

A ORIGEM DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM NO PENSAMENTO E LINGUAGEM DE PIAGET E VYGOTSKY: discussões preliminares

Maria Estela Costa Holanda Campelo
Professora do Departamento de Educação da UFRN

RESUMO

Este trabalho se constitui numa discussão preliminar sobre a origem do pensamento e da linguagem, segundo Piaget e Vygotsky.

ABSTRACT

This work is concerned with a preliminary discussion about the origin of thought and language according to Piaget and Vygotsky's approach.

I - INTRODUÇÃO

A expressão oral através de palavras modifica profundamente as condutas infantis tanto no aspecto sócio-afetivo como no intelectual, pois a linguagem num sentido amplo e, sobretudo, a linguagem oral é fator fundamental na interação social e troca de experiências. A utilização de signos verbais facilita sobremaneira a comunicação - função precípua da linguagem - bem como diferencia qualitativamente o ser humano do animal. Como diz Leontiev (1977), o animal apenas se adapta aos fenômenos mutáveis do seu ambiente, ao passo que o homem faz desses fenômenos seus, apropria-se deles. E essa apropriação das experiências de gerações humanas anteriores só se torna possível, graças à linguagem. Por exemplo, quando na escola, a criança aprende a ler, escrever e contar, ela estará, através da linguagem, se apropriando, parcialmente, do patrimônio histórico-cultural que, ao longo dos anos vem sendo construído por diferentes gerações humanas.

Todavia, o homem fala mas também pensa. E este homem, que fala e pensa, sente que existem relações muito reais entre a fala e o pensamento ou, de forma mais ampla, entre a linguagem e o pensamento.

Um grande número de estudiosos, desde a Antigüidade até os dias atuais, tem discutido essa questão e chegado a diferentes conclusões, evidenciando que a relação pensamento x linguagem é por demais complexa e polêmica. Porquanto, essa relação tem tido as mais diversas interpretações, "cobrindo todo o leque que vai da identificação, da fusão entre o pensamento e o discurso, num dos extremos, a uma quase metafísica separação e segregação de ambos, no outro". (Vygotsky, 1979, p.12).

Apesar da diversidade de interpretações, para fins de estudo, este ensaio limitar-se-á às perspectivas piagetiana e vygotskyana acerca das relações entre pensamento e linguagem, no tocante às suas origens.

Em Piaget, observa-se uma certa flutuação na sua crença acerca das relações pensamento x linguagem¹. O sistema teórico piagetiano é reconhecido por alguns críticos da sua obra como

"uma 'perspectiva', um projeto constantemente lançado no encalce de si mesmo, sem nunca se dobrar sobre si como se acalentasse a verdade absoluta em seu seio. Não há absolutos, na perspectiva piagetiana." (CRUZ, /s.d./, p.23)

Essa característica das formulações piagetianas pode justificar a "nova" postura de Piaget frente à díade pensamento x linguagem, mas torna bastante complexa uma análise da sua perspectiva.

Com efeito, na 8ª sessão de estudos da Associação de Psicologia Científica de Língua Francesa, realizada na Suíça, no período de 14 a 16 de abril de 1962, ao proferir uma conferência sobre "A linguagem e as operações intelectuais", Piaget ressalta que tal exposição seria mais oportuna há quarenta anos atrás (portanto, na década de vinte), "quando das minhas primeiras obras, numa época em que acreditava nas relações estreitas entre a linguagem e o pensamento² e pouco mais estudava do que o pensamento verbal". (Piaget, 1973, p.63).

Vê-se, pois, que a mudança de opinião de Piaget, o afasta cada vez mais de Vygotsky, para quem as relações pensamento x linguagem são tão estreitas e dinâmicas que os métodos de análise que considerem os dois aspectos em separado, só poderão levar a errôneas interpretações.

Contudo, as divergências entre Piaget e Vygotsky não ficam por aí, inscrevendo-se, também, no tocante à origem e funções da linguagem, à trajetória das funções psicológicas superiores e aos diferentes discursos produzidos pelo indivíduo.

II - A ORIGEM DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM : O QUÊ PRECEDE O QUÊ?

