”. Watson tomava como objeto da psicologia o comportamento. O fundador do Behaviorismo deu consistência à psicologia por ter um objeto de estudos observável, mensurável.

[...] A fala egocêntrica é, quanto a suas funções, a fala interior; é a fala em sua trajetória para a interiorização; intimamente ligada à organização do comportamento da criança, já parcialmente incompreensível para outras pessoas, embora explícita em sua forma e sem apresentar nenhuma tendência para se transformar em sussurro ou qualquer outra forma de fala a meio tom (VYGOTSKY, 2008, p. 56).

Na perspectiva de Luria (1986), a linguagem interior foi compreendida durante determinado tempo como a linguagem que não tinha relação com a parte motora fina, portanto ficou conhecida como linguagem para si. Por se tratar de um assunto pouco esclarecido, Vygotsky, no fim dos anos de 1920, introduziu um estudo diferente a respeito da temática, demonstrando a importância da linguagem e sua relação com o desenvolvimento humano.

Para Vygotsky (2008), a fala egocêntrica se interioriza e muda de função, processo cujo desenvolvimento passa por três fases: fala exterior, fala egocêntrica e fala interior. Para estudar essas fases, era necessário um método de excelência. Para estudar a fala interior, um método objetivo, pois as particularidades aparecem quando a fala é audível, podendo ser mensurada e observada. Assim, as investigações de Vygotsky (2008) mostraram que o desenvolvimento da fala passa pelos mesmos modelos dos processos mentais, que se apropriam dos usos de signos, como o ato da memorização, da mnemônica e da contagem, passando essas operações por quatro estágios: natural; psicologia ingênua; signos exteriores; e crescimento interior.

O estágio natural também é conhecido como primitivo. Ocorrem nessa fase a fala pré-intelectual e o pensamento não verbal, como na fase primitiva do desenvolvimento e comportamento humanos. No estágio psicologia ingênua, ocorre a experiência da criança com o seu próprio corpo e com os objetos que estão a sua volta, logo a inteligência da criança está se desenvolvendo. Essa fase também é conhecida como o desenvolvimento da fala, em que as crianças passam a utilizar a estrutura da fala de acordo com uma estrutura gramatical sem que tenham entendido as operações lógicas. As crianças aprendem a utilizar as orações subordinadas como as palavras “porque” e “se” antes de aprender as relações causais, temporais e condicionais. No terceiro estágio, ocorre o acúmulo das experiências externas, portanto é conhecido pela caracterização dos signos exteriores e pelas operações externas, que passam a ser utilizadas como meio para auxiliar os problemas internos. Nesse estágio, as crianças passam a contar e fazer

contas utilizando os dedos e recorrem à mnemônica. Nesse processo de desenvolvimento, ocorre também a fala, caracterizando-se pela fala egocêntrica. Por fim, no crescimento interior, as operações externas, conforme Vygotsky (2008), passam a se interiorizar e modificar o processo. A criança passa a utilizar mais o pensamento interno: faz contas mentalmente e utiliza a memória lógica e os signos que estão no seu interior. Nesse processo, ocorre a relação do interno com o externo, fala interior equivale à exterior quando é utilizada para a preparação da fala.

Segundo Oliveira (1987), o uso da linguagem como instrumento do pensamento passa pela interiorização, pois o salto qualitativo da comunicação verbal desenvolve gradualmente o discurso interior, sendo conhecida como um discurso interno dirigida ao próprio indivíduo e não ao interlocutor externo. Esse discurso não tem emissão de som externo, percorrendo apenas o pensamento, que é uma espécie de diálogo consigo mesmo.

Nessa mesma abordagem, Oliveira (1987) esclarece que existe uma particularidade no discurso interno. Por ter uma estrutura própria, diferencia-se do discurso externo, não sendo utilizado para a comunicação com o outro. Constitui-se assim como uma espécie de dialeto pessoal.

Vygotsky postula para o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem a mesma trajetória das outras funções psicológicas. O percurso é da atividade social intrapsíquica; para a atividade individualizada, intrapsíquica. A criança primeiramente utiliza a fala socializada, como função de comunicar, de manter um contato social. Com o desenvolvimento é que ela passa a ser capaz de utilizar a linguagem como instrumento de pensamento, como função de adaptação pessoal. Isto é, a internalização do discurso é um processo gradual, que se completará em fases mais avançadas da aquisição da linguagem (OLIVEIRA, 2003, p. 52).

Vygotsky (2008) defende que a transição do discurso socializado para o interior recorre à fala egocêntrica para se concretizar. Luria (1986) fez um contraponto entre Piaget e Vygotsky quanto à fala autística. O pesquisador afirma que Piaget avaliou o papel da linguagem interior e chegou à conclusão de que a criança nasce um ser autístico, pouco se comunicando com o mundo externo, e por isso a linguagem é autística e egocêntrica, dirigida para a própria criança e não para o adulto ou seus cuidadores. Já Vygotsky contrapõe essa ideia, descrevendo que a interpretação da fala interior do caráter autístico é a primeira etapa do desenvolvimento desde o nascimento da criança por ser integrante da sociedade.

Para Vygotsky (2008), a fala egocêntrica ocorre quando a criança transfere a fala de forma social e cooperativa de comportamento para as funções interiores e pessoais. Quando a criança conversa consigo mesma, é como se ela estivesse falando com o outro. “Quando as circunstâncias a obrigam a parar e pensar, o mais provável é que ela pense em voz alta” (VYGOTSKY, 2008, p. 23).

Segundo a teoria de Dalgalarrondo (2008), a linguagem tem a função comunicativa, que garante a socialização de um indivíduo, e de suporte para a formação do pensamento lógico ou abstrato, como expressão dos estados emocionais e das vivências internas. Ocorre também como afirmação do eu e, na dimensão artística, como elaboração do belo, do dramático e como poesia e literatura.

Porém, para Myers (2006), o desenvolvimento da linguagem das crianças passa por uma estrutura específica, partindo do simples para o complexo. Por muito tempo, até meados do século XIX, a criança foi tida como um miniadulto dentro da sociedade. No entanto, Piaget (1999) defende que a criança não é um miniadulto, nem na forma de pensar nem na de se comunicar. A comunicação pela linguagem era entendida como uma forma de expressar o pensamento, porém não é tão simples quanto parece, pois o adulto comunica os pensamentos utilizando as palavras de diversas formas. Pode, assim, ser uma forma de constatação, reflexão, informação e conhecimento.

Vygotsky (2008) criticou o fato de Piaget (1999) ter afirmado que a criança não era um miniadulto, pois essa constatação já havia sido feita por Rousseau. A mente da criança não é, portanto, a de um adulto em escala menor. Vygotsky (2008) esclarece que nem toda fala é uma expressão de pensamento, pois o balbúcio e o choro da criança são suas primeiras palavras e claramente pertencem às fases do desenvolvimento humano, mas não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento, sendo esse comportamento relacionado ao emocional. Entende-se que a fala e o pensamento têm raízes genéticas diferentes, desenvolvendo-se ao longo do desenvolvimento humano.

Luria (2017) constata que a criança sofre influências da linguagem dos adultos. A criança distingue e estabelece as relações entre os seus objetivos e seu

comportamento, imaginando novas formas de relações que desenvolvem respostas afetivas, desenvolvendo e traçando o seu caráter.

[...] Todo esse processo complexo, intimamente relacionado com a incorporação da linguagem na vida mental da criança, resulta em uma reorganização radical do pensamento, que possibilita a reflexão da realidade e o próprio processo da atividade humana (LURIA, 2017, p. 30).

Luria (2017) esclarece que os objetos desconhecidos das crianças não são nomeados, pois os processos mentais delas são diferentes dos de um adolescente, que já domina a linguagem e consegue realizar uma análise utilizando os significados verbais. Assim, nota-se que o pensamento e a linguagem passam por um desenvolvimento de acordo com o processo de crescimento do ser humano, como mencionado por Vygotsky.

3.4 O pensamento na perspectiva de Piaget e Vygotsky

A discussão da formação do pensamento na perspectiva de Piaget e Vygotsky é fundamental. No entanto, antes do desenvolvimento do tema da formação do pensamento com base em Piaget e Vygotsky, é feito um levantamento na perspectiva de outros autores para melhor compreensão.

3.4.1 Breve histórico a respeito da construção do pensamento

René Descartes (1996) tentou deixar de lado seu conhecimento de mundo, afirmando que os seus sentidos poderiam levá-lo ao engano, presumindo que não existia nada que não fosse como os seus sentidos o faziam imaginar. Em momento futuro, percebe que, ao mesmo tempo que pensava que tudo era falso, tentando negar a realidade, era também necessário que ele, que pensava, fosse alguma coisa. O “penso, logo existo” (*cogito, ergo sum*) era tão sólido que os mais céticos não puderam duvidar de sua descoberta, tanto que o *cogito* se tornou o primeiro princípio da filosofia que ele procurava.

A primeira verdade de sua existência era o Eu pensante, pois ele não era mais nada do que um ser que pensava, observando que o homem consegue ficar sozinho com os seus pensamentos. Um dos pilares do pensamento filosófico de

Descartes era duvidar de tudo, porém o *cogito* era algo indubitável, pois o pensar era uma certeza e consistia em uma evidência, sendo um critério de verdade. Uma das críticas as suas ideias é justamente a de não duvidar do pensamento, já que *a priori* deveria se duvidar de tudo e que não existe uma verdade absoluta, conforme Marías (2015).

Antes mesmo das ideias de Descartes a respeito do pensamento, no período clássico, Platão (2001) já discutia esse tema, pois explorou o mundo das ideias. Certo dia, um grego disse que o pensamento é o passeio da alma. Com o pensamento, consegue-se levar a alma a qualquer lugar, indo para além daquilo que o corpo consegue ir. Isso ocorre porque o pensamento não tem obstáculos físicos para impedi-lo, conforme Chauí (2003).

As palavras “pensar” e “pensamento” têm origem no verbo latino *pandere*, que significa ficar suspenso ou ficar pendente, examinar, recompensar, de acordo com Chauí (2003). Pensar será então suspender o julgamento e avaliar, pois *pensare*, que deriva de *pandere*, caracteriza-se mais por uma atividade de ideias, opiniões ou juízos. Chauí (2003) esclarece que, por esse motivo, os filósofos antigos e modernos não utilizam *pandere* ou *pensare*, mas outros verbos, como *cogitare* e *intelligere*.

Cogitare, no sentido de pensar, nada mais é do que colocar diante de si algo para que possa considerá-la com atenção, deixar algo diante de si para ser examinado. Já *intelligere* é a junção de duas palavras: *inter* – entre – *elegere* – colher, reunir, ler. Os três verbos têm, portanto, vários sentidos, mas pensar e pensamento sempre significam atividades que exigem atenção. Chauí (2003) ainda afirma que:

O pensamento é a consciência ou a inteligência saindo de si (“passeando”) para ir colhendo, reunindo, recolhendo os dados oferecidos pela experiência, pela percepção, pela imaginação, pela memória, pela linguagem, e voltando a si, observá-los intelectualmente, pesá-los, avaliá-los, retirando deles conclusões, formulando ideias, conceitos, juízos, raciocínios, valores (CHAUI, 2003, p. 158, grifo da autora).

Segundo Dalgalarrodo (2008), a formação do pensamento passa por três fases, de acordo com a visão aristotélica: conceito, juízo e raciocínio. O conceito se forma com base nas representações de um elemento totalmente cognitivo e intelectual, que, de acordo com Dalgalarrodo (2009), é um elemento básico

estrutural do pensamento e nele se exprimem os caracteres essenciais dos objetos e fenômenos da natureza.

Já para Myers (2006), o conceito é uma forma de simplificar coisas, objetos, pessoas em um agrupamento mental. Sem ele, seria necessário um nome para cada objeto ou coisa ou teríamos que descrever expressões faciais, intensidades vocais, gestos ou palavras para transmitir qualquer tipo de informação. Com o conceito, fica mais fácil se expressar e ser compreendido.

É comum formarmos conceitos desenvolvendo protótipos e termos problemas para classificá-los quando uma imagem mental não se assemelha a eles. Um exemplo disso é quando sentimos dor no peito e demoramos para entendê-la por não se assemelhar ao nosso protótipo de ataque cardíaco. O conceito também resulta em uma síntese de abstração e generalização de um número considerável de fenômenos singulares, sendo um elemento natural básico do pensamento, exprimindo-se nele caracteres essenciais dos objetos e fenômenos.

