

# O DEBATE PIAGET/VYGOTSKY E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Solange Jobim e Souza

da PUC-RJ

e

Sonia Kramer

da UERJ e da PUC-RJ

Para quem como nós está sempre caminhando na tensão entre a produção científica — a pesquisa — e a inserção esporádica ou sistemática a nível das políticas públicas, algumas questões referentes às teorias do desenvolvimento da criança se colocam como desafiadoras ou instigantes. E não poderia ser de outro modo, pelo menos no que tange àqueles que lidam com a educação infantil. Basta lembrar, por exemplo, que a partir da difusão da teoria e dos experimentos de Jean Piaget nas décadas de 50 e 60, chegamos aos anos 70, no Brasil, com uma massa de propostas pedagógicas alternativas, com uma verdadeira onda redentora que trazia Piaget como resposta para os problemas educacionais. Acreditava-se, sobretudo, que o sucesso escolar adviria de uma compreensão correta da psicogênese piagetiana; interpretada fielmente, essa teoria deveria ser apenas traduzida — também de forma correta — em termos de diretrizes para a prática pedagógica e em termos de políticas públicas voltadas a escolas, pré-escolas e creches.

Ora, precisamos lembrar, por outro lado, que exatamente nos anos 70 foram alijadas da produção educacional trabalhos, tais como de Paulo Freire e Freinet, que tinham um comprometimento manifesto com a construção democrática e com a questão da escola popular. É bem verdade que da sociologia nos chegaram os trabalhos de Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Althusser... Mas é verdade também que o imobilismo e a inutilidade da escola na sociedade de classes, diante da força de reprodução, soavam como insuficientes para aqueles que queriam "fazer" algo na escola, e fazer algo diferente no sentido de levar em conta a criança "sujeito-de-seu-próprio-processo"...

Hoje, passados 20 anos, e estando nós imersos numa situação de recessão econômica, autoritarismo polí-

tico e nítido dismantelamento da coisa pública, vale ainda reafirmar que uma sociedade democrática implica — dentre outros aspectos, é claro — uma escola pública digna, que cumpra seu papel de socializar os conhecimentos, de favorecer a construção de novos conhecimentos, de possibilitar a compreensão da realidade vivida por cada qual, ou seja, de promover a apropriação dos conhecimentos produzidos por todos.

Se as teorias do desenvolvimento infantil (e as teorias psicológicas em geral) podem contribuir nessa construção, há limites que devem ser levados em conta<sup>1</sup>, e que extrapolam a mera interpretação correta de uma ou outra teoria do desenvolvimento infantil. No entanto, ressaltados esses aspectos, a questão das teorias do desenvolvimento infantil não sai de cena, exatamente porque uma dada teoria é que irá basear e nortear seja a concepção de propostas pedagógicas, seja a confecção de materiais e livros para os professores, seja as estratégias de formação dos recursos humanos envolvidos, seja o delineamento das alternativas metodológicas de trabalho com a criança.

É exatamente no contexto dessas inquietações que, caminhando na tensão entre a pesquisa e as políticas públicas, identificamos o debate Piaget/Vygotsky como

1 Tais limites referem-se às dificuldades inerentes à elaboração de políticas públicas e à introdução de mudanças educacionais, abrangendo estrutura e funcionamento da escola e do sistema de ensino, formação prévia e em serviço dos professores, atuação de quadros de supervisão eficientes, sistemáticos e atuantes tanto em termos pedagógicos quanto políticos, vigência de condições dignas de trabalho e de salário etc. Uma análise relativa a alguns desses limites pode ser encontrada em Kramer (1989).

oportuno e desafiador. E, assim, aventuramo-nos a entrar nesta polêmica a partir de alguns pressupostos que julgamos importante explicitar. O primeiro se refere à concepção de infância que nos orienta: entendemos que enquanto sujeito social e histórico que é, a criança não pode ser jamais confundida, identificada ou reduzida a uma etapa de desenvolvimento; ela não pode ser percebida apenas como um sujeito em crescimento, em processo, que irá se tornar alguém um dia (quando deixar de ser criança e virar adulto...). Ela é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias e em todas elas. Geradas por homens e mulheres que pertencem a classes sociais, têm e produzem cultura, vinculam-se a uma dada religião, possuem laços étnicos e perspectivas diversas segundo seu sexo: as crianças já nascem com uma história. Assim, elas fazem e se fazem na cultura, pertencem a uma classe social, e vão se fazendo nessa história, cidadãs de pouca idade que são, muito mais do que exemplos de fases de uma escala de desenvolvimento.

