

ITAMAR MARINHO DA SILVA

A LINGUAGEM NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

Rio de Janeiro
2005

Itamar Marinho da Silva

A LINGUAGEM NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

Monografia apresentada no Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para obtenção do título de graduação orientado pela prof^a. Dr^a. Maria Angela Monteiro Corrêa.

Rio de Janeiro
2005

Aos meus pais, Tarcelino e Lucilia por me darem exemplo de vida e eu me tornar a pessoa que sou.
À minha família, que me acompanhou e me incentivou em todos os momentos.

Agradeço

A Deus pela proteção, pois sem ele eu não teria a força necessária para concluir este trabalho

Aos professores da UNIRIO, pelo incentivo acadêmico durante todo o curso

Aos colegas de turma, que muito colaboraram para que este trabalho fosse realizado

A todos aqueles que de certa forma contribuíram, e em especial, à Prof^ª. Dr^ª Maria Angela pelo carinho, dedicação e paciência na orientação desta monografia.

É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando a outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem.

(Benveniste)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de reconhecer a importância da linguagem no processo de desenvolvimento humano. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com intenção de buscar respostas teóricas e fundamentadas sobre o tema. Os autores que deram suporte teórico para desenvolver o estudo foram escolhidos pela importância de seus trabalhos. O texto destaca que a linguagem representa um grande veículo de socialização; comenta que é nas atividades de interação que as crianças são inseridas na linguagem; e, enfatiza que é fundamental que o homem se desenvolva num contexto cultural e social.

Palavras-Chave: linguagem, interação e desenvolvimento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I	
CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	9
CAPÍTULO II	
O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM SOB A ÓTICA DE ALGUNS TEÓRICOS	17
2.1 – TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA DE VYGOTSKY	18
2.2 – TEORIA CONSTRUTIVISTA DE PIAGET	29
2.3 – TEORIA PSICOGENÉTICA DE WALLON	44
CAPÍTULO III	
A LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve início a partir de dúvidas e questionamentos sobre como se dava a aquisição da linguagem e como as crianças se comunicam.

Para isso, seria preciso estudar e compreender a própria linguagem desde o seu surgimento no contexto social e na história do desenvolvimento humano.

Todo o trabalho foi direcionado para um enfoque que pode ser denominado como sócio-construtivista, inclusive, sendo de natureza bibliográfica e os autores escolhidos têm essa forma de abordar o conhecimento.

De início, de maneira ampla, foi descrito alguns aspectos da linguagem na área da filosofia, da antropologia, da psicologia, entre outras.

(Inclusive) o estudo foi entremeado com alguns pesquisadores renomados na área que viam neste conhecimento, a base de suas pesquisas.

A pesquisa bibliográfica foi a metodologia utilizada porque procurava-se buscar respostas teóricas e fundamentadas sobre o tema.

Os autores que deram suporte teórico para desenvolver esta monografia sobre a linguagem no processo do desenvolvimento, foram escolhidos dada a importância de seus trabalhos.

Com esse estudo, pretende-se conhecer teoricamente o processo do desenvolvimento da linguagem e, como se realizam as interações sociais utilizados no desenvolvimento humano.

O primeiro capítulo contém um esboço de concepção de linguagem. Tema essencial para que se obtenha uma visão ampla da linguagem em diferentes áreas do conhecimento.

No segundo capítulo serão abordadas as pesquisas de alguns teóricos conhecidos por observarem o desenvolvimento do homem e darem destaque aos conceitos mais importantes sobre esse processo de desenvolvimento.

No terceiro capítulo tem^{em} destaque alguns aspectos sobre a linguagem no desenvolvimento infantil. Neste sentido serão apresentados também alguns teóricos que trazem uma maior compreensão sobre a linguagem na infância.

Não há nestes capítulos, a intenção de fornecer uma completa cronologia sobre o desenvolvimento da linguagem, mas somente mostrar como a teoria e a pesquisa poderão esclarecer melhor o conhecimento nesta área de estudo e

entender os processos pelos quais as crianças passam no desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

As pesquisas demonstram que sempre se questionou as origens da linguagem, da sua concepção ao processo de desenvolvimento.

Na tentativa de encontrar a “linguagem original” - aquela que teria sido falada pelos primeiros homens, bem como encontrar sua origem, pesquisadores e estudiosos seguem observando a aprendizagem da língua pelas crianças, analisando a língua falada, observando os hábitos de locuções verbais das pessoas e também, descobrindo a aprendizagem da prática lingüística.

Dada a complexidade e a diversidade dos problemas que este tema levanta, a linguagem tem sido objeto de estudos de diferentes disciplinas.

A busca deste conhecimento, despertou interesse desde o universo dos mitos, até as mais elaboradas especulações filosóficas.

Por isso, ao dar início ao estudo sobre a linguagem, pode-se perceber que ela poderá ser analisada a partir de vários enfoques teóricos e de diversas literaturas.

Será abordado aqui, sinteticamente, algumas áreas de estudos, pois observamos que a linguagem adquire várias concepções de acordo com a época e a linha do pensamento do autor.

Num primeiro enfoque, o ponto de referência usado será o campo da filosofia. De acordo com a linha de pensamento de Chauí (1995),

Dizer que somos seres falantes significa dizer que temos e somos linguagem, que ela é uma criação humana (uma instituição sócio-cultural), ao mesmo tempo que nos cria como humanos (seres sociais e culturais). A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos envolve e nos habita, assim como a envolvemos e a habitamos. Ter experiência da linguagem é ter uma experiência espantosa: emitimos e ouvimos sons, escrevemos e lemos letras, mas, sem que saibamos como, experimentamos sentidos, significados, significações, emoções, desejos, idéias (p. 147).

Considerando que o homem é um ser falante e a palavra, a entrada ão mundo humano logo, a linguagem é uma atividade tipicamente humana.

Sobre esse tema Aranha (1991) ressalta

A linguagem é, assim, um dos principais instrumentos na formação do mundo cultural, pois é ela que nos permite transcender a nossa experiência. No momento em que damos nome a qualquer objeto da natureza, nós o individualizamos, o diferenciamos do resto que o cerca; ela passa a existir para nossa consciência. Com esse simples ato de nomear, distanciamos-nos da inteligência concreta animal e entramos no mundo do simbólico. O nome e símbolo dos objetos que existem no mundo natural e das entidades abstratas que só tem existência no nosso pensamento (por exemplo, ações, estados ou qualidades como tristeza, beleza, liberdade)... O simples pronunciar de uma palavra re-presenta, isto é, torna presente à nossa consciência o objeto a que ela se refere. Não precisamos mais da existência física das coisas: criamos, através da linguagem um mundo estável de idéias que nos permite lembrar o que já foi e projeta o que será. Assim é instaurada a temporalidade no existir humano (p. 11/12).

As primeiras manifestações da linguagem, nascem da capacidade de expressão que o homem possui para comunicar-se; do conjunto de mecanismo biológico e fisiológico que lhes permite expressar-se pela palavra.

Segundo Chauí (1995), existem diferentes origens da linguagem.

1. a linguagem nasce por imitação, isto é, os humanos imitam, pela voz, os sons da Natureza (dos animais, dos rios, das cascatas e dos mares, do trovão e do vulcão, dos ventos, etc). A origem da linguagem seria, portanto a onomatopéia ou imitação dos sons animais e naturais;
2. a linguagem nasce por imitação dos gestos, isto é, nasce como uma espécie de pantomina ou encenação, na qual o gesto passou a ser acompanhado de sons e estes se tornaram gradualmente palavras substituindo os gestos;
3. a linguagem nasce da necessidade: a fome, a sede, a necessidade de abrigar-se e proteger-se, a necessidade de reunir-se em grupo para defender-se das intempéries, dos animais e de outros homens mais fortes levaram à criação de palavras, formando um vocabulário elementar ou rudimentar, que, gradativamente, tornou-se mais complexo e transformou-se numa língua;
4. a linguagem nasce das emoções, particularmente do grito (medo, surpresa ou alegria), do choro (dor, medo, compaixão) do riso (prazer, bem-estar, felicidade) (p.140).

As informações que a antropologia nos oferece, das práticas de linguagens, se encontram na esfera dos sistemas sociais.

A linguagem é constituinte de uma realidade material que, participando do próprio mundo material, não deixa de levantar o problema de sua relação com aquilo que não é linguagem, isto é, com o exterior - a natureza, a sociedade, entre outras coisas, que existem sem a linguagem, apesar de não poderem ser nomeadas sem ela.

Quer dizer que a linguagem é, simultaneamente, o único modo de ser do pensamento, a sua realidade e a sua realização. Tudo o que se produz como linguagem tem lugar na troca social para ser comunicado.

Como nos diz Da Matta (1983) a linguagem

... situa o homem muito mais do que um animal que inventa objetos, chamando atenção para o fato crítico de que ele é um animal capaz de pensar o seu próprio pensamento. Em outras palavras, somente o homem é capaz de criar uma linguagem da linguagem, uma regra-de-regras. Um plano de tal ordem reflexivo que ele pode ver-se a si próprio neste plano. Se alguns animais podem inventar objetos, o homem é o único que inventa as regras de inventar os objetos. E assim fazendo pode definir-se enquanto um ser que usa a linguagem, mas que também tem consciência da linguagem. Seja porque a língua articulada permite uma multiplicidade de propósitos práticos, seja porque sabe que sua língua é particular e por causa disso permite uma individualização diante de outras sociedades (p.32).

A concepção da linguagem, como fenômeno da lingüística diversificada em todos os seus aspectos, busca determinar os princípios e as características que regulam as estruturas da língua, através de meios de expressão de indivíduos que vivem em sociedades diversificadas social, cultural e geograficamente.

Nesse sentido, uma língua histórica não é um sistema lingüístico unitário, mas um conjunto de sistemas lingüísticos. Daí o estudo da língua atribuir-se de extrema complexidade.

Todos os dados observados acima, segundo Kristeva (1988), revelam que

O processo através do qual uma língua já constituída é aprendida pelos sujeitos de uma determinada sociedade, e podem elucidar-nos sobre as particularidades psicossociológicas dos sujeitos que falam ou aprendem uma certa língua. Mas não podem esclarecer o processo histórico de formação da linguagem, e ainda menos a sua <<origem>> (p.62).

Pode-se dizer que uma descrição lingüística pode ter um caráter diacrônico ou sincrônico.

A lingüística diacrônica, que é também chamada de lingüística histórica, analisa a linguagem e suas mutações durante um determinado período.

A lingüística sincrônica, investiga as propriedades lingüísticas de uma determinada língua em seu estágio evolutivo atual.

Sendo assim, Camara Jr (2002) esclarece que

Um dos percalços mais sérios com que se tem defrontado a gramática descritiva, desde a Antigüidade Clássica, é o fato da enorme variabilidade da língua no seu uso num momento dado. Ela varia no espaço, criando no seu território o conceito dos dialetos regionais (p.17).

E o autor ainda diz mais

A descrição de uma língua é a apreensão de sua estrutura e a explicação das relações que aí se estabelecem. Da mesma sorte que a lingüística histórica torna explícito o elo genético entre uma forma atual e outra anterior, a lingüística descritiva se propõe a mostrar os elos atualmente vigentes entre as formas. São dois tipos de relações que em regra não coincidem nem têm em princípio que coincidir (Camara Jr, 1998, p.11).

Portanto pode-se dizer que, só há linguagem humana, a partir do momento em que o símbolo gráfico é utilizado e esse uso, é exclusivamente humano. /?

É importante considerar que a linguagem teve um tempo de desenvolvimento, de progressão lenta, no decorrer da qual se transformou no sistema complexo de significação e de comunicação que é hoje. Como nos diz Silva (2002)

Entendemos que uma gramática deve explicitar os princípios e as características da língua analisada. Tal proposta deve explicar todos os enunciados possíveis de ocorrer naquela língua e também excluir enunciados que não sejam atestados (p. 15).

A autora observa ainda que

A gramática prescritiva ou gramática normativa explicita as regras determinadas para uma língua qualquer. Contudo, é basicamente impossível encontrar um falante que faça uso de todas as regras gramaticais prescritas, sem violações. Há méritos nas gramáticas normativas, sobretudo quanto ao estabelecimento de padrões que são compartilhados pelos falantes. Entretanto, a consulta a uma gramática normativa deve ser feita criticamente, avaliando-se as particularidades da linguagem utilizada pelos falantes (p.15).

A linguagem se esclarece por si mesma, através de sucessivos sistemas de convenção que se explicam reciprocamente ou seja, uma gama de signos ou sinais usados para indicar coisas, para a comunicação entre pessoas e para a expressão de idéias, valores e sentimentos.

Afinal a linguagem pode ser compreendida segundo Vanoye (1995), como.

... um sistema de signos socializado. "Socializado" remete claramente à função de comunicação da linguagem. A expressão "sistema de signos" é empregada para definir a linguagem como um conjunto cujos elementos se determinam em suas inter-relações, ou seja, um conjunto no qual nada significa por si, mas tudo significa em função dos outros elementos. Em outras palavras, o sentido de um termo, bem como o de um enunciado, é função do contexto em que ele ocorre (p. 29).

No que se refere à língua, pode-se observar o seu domínio através de duas perspectivas: a individual e a social.

Na perspectiva individual, há uma posse de habilidades de ler e escrever, e na social, percebe-se um conjunto de atividades sociais que envolvem a linguagem escrita e de exigências sociais de uso da língua escrita.

Nessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade.