A segunda fase da construção do pensamento, na visão aristotélica, é o juízo, que tem por função determinar princípios na relação entre dois conceitos, função básica de estabelecer uma relação unívoca entre um sujeito e um predicado. Dalgarrondo (2008, p. 194) afirma que, “[...] na dimensão linguística, os conceitos se expressam por palavras e os juízos por frases”, sendo a linguagem uma atividade humana por excelência, pois existe relação com o mundo dentro de uma realidade e de um objeto que possa ser perceptível, distinguindo assim uma qualidade de outra. A linguagem é subjetiva, podendo implicar uma individualidade ou uma formação social, que está em um processo sociocultural, permitindo ter o senso de realidade mediante o julgamento, que se faz aos conceitos preestabelecidos.

O juízo também pode ser classificado em analítico e sintético, conforme Kant (1959), sendo analítico explicativo, pois não sai do conceito, havendo um enlace entre o sujeito, sendo concebido pela identidade. Já o sintético não tem os enlaces nem identidade, podendo ser chamado de juízo extensivo ou empírico, pois não atribui nada ao sujeito, apenas decompondo-o em conceitos parciais compreendidos e concebidos.

A terceira fase da formação do pensamento, na estrutura aristotélica, é o raciocínio, que representa uma sequência de conceito e ajuizamento, encadeando, assim, o conhecimento. Com esse processo de encadeamento, a formação do pensamento flui mediante o seu ritmo, já que está estruturado dentro da sua arquitetura, repleta de conhecimento, adquirido com o passar do tempo pelos interesses individuais.

Ellis (1967) define o raciocínio como o processo de pensamento que parte de um interesse de quem busca a solução ou quer raciocinar. O autor assegura que, diferentemente da imaginação comum, os resultados do pensar precisam estar atrelados aos critérios do exterior ou real, necessitando passar pelo julgamento de forma correta, enquanto a imaginação não.

Existem duas formas de classificar o raciocínio: indutivo ou dedutivo. O pensamento indutivo busca sempre uma explicação para princípios ou ideias, tentando incluir no pensamento um grupo de casos em particular. Ellis (1967) ainda afirma que o indutivo é semelhante ao processo pelo qual a criança constrói um conceito, pois o uso da palavra a obriga a fazer a indução:

[...] a criança, ao formular seus conceitos e desenvolver a compreensão de palavras, é obrigada a fazer uso da indução. Por exemplo, ao formular o conceito “cachorro”, compara diversos cachorros e, por um processo de abstração e generalização, desenvolve uma ideia geral, ou conceito, que parece adaptar-se a todos os cães, mas exclui outros animais, como gatos e macacos. Esses conceitos não são, naturalmente, muito exatos e devem sofrer revisão na experiência ulterior (ELLIS, 1967, p. 196, grifo do autor).

O raciocínio dedutivo, de acordo com Ellis (1967), sempre parte de um princípio geral aceito e aplica-se em um caso em particular. O autor supracitado exemplifica utilizando duas premissas: uma maior e outra menor. Na premissa maior, todos os homens são mortais. Na premissa menor, João da Silva é um homem. Conclui-se que João da Silva é mortal. Entende-se *a priori* que todos os homens são mortais, e isso é aceito como princípio geral. Conclui-se, portanto, que João da Silva, sendo homem, também é mortal. Esse processo do pensar passa por uma transformação, pois, à medida que o homem se desenvolve, adquire muitos princípios gerais de aceitação: pelas próprias induções de estudos escolares, podendo também ser influenciado no seu inconsciente pelo meio no qual está inserido.

Kant (1959) usou o pensar como um objeto de estudo existencialista, pois, de acordo com ele, a existência se dá pelo pensar, que só pode ter lugar na forma do sentido do mundo das ideias. O “eu penso” determina a existência, que se dá pelo ato de diversos elementos que lhe pertencem e por isso é preciso ter intuição de si mesmo, que necessitando da fórmula de priori, à receptividade do determinável.

3.5 Construção do pensamento para Piaget e Vygotsky

Depois de discorrer a respeito dos conceitos da construção do pensamento, volta-se a Piaget (1999), que trabalhou em uma perspectiva da abordagem psicanalítica, a qual distingue o pensamento em: pensamento dirigido ou inteligente e não dirigido, que é conhecido como autístico.

O pensamento dirigido é consciente, inteligente, adaptado à realidade. É comunicável e obedece às fases do desenvolvimento humano, tanto pelas experiências como pela lógica. Já o pensamento não dirigido é autístico, subconsciente, e os problemas e objetivos não são conscientes. Não é adaptável a uma realidade externa, mas a uma imaginação ou sonho. Tende a não estabelecer as verdades, mas a buscar a satisfação dos desejos. É totalmente individual e não comunicável diretamente pela linguagem. Para a comunicação do autístico, faz-se necessário recorrer aos protocolos indiretos, que dirigem por meio de símbolos e sentimentos. Piaget (1999) esclarece que o pensamento autístico obedece a um conjunto de leis especiais, de simbolismo e de satisfação imediata.

Percorrendo as ideias de Piaget (1999), as duas formas de pensamento, na perspectiva da psicanálise, são divergentes desde sua origem. Enquanto uma é socializada e orientada pela adaptação do meio e pelos pares, a outra é incomunicável e permanece individual, porém é muito importante para a compreensão da formação do pensamento infantil.

[...] Ainda, e isso torna-se importante para a compreensão do pensamento infantil, devem uma boa parte de sua oposição ao fato de que inteligência, precisamente porque se socializa progressivamente, procede cada vez mais por conceitos, em virtude da linguagem que liga o pensamento às palavras, enquanto o autismo, precisamente porque permanece individual, continua ligado à representação por imagens, à atividade orgânica e aos movimentos (PIAGET, 1999, p. 43).

Pelo fato de a criança não externar o seu pensamento ou transmiti-lo, é muito importante para a formação da estrutura do seu pensamento autístico. Piaget (1999) alega que, entre o pensamento autístico e o pensamento inteligente, existe uma variedade, que, na proposta de Piaget, ficou conhecida como pensamento egocêntrico, pelo qual as crianças procuram se adaptar a uma realidade e não expressar o que pensam. Para tanto, o pensamento não comunicável foi elaborado da seguinte forma: pensamento não dirigido = pensamento autístico e pensamento dirigido = pensamento egocêntrico.

Além disso, Piaget (2005) organiza o pensamento em estágios, afirmando que o pensamento parte de uma base biológica, de dentro para fora. No primeiro estágio, as crianças acreditam que pensam com a boca. Entendem o pensamento como a voz, que não passa pela cabeça nem pelo corpo. Isso explica a confusão entre as palavras e as coisas, que se confundem com o pensamento. Nesse estágio, a criança tem geralmente de 0 a 6 anos de idade. Nessa fase, ocorre a distinção entre o psiquismo e o físico, pois a palavra é uma atividade do eu. A palavra faz parte da realidade da criança e contém uma atividade subjetiva que não é percebida por ela dentro do processo perceptivo: o sopro ou a emissão de ar. Assim, o pensamento consiste na palavra relacionada às coisas e em ar, que não é percebido pela criança. O psiquismo, para a criança, não está relacionado às palavras, pois as palavras fazem parte das coisas e nelas se situam. Tanto o ouvido como a boca se limitam em colaborar com as coisas, sendo um receptor e um transmissor de palavras.

O segundo estágio, conforme Piaget (2005), é marcado pela intervenção dos adultos, pois tudo o que a criança pensa é com a cabeça. Esse processo ocorre perto dos 8 anos de idade, e a criança aprende pela projeção, pois a materialidade do pensamento frequentemente é relacionada a uma voz na cabeça que vem do externo, sendo verbalizada pelo adulto. O pensamento que ainda está na cabeça dessa criança é material, pois ela continua acreditando que o pensamento é um sopro ou uma voz e procura compreender as palavras, passando a questionar mais a respeito das coisas.

O terceiro estágio tem como principal característica a desmaterialização do pensamento, que ocorre por volta dos 11 anos de idade. Há três critérios

importantíssimos para a compreensão dessa fase. O primeiro critério é a capacidade da criança de situar o pensamento na cabeça e perceber que esse pensamento é invisível e impalpável, não material e diferente do ar e da voz. O segundo critério se refere à distinção da palavra e do nome das coisas em si. O terceiro e último critério é a capacidade de a criança situar o sonho na cabeça e compreender que, se abri-la, não será possível vê-los.

Porém, Piaget (2005) afirma que nenhuma dessas características garante que o terceiro estágio tenha se estabelecido, mas é um caminho percorrido para compreender a criança que se encontra nessa fase do desenvolvimento. Após todo esse processo, Piaget (2005) esclarece que existe uma confusão entre corpo e pensamento e que todo o processo do pensar é uma atividade puramente do organismo.

Até os 11 anos, em conclusão, pensar é falar – quer se pense com a boca, quer o pensamento seja voz localizada na cabeça – e falar consiste em agir sobre as próprias coisas nomeadas, bem como da voz que as pronúncias. Em tudo isso, ainda não há, portanto, senão substâncias e ações materiais. Há realismo, e um realismo decorrente de uma perpétua confusão entre sujeito e objeto, entre o interno e o externo (PIAGET, 2005, p. 55).

Já para Vygotsky (2008), o pensamento e a fala passam por duas dimensões que se cruzam. Nessas partes em que ambas coincidem, produzem o que ele chama de pensamento verbal. Porém, esse pensamento não abrange todas as esferas da fala ou do pensamento, existindo uma ampla área do pensamento que não tem relação com a linguagem ou a fala. Vygotsky alerta que não se pode considerar todas as formas de atividade verbal como derivadas do pensamento: “[...] Não se pode existir nenhum processo de pensamento quando um indivíduo recita silenciosamente um poema aprendido de cor ou repete mentalmente uma frase que lhe foi ensinada [...]” (VYGOTSKY, 2008, p. 59).

Vygotsky (2008) conclui assim que a fusão do pensamento e da fala, tanto nas crianças como nos adultos, passa por um fenômeno limitado a uma área, e o pensamento não verbal e a fala não intelectualizada não participaram dessa fusão. Palangana (2015), seguindo uma perspectiva vygotskyana, afirma que as funções da complexidade do pensamento seriam formadas pelas trocas sociais, e, nessa interação, o fator primordial seria a comunicação entre os homens mediante a linguagem.

Vygotsky (2008) afirma que o problema do pensamento e da linguagem ultrapassou os limites da área das ciências naturais e tornou-se um problema da área da psicologia histórica, conhecida como psicologia social. O autor discorre a respeito do tema, afirmando que o pensamento verbal não é configurado pelo comportamento das ciências biológicas, mas sim determinado pela esfera histórico-cultural.

3.6 Divergências e convergências

Piaget e Vygotsky divergem em diversos aspectos em suas teorias. Um deles está relacionado ao papel dos fatores internos e externos nas fases do desenvolvimento. Piaget privilegia a maturação biológica. Para tanto, recorreu à psicogênese do conhecimento, enaltecendo a necessidade de um estudo dentro da epistemologia genética que utilizasse a interdisciplinaridade para entender o todo, além de reconhecer as ciências como fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano, não esquecendo da biologia para a compreensão desse ser (PIAGET, 2012).

Segundo Piaget (2012), os epistemologistas negligenciaram o conhecimento relacionado à psicologia infantil e à própria biologia e todo o entendimento das fases do desenvolvimento humano.

Portanto, se fomos levados a insistir ainda mais sobre os primórdios do conhecimento nos domínios da psicologia infantil e da biologia, não é porque lhes atribuímos uma significação quase exclusiva: é simplesmente porque se trata de perspectivas em geral quase inteiramente negligenciadas pelos epistemologistas (PIAGET, 2012, p. 4).

Piaget (2012) afirma que os fatores internos sobrepõem os externos, seguindo uma sequência de estágios: estágio sensório-motor, que se estende de 0 a 24 meses; estágio pré-operacional, que vai dos 24 meses a aproximadamente 6 anos; estágio das operações concretas, cujo início ocorre aos 6 anos e término aos 12; e estágio de operações formais, no qual o adolescente aprende a pensar de forma lógica sobre as ideias abstratas.

Segundo Palangana (2015), a teoria piagetiana e suas explicações podem ser compreendidas levando-se em consideração sua influência da biologia. Essa

influência pode ser constatada analisando-se diversos aspectos da vida e obra do autor. Por exemplo, como já citado no capítulo 2, com 10 anos de idade, Piaget publicou um artigo a respeito de moluscos e dedicou boa parte de sua vida à área das ciências biológicas. A biologia foi utilizada por Piaget na concepção psicogenética, destacando-se o ajustamento das antigas estruturas e as novas funções, assim como o desenvolvimento de novas estruturas para preencher as antigas.