O segundo pressuposto diz respeito à nossa visão de conhecimento e construção teórica: longe de galgar passos seqüenciais numa evolução linear cumulativa e mecânica, entendemos que a ciência revoluciona, rompe, avança pelas rupturas que instaura, numa perene provisoriedade. Nesse sentido, é falaciosa a busca de um conhecimento mais acabado, verdadeiro ou inquestionável: ao procurá-lo, o que provavelmente encontramos será um conhecimento cristalizado, mofado e aprisionador<sup>2</sup>. Assim, também ao nível da discussão epistemológica, orienta-nos a historicidade como princípio fundamental.

Assumimos, ainda, uma postura específica no tocante à relação entre as teorias educacionais e as políticas públicas: acreditamos que quanto mais as universidades e os sistemas de ensino confundirem as cabeças dos professores com teorias redentoras, supostamente dotadas de capacidade de resolver os problemas educacionais quaisquer que sejam as circunstâncias, menos contribuições efetivas estarão sendo dadas a uma educação democrática, e portanto de qualidade. É crucial que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido nos vários campos, mas é preciso dimensionar esse conhecimento na provisoriedade que o caracteriza, superando-se modismos apressados, classificações levinas da prática escolar e propostas de mudanças rápidas e superficiais. Do contrário, mais uma vez gato será comprado por lebre e, novamente, a criança e o professor serão responsabilizados pelo fracasso.

Esses pressupostos nos permitem dizer que não se pode desconsiderar as contribuições de Piaget, da mesma forma que não se pode difundir a obra ou o pensamento de Vygotsky como se fosse a última e única palavra dita sobre o desenvolvimento infantil e sobre o trabalho com a criança. Não devemos, nesse sentido, repetir com Vygotsky, nos anos 90, o que foi feito com a obra de Piaget, nos anos 70, e que hoje questionamos. Simultaneamente, não podemos menosprezar agora o trabalho de Piaget, nem "jogá-lo fora com a água do banho". Seria leviandade, porém, fazer vista grossa às divergências que existem entre as duas teorias, e propor superficialmente que são complementares. É preciso, mais do que tudo, uma postura de cautela e (palavra

pouco usada em textos acadêmicos, mas que supomos necessário usar aqui) humildade. Mais do que encontrar "a" interpretação correta da teoria de Piaget ou de Vygotsky, e mais do que precipitadamente optar por uma das duas abordagens, é preciso indagar a respeito dos paradigmas que nortearam seu pensamento, suas investigações e as teorias que contribuíram. Isso significa fomentar o debate Piaget/Vygotsky desde seu início nos anos 20, incorporar os avanços que vieram e vêm se dando na área, e perguntar também sobre as repercussões ou as decorrências desse debate para o trabalho pedagógico, hoje, em nossas escolas.

Para introduzir o debate, lembramos os pontos comuns entre ambos. Piaget e Vygotsky nasceram com três meses de intervalo, ambos em 1896, e publicaram seus grandes trabalhos nas décadas de 20 e 30 (Bronckart, 1986). Só que Piaget pôde aprofundar e detalhar sua teoria até 1980, enquanto Vygotsky morreu em 1934. Partilhavam os dois do mesmo interesse pela gênese dos processos psicológicos, adotando abordagens teóricas centradas simultaneamente sobre a história e sobre os mecanismos da aquisição ao longo do desenvolvimento. Ambos percebiam claramente a necessidade de superar certas correntes epistemológicas radicais: as diversas formas de mentalismo sustentadas pelo racionalismo, e as opções empiricistas ou organicistas que repousavam sobre uma concepção mecanicista. Mas, enquanto Piaget — marcado pela biologia — defendia a constituição de uma epistemologia científica livre de influências filosóficas ou ideológicas (a epistemologia genética), com o objetivo central de elucidar a atividade científica a partir de uma psicologia da inteligência, Vygotsky — marcado pelos estudos da estética e trabalhando como crítico literário — pesquisava processos de mudança na história do sujeito, buscando uma psicologia historicamente fundamentada, enraizada no materialismo histórico e dialético.

Vygotsky leu (e criticou) os trabalhos de Piaget datados de 1923/1924 (escreveu o prefácio para a edição russa de *Linguagem e pensamento na criança e Julgamento e raciocínio*). Em 1979, tecendo comentários sobre as observações críticas de Vygotsky, Piaget (1986) procurou discutir se as críticas deste último ainda se justificavam à luz de seus trabalhos posteriores.