Segundo Piaget (1967, p.83-86), quando se compara uma criança de 2-3 anos, de posse de expressões verbais elementares, com bebês de 8-10 meses, tendo como únicas formas de inteligência as de natureza sensório-motora, parece evidente, à primeira vista, que a linguagem modificou, profundamente, esta inteligência ativa, acrescentando-lhe pensamento. Piaget reconhece que a linguagem amplia as fronteiras da criança, dimensionando o aqui e agora, a que se encontrava configurada pelas limitações sensório-motoras. Através da linguagem, a criança reconstitui verbalmente o passado e pode prever o futuro pela representação. Todavia, Piaget acentua que mesmo sendo tentado a concluir que a linguagem é a fonte do pensamento, pode-se admitir que existe uma função simbólica³ mais ampla que a linguagem, englobando, além do sistema de signos verbais, o do símbolo no sentido estrito.⁴

"mas é preciso deixar bem claro que esses progressos do pensamento representativo em relação ao sistema dos esquemas sensório -motores são, na realidade, devidos à função semiótica em conjunto: é ela quem destaca o pensamento da ação e cria portanto, de algum modo, a representação." (Piaget e Inhelder, 1980, p. 75).

Desse modo, também segundo Piaget (1967, p.87-88), pode-se dizer que a origem do pensamento deve ser procurada na função semiótica.

Os índices e os sinais, já conhecidos das condutas sensório-motoras são significantes relativamente indiferenciados dos seus significados, independentes, pois, da evocação representativa. A função semiótica se explica pela formação de significantes diferenciados dos seus significados; assim sendo, os significantes (símbolos e signos) permitem a evocação representativa dos seus significados (objetos, eventos, situações, etc).

Nesse contexto, sublinha Piaget (1967, p.87)

“Perguntar-se se é a função simbólica que produz o pensamento ou se é o pensamento que permite a função simbólica é, portanto, problema tão inútil quanto procurar se é o rio que orienta suas margens ou se são as margens que orientam o rio.”

Desse modo, entende-se que na perspectiva piagetiana, a função semiótica e o pensamento estão de tal forma imbricados que se torna impossível ou “inútil” como diz Piaget, explicar o quê produz o quê. Salienta-se, contudo, que nessa visão, a linguagem é apenas uma das condutas da função semiótica; nesse caso, como fica a sua origem com relação ao pensamento? Essa questão não é tratada com muita clareza nas reformulações teóricas de Piaget a que se teve acesso quando da elaboração deste trabalho⁵. Contudo, em obras mais antigas, Piaget (1967, p.86) responde textualmente à questão inicialmente formulada aqui: em termos de pensamento e linguagem, o quê precede o quê?

*“... como a linguagem só é uma forma particular da função simbólica, e como o símbolo individual é, certamente, mais simples que o signo coletivo, conclui-se que **o pensamento precede a linguagem**⁶ e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel.”*

A questão foi respondida mas esta citação de Piaget implica alguns desdobramentos:

a) justificar que o pensamento precede a linguagem porque o signo coletivo é mais complexo do que o símbolo individual é admitir tacitamente que o pensamento vem primeiro porque é mais simples e só é mais simples porque é constituído, apenas de símbolos individuais, nunca de signos coletivos como o é a linguagem;

b) opiniões posteriores de Piaget⁷ já não reconhecem um papel tão importante da linguagem em transformações profundas do pensamento, ajudando-o, inclusive, a atingir formas mais móveis e mais estáveis de abstração. A reformulação teórica de Piaget vai no sentido de que a linguagem é necessária e insuficiente, pelo menos, à realização das estruturas lógicas proposicionais, o que não significa dizer que a linguagem é suficiente, ou mesmo necessária, à formação das estruturas lógico-matemáticas mais elementares.

Diante do exposto, no quadro piagetiano posterior, as relações entre a linguagem e o pensamento não são mais tão estreitas como, a princípio, afirmava Piaget. Contudo, são reconhecidas as relações entre ambos que se inscrevem no processo de formação da inteligência, cujas raízes se encontram na lógica de coordenação das ações sensório-motoras, portanto, anteriores à linguagem.