Ambas pressupõem, no desenvolvimento, uma corrente contínua em que cada função se liga a uma base preexistente e, ao mesmo tempo, se transforma para ajustar-se a novas exigências do meio, ocorrendo, então, o que Piaget denomina de adaptação. Assim sendo, segundo o autor, dois princípios básicos e universais da biologia – estrutura e adaptação – encontram-se também presentes na atividade mental, já que, para ele, a inteligência é uma característica biológica do ser humano (PALANGANA, 2015, p. 24).

Ainda nessa perspectiva, Palangana (2015) afirma que, na teoria piagetiana, os exercícios dos reflexos biológicos se transformam em esquemas motores, como ação da criança, que constrói gradativamente suas estruturas cognitivas, que se manifestam em uma organização sequencial, conhecida na teoria piagetiana como estágios do desenvolvimento cognitivo.

Já na perspectiva vygotskyana, segundo Rego (2014), a interação social tem um papel importantíssimo na construção e no desenvolvimento do ser humano. Seguindo um fluxo oposto ao de Piaget, Vygotsky percebeu que a estrutura da fisiologia humana, ou seja, aquilo que é inato, não foi suficiente para construir o ser humano sem um ambiente social.

Rego (2017) esclarece que as características subjetivas do ser humano, como o modo de agir, pensar, sentir, valores e conhecimentos, visão do mundo etc., só se formam quando esse indivíduo está inserido em um meio social. A abordagem vygotskyana atribui ao meio, em especial ao fato de o ser humano estar presente no ambiente, a formação dessas características. Porém, Vygotsky (2008) ressalta que apenas no início da vida a criança tem como preponderante a herança biológica e que, aos poucos, com a interação com os grupos sociais e com o meio, passa a governar o seu comportamento, desenvolvimento e a formação do seu pensamento.

Rego (2014) relata que, seguindo essa perspectiva da abordagem vygotskyana, dentro do processo da constituição humana, percebem-se duas linhas

diferentes: a de origem biológica e as das funções psicológicas superiores de origem sociocultural. Assim, a história de desenvolvimento da criança passa por essas duas vertentes.

A criança, desde o seu nascimento, está em constante interação com os adultos, que, segundo Rego (2014), garantem a sua sobrevivência e atuam como mediadores entre ela e o mundo. Dessa forma, o adulto insere a criança na sua cultura atribuindo significados à moralidade e aos objetos culturais. Rego (2014) ainda afirma que o adulto ajuda a criança a lidar com as habilidades que ela construiu ao longo de sua vida, como: sentar, andar, controlar os esfíncteres, falar e sentar-se à mesa, comer com talheres etc. Pela constante intervenção do adulto a criança forma os processos psicológicos mais complexos.

Rego (2014), conclui-se que, na teoria vygotskyana, o desenvolvimento do indivíduo se dá mediante as interações com o meio no qual ele está inserido, já que as formas psicológicas emergem da vida social.

Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão, pouco a pouco, se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, esses processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (REGO, 2017, p. 61).

Na perspectiva vygotskyana, segundo Rego (2017), o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado pelos signos e pelo outro. Ao introjetar as experiências fornecidas pela cultura, a criança constrói os modos de realização dos processos metais. Oliveira (2003) afirma que a questão da fala egocêntrica é o ponto mais explícito da divergência entre Piaget e Vygotsky. A proposta de Vygotsky a respeito da fala egocêntrica é totalmente oposta da de Piaget. Na percepção de Vygotsky, seria a transição dos estados mentais individuais não verbais para a fala socializada e pensamento lógico. Piaget entende que esse processo é de dentro para fora e Vygotsky acredita ser de fora para dentro.

Outra divergência entre os dois teóricos é a questão da formação do pensamento. Para Piaget (2012), o pensamento aparece antes da formação da linguagem, que, por sua vez, aparece apenas como uma forma de expressar. A

construção do pensamento está relacionada diretamente à coordenação dos esquemas sensório-motores, que não estão ligados diretamente à esfera da linguagem.

Segundo ainda essa teoria, Piaget (2012) afirma que a linguagem só aparece depois que a criança alcançou um determinado nível de habilidades mentais, que dependem dos processos do pensamento. Segundo Palangana (2015), é por meio dos exercícios e reflexos biológicos que o conhecimento se transforma em esquemas motores passando pela construção das estruturas cognitivas e por uma sequência conhecida na teoria piagetiana como estágios do desenvolvimento cognitivo.

O funcionamento cognitivo ao qual Piaget se refere é constituído, basicamente, pelos mecanismos de adaptação e de organização presentes em todos os seres vivos desde o nascimento, como dito anteriormente. Logo, pode-se inferir que esses dois mecanismos universais definem o *a priori* piagetiano. É com base no sistema de adaptação – operado pelos processos de assimilação e acomodação – que os esquemas de ação se desenvolvem (PALANGANA, 2017, p. 44).

Segundo Palangana (2015), os esquemas são as primeiras ações, sendo por meio delas que a criança realiza as trocas com o meio em que está inserida e desenvolve o seu pensamento.

No que concerne à linguagem, Piaget (2012) afirmou que ela possibilita à criança nomear um objeto e expressar um acontecimento que pode estar ausente da comunicação no que diz respeito aos seus conceitos, porém estabelece uma clara ruptura por meio da linguagem e dos processos que não parecem sofrer nenhuma influência do meio.

Piaget (2012) esclarece que esse é o caso das operações cognitivas que não podem ser alteradas por meio dos estímulos específicos utilizando a linguagem. Exemplifica-se com o fato de não poder ensinar a criança a seriar, classificar ou a pensar utilizando apenas as palavras, precisando utilizar, para tal feito, os objetos que estão inseridos no meio. Já na concepção vygotskyana, Rego (2017) afirma que os processos do pensamento e da linguagem ocorrem de forma independente. A relação entre eles passa por várias mudanças ao longo da vida do sujeito.

Apesar de seguirem caminhos independentes e terem uma formação diferente durante o processo de desenvolvimento da criança, em certa altura, devido

à inserção da criança nos grupos, o que à leva à aquisição de cultura, o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem a um modo de funcionamento mais sofisticado (REGO, 2017).

Na perspectiva vygotskyana, a conquista da linguagem representa um grande marco no processo de desenvolvimento do ser humano, pois, segundo Rego (2014), essa capacitação humana da linguagem habilita a criança a desenvolver soluções para as tarefas mais difíceis, planejando a ação para a resolução de um problema.

Conforme Vygotsky (2008), o que difere a criança do animal é a fala e o fato de a criança usar a linguagem para expressar e organizar o pensamento. Seguindo essa linha de raciocínio, a fala é a função primordial do contato social e colabora para o impulso do desenvolvimento da linguagem devido à necessidade de comunicação.

A fala mais primitiva da criança, portanto, é social. Vygotsky (2008) denominou essa fase de estágio pré-intelectual do desenvolvimento da fala, uma vez que os sons, gestos e as expressões difusas não têm uma significação específica, podendo ser um choro de fome, dor, sede etc.

Rego (2017) afirma que, antes de aprender a falar, a criança demonstra o que se denomina inteligência prática, que nada mais é do que o ato de resolver os problemas práticos utilizando elementos do ambiente em que está inserida, sem a mediação da linguagem. Esse estágio ficou conhecido na teoria vygotskyana como pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento.

Através de inúmeras oportunidades de diálogo, os adultos, que já dominam a linguagem, não só interpretam e atribuem significados aos gestos, posturas, expressões e sons da criança como também a inserem no mundo simbólico e cultural. Na medida em que a criança interage e dialoga com os membros mais maduros de sua cultura, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento, conseqüentemente o pensamento torna-se verbal e a fala racional (REGO, 2014, p. 65).

Rego (2017) entende que a fala evolui de fala exterior para fala egocêntrica, e depois para fala interior. A fala egocêntrica é compreendida como um estágio de transição entre a atividade intrapsíquica e a fala do mundo exterior, que acontece no plano social para a fala interior.

Somente com a aquisição da linguagem falada é que o indivíduo adquire a capacidade de se relacionar com o mundo que o cerca. Segundo Rego (2017), o aprendizado da escrita e da linguagem representa um grande salto no desenvolvimento da criança.

Sobre a construção do conhecimento, Piaget, divergindo de Vygotsky, acredita que o conhecimento é elaborado pela criança seguindo os estágios do desenvolvimento, do individual para o social. Palangana (2015) ressalta que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem se dá de forma semelhante à que se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

O desenvolvimento do processo de aprendizagem está ligado diretamente ao sujeito endógeno, à organização interna, portanto o papel do objeto do meio físico social, exógeno da experiência, é menor. Porém, o modelo teórico piagetiano é qualificado como interacionista. Palangana (2015) afirma que Piaget distinguiu a aprendizagem da maturação, que é baseada no processo fisiológico. Seguindo essa concepção, a teoria piagetiana vincula o problema de conhecimento ao de aprendizagem e afirma que aprender é saber fazer e que conhecer é aprender a situação.

Rego (2017) esclarece que, por outro lado, segundo a percepção vygotskyana, o desenvolvimento de aprendizagem depende do grupo cultural no qual a criança está inserida. Entende-se, portanto, que, assim que a criança nasce, ela já está inserida em um mundo social, e a percepção desse mundo ocorre pela projeção do adulto.

Piaget e Vygotsky concordam que, para estudar esse tema, eram necessários métodos inovadores e específicos. Isso era fundamental para investigar o objeto de pesquisa. Vygotsky (2008) salienta que Piaget contribuiu muito para o avanço das pesquisas voltadas às crianças na abordagem da psicologia, pois seus estudos a respeito da linguagem, do pensamento e da compreensão da criança revolucionaram a forma do pensar. Mesmo divergindo do método clínico criado por Piaget, Vygotsky reconheceu a importância dos estudos feitos com essa metodologia. Ambos também criticam a falta de estudos e de interesse das ciências psicológicas sobre a formação do pensamento e da linguagem, assim como a utilização de métodos ultrapassados para pesquisas na área.

Os modelos teóricos propostos por ambos, segundo Palangana (2015), são interacionistas. Esse processo de conhecimento está relacionado entre o sujeito que busca conhecer e o objeto aprendido, que estabelecem uma relação entre os dois polos, o conhecimento e o objeto. Em outro aspecto, a teoria interacionista não privilegia nenhum dos dois polos, mas a interação que se estabelece entre eles. Piaget e Vygotsky compartilhavam do mesmo pensamento no que se referia à importância do organismo vivo na construção do conhecimento. Palangana (2015) afirma que, ao explicitarem suas posições teóricas, ambos adotaram uma conduta de direcionamento e reconhecimento interacionista.

Vygotsky analisou as funções cognitivistas especificamente humanas com base em princípios interacionistas, enquanto Piaget, segundo Palangana (2015), fundamentou-se em um método estruturalista. Enquanto o pensamento de Piaget foi fortemente influenciado pela Filosofia e pelo estruturalismo, o pensamento de Vygotsky foi fortemente marcado pelo materialismo histórico. Como já mencionado, Piaget era biólogo e se interessou por temas relacionados à filosofia. Entre seus principais legados encontra-se aquele relativo às questões sobre o desenvolvimento humano. Segundo Palangana (2015):

[...] Deve-se lembrar, entretanto, que as influências registradas em sua obra não provêm apenas das ciências biológicas. A filosofia kantiana, bem como algumas epistemologias contemporâneas, especialmente a fenomenologia, o evolucionismo bergsoniano e o estruturalismo, exerceram influência decisiva na elaboração dos princípios que compõem a teoria psicogenética (PALANGANA, 2015, p. 35).

Assim, ao discutir os modelos epistemológicos, Piaget foi influenciado fortemente por Immanuel Kant, Edmund Husserl, Henri Bergson e, especificamente, pelas construções teóricas do estruturalismo. Ao considerar essas afiliações teóricas, Palangana (2015) relata que Immanuel Kant desenvolveu seus pensamentos no contexto Iluminista dos séculos XVIII e XIX, seguindo também o campo do racionalismo e idealismo de René Descartes e o empirismo de David Hume.

Kant confrontou as tendências epistemológicas de Descartes e Hume, no que se referem à construção do conhecimento, a respeito da temática de como ocorre a relação entre os elementos aprendidos e o universo. Da teoria cartesiana ele resgatou a ideia do sujeito. Palangana (2015) afirma que, nessa teoria, o processo

de conhecimento passa, de um lado, pela existência do objeto a ser conhecido e, do outro lado, pelo sujeito que queira pensar sobre esse objeto.

A contribuição do evolucionismo bergsoniano à teoria de Piaget está relacionada ao pensamento de que a consciência não era estática, sendo uma estrutura dinâmica, como uma construção sucessiva de fases e que, mesmo tendo origem na experiência empírica, na ação caminha para atingir formas de pensamento (PALANGANA, 2015).