Evidentemente, tal descompasso entre as produções de ambos, em particular dada a imensa divulgação das obras de Piaget frente às poucas traduções dos escritos de Vygotsky, a que só nos anos mais recentes temos tido acesso, é uma limitação que deve ser considerada em qualquer análise sobre as duas teorias. Além disso, há que se ter em vista igualmente que, se de um lado a teoria de Piaget pôde ser esmiuçada e revista por ele próprio e seus colaboradores, de outro lado, a obra de Vygotsky — embora imensa — parece que foi interrompida quando se encontrava em via de se fazer, em construção.

De posse de todas essas considerações e cuidados, podemos, então, apresentar os passos que seguimos na tentativa de confrontar os dois autores. Em primeiro lugar, procuramos explicitar as teorias do conhecimento que os sustentam e as abordagens teóricas delas gera-

2 Para um aprofundamento dessa questão epistemológica, ver Japiassu (1981, 1982, 1988a,b).

das sobre as relações entre pensamento e linguagem. Em seguida, pareceu-nos importante aprofundar a polêmica do egocentrismo infantil, demarcando tanto pontos em comuns entre os dois teóricos, quanto pontos em que estão em desacordo. No terceiro momento, focalizamos a questão do espaço ocupado pela linguagem em uma e outra teoria. A seguir tratamos das ressonâncias no campo da educação dos estudos de Vygotsky e Piaget, em particular focalizando a análise nas relações entre desenvolvimento e aprendizagem e entre conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos. Por último alinhavamos alguns comentários, muito mais para provocar a continuidade do debate do que para apresentar inferências definitivas.

Vale lembrar que este trabalho, pelos limites da própria condição de artigo, deixa de tematizar importantes aspectos de uma e outra teoria — o que não quer dizer que os consideramos secundários ou irrelevantes — por termos focalizado os pontos que nos parecem favorecer o desdobramento desta polêmica para a área da educação<sup>3</sup>.

## A RELAÇÃO ENTRE PENSAMENTO E LINGUAGEM

A polêmica entre Piaget e Vygotsky é permeada por uma profunda diferença entre os pressupostos filosóficos e os marcos teóricos de suas teorias do conhecimento. Piaget está orientado por uma perspectiva cognitivista-interacionista ancorada nos mecanismos de modelo biológico no que se refere à dinâmica do desenvolvimento, mas também por uma concepção sistêmica do pensamento, quando se refere aos diferentes patamares estruturais que este é capaz de alcançar ao longo da infância e da adolescência.

Como epistemólogo, Piaget irá situar seu projeto em dois planos distintos que se interpenetram e se explicam mutuamente — de um lado, a história do pensamento científico, de outro, o estudo experimental do desenvolvimento da inteligência, desde o nascimento até a idade adulta. Tendo por base a concepção biológica da evolução da espécie e das construções cognitivas, sua intenção é traçar um paralelo entre estes dois planos, mostrando que a ontogênese do conhecimento repete sua filogênese. É neste sentido que Piaget afirma que "nos períodos iniciais da ciência, isto é, numa época em que a Física estava muito pouco elaborada, ou ainda não era o que passou a ser após Newton, encontramos na História etapas que correspondem de forma espantosa às etapas que observei nas crianças" (apud Bringuier, 1977, p.155).

Supõe, assim, a existência de um mecanismo evolutivo — comum tanto aos processos vitais quanto aos mentais — que tem origem biológica e é ativado pela ação e interação do organismo com o meio. Este mecanismo, denominado auto-regulação, traduz-se por um processo constante de equilibração das estruturas cognitivas. Ocorre, então, uma construção em sucessivos patamares, sendo cada um o resultado de uma assimilação ou operação nova, a qual preenche uma lacuna na organização cognitiva anterior. Independentemente do contexto social e cultural onde os indivíduos estejam inseridos, a auto-regulação das estruturas cognitivas irá assegurar o atingimento dos estágios cognitivos plenos.



Articulando a construção do conhecimento na criança com a história da evolução do conhecimento científico na humanidade como se fossem aspectos complementares de um processo, a teoria do conhecimento de Piaget acaba por afirmar a irrelevância dos aspectos sócio-culturais. Nesta perspectiva, está implícita em sua teoria a visão de que a produção do conhecimento científico se dá de forma sistemática e contínua sem as interferências político-ideológicas e sócio-culturais geradas ao longo da história do homem.

O sujeito epistêmico piagetiano constrói conhecimentos interagindo com o meio, mas, paradoxalmente, este "meio" não inclui a cultura nem a história social dos homens. Embora seja reconhecida a existência dos fatores externos, estes não são vistos qualitativamente: são assimilados pelas estruturas do organismo que se acomodam às novas exigências do ambiente, mostrando um comportamento adaptado a cada nova situação. Portanto, é pelo interior mesmo do organismo que se dá a articulação entre as estruturas do sujeito e as da realidade física.