O pensamento precede a linguagem, afirma Piaget; o surgimento do pensamento está ligado à função semiótica que permite à criança evocar significantes diferenciados dos seus significados; assim, pela representação, a criança torna-se capaz de trabalhar com elementos não perceptivos atualmente, ampliando o seu aqui e agora. Embora a linguagem seja o mais alto nível da função semiótica, outras condutas a caracterizam como a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho e a imagem mental.

Quanto às relações pensamento x linguagem, estas se inserem num quadro em que o papel da linguagem não é suficiente à formação de estruturas lógicas elementares nem às estruturações lógicas proposicionais, embora sejam, a estas últimas – necessárias.

No tocante à posição de Vygotsky, no início dos seus estudos, ele procurava uma relação primária entre a linguagem e o pensamento, mas

concluiu (1979, p. 70-71) que tanto no animal como no homem, "o intelecto e a linguagem não brotam da mesma raiz." O fato, porém, de a linguagem e o pensamento terem origens diversas pode levar, segundo Vygotsky (1979, p. 158), a errôneas interpretações, tais como:

- os dois processos não são relacionados entre si;
- são processos paralelos;
- são processos que se entrecruzam em certos momentos e se influenciam mutuamente de uma forma mecânica.

Para Vygotsky (1979, p. 158), as interpretações errôneas dos vários estudos realizados acerca da relação pensamento x linguagem resultaram, sobretudo, do método de análise utilizado que, de antemão, já os destinava ao fracasso. Tais métodos tomavam o pensamento e a palavra como dois aspectos independentes, isolados, impedindo a compreensão real da relação entre ambos. Acentua Vygotsky (1979, p. 158), que da mesma forma que a análise do hidrogênio e do oxigênio (em separado) não pode resultar em descobertas aplicáveis a toda a água existente na natureza, também o estudo da palavra e do pensamento - isoladamente - obsta o entendimento das propriedades do todo e, conseqüentemente, das suas relações.

Ao mesmo tempo em que Vygotsky critica tais métodos, sugere que a via correta a seguir nesses estudos deve ser a da **análise em unidades**. Ressalta Vygotsky (1979, p. 15).

"Entendemos por unidade o produto da análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades fundamentais do todo e que não pode ser subdividido sem que aquelas se percam: a chave da compreensão das propriedades da água são as suas moléculas e não a sua composição atômica."

Em termos do pensamento verbal, a sua unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra, ou seja, no seu significado, pois

este é tanto pensamento quanto linguagem: é, pois, no significado que o pensamento e o discurso se unem, formando o pensamento verbal. Nesse sentido, a análise semântica é apontada por Vygotsky como o método através do qual pode-se estudar o desenvolvimento, o funcionamento e a estrutura do significado - unidade básica do pensamento e do discurso.

Evidencia, ainda, Vygotsky que as relações estruturais e funcionais entre a linguagem e o pensamento não se dão de forma linear e mecânica; são relações muito complexas e dinâmicas, pois em cada fase do desenvolvimento do significado das palavras há uma relação particular entre a linguagem e o pensamento. Assim sendo, é conveniente atentar-se para o aspecto externo (fonético) e interno (semântico) da linguagem. Se com relação ao aspecto fonético a criança desenvolve sua linguagem indutivamente, ou seja, da parte para o todo (da palavra para a frase) semanticamente, o seu desenvolvimento lingüístico se dá dedutivamente, ou seja, do todo para a parte (da frase para as palavras).

No estudo das relações entre a linguagem e o pensamento Vygotsky (1979, p.64-65) atenta para três pontos fundamentais:

1) no seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a linguagem têm raízes diferentes;

2) no desenvolvimento lingüístico da criança podemos estabelecer com toda a certeza, uma fase pré-intelectual do desenvolvimento lingüístico da criança e no seu desenvolvimento intelectual, podemos estabelecer uma fase pré-lingüística;

3) à determinada altura, estas duas trajetórias encontram-se e, em conseqüência disso, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional”.