Já Vygotsky foi influenciado pelo materialismo histórico dialético de Karl Max (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Rego (2017) afirma que ambos os autores propõem uma perspectiva dialética para compreensão do real: a construção do conhecimento para a construção do homem. Segundo essa abordagem, toda a história humana está ligada à existência do indivíduo concreto, que, para sobreviver, se organiza em torno do trabalho. Essa abordagem estabelece assim a relação entre homem e natureza.

A base da perspectiva marxista, segundo Paula e Mendonça (2009), são os fenômenos que devem ser estudados em permanente transformação. O homem, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo. O conhecimento só pode ser construído a partir de fenômenos e não da aparência, sendo necessário conhecer o princípio da relação com o meio. A consciência é determinada pelo modo de vida do sujeito.

Paula e Mendonça (2009) afirmam que Vygotsky tinha uma grande admiração pelo pensamento do filósofo Spinoza (1675), que buscava uma interação na relação monista, que é uma teoria filosófica que defende a ideia da unidade de realidade entre mente e corpo, saindo do dualismo. Paula e Mendonça (2009) descrevem como a lógica do comportamento humano é sustentado pela unidade da mente e do corpo como substâncias unitárias. Na perspectiva sociointeracionista vygotskyana, a construção da inteligência parte da vertente do corpo com a alma, sendo influenciada pelos pensamentos de Spinoza.

As maiores influenciadoras de Vygotsky, no entanto, foram as ideias de Marx e Engels, que acreditavam que toda a história humana está ligada à existência de

indivíduos concretos e que lutam pela sobrevivência, organizando-se em grupos em torno do trabalho e estabelecendo suas relações.

4 A CONTRIBUIÇÃO DO SIMBÓLICO PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM

O signo linguístico não é uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem. Esta não é som material, coisa puramente física, mas a impressão (empreinte) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chama-la "material", é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato..

Ferdinand de Saussure (1999, p. 80)

Segundo Piaget (2005), o pensamento age de modo material sobre os objetos ou as pessoas que são do interesse da criança. No entanto, existe uma confusão entre o significado e o significante, entre o pensamento e a coisa pensada, logo a criança não consegue distinguir uma casa real de um conceito ou imagem mental.

Existe um problema que está no realismo nominal, que é um conceito religioso e filosófico que parte do princípio de que coexistam dois princípios de duas realidades, como, por exemplo, corpo e alma. Piaget (2005) assegura que o problema dos nomes está no próprio pensamento, que é o fato da definição de pensar é falar, pois as palavras podem ser entendidas pelas crianças corretamente.

Para a criança, o pensar está ligado diretamente ao manejo das palavras. Dentro desse processo, ela se confunde em algumas situações, distorcendo o signo e a coisa, pois o pensamento está associado ao objeto. A confusão, para a criança, está também relacionada ao exterior e ao interior, logo esse tipo de pensamento está ligado diretamente ao ar e à boca e existe a confusão entre a matéria e o pensamento, pois o pensamento é considerado como uma voz ou sopro.

Piaget (2010) afirma que a aquisição da linguagem e do pensamento está submetida ao exercício de uma função simbólica, que se percebe no desenvolvimento da imitação e dos jogos dentro dos mecanismos verbais, e que as representações infantis estão ligadas aos processos individuais da vida mental que predominam sobre os fatores coletivos.

4.1 Piaget: a imitação

A imitação constitui apenas uma das esferas da representação, em essencial seus significantes imaginados. As significações seriam os jogos ou as atividades lúdicas que conduzem, da mesma forma que as imitações, as ações das representações, na medida em que evoluem da sua forma de exercício sensório-motor para uma outra fase, que seria o jogo simbólico ou o jogo da imaginação.

[...] é essa conjunção entre a imitação, efetiva ou mental, de um modelo ausente e as significações fornecidas pelas diversas formas de assimilação que permite a constituição da função simbólica. É então que a aquisição da linguagem, ou sistema de signos coletivos, se torna possível e que, graças ao conjunto tanto de símbolos individuais como desses signos, os esquemas sensório-motores acabam por transformar-se em conceitos ou por desdobrar-se em novos conceitos (PIAGET, 2010, p. 4).

Piaget (2010) dividiu a imitação em seis fases: ausência da imitação; imitação esporádica; inícios de imitação sistemática; imitação de movimentos não visíveis do próprio corpo e de novos modelos; princípios da imitação representativa; e a evolução ulterior da imitação.

A primeira fase é a ausência da imitação, pois o que existe é uma preparação reflexiva. A criança adquire experiência pelo seu nível de reflexos puros. Piaget (2010) exemplifica essa fase utilizando como modelo o choro da criança. Caso uma criança chore, outra que estiver próxima também vai reproduzir o choro, não por imitação, mas pelo exercício do reflexo. O que existe não é uma imitação do choro da outra criança, mas um reflexo excitante externo. À medida que o reflexo conduz a repetição, a criança vai exercendo a assimilação funcional, podendo ser o primeiro passo para um condicionamento. A outra explicação: se o choro for escutado por um reforçador do próprio choro da criança, causando uma confusão e indiferenciação, o exercício reflexo dá lugar a uma assimilação reprodutora por incorporação dos elementos externos ao seu próprio esquema reflexo.

A segunda fase é marcada pelo fato de os esquemas reflexos começarem a assimilar os elementos exteriores, apropriando-se das experiências adquiridas nas reações circulares. Piaget (2010) utiliza como exemplo o domínio que a criança tem da sucção. Ocorre também com os gritos reflexos que se diferenciam em vagidos ou vocalizações reproduzidas com a intenção de copiar. Isso ocorre no prolongamento da acomodação aos movimentos dos objetos.

No decorrer do processo pelo qual a criança acomoda seu ouvido e a sua fonação a um novo som que diferencia seus vagidos, ela se torna capaz de reproduzir os vagidos por reações circulares, para que o som que foi ouvido seja assimilado ao esquema correspondente, sendo necessário, para a acomodação do esquema, que esse processo se prolongue em imitação.

Para que a imitação ocorra, é necessário que duas situações aconteçam: a primeira é que os esquemas sejam suscetíveis de diferenciação na presença dos dados empíricos e a segunda é que o modelo tem que ser percebido pela criança. Quando o modelo for assimilado, automaticamente teremos adquirido o esquema circular.

Com relação à imitação vocal, Piaget (2010) afirma que existe o contágio vocalnítido a partir do momento que a criança está capacitada para as reações circulares relativas à fonação, ou seja, a voz de outra criança excita a voz de outrem, podendo ser o choro ou qualquer outra emissão de sons. Também ocorrem a imitação mútua, que é quando a criança imita o outro no pós-modelo, imitando o som que o seu parceiro externou, e a imitação esporádica, que ocorre quando a criança imita com precisão um som conhecido de forma espontânea (PIAGET, 2010).

Todo o processo de acomodação das excitações das relações com o exterior tende a repetir-se, como consequência da indiferenciação da própria assimilação reprodutora, logo a acomodação ultrapassa o nível do puro reflexo e passa a ter a experiência. Essa repetição constitui a reação circular primária.

O exemplo dado da fonação demonstra visão dos movimentos da pessoa para quem ela olha, fazendo os mesmos movimentos. Para conservar a percepção do movimento do outro, a criança precisa apenas reproduzir seus próprios movimentos de acomodação.

A terceira fase é o início da imitação sistemática, que, segundo Piaget (2010), começa no momento que as crianças reagem às novas ações sobre as próprias coisas. Essas são as reações secundárias. Nessa fase, as imitações continuam limitadas pelas próprias condições da reação circular secundária, não existindo ainda a fase da coordenação mútua dos esquemas, muito menos a acomodação

que precede a assimilação. Portanto, a imitação é conservadora, sem tentativas de acomodação aos modelos.

Durante essa fase, a criança é capaz de imitar quase todos os sons que sabe emitir espontaneamente, entendendo a relação do isolamento dos sons com os sons fônicos. Porém, é difícil admitir que nessa fase as crianças imitem os fonemas somente impregnados de significação e que esse processo de perto as objetivações dos sons. Além da questão fônica, a criança também é capaz de imitar todos os movimentos das mãos espontaneamente, pelo simples interesse de executar os movimentos.

A quarta fase, segundo Piaget (2010), é caracterizada pela coordenação dos esquemas, que resulta na mobilidade e na constituição do sistema de indícios, destacados pela percepção. A coordenação dos esquemas e a constituição de indícios permitem que a criança assimile os gestos de outrem ao seu próprio corpo, e, em contrapartida, a combinação das relações facilitam a acomodação de novos modelos. Logo, a constituição ocorre por uma assimilação recíproca e uma tradução progressiva do visual para o tátil-cinestésico e o inverso. Tudo que foi aprendido na terceira fase passa por uma progressão gradual que o próprio corpo compõe, entre os dados visuais e os táteis cinestésicos. Portanto, é natural que esse processo de coordenação fomentada durante a terceira fase pelo jogo das reações circulares secundárias culmine na quarta fase.

Durante o percurso das fases, em que a criança não imita apenas as ações de significados complexos e passa a se interessar pelos próprios movimentos, ela explora diretamente o seu comportamento sensório-motor.

A quarta fase é caracterizada também, segundo Piaget (2010), pela imitação dos modelos sonoros ou visuais novos. Pelo fato de a criança se tornar capaz de imitar os movimentos que já foram executados de maneira invisível no próprio corpo, ela passa a copiar os sons e os novos gestos. Se a imitação do novo modelo começa na quarta fase, é porque os esquemas das crianças tornaram-se disponíveis e suscetíveis à acomodação móvel.

[...] Em toda atividade circular, e, por consequência, em toda imitação do já conhecido, o caráter “interessante” do resultado procurado provém do fato de esse resultado servir de alimento ao funcionamento da ação, logo à sua própria reprodução, precisamente; o interesse nada mais é, afinal, do que o aspecto afetivo da assimilação. Quando os objetos se desligam do sujeito e, destarte, os modelos se objetivam, esses últimos não podem mais ser assimilados integralmente e passam a ser sentidos como algo tão diferente quanto semelhante: a analogia converte-se então numa fonte de interesse e já não, exclusivamente, de semelhança. Com efeito, não importa qual o modelo que não deflagra ainda a imitação; o que interessa são os exemplos que apresentam uma analogia com os esquemas do próprio sujeito (PIAGET, 2010, p. 57, grifo do autor).

A quinta fase é conhecida como imitação sistemática dos novos modelos. O próprio método da fase apresenta dois aspectos de limitações e só se aplica aos modelos comparáveis a ações espontâneas da criança e à acomodação dos esquemas conhecidos aos modelos que permanecem rudimentares e globais. Portanto, segundo Piaget (2010), as imitações dos novos modelos só se tornarão sistemáticas e precisas no decorrer da quinta fase, quando a imitação depende estreitamente do progresso da inteligência.

Ao tentar diversos esquemas conhecidos do próprio corpo, adquiridos durante a fase quatro, a criança desenvolve uma conduta de perseverança e uma segurança maior. Com isso, a imitação se torna uma espécie de acomodação sistemática que modifica os esquemas em relação aos objetos em contraste à acomodação inerente ao ato de inteligência, que se aplica aos esquemas em relação ao objeto.

A sexta fase Piaget (2010) denomina de princípios da imitação representativa e a evolução ulterior da imitação, pois, no decorrer desse processo, a inteligência sensório-motora e as coordenações dos esquemas, com a percepção imediata e a experiência empírica, darão lugar às combinações mentais. As explorações de tatear se interiorizam, e toda a coordenação opera antes do ajustamento exterior.

A acomodação que se interioriza constitui a inteligência. Logo, a criança consegue imitar os novos modelos, substituindo a acomodação tateante e exterior por uma relação interna de movimentos. Assim aparecem as imitações diferidas, portanto a representação da reprodução do modelo não será mais necessária para a imitação.

A imitação se desliga da ação atual, e a criança passa a reproduzir interiormente os modelos que já foram dados pelas imagens ou pelos esboços dos

atos, atingindo assim os primórdios das representações. Dentro dessa fase, Piaget (2010) também esclarece a importância da imitação diferida, que seria a imitação de pessoas reais e de imagens e está em continuidade com as fases precedentes que constitui a interiorização. A linguagem interior é um exemplo disso, que está sempre em continuidade com a palavra.

O sujeito vai imitar um modelo que já desapareceu por horas ou dias, logo esse modelo percebido pelo externo foi substituído pelo modelo interno. Esse modelo pode ser entendido também como um produto da imitação ou da representação em geral, a qual aparece com a formação da imitação e outras reações, como o surgimento da linguagem e a transformação da inteligência sensório-motora em inteligência conceitual e representativa.