Segundo Japiassu (1988a,b), ao recusar toda análise sociológica do conhecimento (o papel das classes sociais e da cultura), Piaget se livra dos mesmos "perigos" que os positivistas lógicos procuram eliminar da teoria do conhecimento, ou seja, escapa de discutir as determinações sociais na construção de uma teoria psicológica do indivíduo.

Os pressupostos sócio-histórico-culturais ancorados no modelo dialético vão em direção diametralmente oposta à linearidade mecânica de evolução do conheci-

3 Por exemplo, não entramos na polêmica entre os chamados piagetianos ortodoxos e os neo-piagetianos, assim como não abordamos a posição ocupada por Vygotsky no interior da psicologia soviética. Ainda, alguns dos pontos aqui destacados relacionam-se ou conflitam com as idéias expostas ao longo dos artigos que compuseram a série "Piagetianos em Debate", nessa revista (Patto, 1984; Freitag, 1985; Carraher et al., 1986), mas com os quais não dialogamos diretamente.

mento assumida por Piaget. Vygotsky rejeita a identificação do desenvolvimento do conhecimento na história da humanidade com as etapas do desenvolvimento individual. Sua preocupação é buscar uma compreensão daqueles aspectos da dinâmica da sociedade e da cultura que interferem no curso do desenvolvimento do sujeito, transformando tanto sua relação com a realidade como sua consciência sobre ela. Todo fenômeno tem sua história e esta se caracteriza por mudanças qualitativas e quantitativas. Para Vygotsky, ao longo da história da humanidade, as estruturas do pensamento dos indivíduos modificam-se e essas mudanças encontram suas raízes na sociedade e na cultura. Em outras palavras, a internalização de um sistema de signos produzidos culturalmente provoca transformações na consciência do homem individual sobre a realidade. Enfim, o homem assimila os valores culturais de seu ambiente e, ao mesmo tempo, desenvolve uma consciência crítica sobre os mesmos, tornando-se então capaz de se transformar para, assim, atender às novas exigências de seu contexto social. Neste sentido, a atividade simbólica do homem possui uma função organizadora específica, pois é através dela que ele produz formas fundamentalmente novas de comportamento.

Dessa forma, enquanto Piaget busca compreender as estruturas do pensamento a partir dos mecanismos internos que as engendram, Vygotsky procura compreender de que maneira se dá o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, como a natureza sócio-cultural das pessoas se torna igualmente sua natureza psicológica. Essa discussão revela-se fundamental para o enfrentamento de questões polêmicas no âmbito da educação, como vamos procurar mostrar.

Apontadas essas análises, cabe, então, indagar a respeito das relações entre pensamento e linguagem. Entretanto, antes de identificar a forma como os dois teóricos abordam essa questão, parece-nos oportuno situar o tema de forma mais ampla — embora muito rápida.

Para a teoria do conhecimento, a relação linguagem e pensamento constitui um dos problemas mais complexos. De uma forma geral, a questão básica que está por trás desta polêmica pode ser colocada nos seguintes termos: pensamento e linguagem constituem uma unidade ou serão funções distintas? A linguagem desempenha um papel ativo no pensamento? Existe pensamento "puro" sem linguagem?

Se, por um lado, encontramos um certo consenso em relação à tese de que a linguagem não pode ser empregada sem pensamento, por outro, a questão inversa — do pensamento "puro" sem linguagem — é controversa.

A grosso modo, as teorias que buscam interpretar esta relação podem ser caracterizadas em duas grandes vertentes: a concepção monista que afirma a unidade do pensamento e da linguagem, sem contudo os identificar, e a concepção dualista, que defende a tese da existência em separado destes dois aspectos do processo do conhecimento, buscando priorizar a influência de um sobre o outro.

A teoria de Piaget encontra-se no centro desta polêmica. Sua perspectiva cognitivista prioriza as estruturas operatórias do pensamento, secundarizando o papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento ou da

consciência da criança. Durante duas décadas, Piaget e Chomsky discutiram amplamente a respeito dessa questão: Piaget privilegiando, em sua análise interacionista-construtivista, a superioridade das estruturas cognitivas em relação à linguagem, e Chomsky enfatizando — a partir de uma visão predominantemente racionalista da aquisição das estruturas lingüísticas — o papel da linguagem na formação das estruturas cognitivas. Aprofundar a análise da polêmica de Piaget com Chomsky<sup>4</sup> terminaria por nos afastar de nosso eixo principal. Assim, optamos tão somente por comentar que, em que pesem as importantes contribuições que Chomsky e Piaget nos trouxeram, seja para a área da lingüística, seja para a da cognição, respectivamente, a perspectiva dualista de ambos, seu aporte estruturalista e sua preocupação com os universais (os lingüísticos, no caso de Chomsky, e os manifestos nos estágios do pensamento infantil, no caso de Piaget) constituem uma espécie de obstáculo epistemológico que dificultou o avanço da questão.