Já se discutiu que, apesar de o pensamento e a linguagem terem raízes diferentes, estes processos se relacionam de forma complexa e dinâmica. Além de brotarem de raízes diversas, verifica-se que na criança de tenra idade, há uma inteligência e uma linguagem embrionárias que se desenvolvem segundo trajetórias diferentes. Desse modo, as raízes e o curso seguido pelo desenvolvimento do intelecto diferem dos da linguagem; assim é que “inicialmente, o pensamento

é não-verbal e a linguagem não-intelectual". (Vygotsky, 1979, p.71). O pensamento é não verbal no sentido de que existe uma lógica na coordenação das ações infantis (o que também é reconhecido por Piaget), antes mesmo da criança se utilizar dos elementos sógnicos.

Todavia, Vygotsky (1979, p.198-99) lembra que as relações entre o pensamento e a palavra não devem ser vistas como algo constante e imutável, estabelecido para sempre; tais relações são mutáveis e ocorrem entre processos que surgem no desenvolvimento do pensamento verbal. Assim é que

"embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica⁸ uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento". (Vygotsky, 1984, p. 26-7).

Nesse sentido, enfatiza Vygotsky que apesar de o pensamento e a linguagem, brotarem de raízes diversas e percorrerem trajetórias diferentes,

"O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem." (Vygotsky, 1984, p.27).

Para esse autor, dois sintomas objetivos evidenciam esse momento crucial em que a palavra começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a oralizar-se:

- 1) a criança manifesta uma curiosidade súbita e ativa pelas palavras, perguntando sempre "o que é isto?";

2) o seu vocabulário progride rapidamente, por saltos qualitativos e quantitativos.

E o que ocorre antes e depois dessa viragem? Segundo Vygotsky (1979, p.64), antes dessa viragem, a criança reconhece um certo número de palavras que, da mesma forma que o condicionamento, pode substituir objetos, pessoas, situações, desejos etc. Depois da viragem, a criança sente necessidade de palavras novas, não se limitando mais àquelas que lhe foram transmitidas por outras pessoas. É nesse momento que para Vygotsky (p.64) “parece ter a criança descoberto a função simbólica” e “a linguagem, que no estágio anterior era afetivo-conotativa entra agora no estágio intelectual. As trajetórias do desenvolvimento da linguagem e do pensamento encontraram-se.”

Assinala, ainda, Vygotsky (1979, p.73).

“que, sob o ponto de vista ontogenético, o pensamento e o discurso se desenvolvem ao longo de linhas separadas e que num certo ponto essas linhas se encontram.”

Embora isto esteja assente para a maioria dos psicólogos, ainda não há consonância entre eles

“se esses encontros se dão num só ponto ou em vários pontos, como uma súbita descoberta ou após longa preparação através do uso prático e da lenta troca funcional, e se ocorre aos dois anos de idade ou na idade escolar.”
(Vygotsky, 1979, p.73).

Vygotsky acha difícil de acreditar que uma criança entre dezoito meses e dois anos seja capaz de descobrir a função simbólica da linguagem, uma vez que os dados experimentais demonstram que

“durante um longo período de tempo a palavra é para a criança uma propriedade, mais do que o símbolo do objeto, que a criança apreende a estrutura-palavra-objeto mais cedo

do que a estrutura simbólica interna.” (Vygotsky, 1979, p.72).

Assim é que se a criança, inicialmente não apreende a palavra como significante diferenciado do seu significado mas como propriedade-estrutura deste, esse “nível de representação” está mais próximo do índice do que do signo propriamente dito.⁹

Ao contrário de outros estudiosos, Vygotsky não tem dúvidas de que a descoberta da função semiótica (que para ele surge mais tarde do que para Piaget), “não se dá duma forma repentina mas através de uma série de transformações ‘moleculares’” (1979, p.72). Para Vygotsky (1979, p.72), essas transformações se configuram na trajetória percorrida pela criança na dominação dos sons, uma vez que

“Mesmo nas crianças em idade escolar, o uso funcional de um novo signo é precedido por um período de aprendizagem durante o qual a criança vai dominando progressivamente a estrutura externa do signo. De forma correspondente, só ao operar com as palavras que começou por conceber como uma propriedade dos objetos, a criança descobre e consolida a sua função como signo.”

No processo da vida real, a criança vai acumulando experiências em termos de mudanças estruturais e funcionais do seu discurso; simultaneamente, com a diferenciação das funções sociais e egocêntricas do discurso, a estrutura do discurso externo da criança se transforma nas estruturas básicas do seu pensamento.