A representação é entendida por Piaget (2010) de duas formas: em acepção mais lata, que se confunde com o pensamento, isto é, toda a inteligência não se apoia mais nas percepções e nos movimentos, mas nos conceitos ou nos esquemas mentais; e na acepção mais estrita, que reduz a imagem mental ou a recordação da imagem, evocando os símbolos das realidades ausentes. Porém, a evidência nas acepções latas e restritas apresenta uma relação mútua, pois o conceito é um esquema abstrato, e a imagem, um símbolo concreto, mas não se reduzem a um pensamento e, sim, a um sistema de imagens. Com isso, podemos afirmar que todo pensamento é acompanhado de imagens.

Ao correlacionar todo o processo, Piaget (2010) afirma que todo pensar consiste nas ligações das significações, em que a imagem será o significante e o conceito o significado. Piaget (2010) classifica a representação conceitual de representação de sentido lato e a representação simbólica ou imaginada, símbolos e imagens de representações, de sentido estrito.

Assim, recorrendo aos linguistas, Piaget (2010) reserva o termo símbolo para os significantes motivados, que apresentam qualquer tipo de relação com o significado, entrando em contraste com os signos, que não são os arbitrários. É importante registrar o conceito de signos nessa fase, visto que a inteligência sensório-motora se prolongará em representações conceituais e a imitação convergente, em representação simbólica, e os signos aparecem em termos de

espécie de linguagem falada. A linguagem oral do homem é a principal manifestação simbólica, mas não a única.

A imitação diferida e representativa não requer a intervenção das representações conceptuais ou dos signos, pois existem símbolos, como as imagens, as lembranças, os objetos simbólicos, que são inerentes ao pensamento.

4.2 Piaget: os jogos

Piaget (2010) afirma que a inteligência é um ato de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e que a imitação prolongada é essencialmente a assimilação que predomina sobre a acomodação. Assim, o jogo nada mais seria do que a assimilação funcional ou reprodutora, sendo um pré-exercício explicado pelo processo biológico, segundo o qual todo órgão se desenvolve e precisa ser alimentado para crescer. Assim também é com a atividade mental, que precisa ser alimentada por fatores exteriores puramente funcionais e não materiais.

O jogo primitivo tem início com quase uma confusão das condutas sensório-motoras, que constituem um dos polos do comportamento que não mais necessita das novas acomodações, que vão se reproduzir por uma questão meramente funcional.

Com a adaptação dos esquemas, Piaget (2010) afirma que o jogo se diferencia ainda mais das condutas de adaptação propriamente ditas, para orientar-se no sentido da assimilação, do pensamento objetivo, que busca submeter-se às exigências da realidade exterior, o jogo da imaginação é composto por uma transposição simbólica que sujeita a atividade do indivíduo sem regras e muito menos limitações.

Os exercícios lúdicos se dão a partir da primeira fase infantil sensório-motora, que seria das adaptações puramente reflexas, pois os jogos são um pré-exercício dos instintos essenciais. Já na segunda fase, o jogo simbólico parece duplicar uma parte de condutas adaptativas. Os jogos aparecem quando a criança solta os primeiros balbucios. Os movimentos de cabeça e das mãos acompanhados de

sorrisos já são considerados uma atividade lúdica, logo, de modo geral, as atividades lúdicas são reações primárias circulares, adaptativas.

Piaget (2010) esclarece que o esquema simbólico de ordem lúdica atinge o nível dos signos, e o símbolo é um significante motivado que apresenta semelhança com o significado. O signo supõe uma relação social, como é evidenciado na linguagem ou no sistema de signos verbais, ao passo que o símbolo é um produto do pensamento individual.

Com os primeiros símbolos lúdicos, Piaget (2010) afirma que a criança se torna capaz de aprender a falar, ao passo que os primeiros signos contemporâneos se assemelham aos símbolos. Logo, sempre são acompanhados de uma formação do simbolismo.

O esquema simbólico aparece durante a fase representativa da evolução ulterior da imitação e mediante a assimilação de um objeto qualquer ao esquema. A novidade apresenta-se como o termo sensório-motor básico entre o significado e o significante. No que diz respeito à evolução dos jogos com a linguagem, Piaget (2010) afirma que ela ocorre a partir dos dois anos e se estende até os sete, quando é denominada como níveis do pensamento não verbal.

Na linguagem, existem três estruturas, as quais Piaget (2010) denomina de exercício, símbolo e regra, que são constituídos como jogos de construção, e a transição entre as três estruturas passa pela conduta de adaptação. Alguns jogos não necessitam de nenhuma técnica em particular para serem desenvolvidos, apenas do exercício, que põe em ação uma série de condutas, mas sem alterar as respectivas estruturas, logo a ação está apenas na execução do ato ou prazer do funcionamento.

Os jogos simbólicos, ao contrário do simples exercício, supõem o pensamento sem nenhuma estrutura específica. O símbolo implica as representações do objeto ausente, comparado a um elemento dado e um imaginado, uma representação fictícia para uma assimilação deformante.

Nos jogos simbólicos, ressaltam-se as regras, que, ao invés dos símbolos, estipulam necessariamente uma intervenção social mediante as relações

preestabelecidas com o grupo. A regra é uma imposição do grupo, logo a falta com a regra automaticamente representa uma falta com o grupo.

Os jogos simbólicos incluem um conjunto de elementos sensório-motores, e os jogos com regras também têm os mesmos princípios, como o jogo com bolas de gude ou de imaginação simbólica, como as adivinhações e charadas.

4.3 O simbolismo secundário, sonho e simbolismo inconsciente

O jogo de ficção é considerado por Piaget (2010) a manifestação mais importante do pensamento simbólico na criança. Ele não se esgota de forma alguma. Ao estudar os símbolos ditos inconscientes, o autor buscou a compreensão do sonho infantil, assim como do simbolismo lúdico, que é menos consciente e que o autor denomina de simbolismo secundário.

O jogo simbólico levanta a questão do pensamento simbólico, que se opõe ao pensamento racional, do qual o principal instrumento é o signo. Signo, segundo a concepção de Saussure (1999), é um significante arbitrário, que está vinculado ao seu significador por uma convenção social e não pela representatividade da semelhança.

O símbolo, segundo a escola saussuriana, é um significante motivado, que se correlaciona com o significado. Piaget (2010) utiliza uma metáfora como exemplo: um símbolo entre a imagem empregada e o objeto a que ela está se referindo, que é percebido pelo pensamento individual de cada sujeito.

Piaget (2010) esclarece que a palavra símbolo também é utilizada pelas escolas psicanalíticas no sentido de uma imagem que comporta uma significação e é ao mesmo tempo distinta do conteúdo imediato, existindo uma semelhança entre significante e significado.

Ainda segundo o autor, o símbolo inconsciente foi acrescentado ao pensamento simbólico pela psicanálise freudiana. No pensamento simbólico, existem dois tipos de símbolos, as metáforas e criptografias. Os autores da psicanálise propuseram uma forma de pensamento independente dos signos verbais, oposta ao pensamento racional que utilizam os signos. É um pensamento

que sublima a natureza individual, pois se manifesta nos sonhos e no devaneio, que dará uma noção de autismo, tendo como sua raiz o inconsciente.

Porém, para Piaget (2010), a existência dos jogos da imaginação ou ficção, que têm como papel principal o pensamento da criança, mostra que o pensamento simbólico ultrapassa o inconsciente, e por isso é denominado de jogo simbólico na forma de atividade lúdica.

O pensamento simbólico inconsciente se torna de interesse para Piaget em virtude de um pequeno estudo de Freud a respeito do pensamento simbólico e o pensamento da criança. Piaget procurou demonstrar o pensamento inteiro da criança enquanto sincrético e pré-lógico, e apresenta analogia a respeito do pensamento simbólico inconsciente e por último o pensamento racional.

Dessa forma, questiona-se se o sonho é um grande caos do inconsciente, partindo dali o pensamento da criança e depois, por uma mediação, surgindo o pensamento lógico. O pensamento consciente das crianças seria de fato o primeiro, dando início às atividades da inteligência sensório-motora, depois se transformando em um pensamento semissocializado. “[...] O inconsciente, portanto, não é uma região isolada do espírito, porque todo processo psíquico marca uma passagem contínua e ininterrupta do inconsciente à consciência e vice-versa” (PIAGET, 2010, p. 195).

Piaget (2010) afirma que o pensamento simbólico não tem nada de misterioso, além daquele que prova a inteligência e que o inconsciente se encontra em toda parte, logo existe um inconsciente intelectual, como um inconsciente efetivo. Também afirma que o símbolo não pode ser classificado como primário ou secundário, pois todo símbolo tem sua significação imediata para cada sujeito.

O autor não só reconhece como utiliza as ideias freudianas para comparar e explicar sua teoria. Reconhece a fundamental importância tanto do método freudiano para o avanço da ciência, por ser um método sistemático e que explora os esquemas inconscientes, como de toda a análise freudiana a respeito da análise, que leva o adulto a um estado de pensamento não dirigido e sem intervir.

Essa técnica é essencial para a análise de todo o processo e até do próprio sonho, pois certos sonhos assumem significações imediatas pela aproximação a

partir da fala que o sujeito fez espontaneamente, recorrendo às lembranças e às suas evocações. Piaget (2010) afirma que, baseado nessa técnica, Freud elabora suas hipóteses a respeito do simbolismo em geral.

[...] O sonho é sempre a realização de um desejo, mas o conteúdo aparente dos sonhos oculta um “conteúdo latente”, do qual não é mais que a “transposição” simbólica. Essa transposição é devida a uma censura que provém, ela própria, da consciência do sujeito, assim como seu “Superego”, ou interiorização da ação dos pais. O conteúdo latente é efetivamente censurado porque é formado de tendências “reprimidas”: ao fim, portanto, o sonho é a realização simbólica de um desejo reprimido (PIAGET, 2010, p. 207, grifos do autor).

Logo, todas as experiências vividas pelo sujeito, assim como os desejos reprimidos, poderiam ser expressas pelos sonhos, uma vez que o indivíduo é determinado por um passado e em particular pela hierarquia das tendências infantis, de acordo com as fases do desenvolvimento sexual, sendo elas a fase oral, anal, fálica e a latente. Por esse fato, um símbolo nunca é simples, existindo sempre o possibilíssimo, pelos fatos das significações múltiplas que resultam nos conflitos.

A abordagem freudiana descobre dois fatos importantíssimos: o primeiro é a afetividade infantil, que passa por bases caracterizadas, e o segundo é a continuidade subjacente, logo, em cada nível, o sujeito assimila inconscientemente as situações afetivas atuais, as ações anteriores e mesmo as antigas. Esse processo leva a pessoa a passar pela transferência da afetividade, ou seja, o indivíduo identifica no adulto o que viveu na sua infância com os pais, que está ligada às fases freudianas e que é conhecida também como o início da socialização do pensamento. Toda construção simbólica e as suas representações passam por essas fases.

O simbolismo inconsciente passa por uma imagem ligada a uma ou mais significações por associação, sendo esse objeto censurado ou não tolerado pela consciência. A censura pode ser vista como um conjunto de mecanismos simbólicos, reduzindo-se assim todo símbolo à noção do disfarce, logo o simbolismo constitui uma linguagem primitiva, mas ao mesmo tempo uma linguagem de disfarce.

Piaget (2010) afirma que o pensamento simbólico constitui uma expressão elementar das assimilações propriamente ditas dos esquemas afetivos.

4.4 Vygotsky: o símbolo no desenvolvimento da criança

Vygotsky (2007) afirma que o uso dos signos é abordado em pesquisas a respeito do intelecto prático e que a psicologia também estuda o desenvolvimento dos processos simbólicos na criança. Estudam-se a origem e o desenvolvimento da fala e todas as atividades que usam signos. Porém, os psicólogos resolveram estudar o desenvolvimento do uso dos signos como um exemplo de intelecto puro, não como um produto do desenvolvimento da criança. Com isso, atribuem o uso dos signos à descoberta espontânea pela criança da relação entre o signo e o significante.

Os signos verbais são uma grande descoberta na vida das crianças, e essa transição ocorre entre o primeiro e o segundo ano, sendo considerado como um produto de atividade da mente da criança. Vygotsky (2007) esclarece que, embora a inteligência prática e o uso dos signos operem de forma independente na criança pequena, a unidade dialética do sistema do adulto constitui a essência do comportamento humano complexo. Toda atividade simbólica tem, portanto, uma função organizadora específica do uso de instrumentos e dá origem a novos comportamentos.