Contraopondo-se a Piaget, Vygotsky vai — a partir da abordagem histórico-social que o orienta — analisar a construção do conhecimento ou do pensamento na criança estabelecendo a unidade dinâmica da relação pensamento/linguagem. Essa é uma unidade de elementos que diferem por sua gênese, tornando-se, porém, ao longo do desenvolvimento e da evolução social do homem, um todo indissociável. Focalizando a teoria do conhecimento com base em sua concepção dialética, Vygotsky discute o pensamento e a linguagem a partir de suas conexões, encadeamentos, gênese e amadurecimento, abordados em seu movimento contínuo, como um todo coerente onde cada aspecto condiciona o outro reciprocamente. Em Vygotsky não há lugar para dicotomias que isolem o fenômeno, fragmentando-o ou imobilizando-o de maneira artificial. Para ele, tudo está em movimento e é causado por elementos contraditórios, coexistindo numa mesma totalidade rica, viva, em constante mudança.

É no interior dessa temática linguagem/pensamento que emerge uma questão crucial pelo caráter polemizador que assumiu para os dois autores: trata-se da compreensão sobre o egocentrismo infantil.

## A POLÊMICA DO EGOCENTRISMO INFANTIL

Com base no egocentrismo — que surge por volta dos 2 até os 7 anos de idade — Piaget e Vygotsky focalizam o desenvolvimento da criança tendo como idéia central o papel das interações. Trata-se, pois, de elucidar, no interior dos dois enfoques teóricos, o caráter que assumem as interações sociais na construção da consciência e, mais ainda, esclarecer o que é propriamente consciência ou pensamento no âmbito das teorias de Piaget e Vygotsky.

O aspecto mais marcante deste período do desenvolvimento infantil é o surgimento da representação simbólica, que encontra sua expressão mais elaborada nas formas sociais de comunicação verbal. Sem negar a importância que a linguagem efetivamente assume neste

4 Para um aprofundamento dessa questão ver Piattelli-Palmarini (1983).

momento da vida da criança, estes autores, entretanto, apresentam uma interpretação diferente quanto a seu papel na constituição da consciência ou do pensamento. Isto significa que, tanto para Piaget como para Vygotsky a base da interpretação das relações entre pensamento e linguagem está na compreensão das atitudes egocêntricas da criança. Mas se ambos convergem quanto a esse ponto, suas formas de compreensão são visivelmente divergentes.

A noção de mediação semiótica tornou-se o elemento central da teoria da Vygotsky. Para ele, o domínio de um sistema de signos produzidos culturalmente transforma a consciência do indivíduo sobre a realidade, ou seja, provoca mudanças nos processos mentais do sujeito.

Piaget opõe-se à idéia de que a linguagem em geral seja responsável pelo pensamento, pois para ele é na ação da criança que está a origem da organização simbólica e das estruturas cognitivas superiores (estruturas lógicas do pensamento): "a linguagem não constitui a origem da lógica, mas, pelo contrário, é estruturada por ela. Nesta perspectiva, as raízes da lógica terão de ser buscadas na coordenação das ações a partir do nível sensorio-motor, cujos esquemas parecem ter importância fundamental desde o início" (Piaget e Inhelder, 1976,p.79).

Na medida em que Piaget prioriza a ação ou a atividade da criança no mundo, a imitação assume um papel fundamental na formação da função simbólica. A imitação dos objetos e das pessoas por gestos é importante porque, sendo motora, irá prolongar-se em imitação interiorizada. Assim; a imagem mental nada mais é do que imitação interiorizada e, portanto, ação que engendra representações.

Também Vygotsky se refere à atividade do sujeito como um importante aspecto da formação da consciência, admitindo igualmente que a imaginação — como todas as funções da consciência — surge originalmente da ação. Para exemplificar esta questão, Vygotsky observa o gesto de apontar nas crianças e analisa as transformações de sentido que a relação indexal vai assumindo ao longo do desenvolvimento: "inicialmente, este gesto nada mais é do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação...

Quando a mãe vem em ajuda da criança e nota que seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal-sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. Conseqüentemente, o significado primário daquele movimento mal-sucedido de pegar é estabelecido por outros.

Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar" (Vygotsky, 1984,p.64).