As pesquisas no campo da psicologia da linguagem ou psicolingüística, tratam exclusivamente de estabelecer as idades em que se produzem os diferentes marcos no processo de aprender a falar (primeira palavra; primeira combinação de termos; aquisição de sistema verbal entre outros).

Portanto, é no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento.

Se a linguagem é comunicação, Vila (1995) constata que

inunciar?

seu uso obrigatoriamente comporta uma intenção. Ou seja, mediante a linguagem, pretendemos que nossos interlocutores tomem consciência de algo que, estando em nossa mente, não está na sua. Estas intenções podem ser de diversos tipos. Assim, podemos empregar a linguagem para regular a conduta de outra pessoa (...), para informar sobre algo referente a nós mesmos (...) ou para informar sobre algo que nos cerca (...). Evidentemente quando empregamos a linguagem não o fazemos na forma de monossílabos ou de frases entrecortadas, senão em forma de discurso em um contexto que é, ao mesmo tempo, lingüístico e extralingüístico e, portanto, seu domínio inclui o conhecimento de como dialogar, de como possibilitar ao interlocutor que reconheça nossa intenção com o mínimo de esforço possível. Por isso, aprender a falar implica também aprender a anunciar a intenção e aprender a compartilhar um tema com um interlocutor e comentar sobre ele (p. 71).

A linguagem se processa nas relações das práticas sociais existentes, nos diferentes grupos de uma sociedade e nos distintos momentos de sua história.

No que se refere à Educação, essas questões estão pautadas na estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o ensino fundamental de primeira a quarta série, no ensino de Língua Portuguesa.

Neste volume, dá-se uma grande ênfase para que o educando seja capaz e possa utilizar as diferentes linguagens – verbal, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias; atendendo a diferentes situações de comunicação. Conforme expressa o próprio texto do documento

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre

ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente (PCN, 2001, p. 25).

A partir do momento em que os pesquisadores estudam a concepção da língua, como instrumento da comunicação social, mostram-nos que estas inter-relações são muito complexas e podem assumir diferentes formas.

As novas formas que despontam, são as chamadas redes de telecomunicações, que integram em conjunto definido, como tecnologias informacionais.

Essas novas tecnologias, reúnem-se na construção de um sistema único, agrupando equipamento, redes, serviços e linguagens.

Quando se refere à linguagem em mutação, Polistchuk e Trinta (2003) nos mostra que

Quanto à linguagem, em suas múltiplas acepções, pode ser aqui considerada um instrumento ao qual o ser humano recorre para conferir existência e imprimir objetividade a suas idéias, desejos, pensamentos e experiências. A sentida necessidade de fazer aparecer uma expressão (como ocorre com a arte) e multiplicar as situações de comunicação (interação cotidiana) é responsável pela criação ou pelo aperfeiçoamento das linguagens (p. 50).

Quanto à multiplicidade da linguagem, os autores destacam

Do cinema tradicional ao cinema eletrônico-digital (...) vivencia-se a transição de um modelo técnico-expressivo de codificação analógica para um modelo processual-sintético de codificação digital. Com imagens digitais (fotografia computadorizada, vídeo, dvd, televisão de alta definição, cinema de efeitos especiais), perde-se em afetividade o que se pode ganhar em experiência cognitiva, pois o computador permite ao usuário o acesso a uma quantidade ilimitada de informação, tanto gráfica, quanto visual - ontem textual; agora hipertextual.

E prosseguem lembrando que

É bem possível que essas linguagens mutantes atendam a novas necessidades de expressão, sirvam a padrões de comunicação renovados, ampliando o rol de suas condições de uso social e de satisfação estética por parte de todo ser humano (p. 54).

O desenvolvimento da linguagem aconteceu, ao que tudo indica, no momento em que as relações sociais entre os homens se tornaram mais complexas, sendo impossível separar o indivíduo, com as suas capacidades físicas e biológicas, do contexto social a que pertence.

É importante conhecer, tanto a linguagem verbal quanto a escrita, tanto a língua quanto o discurso, o sistema da enunciação e sua relação com os sujeitos da comunicação, as mudanças históricas e, finalmente, a ligação entre o nível lingüístico e a realidade do homem.

Ao se estudar a linguagem e compreender a multiplicidade de seus aspectos e funções, e as diferentes estruturas, torna^{se} possível construir um conhecimento singular, capaz de fornecer um saber mais preciso do funcionamento do ser humano.

Na seqüência deste trabalho, serão investigadas diferentes visões sobre o desenvolvimento da linguagem.

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM SOB A ÓTICA DE ALGUNS TEÓRICOS

Para uma compreensão mais ampla sobre o tema - a linguagem no desenvolvimento, entende-se que, primeiramente, faz-se necessário uma abordagem no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento Infantil, especialmente com relação ao desenvolvimento cognitivo.

Esse desenvolvimento, se dá através de etapas biologicamente, estabelecidas na infância, que se caracterizam como sendo o período de adaptação progressiva ao meio físico e social.

Diferente de outras espécies, desde o nascimento o indivíduo vai adquirindo e acumulando informações que vão sendo transmitidas de geração em geração.

Essas informações, influenciam na percepção que esse indivíduo vai construindo sobre a realidade e, inclusive, no que se refere às explicações dos eventos e fenômenos do mundo natural.

Para que a apropriação das características humanas se dê, é preciso que ocorram atividades por parte do sujeito, formando ações e operações, tanto motoras, como mentais.

Ao conviver com o outro, o ser humano vai aprendendo a dominar habilidades, que ocorrem ao longo da interação dele com o meio social. Nessas trocas, ele aprende a usar um número cada vez maior de objetos e também aprende a agir em situações cada vez mais complexas, procurando identificar os significados desses objetivos e situações.

No processo da aprendizagem, a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana que o seu grupo social conhece. Para que isso aconteça (e a criança aprenda), ela necessitará interagir com outros indivíduos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes.

Nessas interações em que se envolve desde o nascimento, a criança vai gradativamente ampliando suas formas de lidar com o mundo e vai construindo significados para suas ações e para as experiências que vive (Oliveira, 1995).

Piaget (1985), constata que com o uso da linguagem, esses significados ganham maior espaço, dando origem a conceitos, ou seja, significados partilhados por grande parte do grupo social. A linguagem portanto, irá integrar-se ao pensamento, formando uma importante base sobre a qual se desenvolverá o funcionamento intelectual.

O adulto ou outra criança mais experiente, fornece ajuda direta à criança, orientando-a e mostrando-lhe como proceder através de gestos e instruções verbais em situações de interação. Ao interagir com o adulto, a criança gradualmente vai incorporando a fala e o seu comportamento passa a ser então, orientado por uma fala interna, que planeja a sua ação. Nesse momento, a fala está fundida com o pensamento da criança, isto é, integrada às suas operações intelectuais (Oliveira, 1995).

Através de interações, as pessoas, em especial as crianças, aprendem compartilhando as ações. Assim, mediadas pela linguagem e pela instrução dos pares mais experientes, a interação entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, é fundamental para a aprendizagem.

Para tratar do desenvolvimento da linguagem, três teóricos serão aqui estudados, Vygotsky, Piaget e Wallon.

2.1 – TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA DE VYGOTSKY

Lev Semenovivh Vygotsky é um teórico que vem sendo cada vez mais reconhecido por seus estudos e pesquisas sobre os processos mentais, relacionando-os com o aprendizado. Apesar de ter vivido pouco tempo (1896 – 1934), sua obra foi bastante produtiva. Entre as inúmeras contribuições, pode-se destacar a forma como ele concebe o pensamento humano considerando os aspectos psicológicos, lingüísticos, neurológicos e culturais.

A teoria histórico-cultural elaborada por Vygotsky, também conhecida como sócio-interacionista ou sócio-histórica, considera fundamental analisar o desenvolvimento humano em seu contexto cultural, postulando a interação do indivíduo-meio e principalmente, procura explicar como se dá este processo bidirecional de influências.

O processo de desenvolvimento será aqui dividido em cinco etapas, o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da aprendizagem, a relação eu e o outro, o desenvolvimento da linguagem e as brincadeiras e os jogos.

O desenvolvimento cognitivo

As concepções de Vygotsky em relação a esse tema, podem ser expressas pelas palavras de Rego (1995),

As concepções de Vygotsky sobre a base biológica do funcionamento psicológico também se fundamentam no paradigma materialista-dialético. Vygotsky dá especial importância ao estudo do cérebro, entendido como o órgão material da atividade mental. O cérebro é visto como um sistema flexível capaz de servir a novas e diferentes funções, sem que sejam necessárias transformações no órgão físico. O funcionamento cerebral é moldado, assim, ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Ou seja, para Vygotsky, a estrutura e o funcionamento do cérebro humano, que levaram milhões de anos para evoluir, também passam por mudanças no curso do desenvolvimento do indivíduo, devido à interação do homem com o meio físico e social (p. 101).

Vygotsky se dedicou ao estudo das funções psicológicas superiores, que caracterizam o funcionamento humano tais como, o controle consciente do comportamento; a capacidade de planejamento e previsões; a atenção e a memória voluntária; o pensamento abstrato; o raciocínio dedutivo entre outros.

Assim, para ilustrar um pouco mais o desenvolvimento cognitivo

Vygotsky entendia que a compreensão do ser humano dependia do estudo do processo de internalização das formas culturalmente dadas de funcionamento psicológico. Foi a partir dessa premissa que tentou explicar a transformação dos processos psicológicos elementares, relacionados aos fatores biológicos do desenvolvimento, em processos superiores, resultantes da inserção do homem num determinado contexto sócio-histórico (Rego, 1995, p.100).

Para Vygotsky, os processos psicológicos complexos se originam nas relações interpessoais e se desenvolvem ao longo do processo de internalização

do indivíduo de seu ambiente cultural, ^d Diferentemente dos processos psicológicos elementares presentes nas crianças, desde seu nascimento.

quais?

O ser humano, segundo Vygotsky, constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. Para entender melhor, Rego (1995) esclarece

Baseando-se no pressuposto de que não há essência humana a priori imutável, ele investiga a construção do sujeito na interação com o mundo, sua relação com os demais indivíduos, a gênese das estruturas de seu pensamento, a construção do conhecimento. Conseguindo, finalmente, explicitar como a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, forma o funcionamento psicológico do homem (p.100).

O desenvolvimento da aprendizagem

Os estudos de Vygotsky, sobre o desenvolvimento da aprendizagem e da inteligência, decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade.

Segundo Vygotsky, apenas as funções psicológicas elementares se caracterizam como reflexos. Os processos psicológicos mais complexos, ou as funções psicológicas superiores, que diferenciam os humanos de outros animais, só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado.

Vygotsky rejeita as teorias inatistas, que entendem que o ser humano já carrega ao nascer, as características que desenvolverá ao longo da vida. Ele destaca que os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida da criança.

Ele também rejeita as teorias empiristas e comportamentais, que vêem o ser humano como um produto dos estímulos externos.

Sobre as características que são inatas ou adquiridas, Mello (2004), observa que

Para Vygotsky, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado, ou seja, é resultado da aprendizagem. As características inatas do indivíduo são condição essencial para seu desenvolvimento, mas não são suficientes, pois não têm força motora em relação a esse desenvolvimento. As

relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para seu desenvolvimento, uma vez que criam aptidões e capacidades que não existem no indivíduo no nascimento. Em outras palavras, para a teoria histórico-cultural, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Sem o contato da criança com a cultura, com os adultos, com as crianças mais velhas e com as gerações mais velhas, a criação de capacidades e aptidões humanas não ocorrerá. Dito de outra forma, o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações que permitam o aprendizado (p. 142-143).

As características do funcionamento psicológico, assim como o comportamento de cada ser humano são, nesta perspectiva, construídas ao longo da vida através de um processo de interação com seu meio social. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta ou seja, ele necessita de instrumentos técnicos, sistemas de signos, para que haja uma comunicação entre ele e o mundo. Sendo a linguagem o elemento essencial dessa comunicação.

Para Vygotsky, é muito importante o papel mediador, ele distingue dois tipos. O primeiro ele chama de regulação interpsicológica, como aquele que é exercido por outras pessoas, nos processos de formação do conhecimento. No momento que o conhecimento é vivenciado, internalizado, sem que haja qualquer intermediação, ocorre o que ele denomina de regulação intrapsicológica.

Esclarecendo melhor sobre essas funções, Mello (2004) destaca que

... as funções psíquicas humanas, como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo, antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas: não se desenvolvem espontaneamente, não existem no indivíduo como uma potencialidade, mas são experimentadas inicialmente sob a forma de atividade interpsíquica (entre pessoas) antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica (dentro da pessoa). Se a apropriação da linguagem oral, do pensamento, da memória, da linguagem escrita e do cálculo resulta de um processo de internalização de processos externos, então a ação do educador é de suma importância para dirigir intencionalmente o processo educativo (p.141).

Pode-se concluir que, na perspectiva de Vygotsky, o aprendizado nos âmbitos da educação familiar, educação escolar e convívio social, é imprescindível para o desenvolvimento das características psicológicas do ser humano, já que as conquistas individuais, os valores, as habilidades, as atitudes, as posturas resultam de um processo compartilhado com pessoas e outros elementos de sua cultura. O outro se torna um partícipe fundamental no processo do desenvolvimento.

A relação eu-outro

No contexto das interações sociais, participam e habitam os atores, com os seus diálogos; os objetos significativos do ambiente; os outros; a própria pessoa e a relação eu-outro de cada interlocutor. Ocorre, portanto, neste encontro a produção de conhecimento que é bidirecional.