Desse modo, se para Piaget, o pensamento precede a linguagem e esta é parte da função semiótica que surge imbricada com o pensamento, para Vygotsky (1979, p.73-4).

“o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do

pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança[...]. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que, admitamos o caráter histórico do pensamento verbal teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana."

Conclui-se que, ao contrário da posição idealista de "psicólogos que preferiram estudar o desenvolvimento do uso de signos como um exemplo de intelecto puro, e não como o produto da história do desenvolvimento da criança" (Vygotsky, 1984, p.26), as interpretações vygotskianas podem ser consideradas compatíveis com os pressupostos definidos por Marx e Engels (1982, p.36-43):

"A produção de idéias, de representações da consciência está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material[...]. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real[...]. Não é a consciência que determina a vida mas a vida que determina a consciência[...]. A linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens."

Assim é que a origem do pensamento e da linguagem deve ser buscada no processo histórico de indivíduos reais. O pensamento do homem não se desprende pura e naturalmente do seu espírito mas emana diretamente da linguagem da vida real e do intercâmbio entre homens historicamente determinados.

III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão preliminar ora empreendida não teve a pretensão de esgotar o assunto e tampouco de definir qual dos autores (Piaget ou Vygotsky) deve ser escolhido como referência para a educação.

Esta reflexão, feita à luz da abordagem sócio-histórica da Psicologia, objetivou um maior aprofundamento e compreensão dos pressupostos de Piaget e Vygotsky acerca da relação pensamento e linguagem, no contexto das contribuições de ambos à Psicologia da Educação.

De acordo com Oliveira (1993, p.103), o vasto e denso legado de Piaget e Vygotsky é inquestionável, como são indiscutíveis algumas afinidades teóricas entre as suas abordagens.

Todavia, embora essas afinidades permitam algumas aproximações entre eles no contexto da prática pedagógica, as divergências entre os autores são tão marcantes que impedem a adoção simultânea dos seus princípios.

Nesse sentido, alguns pontos podem ser destacados, entre outros:

- 1) a ênfase no postulado de desenvolvimento prospectivo em Vygotsky e retrospectivo em Piaget.

Com base nos princípios teórico-metodológicos, o professor vygotskyano, ao contrário do piagetiano, ensinaria aprendizados para além das capacidades atuais, desenvolvidas; a abordagem da "zona de desenvolvimento proximal", que é central em Vygotsky, aponta como mais importante no trabalho docente, não um ensino orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, mas uma mediação fundamentada, sobretudo, nas capacidades que estão em processo de consolidação - ou que estão por acontecer.

E mesmo que para os dois autores esteja assente que entre aprendizagem e desenvolvimento não há uma identidade (como defende o Behaviorismo), eles discordam na análise das relações entre os dois processos.

Enquanto Piaget afirma que a aprendizagem depende do desenvolvimento, para Vygotsky o aprendizado é que “empurra” o desenvolvimento, ou melhor, os processos de aprendizado dinamizam os processos de desenvolvimento.

- 2) As dimensões do processo de internalização, marcando divergências entre Piaget e Vygotsky, quanto à trajetória e função do discurso egocêntrico.

A internalização, que é a reconstrução interna de algo que acontece externamente, se constitui na base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana (Vygotsky, 1984, p.65).

É através da internalização que “cada indivíduo aprende a ser um homem; o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade” (Leontiev, 1978, p.265).

O processo de internalização acontece em duas dimensões: social e individual.

Para Vygotsky, o desenvolvimento de todas as funções especificamente humanas, incluindo aí o pensamento e a linguagem, percorre uma mesma trajetória: do interpsicológico para o intrapsicológico ou do social para o individual.

Assim sendo, Vygotsky postula uma direção “de fora para dentro” no desenvolvimento da linguagem via discurso egocêntrico. Assim explica ele: o discurso egocêntrico já é precedido pela atividade social e coletiva da criança; tal discurso não desaparece, uma vez que seu desenvolvimento se dá segundo uma curva ascendente, em que o discurso egocêntrico se transforma em discurso interior. Portanto, “o discurso de si tem origem no discurso para os outros” (Vygotsky, 1979, p.174).