Vygotsky desdobra esta análise no sentido de afirmar que as origens da significação na ontogênese residem numa relação indexal que a criança estabelece entre os signos e os objetos do contexto extralingüístico. A palavra é primeiro uma indicação e, enquanto tal, se refere a objetos específicos apontados e nomeados pelos atores da interação social; posteriormente ela evolui para



significações generalizadas ou categoriais. Isto acontece, pois, na relação dialógica entre sujeitos que descobrem na palavra a possibilidade infinita de expandir a fala contextualizada para além de seus limites. Ao colocar a compreensão da palavra na ordem da intersubjetividade, Vygotsky destaca o lugar das interações sociais como espaço privilegiado de construção de sentidos e, portanto, da linguagem como criação do sujeito.

Após discutir o papel da ação do sujeito no mundo físico, Vygotsky passa a enfatizar em sua análise a intermediação do outro, neste contato do sujeito com o mundo dos objetos; qualquer objeto do mundo físico traz consigo, inevitavelmente, uma enorme gama de significados que acompanham sua presença imediata num dado contexto. Mudando o contexto, outros significados são incorporados ao mesmo objeto; isto só é possível porque o relacionamento social ocorre a partir de signos lingüísticos. Portanto, a preocupação que emerge nas análises de Vygotsky é uma busca de compreensão das formas superiores especificamente humanas de interação social, ou seja, a linguagem supõe a capacidade do indivíduo de refletir a realidade de uma maneira generalizada, isto é, utilizando a reflexão abstrata que necessita do uso da palavra em sua forma descontextualizada.

A importância que Vygotsky confere à linguagem na constituição das formas mais abstratas do pensamento e da consciência terá conseqüência direta o reconhecimento de que a dimensão social da consciência é primeira e fundamental. A atividade do sujeito é considerada, pois, não no isolamento das relações do sujeito com os objetos do mundo físico, mas na interação primordialmente medida pelos signos lingüísticos culturalmente construídos nas interações sociais. Esta é a primeira e mais radical diferença entre estes autores.

Diferentemente de Vygotsky, Piaget assume que a linguagem faz parte de uma organização cognitiva mais geral, alicerçada na ação e nos mecanismos sensorio-motores, estes últimos considerados mais determinados do que o fato lingüístico. Assim, o lugar da linguagem na perspectiva piagetiana é minimizado por sua interpre-

tação cognitivista, na medida em que considera que o conhecimento se constitui a partir da atividade de um sujeito primordialmente epistêmico e secundariamente social. A atividade do sujeito, destituída de seu conteúdo semântico, configura-se mero desencadeador de mecanismos internos de auto-regulamentação, que traduzem uma busca de equilíbrio progressiva das estruturas cognitivas em sucessivos patamares de complexidade. De tudo isso, podemos destacar a insistência de Piaget em proclamar a insuficiência da linguagem na construção das estruturas cognitivas e uma preocupação em enfatizar o papel da inteligência operatória, enquanto para Vygotsky a linguagem é constituidora da consciência, é espaço privilegiado da construção de sentidos e, sobretudo, é marca essencial da dimensão humana.

### Fala, significado e sentido

Vygotsky (1987) sustenta que a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social: a princípio é global e multifuncional; posteriormente, suas funções tornam-se diferenciadas. Numa certa idade a fala social da criança se divide muito nitidamente em fala egocêntrica e fala significativa. Tanto uma como a outra são sociais, embora suas funções sejam diferentes. Vygotsky afirma que dos 2 até por volta dos 7 anos estas duas funções da linguagem coexistem, sem que a criança seja capaz de diferenciá-las com nitidez: a fala comunicativa tem uma função externa, na medida em que a criança comunica o resultado de seus pensamentos para outras pessoas; a fala egocêntrica tem a função interna de coordenar e dirigir seus pensamentos. A criança, não sendo capaz de diferenciar essas duas funções da linguagem, fala alto sobre seus planos interiores e ações e, portanto, as atitudes egocêntricas observadas neste período revelam a dificuldade da criança em separar com nitidez a fala *para si mesma* e a fala *dirigida para o outro*.

Piaget (1967) descreve o egocentrismo como ocupando uma posição genética, estrutural e funcional, intermediária entre o pensamento autístico e o pensamento dirigido. À medida que a criança se desenvolve, Piaget ressalta que seu pensamento dirigido vai sendo influenciado, cada vez mais, pelas leis da experiência e da lógica propriamente dita: Contrariamente, o pensamento autístico é individualista e, portanto, obedece a um conjunto de leis próprias especiais. O pensamento egocêntrico fica a meio caminho entre o autismo (no sentido estrito da palavra) e o pensamento socializado. Em síntese, para Piaget o autismo é a forma mais primitiva do pensamento — a lógica da razão aparecendo relativamente mais tarde — e o pensamento egocêntrico é o elo genético entre ambos.