Nesse encontro, há trocas dialógicas importantes que, nas palavras de Simão (2004)

... cada ator em interação transforma ativamente as mensagens comunicativas recebidas do outro, tentando integrá-las em sua base cognitiva-afetiva, a qual, por sua vez, também pode sofrer transformações durante esse processo. Nesse sentido, e já tocando nas implicações para o desenvolvimento humano, todos e cada um de nós somos, em última instância, construtores ativos de nosso próprio desenvolvimento, sob as oportunidades e limites que nos são dados pela interação com outros, isto é, pelas relações dialógicas em que, ativamente, nos envolvemos ou deixamos de nos envolver (p.31).

A autora constata que os seres humanos extraem suas vivências principalmente do contato com outras pessoas. Criam o seu próprio meio, agindo no sentido de alterar o ambiente, desta ou daquela maneira, pois são sensíveis e seletivos.

A autora ressalta ainda que

Pode-se visualizar, a partir daí, o papel constituinte que o outro terá nas tentativas de otimização e nas avaliações que o sujeito faz de seu potencial de ação, já que elas se dão com base na apercepção da relação eu-mundo. Nessa medida, o eu acional é não só construído, mas também auto-avaliado e reconstruído na

relação de alteridade que propicia desequilíbrios, ensejando, eventualmente, sua reorganização (p.36).

Um outro conceito utilizado para descrever a relação de interação nos eventos de letramentos escolares e de contexto social, é o conceito de “andaime”. Esse conceito, está relacionado à teoria desenvolvimentista de Vygotsky, que propõe que nas interações, os adultos auxiliem as crianças no desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou seja, está relacionado a zona de desenvolvimento potencial.

O apoio concedido ao outro, em uma situação de aprendizagem, pode ser entendido de acordo com Costa (1998), como sendo muito mais específico

Esse apoio/andaime é mais do que simplesmente ajudá-la a completar uma tarefa. A criança internaliza a essência do pensamento, conhecimento ou estratégia de apoio e será capaz de executar tarefas semelhantes sem ajuda. Daí a ênfase dada à importância do papel do “par mais experiente” da diade na construção interativa do conhecimento, como também à proposta teórica de que a linguagem é um fenômeno cultural (p. 45).

Vygotsky elaborou três conceitos importantes relativos ao conhecimento e a aprendizagem:

- Nível de desenvolvimento real: refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas ou seja, habilidades já apresentadas pela criança.
- Nível de desenvolvimento potencial: onde a criança está próxima a atingir uma habilidade específica, mas com intervenção de quem já as possui, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de crianças mais capazes.
- Zona de desenvolvimento proximal: definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real (independente) e o nível de desenvolvimento potencial (com orientação). Refere-se assim, a funções que estão em processo de transformação e que se tornarão funções consolidadas.

No nível de desenvolvimento potencial, a interferência de outra pessoa é fundamental na teoria de Vygotsky. De acordo com Oliveira (1995),

Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky.

Em primeiro lugar porque representa, de fato, um momento do desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. Uma criança de cinco anos, por exemplo, pode ser capaz de construir a torre de cubos sozinha; uma de três anos não consegue construí-la sozinha, mas pode conseguir com a assistência de alguém; uma criança de um ano não conseguiria realizar essa tarefa, nem mesmo com ajuda. (...) A idéia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual (p. 59-60).

Para Vygotsky, há uma complexa relação entre o aprendizado e o desenvolvimento, e no momento em que a criança aprende um conceito, o desenvolvimento dessa operação ou conceito apenas começou. Isto é, os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (1989),

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado - quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar "no passado e agora"; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples "aqui e em outro lugar". Ao forçar a sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos (p.93-94).

Assim, pode-se observar que, para Vygotsky, os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos pelas características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais.

Neste contexto, a linguagem humana tem, na concepção de Vygotsky, duas funções básicas, servir de intercâmbio social e de pensamento generalizante. A utilização da linguagem favorece assim, os processos de abstração e generalização.

O teórico considera o uso da linguagem como condição mais importante para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores ou seja, o intercâmbio social e o pensamento generalizante.

Essa complexa relação entre aprendizado e desenvolvimento é explicada mais especificamente, quando Vygotsky (1989) esclarece (que a criança)

Quando passa a dominar a fala interior, a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si, um pouco mais tarde, progride das frases simples para as mais complexas, e finalmente chega a fala coerente, constituída por uma série dessas frases: em outras palavras, vai da parte para o todo. Por outro lado, quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado nessas unidades. Os aspectos semânticos e externo da fala seguem direções opostas em seu desenvolvimento – um vai do particular para o geral, da palavra para a frase, e o outro vai do geral para o particular, da frase para a palavra (1989, p. 108-109).

O desenvolvimento da linguagem

Para a criança, a primeira linguagem é inseparável do contexto e da atividade imediata. É uma linguagem praticamente ligada à ação (movimento e gesto) e, portanto, seu valor comunicativo, sua compreensão dependem somente dela. À medida que a criança cresce, ela adquire a capacidade de transpor os limites da situação do “aqui e agora”, a referir-se a objetos, ações ou relações não presentes e sua linguagem vai se tornando independente da ação.

A linguagem permite criar novas interações e remeter à atividades independente do limite da própria situação imediata. Portanto, nesta fase as crianças encontram-se em condições de distanciar-se da situação presente, orientar e organizar sua atividade atendendo a outros contextos, através de significados lingüísticos.

A forma como a criança faz uso da linguagem é explicada por Oliveira (1995) quando diz que

A criança primeiramente utiliza a fala socializada, com a 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, com a 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 (p. 52).

A fala egocêntrica

Em um determinado momento da transição entre a fala socializada e a fala interior, Vygotsky recorre à “fala egocêntrica”, como um fenômeno importante para a compreensão dessa transição.

A fala egocêntrica é um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior. A fala para si mesmo, origina-se da diferenciação da fala para os outros.

A fala egocêntrica acompanha a atividade da criança e, é utilizada como apoio de seqüências a serem seguidas ou como auxiliar na solução de problemas. Nesse discurso, a criança dialoga alto consigo mesma, quando “fala sozinha” ou “pensa alto”.

Oliveira (1995) expõe o pensamento de Vygotsky, quando explica que

O surgimento da fala egocêntrica, com essa função claramente associada ao pensamento, indica que a trajetória da criança vai, de fato, dos processos socializados para os processos internos. Isto é, ao tomar posse da linguagem, inicialmente utilizada apenas com a função de comunicação, a criança passa a ser capaz de utilizá-la como instrumento (interno e intrapsíquico) de pensamento. Como esse processo é gradual, a fala egocêntrica aparece como um procedimento de transição, no qual o discurso já tem a função que terá como discurso interior, mais ainda tem a forma da fala socializada, externa (p.52).

Nas palavras do próprio Vygotsky (1989),

... a fala egocêntrica é um fenômeno de transição das funções intersíquicas para as intrapsíquicas, isto é, da atividade social e coletiva da criança para a sua atividade mais individualizada – um padrão de desenvolvimento comum a todas as funções superiores. A fala para si mesmo origina-se da diferenciação da fala para os outros. Uma vez que o curso principal do desenvolvimento da criança caracteriza-se por uma individualização gradual, essa tendência reflete-se na função e na estrutura da sua fala (p. 114-115).

Assim, o teórico finaliza o conceito de fala egocêntrica quando explica que

A decrescente vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento de uma abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade: a de “pensar as palavras” ao invés de pronunciá-las. É esse o significado positivo do coeficiente de declínio da fala egocêntrica. A curva decrescente indica que o desenvolvimento está se voltando para a fala interior (p.116).

As Brincadeiras e os jogos

Nos primeiros anos de vida a brincadeira é a atividade predominante e constitui uma das principais fontes de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal.

São justamente as regras da brincadeira, que fazem com que a criança se comporte de forma mais avançada do que aquela habitual para a sua idade.

Através da brincadeira, a criança experimenta novos papéis, julga se os mesmos são ou não adequados, imagina como agir de um ou de outro modo. Com isso, acaba por internalizar regras de conduta, desenvolvendo sistemas de valores que desde já orienta o seu comportamento.

No jogo, a criança subordina-se a certas regras, renunciando às ações impulsivas e contrariando a forma como agiria espontaneamente.

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado. Embora num exame superficial possa parecer que o brinquedo

tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brinquedo são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança (Oliveira, 1995, p. 67).

Kishimoto (1994), quando aborda o tema da brincadeira infantil sob o enfoque da teoria de Vygotsky diz que

... há dois elementos importantes na brincadeira infantil: a situação imaginária e as regras. Em uma ponta encontra-se o jogo de papéis com regras implícitas e, em outra, o jogo de regras com regras explícitas. Há um processo que vai de situações imaginárias explícitas, com regras implícitas, às situações implícitas, com regras explícitas. Por exemplo, a criança imita um motorista de trem que vai de um lugar a outro, mudando o roteiro conforme suas regras implícitas. No jogo de futebol, as regras são explícitas mas a situação varia conforme a estratégia adotada pelos participantes (p. 43).

E a autora ainda comenta sobre a importância dos jogos no processo de desenvolvimento, segundo ela

Vygotsky valoriza o fator social, mostrando que no jogo de papéis a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e comunicação. A noção central é que se desenvolve uma "zona de desenvolvimento proximal" em que se diferenciam o nível atual que a criança alcança com a solução de problemas independentes e o nível de desenvolvimento potencial marcado pela colaboração do adulto e pares mais capazes. E o jogo é o elemento que irá impulsionar o desenvolvimento dentro da zona de desenvolvimento proximal (p. 42-43).

Portanto, a regra e a situação imaginária caracterizam o conceito de jogo infantil.

Em um jogo simbólico a criança ensaia comportamentos e papéis, ensaia também atitudes, hábitos e situações para as quais ainda não está preparada na vida real.

Nesses processos de criação, a criança representa através da situação de brinquedo, um jogo de relações, com muito mais conteúdos do que aquilo que viu ou viveu.

2.2 – TEORIA CONSTRUTIVISTA DE PIAGET

Jean Piaget (1896-1980) ~~X~~ é o teórico que defende a visão interacionista de desenvolvimento. Para ele o aprendizado se dá por interação entre estruturas internas e contextos externos.

Formado em Biologia, Psicologia e Filosofia dedicou-se a pesquisar cientificamente como se forma o conhecimento. Revolucionou os métodos educacionais ao mostrar que as crianças não pensam como os adultos, elas constroem o próprio aprendizado.

Foi o nome mais prestigiado no campo da ~~E~~ Educação durante a segunda metade do século XX, tornando-o quase ~~com~~o sinônimo de ~~P~~ Pedagogia.

Os pressupostos básicos de sua teoria são: o interacionismo, a idéia de construtivismo seqüencial e os fatores que interferem no desenvolvimento.

Para Piaget o que mais importava era conhecer como se dava o processo de formação do conhecimento, ~~S~~egundo Montoya (2004),

Piaget se propôs um novo desafio: constituir como fato da pesquisa epistemológica não o conhecimento enquanto estado acabado, mas sim como processo de formação dos diferentes estados alcançados pelo conhecimento (p. 158).

repetido
Dedicou-se a observar científica e rigorosamente o processo de aquisição do conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança.

Ele considerou que, ao se estudar cuidadosa e profundamente a maneira pela qual as crianças constroem as noções fundamentais do conhecimento lógico, poderia se compreender o nascimento e a evolução do conhecimento humano.

Dos estudos das concepções infantis de tempo, espaço e movimento, Piaget criou um campo de investigação que denominou de epistemologia genética, isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. (?)

Piaget (1985) descreve que entende o processo de evolução como o de um organismo, para ele

... o desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico:

como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável, - caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma ou equilíbrio final, representada pelo espírito adulto (p. 11).

O evolucionismo teria influenciado o seu pensamento em duas de suas idéias fundamentais. A primeira, parte do princípio de que onde há vida, há forma organizada e a outra, de que a inteligência tem uma base biológica.

Nessas investigações, Piaget parte de uma concepção de desenvolvimento como um processo contínuo de trocas entre o organismo vivo e o meio ambiente.

Segundo ele:

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e a incoerência relativas das idéias infantis à sistematização de raciocínio do adulto. (...) as relações sociais obedecem a mesma lei de estabilização gradual (Piaget, 1985, p. 11).

O desenvolvimento cognitivo

Todo organismo vivo procura manter um estado de equilíbrio ou de adaptação com o seu meio. Atua ou comporta-se sempre de forma a superar as perturbações na relação que ele estabelece com o meio.

Essa forma de agir faz parte de sua herança genética e é refeita na medida em que o mecanismo da auto-regulação, desafiado pelo meio e assimilado pelo sujeito, responde de uma nova maneira, capaz de superar os desafios desse meio.

Assim, o desenvolvimento ocorre através de constantes desequilíbrios e equilibrações. Sobre isso, Haidt (2001) explica que

... quando o indivíduo se depara com uma situação desafiadora, como, por exemplo, um problema ou uma dificuldade, e seus esquemas mentais não dispõem de elementos suficientes para resolvê-la, ocorre um desequilíbrio momentâneo, isto é, uma perturbação em suas estruturas mentais (p. 34).

Portanto, o aparecimento de uma nova possibilidade orgânica no indivíduo ou a mudança de alguma característica do meio ambiente, por mínima que seja, provoca a ruptura do estado de repouso, causando um desequilíbrio nas funções cognitivas.