Já Piaget defende um percurso “de dentro para fora”, ou seja, o discurso egocêntrico é a expressão do autismo primário da criança; é precedido

por estados mentais individuais, desaparece no limiar da idade escolar, portanto, seu desenvolvimento se dá segundo uma curva descendente. Ao desaparecer, dá lugar ao discurso socializado.

Em Vygotsky, a trajetória seria: discurso socializado (a linguagem já com uma função social), discurso egocêntrico que se transforma no discurso interior.

Em Piaget, teríamos: autismo primário, discurso egocêntrico (que desaparece) e discurso socializado.

Quanto à função, o discurso egocêntrico em Piaget não tem qualquer função no pensamento ou na atividade realista da criança, limitando-se, apenas, a acompanhá-los.

Em Vygotsky, o discurso egocêntrico está a serviço da orientação mental e da atividade consciente do homem.

○ que esses postulados sugerem em termos pedagógicos?

○ discurso socializado pressupõe a interlocução. Se esse discurso acontece antes mesmo do egocentrismo, as primeiras experiências escolares da criança (atividades de leitura e de escrita, por exemplo) serão mais envolventes, porque, ali, já pode ser privilegiada a função social da linguagem - a de ser essencialmente significativa como instrumento de interação.

Na escola, as atividades de leitura e de escrita serão, pois, muito mais prazerosas, uma vez que a prática viva da língua será carregada de conteúdo e de sentido.

Ali, o prazer de ler vai despertar o gostar de ler; e o prazer de ler/gostar de ler levará a criança de volta ao texto. Daí, quanto mais se lê, melhor se lê, do que resultará um bom leitor, cujas possibilidades de desenvolvimento estarão para além desta "discussão preliminar".

IV- BIBLIOGRAFIA

- CRUZ, A. **A teoria de Piaget e os mecanismos de produção da ideologia pedagógica**. Lisboa: Socicultur, /s.d/.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- _____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA et alii. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Estampa, 1977, p. 99-119.
- MARX, K. et ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I - Feuerbach). 3ª ed. São Paulo: Liv. Edit. Ciências Humanas, 1992.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio: Forense, 1967.
- _____. A linguagem e as operações intelectuais. In: et alii. **Problemas de Psicolingüística**. São Paulo: Mestre Jou, 1973. p.63-91.
- PIAGET, J. et INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. 6ª ed. São Paulo: DIFEL, 1980.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, V1989.

V - NOTAS

- ¹ A mudança do ponto de vista de Piaget nesse sentido, também é observada pelos editores ingleses da obra de Vygotsky - *Pensamento e linguagem*, 1989, p.9, segundo os quais pouco da crítica de Vygotsky se aplica às formulações posteriores de Piaget - com o que não se concorda, neste trabalho, por entender-se que as reformulações teóricas de Piaget o afastam cada vez mais de Vygotsky.
- ² Grifos Nossos.
- ³ Em trabalhos posteriores, Piaget (1973, p.69) e Piaget e Inhelder (1980, p.46) acentuam que, em consonância com os lingüistas, que distinguem cuidadosamente os "signos", "símbolos" e "sinais", é preferível empregar com eles a expressão função semiótica, em vez de função simbólica, uma vez que ela abrange não só o emprego de símbolos, mas também, e sobretudo, o de "signos" (verbais etc) que não são símbolos no sentido estrito.
- ⁴ Aqui observa-se o reducionismo de Piaget da linguagem ao signo.
- ⁵ Vide Bibliografia no final deste trabalho.
- ⁶ Grifos nossos.
- ⁷ Um dos textos utilizados neste trabalho e que integra algumas das reformulações teóricas de Piaget acerca das relações pensamento X linguagem foi o da já aludida conferência sobre "A linguagem e as operações intelectuais", proferida na Suíça em abril de 1962.
- ⁸ A expressão atividade sîgnica, seria mais adequada nesse contexto em que a referência é feita à fala, o que fica evidente na citação seguinte.
- ⁹ Embora não discuta a função semiótica no sentido em que o faz Vygotsky, Piaget também reconhece o realismo nominal.