Segundo esse pensamento, Vygotsky (2007) conclui que a função organizadora é um momento fundamental no processo do desenvolvimento intelectual e origina as formas de inteligência prática e abstrata que acontecem quando a fala e a atividade prática estão em duas linhas completamente independentes de desenvolvimento e se convergem.

A criança controla o ambiente pela fala, produzindo novas relações com ele, além de se organizar com o próprio comportamento. O intelecto é constituído pelo trabalho produtivo, sendo a forma do homem no uso de instrumentos.

Inicialmente, a verbalização é utilizada na análise e descrição da situação. Aos poucos, serve ao planejamento, quando expressa possibilidades para solucionar o problema. Por último, passa a fazer parte da solução do problema. Percebe-se a necessidade de a criança falar enquanto age. Observa-se que a fala não só acompanha a atividade prática, como também cumpre o papel da realização.

As crianças, com a ajuda da fala, criam possibilidades de solucionar os problemas e são capazes de utilizar estímulos que não estão contidos no seu campo visual. Além das operações práticas de uma criança que pode falar, têm um comportamento menos impulsivo, pois pensam antes de executar a ação.

[...] Diferentemente a criança que usa a fala divide sua atividade em duas partes consecutivas. Através da fala, ela planeja como solucionar o problema e então executa a solução elaborada através da atividade visível. A manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo através do qual a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização (VYGOTSKY, 2007, p. 14).

A fala se torna socializada a partir de sua interiorização. Em vez de a criança pedir para um adulto resolver qualquer tipo de problema, ela passa a apelar para si mesma, adquirindo uma função interpessoal. A partir do momento que a criança desenvolve um método de comportamento que a guia, no que tange à comunicação com a outra pessoa, ela organiza suas próprias atividades, de acordo com o seu comportamento social, e consegue impor a si mesma uma atitude social.

A dinâmica da fala e da ação acontece durante o desenvolvimento da criança. Em um primeiro estágio, a fala acompanha as suas ações e reflete no processo de solução do problema de uma forma dispersa e caótica. Na próxima fase, a fala da criança vai cada vez mais em direção à resolução do problema, levando à ação. A criança passa a dar nome aos seus desenhos tão somente após completá-los, existindo a necessidade de ver o desenho pronto para depois nomeá-lo. À medida que elas se desenvolvem, passam a nomear antes de desenhar. Esse processo demonstra a significação da mudança da fala.

Nesse momento a fala é dirigida e determinada pelo curso da linguagem, surgindo o que Vygotsky (2007) classificou de função planejadora da fala, que se une à função já existente de reflexão do mundo exterior. Assim, as palavras podem moldar uma atividade dentro de uma determinada estrutura, e essa estrutura pode ser mudada quando a criança aprende a usar a linguagem, permitindo-lhe ir além das experiências prévias que a ajudam a planejar o seu futuro.

Os signos e as palavras constituem, para as crianças, um meio de contato social, e as funções cognitivas e comunicativas das linguagens tornam-se assim a base de uma forma nova e superior das atividades das crianças. Essa constituição

afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma partindo de um sistema dinâmico do comportamento.

As crianças pequenas descrevem uma figura diferentemente de uma criança em um estágio mais avançado. Vygotsky (2007) esclarece que uma criança de dois anos se limita à descrição de um objeto de forma isolada dentro do conjunto de figuras. Já as crianças mais velhas descrevem as ações e indicam as relações complexas dos diferentes objetos de uma figura.

Ao fazer alguns experimentos, Vygotsky (2007) observou que uma criança de dois anos consegue, com sua percepção, reproduzir uma figura utilizando a mímica, percebida como sendo um produto das limitações do desenvolvimento de sua linguagem ou um aspecto de sua percepção verbalizada.

Esse conjunto de ações da percepção e da imitação é entendido como uma função primária da fala, que capacita a criança a escolher um objeto específico, e neste processo a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos que compensam sua dificuldade de se comunicar de uma forma compreensível. “A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também pela fala” (VYGOTSKY, 2017, p. 23). Isso ocorre devido ao imediatismo da percepção natural, que é introduzida pelo processo da mediação, sendo a fala uma parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

Vygotsky (2007) demonstra que o uso dos signos provoca uma ruptura entre o campo sensorial e o sistema motor, o que torna a criação de novos campos de comportamento. A criança passa a resolver os problemas não mais pela impulsividade, mas por uma conexão estabelecida internamente entre o estímulo e o signo auxiliar. A criança passa a utilizar apenas as operações preparadas, logo os sistemas com os signos vão reestruturar todo o processo psicológico, dando à criança a capacidade de dominar os seus movimentos.

Com esse processo, a criança passa a compreender na totalidade a atenção utilizando uma série de campos perceptivos em potências, portanto que se formam em uma estrutura dinâmica ao longo do tempo. Essa transição da estrutura simultânea do campo visual para a estrutura do campo da atenção ocorre de forma

isolada e constitui uma parte da operação requerida. Quando ocorre o processo, pode-se afirmar que o campo da atenção se deslocou da esfera da percepção e transformou-se em série de atividades psicológicas.

Ao se combinarem os elementos visuais com o que foi construído a partir das vivências de passado e um presente, no campo de atenção sendo único, e reconstruindo uma função fundamental, ocorre o que Vygotsky (2007) classificou como memória.

[...] Através de formulações verbais de situações e atividades do passado, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza, com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos. As mudanças que ocorrem na memória são similares àquelas que ocorrem no campo perceptivo da criança, em que os centros de gravidade são deslocados e as relações figura-fundo, alteradas. A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente (VYGOTSKY, 2007, p. 29).

Os estudos comparativos feitos por Vygotsky (2007) sobre a memória demonstraram que, nos estágios primitivos do desenvolvimento social, existiam dois tipos de memória. Uma delas é chamada de memória natural, que é dominante no comportamento dos iletrados. Caracteriza-se pela impressão não mediada e pela retenção das experiências reais com traços mnemônicos. Afirma-se ainda que esse tipo de memória está muito próximo da percepção, uma vez que ocorre a partir de estímulos externos sobre o sujeito.

No outro caso, os letrados, mesmo nos estágios primitivos do desenvolvimento histórico, ultrapassaram os limites das funções psíquicas impostas pela natureza e evoluíram para uma organização nova, culturalmente elaborada pelo seu comportamento. Percebe-se, nos dois casos, que os signos são um produto específico de um desenvolvimento puramente social.

Mesmo essas operações relativamente simples, como atar nós e marcar um pedaço de madeira com a finalidade de auxiliares mnemônicos, modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas entendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogeradores que chamamos de signos (VYGOTSKY, 2007, p. 33).

Uma das características, que é a mudança dos seres humanos, tem um significado a partir da mudança de comportamento que está relacionado diretamente às inserções dos signos no sistema psíquico do sujeito. Esse modelo está

relacionado diretamente com os estímulos e as respostas em cada uma das funções elementares pelo fato de serem estimulados pelo meio.

4.5 Vygotsky: operações com signos

Todo comportamento está ligado diretamente a uma situação-problema, que é confrontada com o organismo, que Vygotsky (2007) vai representar com uma fórmula simples (S-R), conhecida pela teoria do Behaviorismo Clássico como Estímulo e Resposta. Porém, essa estrutura de operações com signos vai requerer um elo intermediário, que é um estímulo de segunda ordem conhecido como “signo”, que é colocado no interior da operação para exercer uma função especial: criar uma relação entre o estímulo e a resposta. Portanto, o indivíduo deve estar engajado no processo dentro do meio em que está inserido, e o signo agindo sobre o indivíduo e não sobre o ambiente.

Seguindo esse modelo, o processo simples do estímulo e resposta é substituído por um processo complexo, mediado, que seria S-X-R. Esse novo modelo o impulso direto para a reação vai ser inibido, e vai ser incorporado um estímulo auxiliar que facilita as operações por meios indiretos. O elo intermediário nessa fórmula não é simplesmente um método para aumentar a eficácia da aprendizagem, muito menos um elo adicional. Na medida em que o estímulo auxiliar possui a função específica da reserva, ela vai conferir a operação psicológica nos novos moldes qualitativamente superiores, permitindo, a partir desse auxílio de estímulo extrínseco, que o indivíduo controle seu próprio comportamento.

Os signos conduzem o ser humano a uma estrutura específica de comportamento, que se destaca no desenvolvimento biológico a partir de processos psicológicos que estão enraizados na cultura. Ainda que o aspecto mediado das operações psicológicas constitua uma característica essencial de todo o processo mental superior, ele não surge como um resultado de uma lógica (VYGOTSKY, 2007).

Esse processo é uma invenção ou um desbravamento de novas descobertas realizadas pela criança na forma súbita de adivinhação rápida. Ela não vai deduzir de forma irrevogável a relação entre o signo e o método de usá-lo, assim como não

vai desenvolver de forma intuitiva uma atitude abstrata, originada na sua própria mente.

As operações com os signos aparecem como resultado de um processo extenso e complexo, sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica. Logo, as atividades de utilização dos signos nas crianças não são inventadas nem ensinadas por um adulto. Elas surgem de algo originalmente que também não pertence a uma única operação com os signos, e se estabelece depois de uma série de transformações quantitativas, e cada uma dessas transformações cria condições para os estágios seguintes, condicionada pelo estágio precedente, ocorrendo as transformações que estão ligadas pelos estágios de um mesmo processo quanto à natureza histórica.

Vygotsky (2007) esclarece ainda que as funções superiores psicológicas não constituem exceção à regra geral aplicada aos elementos e estão sujeitas à lei do desenvolvimento. Surgem ao longo do desenvolvimento psicológico da criança como resultado de um processo dialético.

Dentro de um processo de desenvolvimento, Vygotsky (2007) distingue os elementos biológicos e as funções superiores em duas linhas qualitativamente diferentes, diferindo quanto a sua origem: de um lado estão os processos conhecidos como elementares, que são biológicos, e do outro estão as funções superiores de origem cultural. O comportamento da criança passa por esses dois processos.

Quanto ao processo superior, seria impossível a compreensão sem um estudo voltado à pré-história e suas raízes biológicas dentro do arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento das duas formas fundamentais, que são a cultural e a comportamental, surgem durante o uso dos instrumentos da fala. Esse processo coloca a infância no centro da pré-história no processo do desenvolvimento cultural.

As operações com os signos acontecem de forma complexa desde os estágios precoces do desenvolvimento individual. Porém, nota-se uma diferença entre o nível inicial e os níveis superiores que ocorrem dentro de um sistema psicológico de transição, estando dentro de um contexto biológico dado e o

culturalmente adquirido. Vygotsky (2007) refere-se a esse processo como a história natural do signo.

As leis descrevem o papel das operações com signos no estágio do desenvolvimento, que são diferentes das leis que descrevem o processo de associação que a criança faz de uma palavra e um signo nas operações com signos complementares desenvolvidos.

Devo mencionar ainda que a adição das figuras como instrumentos auxiliares à memorização não facilita o processo de lembrança de adultos. A razão disso é diretamente oposta às razões da ineficiência dos instrumentos severamente retardadas. No caso dos adultos, o processo de memorização mediada está tão completamente desenvolvido que ocorre mesmo na ausência de auxiliares externos especiais (VYGOTSKY, 2007, p. 47).

Quando a criança cresce, mudam-se as atividades evocadoras da memória e o papel do sistema das funções superiores. A memória não mediada ocorre no contexto das operações psicológicas que podem não ter nenhum vínculo com as operações psicológicas que acompanham a memória mediada. Entende-se assim que algumas funções psicológicas são substituídas por outras.

Todo esse processo passa por uma série de mudanças durante o desenvolvimento, ocorrendo uma mudança não apenas na estrutura de uma função isolada, mas em outras funções que são mencionadas no processo das lembranças. O que mudam são as relações interfuncionais que conectam a memória a outras funções.

Vygotsky (2007) assegura que a memória das crianças mais velhas não é diferente da das crianças mais novas. Ela apenas assume papéis diferentes diante das atividades cognitivas. A memória, nas fases iniciais da criança, é uma das funções psicológicas centrais, e no entorno desse processo se constroem todas as outras funções. O pensar da criança ainda é pequeno em muitos aspectos e é determinado pela memória por não ter tanta experiência de vida. As crianças menores diferem das crianças maiores no que se refere à experiência de vida. Para as crianças pequenas, o pensar está relacionado ao lembrar, e apenas nessa fase percebessem essa correlação íntima entre as duas funções psicológicas.