A autora conclui que

Visando uma adaptação à nova situação, a pessoa ativa seus esquemas assimilatórios, retirando do meio as informações necessárias, e mobiliza seus esquemas de acomodação, reorganizando os novos dados. Dessa forma há uma modificação dos esquemas anteriores do indivíduo, o que lhe permite superar a situação que o desafiava. Essa mudança que ocorre nos esquemas gera um equilíbrio maior do que o anterior. Assim, à medida que as estruturas mentais se organizam e se ampliam, tornando-se mais integradas, coerentes e flexíveis, elas vão atingindo níveis mais elevados de equilíbrio (Haidt, 2001, p. 34).

Por isso, a capacidade cognitiva humana não é fixa, ela pode ser considerada como um projeto a ser realizado, tendo em vista a constante superação de situações desafiadoras, e a reorganização gradual das estruturas mentais.

Para Montoya (2004), quando se discute a forma como o indivíduo responde às solicitações do meio deve-se considerar que

... o resultado do processo de adaptação e organização define o aspecto estrutural da inteligência; reciprocamente, o dinamismo do processo adaptativo não poderá funcionar sem uma estrutura prévia. Por isso, não poderia existir estrutura sem funcionamento nem funcionamento sem estrutura. De igual modo, se as novas estruturas são formadas por reorganizações das estruturas anteriores, não poderia existir, por isso mesmo, rupturas absolutas nem simples prolongamentos ou continuidades (p. 161).

O termo “estrutura” refere-se às propriedades sistemáticas de um acontecimento, abrange todos os aspectos de um ato, tanto interno como externo. No entanto, o termo “função”, como o termo “funcionamento”, refere-se a modos biologicamente herdados de interagir com o ambiente.

Percebe-se que as funções permanecem invariáveis, mas as estruturas mudam, conforme a criança se desenvolve. Essas mudanças nas estruturas é o que caracteriza o processo de desenvolvimento. Segundo Phillips Jr. (1971),

Piaget concebe o desenvolvimento intelectual como processo contínuo de organização e reorganização de estrutura, cada nova organização integrando a anterior em si mesma. Embora esse processo seja contínuo, seus resultados são descontínuos; são qualitativamente diferentes, de tempos em tempos (p. 13).

O desenvolvimento cognitivo é definido como um processo de equilibrações sucessivas. Embora contínuo esse processo, ele é caracterizado por diversos períodos, que podem ser chamados de estágios, ou de fases do desenvolvimento da inteligência.

Cada período define um momento do desenvolvimento em que a criança se encontra. Esses períodos são divididos em estágios e, cada um, possui estruturas cognitivas com características próprias, através das quais a criança constrói o seu conhecimento.

Essas etapas explicadas por Piaget (1985), pode ser entendidas como

Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sôbre as quais se edificam as novas características. Segue-se que, no adulto, cada um dos estágios passados corresponde a um nível mais ou menos elementar ou elevado da hierarquia das condutas. Mas a cada estágio correspondem também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa (p. 13-14).

Davis e Oliveira (1990), ao se referirem ao processo de desenvolvimento proposto por Piaget, destacam alguns aspectos interessantes em cada fase.

I – “A etapa sensoriomotora” – Piaget denominava essa fase de *O recém nascido e o latente*, estende-se do nascimento até aproximadamente, os dois anos de idade. No desenvolvimento mental a criança procura estabelecer relações entre as ações, os exercícios dos reflexos e as modificações que elas provocam no ambiente físico.

Nesse período a criança baseia-se exclusivamente em percepções sensoriais e em esquemas motores para resolver seus problemas, que são essencialmente práticos.

Os esquemas sensoriomotores são construídos a partir de reflexos inatos, usados pelo bebê para conhecer o ambiente onde vive.

A criança pequena também aplica esquemas sensoriomotores para se relacionar e conhecer pessoas.

II – “A etapa pré-operatória” – Piaget denominava esse período de *A primeira infância*, estende-se dos dois anos até aos sete anos de idade. Esta fase é marcada, em especial pelo aparecimento da linguagem oral, que acontece por volta dos dois anos. Caracteriza-se pelo desenvolvimento da capacidade simbólica (imagens e palavras que representam objetos ausentes); explosão lingüística; pelas características do pensamento (egocentrismo e intuição).

O pensamento é diferente do adulto, pois na criança o pensamento centra em si mesmo e depende ainda das ações externas. Por isso, o pensamento pré-operatório recebe o nome de pensamento egocêntrico, que tem como ponto de referência a própria criança.

III – “A etapa operatório- concreta” – Piaget denominava essa fase de *A infância de sete a doze anos*, estende-se a partir dos sete anos até por volta dos onze/treze anos de idade. É neste etapa que o pensamento lógico e objetivo, tem predomínio. A criança adquire capacidade de operação interna, cujas características são a reversibilidade; a conservação (quantidade, permanência, peso, volume); a descentração e a capacidade de seriação e de classificação. Ao longo desta fase, as ações interiorizadas vão se tornando cada vez mais reversíveis. Por isso, o pensamento se torna menos egocêntrico, menos centrado no sujeito, tornando-o capaz de construir conhecimento com o mundo ao redor.

IV – “A etapa operatório-formal” – Piaget denominava esse período de *A adolescência*, por volta dos treze anos de idade a criança se torna capaz de raciocinar logicamente. A operação mental se realiza através da linguagem e conceitos. O adolescente passa a adquirir a capacidade de empregar bem as palavras e servir-se de um melhor aprofundamento do conhecimento.

O raciocínio é elaborado por levantamento de hipóteses e deduções. Esta é a principal característica desta etapa, pois permite que o pensamento se torne livre das limitações da realidade concreta.

(As autoras) Davis e Oliveira (1990), esclarecem que para compreender o processo de desenvolvimento proposto por Piaget, é preciso entender que:

Não é possível passar, por exemplo, da etapa sensoriomotora para a operatório-concreta, "pulando" a pré-operatória. A seqüência das etapas é sempre invariável, muito embora, como já foi visto, a época em que as mesmas são alcançadas possa não ser sempre a mesma para todas as crianças. De igual modo, as etapas do desenvolvimento cognitivo não são reversíveis: ao se construir uma determinada capacidade mental, não mais é possível perdê-la (p.46).

Piaget (1985) entende que a evolução da criança e do adolescente deve ser descrita em termos de equilíbrio, segundo ele :

Deste ponto de vista, o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma, mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir uma importante diferença entre dois aspectos complementares deste processo de equilibração. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (p. 12).

As faixas etárias previstas para cada etapa do desenvolvimento não são rigidamente demarcadas, elas apenas assinalam a média de idade onde prevalecem determinadas construções do pensamento.

As diferentes etapas cognitivas apresentam características próprias e cada uma delas, constitui um determinado tipo de equilíbrio. Ao passar de uma etapa para outra, busca-se um novo equilíbrio que depende das construções anteriores.

O desenvolvimento da aprendizagem

Na teoria piagetiana, a aprendizagem, a inteligência e o processo de construção do conhecimento aparecem inter-relacionados e interdependentes. Essas categorias que estão vinculadas ao processo de adaptação, assimilação e acomodação, seguem em direção a uma equilibração progressiva, isto é, partem para uma reestruturação ou reorganização das funções humanas gerando uma mudança no indivíduo.

O termo adaptação possui sentido semelhante ao da biologia. Designa o processo que gera uma mudança do organismo em decorrência de sua constante interação com o meio.

A assimilação ocorre sempre que um organismo utiliza algo do ambiente e o incorpora. Sem alterar a sua estrutura, ele processa informações e atribui significações a partir de sua experiência anterior.

Na acomodação, o organismo é estimulado a modificar e reorganizar as ações do sistema de assimilação para se ajustar ao processo imposto pelo ambiente externo ou a cada nova experiência.

O processo de equilibração é o mecanismo pelo qual as estruturas mentais gradualmente reorganizam e se ampliam, tendo em vista a superar situações desafiadoras.

Mas tal equilíbrio é temporário, pois o organismo está sempre em uma contínua passagem de um estado menor de equilíbrio para um estado de equilíbrio superior, efetuando assim, uma evolução mental no sentido de uma estrutura mais completa. Como nos diz Becker (2002),

Isso acontece porque nossas estruturas são expressão das organizações de nossas ações. Vivemos conflitos e na medida que nossos esquemas ou estruturas não dão conta dos desafios do meio, especialmente do meio social. Respondemos a esses conflitos procurando restabelecer o equilíbrio interno e o fazemos reconstruindo nossas estruturas para torna-las adequadas, isto é, mais capazes para responder aos desafios do meio (p.30).

A aprendizagem é a mobilização dos esquemas mentais do indivíduo, que o leva a participar ativa e efetivamente da ação de adaptar-se ao meio, quer pela

assimilação, quer pela acomodação. Por outro lado, é através da aprendizagem que o indivíduo exerce uma ação transformadora sobre o meio.

Piaget (1985), considera que a relação entre indivíduo e meio se dá no contato direto para ele

... não se conhecem os objetos senão agindo sobre eles e nêles produzindo alguma transformação. Por exemplo, as operações lógicas que tratam de classificar ou seriar, consistem em "produzir" coleções ou uma certa ordem de sucessão por meio dos objetos, cujas propriedades se utilizam para êste propósito (p. 119).

E diz mais,

... não se deve esquecer um fato fundamental: é que a ação modifica constantemente os objetos e estas transformações são igualmente objeto de conhecimento (p. 118).

Para Davis e Oliveira (1990), na teoria piagetiana privilegia-se a maturação biológica; a aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele; a criança é vista como um ser ativo que cria constantemente hipóteses sobre o seu ambiente.

A relação eu-outro

Em seus estudos Piaget deu importância excessiva aos processos individuais e internos de aquisição do aprendizado. Por isso, para ele os fatores biológicos predominam sobre os externos.

Pode-se dizer que Piaget não se deteve, em suas observações, sobre a questão da interação social no entanto, com suas próprias palavras ele reconhece a devida importância do tema.

... se a ação intervém assim na estruturação das operações lógicas, é claro que necessita reservar uma parte para o fator social, na constituição destas estruturas, pois o indivíduo nunca age só, mas é socializado em graus diversos (Piaget, 1985, p. 119).

Verifica-se que, segundo a teoria piagetiana, o ser social é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada.

La Taille (1992), contribui com essa discussão acrescentando que

É claro que as relações de coação e de cooperação ocorrem em qualquer sociedade, notadamente entre adultos. Mas Piaget emprega essa distinção sobretudo em relação ao desenvolvimento das crianças. A coação representa o tipo de relação dominante na vida da criança pequena. Nem poderia ser diferente, dada a assimetria da relação pai/filho ou adulto/criança. Portanto, a coação representa uma etapa obrigatória e necessária da socialização da criança. Todavia, se somente houvesse coação, não se compreenderia o desenvolvimento das operações mentais. A cooperação necessária a esse desenvolvimento tem seu início, segundo Piaget, nas relações entre as crianças, daí a simpatia que ele sempre teve pelos trabalhos em grupo como alternativa pedagógica (p.20).

O autor observa ainda que

É interessante notar uma peculiaridade da teoria de Piaget no que se refere as influências da interação social no desenvolvimento cognitivo. Em geral, quando se pensa em tais influências, aborda-se a questão da cultura: determinadas ideologias, religiões, classes sociais, sistema econômico, presença ou ausência de escolarização, característica da linguagem, riqueza ou pobreza do meio, etc. Piaget pouco se remete a fatores dessa ordem, o que certamente limita sua teoria. Como vimos, a alternativa determinante por ele assinalada é aquela que opõe a coação e à cooperação. Ora, isso significa que Piaget pensa o social e suas influências sobre os indivíduos pela perspectiva da ética (p. 21).

La Taille (1992), considera que na teoria piagetiana, não se pode falar em socialização da inteligência no estágio sensoriomotor. Nesse estágio, o organismo é essencialmente individual e, ainda não é capaz de participar de relações sociais mais amplas.

Em compensação, a partir da aquisição da linguagem, começa haver uma socialização efetiva da inteligência. Entretanto, isso ocorre mais precisamente durante a fase pré-operatória. Porém, algumas características ainda limitam a possibilidade da criança de estabelecer trocas intelectuais equilibradas.

A partir do estágio operatório, essas trocas intelectuais começarão a se efetuar. A partir daí, a criança deixará a sua perspectiva individual e procurará

outras perspectivas possíveis de trocas intelectuais, isto é, com o desenvolvimento da inteligência passará a interagir socialmente.

O desenvolvimento da linguagem

Em sua teoria, Piaget defende que o pensamento antecede o aparecimento da linguagem e, a linguagem é apenas uma das formas de expressão do pensamento. Assim, a formação do pensamento na primeira infância depende principalmente da coordenação dos esquemas sensoriomotores e não da linguagem.

Logo, ao possibilitar o desenvolvimento da linguagem, presumi-se favorecer o desenvolvimento do próprio pensamento, de tal modo que em lugar de existir oposição há uma reciprocidade autêntica em sua relação.

A linguagem para esse teórico é essencialmente um sistema simbólico. A possibilidade de empregar e combinar as palavras correspondem ao aparecimento de uma capacidade chamada função simbólica. Capacidade esta, que a criança constrói ao longo do estágio sensoriomotor.