Na concepção piagetiana do egocentrismo, as conversas infantis caracterizam-se por fala egocêntrica e fala socializada. Vygotsky discorda dessa distinção, preferindo o termo "fala comunicativa" ao invés de "fala socializada", pois para Vygotsky toda e qualquer fala é, em sua essência, socializada.

Assim, para Piaget, de um lado, na fala egocêntrica a criança fala apenas de si própria, sem interesse por seu interlocutor. Neste sentido, não tenta se comunicar,

não espera resposta e, freqüentemente, não se preocupa em saber se alguém está prestando atenção ao que diz. De outro lado, na fala socializada a criança procura efetivamente estabelecer um contato com o outro. Piaget acrescenta, ainda, que a tendência da fala egocêntrica é de atrofiar-se à medida que a criança se aproxima da idade escolar. Admite, pois, que a fala egocêntrica deriva de uma socialização insuficiente da fala, sendo seu destino o desaparecimento.

Vygotsky discorda radicalmente desta interpretação teórica de Piaget. Para ele, a fala egocêntrica tem um papel fundamental na atividade de criança, assumindo uma função diretiva estratégica e transformando a atividade infantil ao nível de um pensamento intencional. A fala egocêntrica constitui um estágio transitório na evolução da fala oral para a fala interior. Dessa forma, Vygotsky irá ressaltar a tendência da criança de transferir, para seus processos interiores, os padrões de comportamento que inicialmente eram sociais. O destino da linguagem egocêntrica é, pois, tornar-se linguagem interior.

A partir dessa interpretação de Vygotsky sobre a fala egocêntrica, fica evidente o papel central das experiências sócio-culturais (que têm na linguagem sua expressão fundamental) na constituição das formas subjetivistas de representação e compreensão da realidade da criança. A criança adquire conhecimentos sociais, ao mesmo tempo que constrói sua subjetividade. É através do conceito de pensamento verbal que Vygotsky rompe com as limitações impostas pela dualidade conceitual de Piaget, em direção à unidade dialética entre pensamento e linguagem.

Ao tomar conhecimento das críticas que lhe faz Vygotsky, Piaget (1986) vai reafirmar algumas de suas posições, principalmente no que se refere ao egocentrismo. Embora chegue a concordar com Vygotsky quanto à análise de que o discurso egocêntrico seja o ponto de partida do discurso interior, não aceita o caráter socializador como sendo a base da formação do pensamento ou da consciência. E Piaget ainda acrescenta que não pretende discutir a questão da socialização como condição para o desenvolvimento intelectual, pois, em sua concepção, todo pensamento lógico é socializado por implicar a possibilidade de comunicação entre indivíduos que são cooperativos socialmente porque cooperativos operativamente.

Do centro desse debate vemos emergir outra temática que consideramos fundamental no que diz respeito a um claro delineamento dos paradigmas das duas teorias: a temática do sentido e do espaço ocupado pela linguagem na construção do sujeito. Por sua relevância, vale a pena dedicar a ela um item à parte.

### A LINGUAGEM: UMA LÓGICA, VÁRIOS SENTIDOS

De acordo com Piaget, o egocentrismo infantil é um obstáculo a ser ultrapassado para que o pensamento da criança se torne lógico. Esse conceito evidencia-se por exemplo, em sua afirmação de que "a linguagem e o raciocínio são um produto das trocas interindividuais. Quando um indivíduo não pode inserir seu pensamento íntimo e sua afetividade nesse esquema, quando ele renuncia a pensar socialmente, o próprio fato deste isola-

mento retira do pensamento sua estrutura lógica". (Piaget, 1967, p.191).