Na perspectiva do desenvolvimento psicológico, a memória, mais do que o pensamento abstrato, é uma característica definitiva do primeiro estágio do

desenvolvimento cognitivo. No final da infância e começo da adolescência, ocorrem as relações interfuncionais envolvendo a memória, invertendo-se as direções: para a criança, o pensar significa lembrar; para o adolescente, lembrar significa pensar.

Vygotsky (2007) esclarece que a essência da memória humana está no fato de o indivíduo ter a capacidade de lembrar ativamente com a ajuda dos signos. Afirma que uma das características básicas do sujeito relacionada ao comportamento humano é a influência do homem sobre o ambiente, que o coloca sob o seu controle.

A invenção e o uso dos signos como meios auxiliares para solucionar problemas, como lembrar, comprar, relatar, escolher, são análogos à invenção e uso de instrumentos da atividade psíquica.

A função indireta do signo e da categoria mediada, quando utilizados para mudança de comportamento, torna-se evidente. De modo geral, é evidente o uso dos signos nas fases do desenvolvimento. Na fase inicial, a criança depende de forma crucial dos signos externos, porém, com o desenvolvimento, as operações sofrem mudanças radicais contando com a operação mediada, como a memorização. Nos últimos estágios, a criança retorna aos processos iniciais semelhantes ao de memorização. Nos níveis superiores, ela demonstra deixar de depender dos signos, porém essa fase é fantasiosa, pois o desenvolvimento é em espiral. Passa-se pelo mesmo ponto a cada nova revolução, avançando para um nível superior.

4.6 O papel do brincar na formação do pensamento e linguagem

O brincar não é entendido por Vygotsky (2007) como uma atividade prazerosa, pois existem outras atividades que, de certa forma, dão à criança mais experiência e prazer do que o brincar, como a imaginação. Além disso, existem alguns jogos que a própria atividade não é agradável, como jogos que ocorrem no fim da idade pré-escolar, que só causa prazer na criança se ela alcançar bons resultados. Os jogos esportivos, ou qualquer outro que tenha um vencedor e um perdedor, fazem com que a criança que perde sinta desprazer naquela atividade.

O brinquedo não pode ser analisado simplesmente pelo ponto de vista do prazer, pois trata-se de uma intelectualização pertencente ao ato do brincar. Logo, Vygotsky (2007) critica as teorias que trabalham o brincar apenas como um meio de prazer e esquecem de sua importância no desenvolvimento da criança. A criança é vista pelo adulto como aquela que sabe devido ao seu desenvolvimento intelectual, sendo ele classificado como superior ou inferior. No entanto, se deixar de entender o processo dessa criança, o pesquisador não está capacitado para avaliar as fases da criança, pois todas estão conectadas às mudanças que geralmente são acentuadas pelas motivações.

O que é de interesse para um bebê ao longo do seu desenvolvimento deixa de ser interessante em fases subsequentes. À medida que cresce, a criança muda seu interesse, uma vez que suas necessidades também mudam. No entanto, não dá para ignorar que a criança satisfaça algumas necessidades utilizando o brinquedo. Não existindo a compreensão desses fatores, perde-se a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade.

O desejo de satisfação para a criança é muito intenso. Vygotsky (2007) exemplifica utilizando a ausência da mãe. Para preencher esse vazio, a criança utiliza o brinquedo, que é uma satisfação imediata. Com isso, muda e se tranquiliza. Para resolver essa situação, a criança caminha para o mundo ilusório e imaginário, no qual as frustrações dos seus desejos não realizados podem ser superadas com os brinquedos.

Nesse processo, a criança vai lidar com algo novo, a imaginação. Segundo Vygotsky (2018), a psicologia entende a imaginação criadora do cérebro humano nas capacidades combinatórias, atribuindo-lhe um sentido diferente do científico, além de ser um processo psicológico especificamente humano presente na consciência e muitas vezes ausente nas crianças pequenas. As funções da consciência surgem pelas ações. Portanto, o brincar como imaginação não é uma verdade, pois, na adolescência e na pré-escola, existe o brinquedo sem a ação.

Vygotsky (2007) entende que o brinquedo pode ser compreendido também como simbólico e que existe um perigo de o brinquedo ser confundido com uma atividade semelhante à álgebra, cheio de regras e normas, não permitindo a criatividade da criança. Trata-se de um sistema de signos que generalizam a

realidade. Essa associação com a álgebra poderia desmotivar a criança, prejudicando o objetivo da atividade, e percebe-se que essas situações não poderiam satisfazer as necessidades das crianças, que recorreriam à imaginação.

Na idade pré-escolar, ocorre uma divergência entre significado e o que a criança vê, pois, no pensamento, o objeto está separado da ideia, e a ação está ligada às ideias, não ao objeto. Com isso, um pedaço de madeira se torna um boneco ou um carrinho. Vygotsky (2007) afirma que a ação regida pelas regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Essa ação demonstra a inversão da relação da criança com o concreto, ocorrendo a mudança ao longo do processo, pois a criança não consegue separar de uma só vez o pensamento e o significado da palavra.

A percepção humana pode expressar algo figurativamente, o objeto sendo o numerador e o significado, o denominador. Entende-se que toda percepção humana é generalizada e não isolada, mas, para a criança, o objeto é o dominante e o significado se subordina a ele. Vygotsky (2007) exemplifica com a separação de um cabo de vassoura, que pode se tornar um cavalo para criança a em sua imaginação. O cabo de vassoura é o pivô da separação do significado “cavalo” do cavalo real. Com isso, o significado passa a predominar.

No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais (VYGOTSKY, 2007, p. 117).

A criação de uma situação imaginária é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro modelo que a criança encontra no brinquedo é a alienação em uma situação real. Além disso, a criança segue o caminho do menor esforço. Ela faz o que gosta pelo fato de o brinquedo estar relacionado ao prazer, mas segue os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras, o que faz com que ela renuncie o que deseja, uma vez que essas regras não permitem que ela sinta o prazer pela imaginação no brinquedo.

A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender e, na idade escolar, surge uma estrutura de ação cujo significado é determinante. Logo, quando a criança brinca de comer algo, ela realiza com as mãos as ações semiconscientes do comer na vida real. Porém, a criança não se comporta de forma puramente simbólica em relação ao brinquedo.

A criança, quando pensa em realizar os seus desejos, ela age, e as ações internas e externas são inseparáveis. Vygotsky (2007) ainda esclarece que, quando a criança bate com os pés no chão, imaginando que está cavalgando um cavalo, ela fica na razão que seria ação/significado e passa para razão significado/ação. Para separar o significado de uma ação real, a criança vai precisar de um pivô na forma de uma ação, que vai substituir a ação real. “Enquanto a ação começa como numerador da estrutura significado/ação, neste momento a estrutura se inverte e o significado torna-se o numerador” (VYGOTSKY, 2007, p. 120).

O caminho percorrido ao longo deste trabalho foi de um estudo comparativo entre Piaget e Vygotsky sobre a formação do pensamento e da linguagem. Para facilitar a compreensão final, foi construído um quadro comparativo das principais ideias discutidas de ambos os autores, percorrendo vida e obra assim também como suas teorias e seus legados deixados para ciências num todo (Quadro 1).

Quadro 1 – Comparativo entre Piaget e Vygotsky sobre a formação do pensamento e da linguagem

Autor	Piaget (1896-1980)	Vygotsky (1896-1934)
Vida e obra	Pesquisador e filósofo suíço, formou-se em ciências naturais	Formou-se em Direito e estudou Literatura e História
Concepção	Interdisciplinaridade	Interdisciplinaridade
Métodos de pesquisa	Clínico	Materialismo Histórico Dialético
Abordagem	Construtivista, interacionista e cognitivista	Sociointeracionista, interacionista e cognitivista
Pensamento x Linguagem	Formação do pensamento ocorre antes da linguagem	Formação do pensamento e da linguagem são processos interdependentes; a linguagem define o pensamento
	A aprendizagem está condicionada ao desenvolvimento cognitivo e afetivo e seus estágios	Desenvolvimento e aprendizagem são processos concomitantes, interdependentes e recíprocos
	Enquanto sujeito de seu conhecimento, o homem tem acesso direto aos objetos e eventos	Enquanto sujeito de seu conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos e eventos, sendo esse acesso mediado pela linguagem
	Formação da linguagem	Formação da linguagem
	<p>Divergências Privilegia a maturação biológica e recorre à psicogênese do conhecimento, enaltecendo a necessidade de um estudo dentro da epistemologia genética. Os fatores internos sobrepõem aos fatores externos seguindo uma sequência de estágios. - Estruturalista</p> <p>Convergências Interacionista, esse processo de conhecimento está relacionado ao sujeito que busca conhecer o objeto, que estabelece uma relação com o meio. Métodos inovadores e específicos para investigação do objeto de pesquisa.</p>	<p>Divergências A interação social tem um papel importantíssimo na construção e no desenvolvimento do ser humano. - Materialista histórico</p> <p>Convergências Interacionista, esse processo de conhecimento está relacionado ao sujeito que busca conhecer o objeto, que estabelece uma relação com o meio. Métodos inovadores e específicos para investigação do objeto de pesquisa.</p>
	Pensamento simbólico com fundamentos freudiano (psicanálise)	Signo auxiliar com base nas teorias behavioristas (Watson)

Fonte: o autor (2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho consistiu em analisar, interdisciplinar e comparativamente, as abordagens de Piaget e Vygotsky quanto à formação do pensamento e da linguagem.

Para compreender a formação do sujeito sob a influência do grupo e suas projeções e introjeções, entendendo-se que o ser humano é interdisciplinar, recorre-se a outras áreas das ciências, buscando ter um olhar do todo na construção do pensamento e da linguagem, já que entendemos o ser humano como o responsável pela sua história e um modificador da sua relação com meio.

Primeiro, buscamos trabalhar a história de vida de cada um dos autores, além de suas influências teóricas. Nota-se, nas leituras, o respeito mútuo que os autores mantinham. Mesmo havendo divergências, sempre existiu admiração recíproca pela coragem e dedicação às pesquisas, sendo um ganho para a ciência do desenvolvimento humano. No campo da psicologia, cada um dos autores trabalhou as propostas utilizando teóricos que também divergem. Nota-se que Piaget recorre à psicanálise freudiana para explicar o pensamento simbólico, e Vygotsky, ao Behaviorismo Clássico para explicar a influência do meio sobre a formação da criança, inserindo, devido à necessidade, uma característica para exemplificar o mediador.

Por isso, o caminho percorrido foi o da defesa de alguns pontos-chave para a temática, os quais permitem trabalhar diversos outros conceitos, que, no entanto, não foram tratados profundamente ao longo do texto, uma vez que esta dissertação é apenas o início dos estudos mais aprofundados que deverão ocorrer para um domínio dessa problemática. Ao mesmo tempo, foram discutidos os pontos divergentes e convergentes, à luz da ciência do desenvolvimento, e a importância da formação do pensamento e da linguagem, assim como o da construção do sujeito durante esse desenvolvimento, e foi apresentada a análise do processo de construção do pensamento nas teorias de Piaget e Vygotsky com base em métodos e na interdisciplinaridade, a compreensão e importância da formação da linguagem e pensamento na construção da identidade do sujeito, pelos símbolos na perspectiva ambos os autores.

Optamos, a fim de atingir o objetivo proposto, por trabalhar com as obras dos autores e com alguns comentadores fundamentais para auxiliar na compreensão da temática, observando principalmente a contribuição do estudo comparativo de Palangana e da obra de Rego a respeito de Vygotsky, além dos teóricos do desenvolvimento humano Papalia e Ellen Bee, que discutem as principais ideias dos autores, trabalhando a importância de ambos para a ciência do desenvolvimento humano.

Para comparar as percepções de Piaget e Vygotsky, investigamos as principais ideias de ambos os autores, no que dizem respeito à formação do pensamento e da linguagem para a construção do sujeito. Ambos concordam que o meio é importante para a construção do pensar e da linguagem. Piaget afirma que a construção ocorre de dentro para fora, mas existe a necessidade da interação com o meio, que funciona como estímulo para essa construção. Vygotsky não nega a importância dos fatores biológicos, mas afirma que é o meio que constrói o ser, influenciado pelo grupo onde ele está inserido. Logo, ambos concordam que o grupo é fundamental para a construção e a relação do sujeito com ele mesmo e com o próximo.

No decorrer do trabalho, ou bem antes dele, essa parecia uma questão complexa e de difícil resolução. Surgiram diversas outras indagações que não foram permitidas devido ao tempo e à necessidade de foco no tema principal. Com isso, aquilo que já era trabalhoso tornou-se mais complexo, pois o pensamento e a linguagem são temas de certa complexidade, já que derivam do meio em que o sujeito está inserido e, com isso, toda sua formação cultural para a construção do indivíduo.