Segundo Richmond (1975),

... de um lado, há o sistema de imagem-símbolo da criança, esses símbolos são relacionados entre si de maneira privada e única; suas relações resultaram da maneira pela qual a criança experimentou objeto e acontecimentos, e, particularmente, das ações que ela executou em ligação com eles. Usa esses símbolos para significar o ambiente, e novas experiências tem significação até onde ela pode relacionar tais experiências com seus símbolos existentes. Por outro lado, há linguagem que é um sistema de símbolo público, apurado através de séculos de uso. As palavras de que ele é composto tem significações socialmente acordadas e relacionam-se entre si de acordo com regras ou sintaxe. Mais particularmente, as palavras são usadas para incorporar conceitos, e conceitos, sendo abstrações, não são coisas ou objetos que possam ser vistos ou manipulados fisicamente (p. 38).

Para poder empregar e usar a linguagem o indivíduo deve primeiramente construir a capacidade de simbolizar e, possuir um certo conhecimento da realidade.

Assim, ele não acredita que a linguagem seja o principal elemento que define a espécie humana e sim, o elemento especificamente humano, é uma capacidade cognitiva geral, da qual a linguagem apenas faz parte.

O autor ainda observa

... linguagem como sistema de símbolos, isto é, palavras conceituais, e sua relação entre si por inclusão, apresentam grande dificuldade para a criança quando ela usa linguagem. Isso pode ser ilustrado pelo seguinte exemplo imaginário: suponha-se que a criança tem uma imagem-símbolo do pai. Essa imagem-símbolo foi elaborada com todas as atividades que a criança exerceu com o pai ou viu o pai exercer. A imagem abrange também outros homens além do pai, como o carteiro, o tio e o homem da casa vizinha, pois sua forma e comportamento assemelha-se aos do pai. Assim, seu símbolo de seu pai assemelha-se mais a uma vaga impressão de comportamento de homem, pois tem propriedades comuns a todos os homens ao mesmo tempo em que simboliza um único homem. Expressado abstratamente, este símbolo tem ao mesmo tempo as propriedades de uma classe geral, isto é, homem, e de um exemplar específico, isto é, pai (Richmond, 1975, p. 39-40).

A linguagem não é suficiente para explicar o pensamento pois para Piaget (1985)

as estruturas que caracterizam esta última têm suas raízes na ação e nos mecanismos senso-motores que são mais profundos que o fato lingüístico. Mas não é menos evidente, que quanto mais refinadas são as estruturas do pensamento, mais a linguagem será necessária para complementar a elaboração delas. A linguagem, portanto, é condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas. Ela é necessária, pois sem o sistema de expressão simbólica que constitui a linguagem, as operações permaneceriam no estado de ações sucessivas, sem jamais se integrar em sistema simultâneos ou que contivessem, ao mesmo tempo, um conjunto de transformações solidárias. Por outro lado, sem a linguagem, as operações permaneceriam individuais e ignorariam, em consequência, esta regularização que resulta da troca interindividual e da cooperação. É neste duplo sentido da condensação simbólica e da regularização social que a linguagem é indispensável à elaboração do pensamento. Entre a linguagem e o pensamento existe assim, um ciclo genético, de tal modo que um dos dois termos se apóia, necessariamente, sobre o outro, em formação solidária e em perpétua ação recíproca. Mas ambos dependem, no final das contas, da inteligência, que é anterior à linguagem e independente dela (p.92).

A linguagem tem uma importante função na primeira infância, pois é nesta fase que ocorre uma transformação no conhecimento. A linguagem também tem outra importante função, ela organiza, articula e orienta o pensamento. O outro aspecto essencial da linguagem são as palavras, que servem para nomear objetos e relatar acontecimentos com variados significados do mundo exterior. Através das palavras o homem se comunica oralmente ou pela escrita.

A fala egocêntrica

A partir da aquisição da linguagem, inicia-se uma socialização efetiva da inteligência. Contudo, durante a fase pré-operatória, a criança ainda está limitada para estabelecer trocas intelectuais elaboradas.

Para Piaget existem três características que, quando juntas formam o pensamento egocêntrico.

Na primeira característica, ele diz que falta a capacidade da criança elaborar um diálogo complexo. As crianças usam definições diferentes para as mesmas palavras e não percebem as diferenças existentes entre elas.

Na segunda característica, a criança não conserva durante uma conversa as definições e as afirmações que ela mesma fez.

E finalmente, a criança pequena tem grande dificuldade em se colocar no lugar do outro, fato este que o impossibilita de estabelecer relações de reciprocidade. O pensamento egocêntrico, tal como o seu nome indica, está centrado no eu.

Nas palavras de Piaget (1985),

Por exemplo, sustentei que o pensamento da criança é egocêntrico, não no sentido de hipertrofia do eu, mas no de centralização do pensamento sobre o ponto de vista próprio. Portanto, para alcançar a objetividade, é necessário passar da indiferenciação inicial dos pontos de vista a uma diferenciação por descentralização. Ora, o estudo do desenvolvimento senso-motor do espaço, nos níveis anteriores à aquisição da linguagem, conduz, exatamente, aos mesmos resultados: o desenvolvimento começa pela construção de uma multiplicidade de espaços heterogêneos (bucal, tátil, visual, etc.), estando cada um deles centralizado sobre o corpo ou sobre a perspectiva própria. Depois de uma espécie de revolução copérnica em miniatura, o espaço acaba por se constituir num recipiente de todos os objetos,

compreendendo o próprio corpo, que fica, assim., inteiramente descentralizado (p. 75).

No egocentrismo, pode-se observar que é comum a criança usar a natureza subjetiva e o próprio ponto de vista sobre o mundo. Elas atribuem aos objetos sentimentos iguais aos seus e acreditam que seus pensamentos podem modificar os acontecimentos do mundo real. Porque seus pensamentos e suas ações fazem parte de um mesmo processo.

Sobre isso Marti (1995), explica que

Já que a criança tem tendência a sentir e compreender tudo através dela mesma, é difícil para ela distinguir o que pertence ao mundo exterior e a outras pessoas e o que pertence a sua visão subjetiva; e, por esta mesma razão, pelo fato de que separa mal o que é seu do alheio, terá dificuldade em ter consciência de seu próprio pensamento. O mecanismo é, portanto, único, embora possa manifestar-se de maneira e em âmbitos diferentes (p. 144).

O autor destaca ainda que

Por um lado, Piaget descreve primeiramente em egocentrismo que se manifesta na fala da criança e que consiste em falar somente de si mesma, e não se interessar pelo ponto de vista do interlocutor nem situar-se em relação a ele. São os freqüentes monólogos (solitários ou coletivos) das crianças que mostram, segundo Piaget, a existência desta fala egocêntrica (Marti, 1995, p. 145).

E conclui...

Esta incapacidade para considerar o ponto de vista do outro e a tendência a tomar o seu como único possível está intimamente ligada à tendência que as próprias crianças têm para centrar-se em um só aspecto da realidade (o que estão percebendo) e a sua dificuldade para considerar as transformações que permitem passar de seu ponto de vista ao dos outros (Marti, 1995, p. 146).

As brincadeiras e os jogos

Piaget também analisa o jogo infantil e o integra em dois aspectos principais, a vida mental e também como uma característica particular do comportamento, chamada de assimilação.

A criança assimila no jogo o que percebe da realidade, associado às estruturas que já construiu e, neste sentido, o jogo não é determinante nas modificações das estruturas.

No momento que a criança joga, cria-se uma transformação do real por exigências das suas próprias necessidades. A imaginação, para Piaget, é uma atividade deformante da realidade.

Piaget descreve três estruturas básicas de jogos infantis, que vão se sucedendo e se sobrepondo (Tizuko, 1994). São eles jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras.

O jogo de exercício, aparece durante os primeiros dezoito meses de vida, e envolve a repetição de seqüências já estabelecidas de ações e manipulações, que se estabelecem pelo prazer dessas atividades motoras.

A brincadeira do período sensoriomotor, traduz as ações mentais das crianças. É mais visível, porque a criança pensa através da ação.

Oliveira (1992) quando descreve sobre a importância da brincadeira descreve que

...o caráter funcional e repetitivo dos esquemas se manifesta plenamente na brincadeira dessa período. Para Piaget, o brincar se dá quando ao interagir com o meio predominam os esquemas de assimilação sobre os de acomodação, isto é, quando predomina o prazer sobre o esforço de se transformar para se acomodar. Os esquemas assimiladores e acomodadores não se atualizam em estado puro, mas se mesclam, e se combinam, em múltiplas dosagens, conforme a situação. Toda brincadeira contém portanto uma certa porcentagem de acomodação. Além disso, durante uma brincadeira, momentos maior ou menor de assimilação se sucedem, e se alternam com os de acomodação ou adaptação. A gênese da brincadeira é muito difícil de ser detectada assim como a de qualquer conduta adquirida. A criança aprende a brincar assim como aprende a se acomodar, a imitar (p.40).

O jogo simbólico surge durante o segundo ano de vida, junto com o surgimento da linguagem. No jogo simbólico é primordial a representação corporal da imaginação. Apesar de nele predominar a fantasia, a atividade psico-motora exercida acaba por prender a criança a realidade.

A capacidade de representação e a de construir significantes aparecem relacionados, pois os dois surgem da transformação gradual dos esquemas perceptivo e motores que caracterizam a inteligência prática ou sensoriomotora.

De acordo com Oliveira (1992),

... Enquanto brinca, a criança está consciente de que está representando um objeto, situação ou fato, mas, ao mesmo tempo está inconsciente de que esteja representando algo mais, que lhe escapa por estar fora do campo de sua consciência no momento (p. 59).

Com o aparecimento do jogo simbólico, a criança ultrapassa a simples satisfação da manipulação e representação. Quanto mais avança em idade, mais assimila a realidade externa.

O terceiro tipo de jogo que Piaget explicita é o jogo de regras. Nesta fase é marcada a transição da atividade individual para a socializada. A regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social.

No jogo de regras, a criança aprende a lidar com a determinação no espaço, no tempo, no tipo de atividade, que pode e o que não pode fazer, sempre regularizando a sua ação.

Lima (1980), afirma que, para Piaget, existem dois tipos fundamentais de jogo

o jogo sem regra e o jogo de regra. O jogo sem regra pode ser físico (exercício físico) e simbólico (jogo de fantasia ou faz-de-conta). O jogo sem regra é, essencialmente, associal ou pressocial (quando feito, coletivamente, não chega à interação, produzindo simples comunhão ou participação, como nas cerimônias cívicas e religiosas). Para tornar-se social, o jogo tem que submeter-se a regras, o que põe em risco a ludicidade (...). Deste modo, torna-se extremamente frágil a separação entre jogo e técnica. Para que a atividade continue como jogo é preciso conservar seu caráter de "diversão" (criatividade, invenção), mas

para que seja social deve obedecer, estritamente, a determinadas regras (p. 117).

Piaget afirma que o jogo é importante no desenvolvimento intelectual pois contribui para o desenvolvimento moral e social da criança.

Tizuko (1994) comenta que Piaget

... assegura que o desenvolvimento do jogo progride de processos puramente individuais e símbolos idiossincráticos privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser aplicados. Com o advento da capacidade de representação, a assimilação fica não só distorcida, mas também fonte de deliberados faz-de-conta. Assim, o jogo de faz-de-conta leva a criança a rever sua experiência passada para a satisfação do ego mais do que a subordinação à realidade (p. 40-41).

O valor do conteúdo de um jogo deve ser considerado em relação ao estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança, isto é, como a criança adquire conhecimento e raciocina.

Assim, o jogo é o lugar onde se pode observar a coordenação das experiências prévias da criança, através da memória e dos objetos usados por elas nas atividades criadoras.

Ao utilizar a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua vivência e experimentam outras formas de ser e pensar. Ao desempenhar variados papéis e personagens, as crianças ampliam os conhecimentos sobre os objetos e as pessoas.

2.3 – TEORIA PSICOGENÉTICA DE WALLON

Henry Wallon (1879-1962), é o teórico que em sua literatura aborda a questão da gênese da inteligência

Para o autor a gênese da inteligência é genética e organicamente social ou seja, “o ser humano é organicamente social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” (Dantas, 1992).

Formado em medicina e psicologia, realizou seu modelo de análise ao pensar o desenvolvimento humano, estudando-o a partir do desenvolvimento psíquico da criança.

Sua teoria pedagógica, diz que o desenvolvimento intelectual envolve mais do que um simples cérebro.

Revolucionou o ensino numa época em que a memória e o saber eram os temas centrais dos termos de construção do conhecimento.

Buscou compreender o desenvolvimento infantil por meio das relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente, privilegiando a pessoa em sua totalidade, nas suas expressões singulares e na relação com os outros.

Segundo Nascimento (2004),

Por relação recíprocas entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento social pode-se entender que um é condição do outro, pois, ao nascer, a criança tem movimentos impulsivos ou reflexos, descargas musculares provocadas principalmente por sensações internas de desconforto. Em função da própria inaptidão, a criança passa por períodos de espera ou privação e depende de alguém que satisfaça suas necessidades. Suas reações impulsivas, orgânicas e desordenadas precisam ser completadas, compensadas e interpretadas pelo meio envolvente (p.48).

Wallon desenvolve sua teoria buscando compreender os objetivos da criança e os meios que ela utiliza para realizá-los. Estudando cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades e o ambiente na qual está inserida.

Para Galvão (1995),

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe em equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere. Entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência (p. 29).

O desenvolvimento cognitivo

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon é centrada na psicogênese da pessoa completa.

De acordo com Galvão (1995),

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isola-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser "geneticamente social", como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa (p. 32).

Wallon dedicou-se a conhecer a infância e os caminhos da inteligência nas crianças, pois viu o estudo delas como um recurso para conhecer o psiquismo humano e também uma maneira de contribuir para a educação.

Wallon não propôs um sistema linear e organizado de evolução da criança, ao contrário, para tratar do processo de desenvolvimento por uma perspectiva abrangente, ele vai do campo da atividade para o campo das várias etapas que constituem o desenvolvimento infantil, e por várias vezes precisa voltar atrás para recuperar possibilidades não desenvolvidas.

Pode-se ainda destacar em seus estudos, que ele não separou o aspecto cognitivo do afetivo. Seus trabalhos dedicam um grande espaço às emoções como formação intermediária entre o corpo, sua fisiologia, seus reflexos e as condutas psíquicas de adaptação.

Mas emoção e afetividade não podem ser compreendidos da mesma maneira. No desenvolvimento da criança, as primeiras manifestações de afetividade tem grande valor emocional. Na medida em que a criança cresce, adquire a linguagem, ampliam-se os recursos para expressão da afetividade. Nesse sentido, a afetividade é um campo funcional mais elaborado do que a emoção, embora tenha nela sua origem.

Dantas (1992), afirma que para Wallon,

Nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultural (p. 91).

E confirma,

Tudo o que foi afirmado a respeito da integração entre inteligência e afetividade pode ser transposto para aquela que se realiza entre o objeto e o sujeito. Deve-se então concluir que a construção do sujeito e a do objeto alimentam-se mutuamente, e mesmo afirmar que a elaboração do conhecimento depende da construção do sujeito nos quadros do desenvolvimento humano concreto (Dantas, 1992, p. 91).

Por sua vez, na teoria psicogenética de Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto sob o ponto de vista da construção do sujeito quanto ao conhecimento.

Wallon realiza seu estudo centrado na criança contextualizada, onde o ritmo no qual se sucedem as etapas do desenvolvimento é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas, provocando em cada etapa profundas mudanças.

Galvão (1995), destaca que

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e o seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento (p. 39).

A passagem dos estágios de desenvolvimento não se dá linearmente, por ampliação mas por reformulação, instalando-se no momento da passagem de uma etapa a outra, crises que afetam a conduta da criança.

Para Wallon haveria cinco estágios da psicogênese, segundo Galvão (1995):

I – *Estágio impulsivo emocional* – ocorre no primeiro ano de vida. A predominância afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, às quais intermediam sua relação com o mundo físico. Portanto, esse estágio aponta para o fechamento da consciência sobre si, isto é, para a indiferenciação entre a criança e o outro. Gradativamente, os elementos do mundo exterior vão se constituindo como objeto de interesse e exploração;

II – *Estágio sensório-motor e projetivo* – vai até os três anos de idade. A aquisição da marcha e da preensão, dão à criança maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração dos espaços. Também neste estágio, acontece o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. Assim, neste estágio será possível para a criança identificar e nomear objetos, como também identificar a sua imagem e o seu nome.

O termo projetivo refere-se ao fato da ação do pensamento precisar dos gestos para se exteriorizar, o ato mental projeta-se em atos motores;

III – *Estágio do personalismo* – ocorre dos três aos seis anos de idade. Nesse estágio desenvolve-se a construção da consciência de si mediante as interações sociais, reorientando o interesse das crianças pelas pessoas.

Neste estágio a criança irá adquirir um pouco mais de autonomia ampliando seu domínio sobre o espaço físico;

IV – *Estágio Categorical* – ocorre dos seis anos e vai até a adolescência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e para a conquista do mundo exterior. Assim, com uma maior ampliação do universo simbólico, permitirá que ela se dirija a objetos não necessariamente presentes sobre os quais será capaz de pensar e agir; e ,

V – *Estágio da adolescência* – neste período se dá uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Questões pessoais, morais e existenciais são

trazidos a tona. Nessa fase, o adolescente distingue-se do outro pela diferenciação de pontos de vista.

Nessas sucessões de estágios há uma alternância entre as formas de atividades e de interesses da criança, denominada de *alternância funcional*, onde cada fase predominante de dominância, a afetividade e cognição incorpora as conquistas realizadas pela outra fase, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação.

O desenvolvimento da aprendizagem

Para Wallon a emoção ocupa o papel central nas relações de construção do conhecimento. O processo de desenvolvimento infantil se realiza nas interações, que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. As interações emocionais devem se pautar pela qualidade, a fim de ampliar o horizonte da criança e levá-la a ultrapassar sua subjetividade e inserir-se no social.

Segundo Wallon (1986),

Os progressos da organização que correspondem ao período da infância não podem ter outro resultado a não ser retomar as estruturas ancestrais das quais depende a posse plena dos meios de ação próprios da espécie. Trata-se, aliás, de um processo que prolonga a atividade dos indivíduos: toda a aprendizagem, toda aquisição de hábitos tende a reduzir a influência de situações externas a simples símbolos, executando-se o ato consecutivo como que por si mesmo, por meio de estruturas íntimas, que são o efeito da aprendizagem (p. 75).

Na concepção walloniana, tanto a emoção quanto a inteligência são importantes no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Para Wallon (1986),

... os primeiros sistemas de reações que se organizam sob a influência do ambiente – as emoções – tendem somente a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e os que lhe estão próximos. As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o

próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual ele receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo (p. 63-64).

A relação eu-outro

Wallon considera que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano e vê o desenvolvimento nos vários campos funcionais, nos quais se distribui a atividade infantil, o afetivo, o motor e o cognitivo.

Quase que indiferenciados no princípio do desenvolvimento esses campos funcionais vão, aos poucos, diferenciando-se.

Nascimento (2004) explica que

Essa diferenciação se produzirá no que Wallon denomina período do espelho, quando a objetivação do próprio corpo, possível graças à diferentes formas de duplicação da própria imagem e aos primeiros avanços ao mundo simbólico, permitirá à criança conhecer-se de fora para dentro, integrando sensação, percepção e imagem de si mesma (p. 55).

Reforça a autora que

A construção da pessoa acontece na medida em que a criança, opondo-se ao outro, distancia-se do meio onde está envolvida. A sucessão de elementos de ordem afetiva e cognitiva se alternam no processo desenvolvimento, sublinhando-os aspectos subjetivos e objetivos na construção do “eu” e do mundo. O recorte corporal permite uma objetivação da imagem e, portanto, a consciência de um “eu” subjetivo, que o espelho reflete (Nascimento, 2004, p. 53).

Nessa perspectiva, a constituição do “eu” é, ao mesmo tempo, a construção do “não-eu”, a percepção do que é próprio e do que é exterior a si mesmo.

... a delimitação do eu constitui, para Wallon, uma conquista lenta e confusa, cuja condição inicial é a integração de impressões

polissensoriais ligadas ao território orgânico. A diferenciação de si mesmo e de seu território é confusa: o que é meu, é meu – minha morada, meus odores, minha mãe; o que não é meu, é perigo, intrusão, ameaça e, ao mesmo tempo, elemento de estruturação do eu, naquilo que lhe opõe ao não-eu (Wallon, 1986, p. 18).

Para o teórico o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como geneticamente social e estuda a criança contextualizada, nas relações com o meio.

Wallon (1986) expõe que

As pessoas do meio nada mais são, em suma, do que ocasiões ou motivos para o sujeito exprimir-se e realizar-se. Mas, se ele pode dar-lhes vida e consistência fora de si, é porque realizou, em si, a distinção do seu eu e do que lhe é complemento indispensável: esse estranho essencial que é o outro. A distinção (...) resulta de uma bipartição mais íntima entre dois termos que não poderiam existir um sem o outro, ainda que ou porque antagonistas, um que é uma afirmação de identidade consigo próprio e o outro que resume aquilo que é necessário expulsar desta identidade para conservá-la (p. 164).

A constituição do “eu”, contudo, é um processo que jamais se acaba, o outro interior, ou fantasma do outro, vai acompanhar o “eu” durante toda a vida.

Dantas (1992), explica melhor esse processo de construção do eu que, segundo Wallon

A construção do Eu é um processo condenado ao inacabamento: persistirá sempre, dentro de cada um, o que Wallon chama de “fantasma do outro”, de sub-eu (sous-moi). Controlado, domesticado normalmente, o “outro” pode irromper nas patologias, oferecendo o quadro das personalidades divididas. Mesmo dentro da normalidade, estados passionais momentâneos, cansaço, intoxicação, podem borrar as fronteiras precárias que separam o mundo interno do mundo externo (p. 95).

A construção do “eu” não tem limite de tempo, persiste por toda a vida.

Galvão (1995), complementa explicando que,

Para wallon, “o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica”. Mesmo na vida adulta, os indivíduos se vêem às voltas com a definição das fronteiras entre o eu e o outro, as quais podem desfazer-se devido a situações específicas, como de dificuldades ou cansaço. Situação típica em que esses limites se

desfazem é a de enamoramento. Na paixão, o enamorado não distingue entre o seu desejo e do seu parceiro, é quase total a mistura do eu ao outro (p. 56).

Na teoria de Wallon, a construção do eu depende essencialmente do outro. Seja para ser referência, seja para ser negado. No momento em que a criança começa a viver a chamada crise de oposição, em que a negação do outro funciona como uma descoberta de si mesma.

O desenvolvimento da linguagem

Na teoria walloniana, não houve explicitamente um estudo voltado para o desenvolvimento da linguagem. Wallon refere-se sobre a linguagem em diferentes textos, mas não centra o assunto como um tema em especial.

Como diz Nascimento (2004) *para ele, a linguagem é suporte e instrumento para os progressos do pensamento e para a constituição do "eu", revelando as diferentes fases pelos quais passa a criança* (p. 60).

Para Wallon a linguagem é o instrumento indispensável aos progressos do pensamento.

... a linguagem revela com clareza os graus pelos quais a criança passa: inicialmente há uma espécie de confusão entre seu ponto de vista e o do outro, depois vem seu desdobramento, com participação dos dois na simpatia, e, finalmente, há a adoção exclusiva de seu próprio ponto de vista. Suas primeiras frases são simples palavras, cuja significação é ambivalente ou mesmo polivalente, pois elas podem, dependendo do caso, servir para se referir tanto a outrem, ou mesmo a qualquer objeto, quanto a si própria (Wallon, 1986, p.46).

Esclarece também que

... a linguagem – embora esteja ligada à existência e à maturação de centros cerebrais, sem os quais não poderia desenvolver-se – só se realizam, no entanto, em épocas muito mais variadas, segundo os indivíduos. Isto ocorre, sem dúvida, em razão de sua dependência às estimulações exteriores, dependência essa estreita, múltipla, diversa e que, conseqüentemente, põe em jogo não somente o ambiente, mas as reações a ele, as quais podem ser particulares a cada criança. A linguagem implica conexões

sensoriomotoras, ou seja, um sistema complexo que pode variar bastante de um sujeito a outro (Wallon, 1986, p.64).

Entre pensamento e linguagem existe uma relação de troca, a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo em que atua como estruturadora do mesmo.

Segundo Galvão (1995), a influência de um sobre o outro merece destaque na teoria

É muito grande o impacto da linguagem sobre o desenvolvimento do pensamento e da atividade global da criança. Com a posse desse instrumento, a criança deixa de reagir somente àquilo que se impõe concretamente à sua percepção; descolando-se das ocupações ou solicitações do instante presente, sua atividade passa a comportar adiamentos, reservas para o futuro, projetos. A aquisição da linguagem representa, assim, uma mudança radical na forma de a criança se relacionar com o mundo (p. 77-78).

Para o teórico a atividade do homem é inconcebível sem o meio social, assim, as sociedades não poderiam existir sem indivíduos com aptidões como a da linguagem. Isto pressupõe uma conformação determinada do cérebro.

O egocentrismo

Wallon concebe, que a criança é um ser geneticamente social, que nasce num meio social que a envolve e do qual depende inteiramente para a satisfação de seus desejos. Seja para satisfazer as suas sensações de desconforto ou para saciar as suas necessidades alimentares.

Para Wallon o conceito de "egocentrismo", identifica-se como formação do desenvolvimento ou seja, a ampliação gradual do campo onde desenvolvem-se as atividades e os interesses da criança. Isto é, com a passagem de uma consciência totalmente individual, egocêntrica, para uma consciência social ou seja, uma consciência aberta à representação do outro.

Para Wallon (1986), no egocentrismo

o sujeito só tinha percepção e interesse por si próprio. O mundo expandiu-se em torno dele, mas é ele quem ocupa o centro, quer dizer, ele é o ponto de partida e de chegada de tudo o que se

produz. Ele é a razão de ser dos acontecimentos. Estes só tem sentido em relação a ele. Os seres e as coisas têm o mesmo destino. São meramente complementares à sua pessoa, seja favorável, seja desfavoravelmente. Não têm independência; suas únicas relações são atribuídas pelo ponto de vista do sujeito (p. 159).

Wallon esclarece que

Para que o sujeito chegue a se livrar deste bloco subjetivo em que se vêem aglomerar todas as impressões e todas as noções que ele recebe das coisas, é necessário que sua consciência, de estritamente individual, torne-se social, isto é, que ela se abra à representação dos outros indivíduos, cuja consciência deverá ter, entretanto, as mesmas prerrogativas que a dele. A igualdade de direitos implica a necessidade de um compromisso entre elas. Este compromisso consiste em objetar o mundo, em neutralizar os pontos de vista opostos ou distintos, supondo-lhes um fundo idêntico, uma medida comum, invariáveis que façam com que subsistam sob contradições aparentes um instrumento de acordo, um princípio de constância (Wallon, 1986, p. 159).