Tal como Vygotsky, acreditamos que o meio forma o indivíduo e que toda dialética desenvolvida nesse processo influencia o sujeito na sua forma de pensar, de agir, de falar e de tomar decisões. A criança tem como modelo o adulto, que projeta nesse indivíduo suas características e formas de se comportar. Os símbolos, jogos, imitações e o brincar fazem toda a diferença na construção do sujeito, que passa a entender o mundo a partir da sua relação com o meio e de suas experiências ao longo do seu desenvolvimento.

Esse processo é tão importante para a compreensão do sujeito, que se faz necessário percorrer a construção do pensamento e da linguagem, entendendo que nenhum ser humano é uma ilha e, pelo fato de viver em grupos, acaba sendo uma projeção do outro. Quando o indivíduo chega a uma certa fase do desenvolvimento humano, passa a pensar por si, mas também continua reproduzindo o que aprendeu na sua infância.

Piaget e Vygotsky transitam pelo caminho da interdisciplinaridade, lembrando que, no início do século XX, o mundo está passando por uma transformação, devido às guerras e às quebras de paradigmas. Ambos os autores estudaram as idades e os estágios de vida, assim como a trajetória de vida inserida em um dado contexto. Procuraram compreender as interações complexas e dinâmicas multifacetadas do indivíduo com o meio em que está inserido em um determinado contexto social, histórico e cultural, em uma pesquisa seguindo um modelo interdisciplinar.

Cabe lembrar que os novos modelos do século XX de métodos científicos permitiam, como ferramentas e técnicas metodológicas, a observação direta do comportamento. A entrevista e o questionário serviram como base para novos meios e conceitos de produção. Na metade do século XX, existiram novas propostas que propunham definir novos parâmetros normativos ou padrões para explicar o que ocorria na infância e na adolescência, sendo o desenvolvimento humano dividido em estágios orgânicos, motores e cognitivos.

Piaget e Vygotsky passam a ser referências na nova forma de pesquisa interdisciplinar não somente no âmbito da psicologia, mas do conhecimento, da ciência como um todo, promovendo um diálogo direto entre as ciências para procurar compreender melhor a construção e formação do ser humano. A interdisciplinaridade contribui para a compreensão do indivíduo, já que ele está entre ou no meio e segue normas ou regras de alguma arte ou ciência. Ambos os autores saem da zona de conforto das superespecializações ou de sua área de maior domínio e abrem para novos diálogos entre as disciplinas. Recorrem a outras esferas para compreender a construção do pensamento e da linguagem, percorrendo a epistemologia genética e a construção sócio-histórica, pois só assim seria possível entender o ser humano como um todo.

Os autores esclarecem que a interdisciplinaridade tem como princípio a organização do conhecimento e ultrapassa as barreiras dos modelos, e os conceitos com base em outras ciências possibilitam a inovação do saber e cooperação com outras ciências.

O método utilizado por Piaget, que era de uso da área médica, contribui muito, pois a inovação estava justamente na forma que a técnica era aplicada nas crianças, entendo que o pesquisador deveria ser muito bem treinado para não cometer erros, já que era uma técnica complexa. A diferença da técnica estava nas observações detalhadas das experiências e nos diálogos com as crianças. A principal característica do método estava na entrevista, que era um diálogo aberto com a criança que era ampliado e completado segundo as respostas obtidas.

Piaget quebra paradigma social, pois a criança era vista como um miniadulto e não existia no século XIX muitas pesquisas voltadas para elas. Piaget, seguindo um percurso freudiano, preestabelece fases para melhor compreender o desenvolvimento humano e caracterizá-los segundo suas características.

Piaget entrevistou diversas crianças e adolescentes e abordava diversos conceitos de ordem moral, matemática ou física. Vygotsky utilizou o método marxista do materialismo histórico dialético, que considerava que a existência do indivíduo enquanto construção do sujeito advinha das lutas pela sobrevivência, sendo organizado em torno do trabalho, estabelecendo suas relações consigo mesmo e com a natureza. Este indivíduo tinha que se submeter às leis da natureza e transformá-la conscientemente segundo suas necessidades. Este processo permitiria ao homem realizar as transformações na sociedade, sendo este momento recíproco, já que a sociedade também o transforma. Nesta perspectiva vygotskyana, o homem é o principal agente transformador da sua história. Ele não apenas constrói como também muda sua própria natureza, criando condições de existência.

A vida material do homem é produzida por ele próprio conscientemente, devido às suas necessidades de sobrevivência. A produção desvenda a natureza social do homem, sendo ele um ser social e histórico. As necessidades levam o homem ao trabalho e à transformação da natureza, e com isso estabelece uma relação entre seus pares, produzindo e construindo o conhecimento. Nessa perspectiva de interação, surgiram as funções do pensamento, que têm como maior

peso a linguagem e com isso permitem a comunicação entre os homens. Logo toda produção de vida material está condicionada à vida social, política e cultural do homem, por ser este homem um ser histórico que se constrói mediante suas relações com o mundo.

Os dois autores são cognitivistas e interacionistas, trabalham a construção do conhecimento e a importância do meio para a formação do pensamento e da linguagem do ser humano. Na teoria cognitivista, a aprendizagem é definida como um processo das relações do sujeito com o mundo externo, com a organização interna do conhecimento. A aprendizagem é proveniente da comunicação com o mundo externo, que se acumula com o conteúdo cognitivo. No interacionismo, o indivíduo tem a interação com o meio cultural, e assim ocorrem as mudanças e o indivíduo se desenvolve.

O processo de aprendizagem está condicionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo nos estágios propostos por Piaget: estágio sensório-motor, que corre do nascimento aos dois anos de idade, estágio pré-operacional, dos dois anos aos sete anos de idade, estágio operacional concreto, dos sete anos aos 11 anos de idade, e estágio operacional formal, dos 11 anos em diante. Já Vygotsky construirá a teoria de nível de desenvolvimento real, que é aquilo que já foi consolidado pelo indivíduo e que o torna capaz de resolver os problemas utilizando o conhecimento de forma autônoma; de zona proximal de desenvolvimento, que é determinada pelas habilidades que o indivíduo tem em construir, porém encontra-se em processo, significando que a dialética da aprendizagem gerou o desenvolvimento real, gerou também habilidades menos elaboradas do que o consolidado; e o nível de desenvolvimento potencial, que é o nível que o sujeito já constrói.

Ambos convergem e divergem a todo momento, mas de uma forma construtiva, pois Vygotsky não nega a importância da biologia para a formação do sujeito e muito menos Piaget nega a importância da cultura para a formação do indivíduo.

No que concerne à linguagem da criança, constata-se que ela é influenciada diretamente pelo adulto, pois a criança distingue e estabelece as relações entre os objetos e seu comportamento imaginando novas formas de relações que desenvolvem respostas afetivas. Logo o pensamento e a linguagem são utilizados a

partir dos seus significados verbais. Portanto, o pensamento e a linguagem passam por um desenvolvimento de acordo com o processo de crescimento do ser humano.

Piaget e Vygotsky discordam sobre as fases do desenvolvimento, pois Piaget privilegiava a maturação biológica e recorre à psicogênese do conhecimento, enaltecendo os estudos dentro da epistemologia genética, recorrendo à biologia e outras disciplinas para compreender o ser humano como um todo. Logo os fatores internos nesta teoria vão sobrepor os externos.

Já na perspectiva vygotskyana a estrutura da fisiologia humana não vai ser o suficiente para construir o ser humano sem um ambiente social. As características subjetivas do ser humano, como modo de agir, pensar, sentir, valores e conhecimentos e visão de mundo só se formam quando o indivíduo está inserido na sociedade em um meio social. O meio é o principal fator para a formação das características do ser humano. Apenas no início da vida a criança tem como base a herança biológica, e aos poucos, com a interação com o meio, ela passa a ter um domínio sobre seu comportamento e seu pensamento.

A respeito da construção do conhecimento, para Piaget ela ocorre a partir dos estágios do desenvolvimento do individual para o social. A relação do desenvolvimento e da aprendizagem se dá no momento que o sujeito estabelece uma relação com o objeto do conhecimento. A aprendizagem ocorre segundo a maturação dos processos biológicos.

É imprescindível que a ciência se dedique mais à compreensão do indivíduo, pois todas as leituras feitas para discorrer a respeito do tema voltam-se para esses dois gênios, que, além de desenvolverem métodos próprios, abriram caminhos para a discussão da formação do sujeito e colocaram como protagonistas as crianças e como as influenciámos diretamente devido ao nosso comportamento ou as nossas crenças.

Assim como Vygotsky há quase um século queixou-se do pouco material encontrado a respeito do tema *pensamento e linguagem* e os métodos não condiziam com as expectativas da ciências, fazemos coro a essa fala, pois encontramos certa dificuldade em encontrar novos autores que discutissem tal temática, mesmo sabendo que o trabalho é comparativo entre Piaget e Vygotsky,

mas que não impediu a ampliação a respeito da busca por novas fontes que contribuíram com o tema.

O caminho da pesquisa é árduo, mas ao mesmo tempo prazeroso, e se faz necessário aos cientistas e pesquisadores darem continuidade ao tema. Para alcançar o indivíduo, precisamos entender seu passado. Com isso, compreenderemos melhor a nós mesmos e ao outro, partindo da construção de cada sujeito.

O método comparativo permitiu fazer uma análise mais profunda de Piaget e Vygotsky, levando em consideração as divergências e convergências de ambos, pois Piaget trabalha primeiro com a temática do *pensamento e linguagem*, além de criar um método específico de pesquisa. Vygotsky analisa a obra de Piaget percorrendo o mesmo caminho, porém discutindo no viés do materialismo histórico. Mesmo com métodos distintos, ambos respondem aos seus problemas de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Política**. Texto integral. Tradução de Pedro Constantin Tolens. São Paulo: Martin Claret, 1986.
- CAMPOS, A. L. A, A interdisciplinaridade e o pensamento contemporâneo. In: BRANDÃO, J. (Org.). **Diálogos Interdisciplinares: novos olhares nas ciências humanas**. São Paulo: Lumen et Virtus, 2015. p. 51-64.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- BEE, H.; BOYDE, D. **A criança em desenvolvimento**. Tradução de Cristina Monteiro. Revisão técnica de Antonio Carlos Amador Pereira. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- CAMPOS, L. F. de L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. 4. ed. Campinas: Editora Alínea, 2008.
- DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DESCARTES, R. **O discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. Revisão da Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- DELVAL, J. **Introdução a prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ELIAS, M. del C. **De Emílio a Emilia – a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.
- ELLIS, R. S. **Psicologia Educacional baseada em problemas da educação**. Tradução e notas de Haydée Camargo Campos. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Loyola, 2011.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMES, J. V. Família e socialização. **Psicologia USP**, v. 3, n. 1-2, p. 93-105, 1992. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2018.

JAPIASSU, M. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KANT, E. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de J. Rodrigues de Mereje. Rio de Janeiro: Ediouro, 1959.

LIMA, V. A. A.; QUEIROZ, K. J. M. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, v. 3, n. 5, p. 110-131, 2010. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/1970>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2015.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução de Fernando Limongeli Gurgueira. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

_____. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Alexander Romanovich Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Supervisão da tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Arte Médicas, 1986.

MARÍAS, J. **História da filosofia**. Prólogo de Xavier Zubiri. Epílogo de José Ortega y Gasset. Tradução de Claudia Berliner. Revisão técnica de Franklin Leopoldo e Silva. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MYERS, D. G. **Psicologia**. Tradução de Eduardo Jorge Custódio da Silva e Maria dos Anjos Santos Rouch. Revisão técnica de José Mauro Gonçalves Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1987.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski**: a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PAPALIA, D. E.; SALLY, W. O.; RUTH, D. F. **Desenvolvimento Humano**. Tradução de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi et al. 10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Tradução de Adail Ubirajara Sobral (colaboração de Maria Stela Gonçalves). Aparecida: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução de Manuel Campos. Revisão da tradução e texto final de Marina Appenzeller e Áurea Regina Sartori. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y Lenguaje**. Buenos Aires: La Pleyade, 1981.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, a imagem e representações. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PLATÃO. A República. Tradução de Albertino Pinheiro. Supervisão editorial de Jair Lot Vieira. São Paulo: EDIPRO, 2001. (Série Clássicos).

RAPPAPORT, C. R.; ROCHA, W. da R.; FIORI, C. D. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981.

PAULA, E. M. A. T.; MENDONÇA, F. W. **Psicologia do Desenvolvimento**. 3. ed. Curitiba: ISEDE Brasil S.A., 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão técnica de José Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizado por Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.