As brincadeiras e os jogos

Ao analisar a origem do comportamento lúdico Wallon considera que ele provém da imitação, que representa uma acomodação ao objeto. Ele vê na acomodação postural a base do que se tornará a imagem. Vê também na imitação, uma participação motora do que é imitado e uma continuação da imitação do real.

Segundo Wallon (1986), a imitação e a representação estão em planos diferentes

... a imitação e a representação se desenvolvem em planos distintos, uma no plano motor, a outra no plano das imagens e dos símbolos, se bem que sejam assim chamadas a entrar em conflito, apresentam, todavia, condições comuns que se devem à sua comunidade de origem e a similitude de seus papéis. Ambas desenvolvem-se em oposição às reações modificadoras do meio, que são a consequência direta das excitações exteriores e dos apetites, como uma aptidão plástica de modelar-se a si próprio a partir do modelo das coisas. Esta é a fase essencial de ambas. Os gestos ou os símbolos que sucedem são, na verdade, um retorno ao mundo exterior e ao movimento, mas recebem dela a significação. Tanto a imitação quanto a representação são a

redução de impressões mais ou menos esparsas numa espécie de forma única e como que intemporal (p. 107).

Sobre os jogos Wallon os classifica os jogos em quatro tipos, ^e são-eles, segundo Tizuko (1994) ^{vão}:

I – *Lúdicos funcionais* – as atividades lúdicas funcionais representam os movimentos simples como encolher os braços e pernas, agitar os dedos, balançar objetos, entre outros;

II – *Lúdicos de ficção* – as atividades lúdicas de ficção são as brincadeiras de faz-de-conta com bonecas;

III – *Atividades de aquisição* – a criança aprende vendo e ouvindo, faz esforço para compreender coisas, cenas, imagens; e,

IV - *Nos jogos de construção* – a criança reúne, combina objetos entre si, modifica e cria objetos.

A atividade lúdica é uma forma de exploração da situação presente e do real.

Na teoria psicogenética de Wallon, o ambiente social ocupa um lugar central no processo interativo da criança com o adulto. Nessa relação desencadeia a afetividade que é primordial na conduta da criança como ato de exploração do mundo.

A partir desses teóricos, entender o papel da linguagem no desenvolvimento infantil é o último tema deste estudo.

CAPÍTULO III

A LINGUAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança nasce em um ambiente onde estão presentes diversos sistemas simbólicos, socialmente elaborados.

A capacidade de adquirir a linguagem é uma característica específica da espécie humana, que possui um conjunto anatômico e neurofisiológico preparado para esta função. Contudo, na época do nascimento, o mecanismo de aquisição da linguagem não está totalmente desenvolvido ou seja, a maior e mais desenvolvida parte do cérebro humano, ainda não está completamente madura ou em plena função.

A linguagem não é simplesmente uma coleção de sons, para Bee e Mitchell (1986),

Mesmo bebês muito novos produzem vários e diferentes sons, mas não dizemos que eles estão usando uma linguagem. Os chimpanzés, no estado natural, têm "vocabulários" de sons, cada qual usado em situações particulares, como diante do perigo, por exemplo. Mas eles evidentemente não combinam os sons específicos em ordens diferentes para criar novos e diferentes significados... (p. 199-200).

Para entender melhor o uso da linguagem pelos seres humanos e por animais, os autores ressaltam ainda que

Houve várias tentativas de criar chimpanzés com crianças humanas para ver se eles poderiam aprender a falar. Quando se viu que não podiam, a maioria das pessoas concluiu que eles não eram capazes de fazer abstrações necessárias. Mas a dificuldade estava evidentemente, mais no uso dos sons do que na capacidade de usar símbolos em novas combinações (...) Mostraram agora que os chimpanzés podem aprender a usar uma linguagem de sinais (semelhante à usada pelos surdos) (...) Portanto não somos as únicas criaturas capazes de ter uma linguagem, nesse sentido. Mas somos *sui generis* no fato de que a vasta maioria de nós aprende a linguagem cedo e com grande facilidade; a aprendizagem da linguagem nas crianças não requer escolas especiais, nem horas infindáveis de treinamento cuidadoso pelos pais. Ela acontece natural e rapidamente no

decorso dos primeiros anos de vida (Bee e Mitchell, 1986, p. 200).

A linguagem humana é sempre adquirida. Cada criança deve aprender sua língua desde o nascimento. Ela aprenderá de uma maneira relativamente rápida qualquer língua que seja falada no ambiente em que está inserida. Conseqüentemente, aprenderá também rápido e com maior facilidade qualquer outra língua que seja falada simultaneamente com a sua língua materna mesmo durante os primeiros anos de vida.

De acordo com Carroll (1972),

São relevantes, no aprendizado da linguagem, pelo menos três seqüências inter-relacionadas de desenvolvimento: 1) desenvolvimento "cognitivo", isto é, a capacidade da criança para reconhecer, identificar, discriminar, e manipular as características e processos do mundo que a rodeia; 2) desenvolvimento da capacidade de discriminar e compreender a conversa que ela ouve de outros no seu ambiente; 3) desenvolvimento da capacidade de produzir sons vocais e seqüências de sons vocais cada vez mais próximos aos padrões da fala adulta (p. 55).

Há uma interdependência entre essas seqüências, segundo o autor

O último destes depende do segundo, e ambos dependem, pelo menos em parte do primeiro. Às vezes, afirma-se que a habilidade de entender o que se ouve também depende do desenvolvimento da habilidade de falar, e apesar de que isso possa ser, até certo ponto, verdadeiro, não é uma dependência necessária, como é testemunhado pelo caso ocasional da criança que desenvolve uma boa capacidade de compreender o que escuta sem uma correspondente capacidade de falar. A grande dependência da fala com respeito à audição é demonstrada pela grande dificuldade que se encontra em ensinar uma criança surda a falar de maneira que corresponda mais aproximadamente à normal (Carroll, 1972, p. 55).

Desde o nascimento, nas atividades de interação os parceiros mais experientes apresentam aos bebês modelos relativos ao comportamento, às palavras da língua e a condição do uso lingüístico.

É certo que a criança dispõe desde o nascimento de uma inteligência que orienta suas ações no mundo. O que sabemos é que tal inteligência tem características próprias no recém-nascido

e vai se modificando no curso da experiência, particularmente nas interações que estabelece com outras pessoas, as quais agem com ela a partir das interpretações, dos significados que atribuem a suas expressões, gestos, posturas, sons, tornando-a participante ativa do mundo simbólico dessa cultura. A partir dessas experiências e do diálogo que estabelece com os outros, a criança desenvolve outro tipo de inteligência, chamada verbal. Tal inteligência, instrumentalizada pela linguagem, permite-lhe agir em um plano mental, ou seja, sobre idéias (Oliveira et al., 2001, p. 45-46).

O processo de interação se prolongará durante toda a vida, em especial através da educação escolar. Dessa forma estará assegurada a aquisição, a reprodução e a transformação das significações sociais construídas na história da espécie.

Por isso, uma das importantes função da linguagem é permitir a comunicação, a transmissão de informações produzidas nas práticas sociais e, conseqüentemente, a assimilação de uma infinidade de conhecimentos que, de forma alguma, poderia obter resultados através de atividades individualmente isoladas.

O importante no processo de aquisição da linguagem, é garantir que as crianças interajam com os adultos e com outras crianças em situações variadas. Priorizando nas trocas a afetividade, a imaginação, o raciocínio e a linguagem, como instrumentos básicos para a criança ir se apropriando de valores e conhecimentos elaborados em seu meio social.

O desenvolvimento da linguagem tem como principal apoio a motivação. Para se comunicar verbalmente com outra pessoa, a motivação que é inata nos primeiros meses e mais elaborada durante o primeiro ano de vida, é o que torna as experiências interpessoais com a mãe, pai, irmãos e, com outros adultos um espaço de aprendizagem.

No início, os bebês ~~de~~ discriminam sons, são sensíveis a entonações, passam seletivamente a reagir a sons próprios de sua língua.

Os sons que uma criança produz antes dos 10 meses ou de um ano, quando pronuncia as primeiras palavras, não são realmente uma linguagem. Os lingüistas geralmente chamam esse período de fase pré-lingüística, e há evidências de que o desenvolvimento na fase pré-lingüística ocorra mais ou menos em etapas. Embora as crianças difiram amplamente nas idades em que passam de

uma etapa para outra, esses estágios parecem ocorrer na mesma ordem para a maioria das crianças (Bee e Mitchell, 1986, p. 200).

O curso do desenvolvimento da linguagem, de acordo com as autoras acima citadas são, nessas seqüências, o choro, o gorjeio, o balbucio e a fala padronizada.

I – *Choro* – desde o nascimento até aproximadamente um mês de vida, praticamente o único som que um bebê produz é o choro. Os bebês podem ter choros com variados padrões sonoros. Esses sons diferenciados podem sinalizar diferentes tipos de desconforto ou problemas. Mas na maioria dos casos, os ouvintes tem dificuldade em relacionar o padrão de choro com um problema específico, a não ser, os pais, os adultos especialistas e os que convivem com os eles;

II – *Gorjeio* – começando aproximadamente com um mês, o bebê começa a acrescentar alguns outros sons no seu repertório. O som parece associado a ocasiões prazerosas para a criança;

III – *Balbucio* – aproximadamente aos seis meses o bebê começa a usar uma grande variedades de sons. Freqüentemente o bebê combina o som de uma consoante (c ou g) com uma vogai (a ou o), produzindo o som de uma sílaba. Geralmente repete essas sílabas muitas vezes, como por exemplo, “gagagaga” e esse jogo de repetições sem fim, recebe o nome de ecolalia, ou seja, a criança faz eco a si mesma;

IV – *Fala padronizada* – próximo a idade de um ano, a criança começa a usar sons conscientemente para referir-se a objetos, pessoas ou eventos. Nesta fase, são produzidos uma infinidade de outros sons. Esses sons são menos ecoláticos, mais variáveis e parecem ter padrões de entonação muito parecidos com os da fala adulta.

Embora certas intenções, possam ser observadas nos tipos de sons emitidos pela criança na fase do balbucio, tais sons têm pequena relação com os fonemas da língua que a criança irá aprender.

Segundo Bee e Mitchell (1986), porém ...

Muitos lingüistas concluíram que os sons pré-verbais da criança tem pouca ou nenhuma relação com o desenvolvimento posterior de palavras e sentenças. Sabemos, por exemplo, que crianças surdas balbuciam, embora não formam palavras ou sentenças espontaneamente. Isto sugere que o balbucio pode ser um fenômeno bastante independente. Talvez a criança só esteja exercitando as cordas vocais ou "brincando" com os sons. Além disso, análise dos sons que as crianças realmente usam ao balbuciar e nas primeiras palavras mostram que, enquanto o balbucio pode envolver uma gama bastante ampla de sons, as primeiras palavras só empregam alguns poucos sons. Assim, há uma acentuada redução do repertório de sons do bebê (ao menos os que ele usa) entre o balbucio e o estágio das palavras (p. 202).

A elaboração do sistema lingüístico resulta do aperfeiçoamento das competências comunicativas, do ajuste do controle fonológico e do desenvolvimento do vocabulário. Para entender melhor Deese (1976), esclarece

Muitos bebês entre os 12 e os 18 meses proferem claramente palavras conhecidas. Nesta fases os bebês são altamente socializados, pelo menos no seu relacionamento com adultos. Eles reconhecem e respondem as pessoas da família; têm receio de pessoas estranhas, mostrando preferência por certas pessoas. Há indícios de que neste estágio os bebês possam responder a trechos interiores da fala adulta (p.64).

Durante o primeiro ano de vida, diferentes capacidades comunicativas e cognitivas dirigem-se para formar um conjunto de habilidades, necessárias à produção lingüística da criança.

A primeira palavra é um acontecimento que, os pais aguardam ansiosamente. Eles, em geral, imaginam coerências que na realidade não existem, pois as palavras que as crianças falam apresentam sons nada parecidos com as palavras que elas ouvem.

As crianças usam suas primeiras palavras individuais de duas formas. Primeiro, usam-nas apenas para rotular objetos e, também como palavra única, combinada ao contexto no qual é empregada, assim, a palavra vale por toda uma sentença de significação específica.

Quando o bebê pronuncia suas primeiras palavras, já sabe um grande número de coisas sobre a linguagem. Assim, antes de dizer água em tom imperativo pedindo sua obtenção, proclama a mesma intenção mediante gestos, balbucios ou arrastando o adulto até esse objeto. De fato, a produção desta palavra ocorre porque reconhece que é mais econômico e eficaz pronunciá-la que tomar a mão do adulto, levá-lo até a torneira, à geladeira ou a uma garrafa e começar a balbuciar, apontando para o lugar escolhido. Em outras palavras, antes de regular a conduta do adulto mediante a palavra água, ela o faz mediante outros procedimentos que, ao usá-los, permite-lhe dominar as regras da solicitação (Vila, 1995, p. 72).

Conforme foi verificado em pesquisas, o ritmo de aquisição das primeiras palavras nas crianças é muito lento, mas após o aparecimento das dez primeiras, ocorre uma “explosão” no processo de crescimento de seu vocabulário.

Tomando como referência as categorias do sistema gramaticais do adulto, a linguagem infantil podem ser agrupadas em seis categorias para melhor representar as diferentes funções das palavras na fala da criança. São elas nominais específicos, nominais gerais, palavras de ação, modificadores, palavras pessoais-sociais e palavras-funcionais.

1. *Nominais específicos* – as palavras que a criança usa para nomear objetos únicos, como pessoas e animais;
2. *Nominais gerais* – as palavras que a criança usa para classes de objetos, animais e pessoas, como “bola”, “carro”, “leite”, “cachorro”, “menina”, “ele”;
3. *Palavras de ação* – as que a criança usa para descrever ou acompanhar ações, ou para exprimir ou reclamar atenção, por exemplo, “vai”, “tchau”, “cima”, “olha”, “oi”;
4. *Modificadores* – palavras que se referem as propriedades ou qualidades das coisas, por exemplo, “grande”, “vermelha”, “bonito”, “quente”, “acabou”, “aqui”, ou “meu”;
5. *Palavras pessoais-sociais* – as que dizem algo sobre os sentimentos ou as relações sociais da criança, por exemplo, “ai”, “por favor”, “não”, “sim” ou “quero”;
6. *Palavras-funcionais* – palavras que só têm uma função gramatical, por exemplo, “que”, “é”, “para” ou “de” (Nelson citado por Bee e Mitchell, 1986, p. 204).

O uso que a criança faz da linguagem fornece várias indicações quanto ao processo de diferenciação entre o eu e o outro. Ao mesmo tempo que desenvolve as possibilidades de comunicação e expressão, a linguagem representa um grande veículo de socialização.

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significados pelo outro.

De acordo com Oliveira et al. (2001),

De início a criança pequenina tem muita dificuldade para separar seu papel do papel assumido pelo seu parceiro de interação. Por exemplo, ela põe o dedo na tomada elétrica doméstica e diz “não!” em tom repreensivo, balançando a cabeça para os lados. Nessa situação ela está assumindo ao mesmo tempo os dois papéis: o seu – de criança “arteira”, curiosa – e o do adulto que a repreende. Com a experiência, a criança aprende a olhar as situações de diferentes perspectivas. Em especial ela aprende que para ir em frente na busca de certos objetivos, ela tem que considerar a resposta do outro, a qual indica sua posição ou ponto de vista (p. 47-48).

O desenvolvimento da linguagem na criança é sensível à estimulação do adulto e do ambiente social no qual ela vive. Como podemos observar nas palavras de Deese (1976),

Podemos supor que os pais mais instruídos e os de classe média, com valores moldados na escola, expandiriam a fala infantil mais do que os pais que não têm esses valores. Há certamente uma diferença na marcha do desenvolvimento lingüístico associada ao grau de educação dos pais, sendo que um modo de considerar essa diferença é supor que diferentes marchas de expansão ocorrem (p.81).

No trabalho educacional, o professor pode recorrer ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que poderá auxiliar o professor a refletir sobre a sua prática educativa e levantar algumas questões em benefício de uma educação de qualidade. Pode-se, de acordo com o documento, seguir algumas orientações didáticas que auxiliarão as crianças no processo do desenvolvimento da linguagem conforme expressa o texto do documento:

A aprendizagem da fala se dá de forma privilegiada por meio das interações que a criança estabelece desde que nasce. As diversas situações cotidianas nas quais os adultos falam com a criança ou perto dela configuram uma situação rica que permite à criança conhecer e apropriar-se do universo discursivo e dos diversos contextos nos quais a linguagem oral é produzida. As conversas com o bebê nos momentos de banho, de alimentação, de troca de fraldas são exemplos dessas situações. Nesses momentos, o significado que o adulto atribui ao seu esforço de comunicação fornece elementos para que ele possa, aos poucos, perceber a função comunicativa da fala e desenvolver sua capacidade de falar (p. 134).

e o Referencial Curricular ainda destaca a importância do professor no incentivo desse desenvolvimento

Considerando-se que o contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades lingüísticas das crianças, uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante. Isso significa que o professor deve ampliar as condições da criança de manter-se no próprio texto falado. Para tanto, deve escutar a fala da criança, deixando-se envolver por ela, resignificando-a e resgatando-a sempre que necessário (p. 135).

Se as condições interpessoais para o desenvolvimento da linguagem forem garantidas, em torno dos quatro e cinco anos, a criança dominará o essencial do sistema fonológico, conhecerá mais o sentido e as condições de uso de muitas palavras e, utilizará corretamente a maior parte das formas morfológicas e sintáticas de sua língua.

As principais aquisições no campo da linguagem acontecem ainda na primeira infância como Bee e Mitchell (1976), esclarecem

O desenvolvimento da linguagem evidentemente não termina no jardim de infância ou no primeiro grau. Entretanto, os passos realmente gigantescos ocorrem entre as idades de um e cinco anos, em que a criança passa de palavras isoladas a perguntas complexas, formas negativas e imperativas. As mudanças posteriores são mais refinamentos das habilidades básicas do que habilidades completamente novas (p. 212).

A linguagem está sempre a nossa volta, sempre pronta a envolver nossos sentimentos e desenvolver nossos pensamentos. É possuidora de um valor social, em toda a sua conceituação humana e técnica.

A fala desde a forma articulada usada pelo homem, até os enunciados simbólicos das expressões sociais, ela é repetida como instrumento de comunicação e transmissão de emoções vividas por esses homens.

Por meio da linguagem e das palavras, o ser humano pode esquecer o seu mundo natural e estável, acessar outras realidades imaginadas sem passar por experiências concretas.

Assim, através da linguagem e da palavra, a criança tem acesso às brincadeiras de faz-de-conta e, a mundos distantes e imaginários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa pode-se perceber que conhecer a linguagem no processo de desenvolvimento desperta o interesse em diferentes contextos teóricos, desde o universo dos mitos até as mais elaboradas especulações filosóficas.

Nesta perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade.

A linguagem é hoje o valor social mais atuante, em toda a extensão de sua conceituação humana e técnica e se processa nas relações das práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.

Torna-se importante conhecer, tanto a linguagem verbal quanto a escrita, tanto a língua quanto o discurso, o sistema da enunciação e sua relação com os sujeitos da comunicação, as mudanças históricas e, finalmente, a ligação entre o nível lingüístico e a realidade do homem.

Para que se possa compreender de forma mais ampla o tema - a linguagem no desenvolvimento, entende-se que primeiramente, faz-se necessário uma abordagem no âmbito da psicologia do desenvolvimento infantil, especialmente com relação ao desenvolvimento cognitivo.

A teoria histórico-cultural elaborada por Vygotsky, também conhecida como sócio-interacionista ou sócio-histórica considera fundamental analisar o desenvolvimento humano em seu contexto cultural, postula a interação do indivíduo-meio e principalmente, procura explicar como se dá este processo bidirecional de influências.

Outro autor que forneceu compreensão ao tema foi Piaget que criou um campo de investigação que denominou de epistemologia genética, isto é, uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança. Ele dedicou-se a observar científica e rigorosamente o processo de aquisição do conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança e, considerou que ao se estudar cuidadosa e profundamente a maneira pela qual as crianças constroem as noções fundamentais do conhecimento lógico, poderia se compreender o nascimento e a evolução do conhecimento humano.

Wallon foi o terceiro teórico mais importante aqui estudado. Apesar dele não ter proposto um sistema linear e organizado de evolução da criança, ele tratou o desenvolvimento em uma perspectiva mais abrangente pois ele não separa o aspecto cognitivo do aspecto afetivo. Os trabalhos por ele desenvolvidos, dedicam um grande espaço às emoções como formação intermediária entre o corpo, a fisiologia, os reflexos e as condutas psíquicas de adaptação. Para Wallon, a emoção e a afetividade não podem ser compreendidas da mesma maneira.

A criança nasce num ambiente onde estão presentes diversos sistemas simbólicos socialmente elaborados, especificamente o sistema lingüístico. A linguagem humana é sempre aprendida, desde o nascimento. Nas atividades de interação os parceiros mais experientes apresentam aos bebês modelos relativos ao seu comportamento, às palavras da língua e a condição de uso lingüístico.

Baseados nestes pesquisadores e no assunto em questão, neste trabalho procurou-se buscar alguns caminhos concretos para o fato de comprovar que a linguagem existe tanto no contexto biológico, como no social, esses contextos, determinam a natureza da língua de modo fundamental.

Não se pretende aqui esgotar o assunto, mas transmitir uma fundamentação teórica básica de como se processa a linguagem no desenvolvimento.

Assim, poder contribuir com essas discussões teóricas para o aprendizado e exercício pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. Filosofando: Introdução a Filosofia. São Paulo: Moderna, 1991.

BEE, Helen. MITCHELL, K. A Pessoa em Desenvolvimento. São Paulo: Harbra, 1986.

BECKER, Fernando. Conhecimento Escolar: Conteúdo ou Forma. In Assis, M. et al. (org.). Construtivismo e Formação de Professores. XIX Encontro Nacional de Professores do Proepe. São Paulo: Graf. Fe, R. Vieira, 2002.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. v. 2. 3.ed. Brasília, D.F., 2001.

BRASIL. MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. V.3. Brasília, D.F., 1998.

CAMARA JR. Joaquim Matoso. Estrutura da Língua Portuguesa. 35.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Problemas de Linguística Descritiva. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARROLL, John B. Psicologia da Linguagem. 2.ed. Tradução de Maria Aparecida Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, Sérgio Roberto. "Andaimagem": Uma metáfora em construção. Educação em Foco. Universidade Federal de Juiz de Fora. V.3. n.2, Minas Gerais: UFJF, Set/98 – Fev/99.

DANTAS, Heloysa. A Afetividade e a Construção do Sujeito da Psicogenética de Wallon. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 12.ed. Ives de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1990.

DEESE, James. Psicolinguística. Tradução de Ruth Wallace de Garcia Paula. Petrópolis: Vozes, 1976.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. 7.ed. São Paulo: Ática, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRISTEVA, Julia. História da Linguagem. Coleção Signos 6. Lisboa: Edições 70. s/d.

LA TAILLE, Ives de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. Piaget, Vygotski, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão. 12.ed. Ives de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, Lauro de Oliveira. Piaget para principiante. São Paulo: Summus, 1980.

MARTÍ, Eduardo. Inteligência pré-operatória. In Coll, C. et al. (org.). Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia evolutiva. Tradução: Marcos Domingues. V.1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MATTA, Roberto da. Relativizando: Uma Introdução a Antropologia Social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotski. In Carrara, K. (org.). Introdução a Psicologia da Educação: Seis Abordagens. São Paulo: Avercamp 2004.

MONTOYA, Adrián Oscar Dongo. Contribuições da Psicologia e Epistemologia Genéticas para Educação. In Carrara, Kester (org.). Introdução a Psicologia da Educação: Seis Abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. A Criança Concreta, Completa e Contextualizada: A Psicologia de Henri Wallon. IN Carrara, Kester. Introdução à Psicologia da educação: Seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Vera Barros. O símbolo e o brinquedo: a representação da vida. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al. Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PHILLIPS JR. John L. Origens do Intelecto: a teoria de Piaget. Tradução de Agnes Cretella. V.106. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

POLISTCHUK, Ilana. TRINTA, Aluísio Ramos. Teóricas da Comunicação: O pensamento e a prática da comunicação social. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHMOND, P. G. Piaget Teoria e Prática. São Paulo: Ibrasa, 1975.

SILVA, Thaís Cristófar. Fonética e fonologia do Português. Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios. 6.ed. rev. São Paulo: Contexto, 2002.

SIMÃO, Livia Mathias. Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In Simão, L.M. et al. (orgs). O outro no Desenvolvimento Humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, 2004.

VANOYE, Francis. Usos da Linguagem. Problemas e Técnicas na Produção Oral Escrita. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VILA, Ignasi. Aquisição da Linguagem. In Coll, C. et al. (org.). Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva. Tradução Marcos Domingues. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. Psicologia. In Werebe, M. J. G. et al (org). Florestan Fernandes (coord.). São Paulo: Ática, 1986.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA: MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Tomaz Macinho da Silva

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: A linguagem no processo de desescolhimento

ORIENTADOR: maíra Gypsa monteiro couê

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador:

Professor convidado: Sandra

Nota: 9,0 (nove)

Considerações:

Cuidadosa pesquisa bibliográfica em torno de tema complexo, o desescolhimento da linguagem. Boa discussão que trabalha

com autores importantes em Psicologia.
Senti falta de reflexões em torno de questões
que envolvam Educação e Linguagem.

Espero que a aluna futuramente aprofunde
o debate a fim de desenvolver uma visão
crítica em relação às teorias para poder
pensá-las à luz dos paradigmas que as
produziram.

Bom trabalho!

Andre

Segundo avaliador:

Professor orientador: Maria Angela

Nota: 10,0 (Dez)

Considerações:

O presente trabalho é resultado do empenho
e da dedicação da aluna que, ao longo
do curso, se mostrou extremamente
motivada com as discussões e com
os resultados de suas pesquisas.

Excelente trabalho sobre a complexidade
do tema e a forma cuidadosa com que
foi trabalhado.

Paulo Sérgio

Maria Angela
18/09/2005

Terceiro avaliador:

Professor da disciplina Monografia II *Leigia Martha Collio*

Nota: *10*

Considerações:

A Monografia contém os principais elementos de um trabalho de final de curso

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
<i>9</i>	<i>10</i>	<i>10</i>	<i>29</i>	<i>9,6</i>

Rio de Janeiro, *22/08/2005*

L.M. Collio