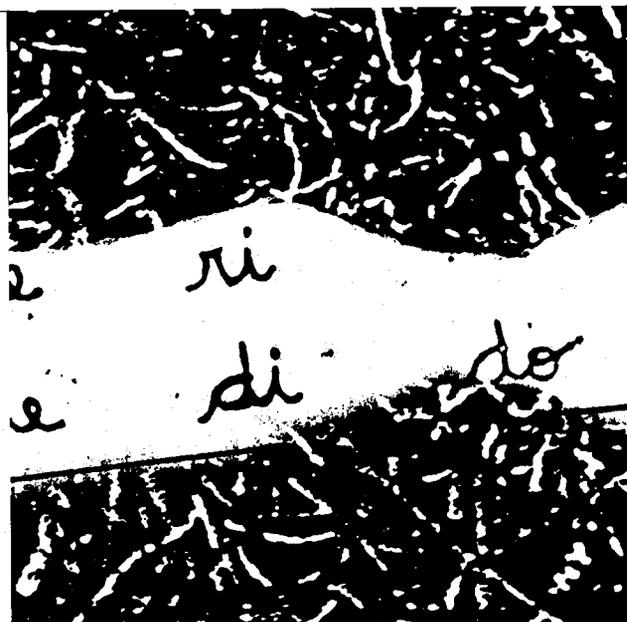
Na verdade, Piaget define o jogo simbólico (característico do pensamento pré-lógico) como pensamento egocêntrico puro. Considera, ainda, que somente no devaneio e no sonho é que se manifestam formas mais alheias da realidade do que no jogo simbólico. Neste, a criança encontra uma maneira de satisfazer seu "eu" por meio de uma transformação do real em função de seus desejos. No jogo simbólico, a criança refaz a própria vida, corrigindo-a e revivendo todos os prazeres ou conflitos, resolvendo-os ou compensando-os, à sua maneira, através da imaginação. Para Piaget a imitação é um esforço de adaptação do sujeito ao real, enquanto no jogo simbólico a criança demonstra uma assimilação deformada da realidade ao eu. Neste sentido, a tendência do desenvolvimento cognitivo é a evolução do pensamento em direção a uma adaptação cada vez maior ao real. Esta adaptação é caracterizada pela passagem do pensamento intuitivo ou pré-lógico da primeira infância ao pensamento lógico do adulto, considerado a forma mais elaborada de relação inteligente do homem com o mundo. Assim, a imaginação contribui para a invenção de soluções, mas a verificação destas e a necessidade de corroborá-las constitui o "verdadeiro" pensamento. O pensamento da criança, até por volta dos 7-8 anos, é impregnado de tendências lúdicas e, portanto, Piaget considera extremamente difícil distinguir a fabulação do pensamento "verdadeiro". Nesta perspectiva, a criança deve superar a fabulação para ter acesso às formas superiores do pensamento, ou seja, ao pensamento lógico formal compartilhado pelos adultos.

Para compreender a lógica das crianças, Piaget observa seu comportamento verbal e procura saber em que medida elas comunicam seu pensamento e procuram conformar-se ao dos outros. É na relação com o outro que a criança confronta seu pensamento e descobre a necessidade de verificação de suas idéias. Portanto, as interações sociais para Piaget revelam-se como origem de uma logicidade crescente do pensamento da criança: o egocentrismo é um aspecto limitador do pensamento, devendo ser superado para que a criança possa atingir a forma mais elaborada de pensamento — o lógico formal.

As principais características específicas da lógica da criança até cerca de 7- 8 anos, tais como o realismo intelectual, o sincretismo, a dificuldade de compreender relações, a insensibilidade à contradição e a pré-causalidade, devem-se ao egocentrismo do pensamento infantil e à inconsciência que este egocentrismo acarreta.

Nesta fase, nos diz Piaget, a atenção da criança está voltada para o mundo exterior, para ação e não para seu pensamento enquanto meio interposto entre ela e o mundo. Na medida em que a criança pensa para si própria, ela não tem nenhuma necessidade de tomar consciência dos mecanismos de seu raciocínio. Mas, quando a criança procura adaptar-se aos outros, ela cria entre eles e si própria uma realidade nova, um plano de pensamento falado e discutido, no qual as operações e relações, até então manipuladas unicamente pela ação, passam, de agora em diante, a ser manipuladas pela imaginação e pelas palavras.

Piaget enfatiza que, embora a linguagem atue de forma a impregnar toda a representação das coisas, ela é



apenas a tomada de consciência de uma operação mentalmente construída na ação: "Tomar consciência de uma operação é efetivamente fazê-la passar do plano da ação para o da linguagem, e, portanto, reinventá-la na imaginação, para poder exprimi-la em palavras" (Piaget, 1967 p.199).

Quando Piaget relaciona as características do jogo simbólico-assimilação deformada da realidade ao "eu" — com o discurso egocêntrico que o acompanha, não está propriamente interessado em discutir o conteúdo da fabulação enquanto tal, ou seja, enquanto expressão de um sentido que a criança confere à realidade. Ao se dar conta dos jogos de imaginação comuns na primeira infância, Piaget só se interessa por seu conteúdo semântico ou expressivo, na medida em que este reflete uma maior aproximação ou um maior distanciamento da estrutura lógica do discurso do adulto. Nesta perspectiva, a linguagem se torna apenas um sintoma do frível intelectual subjacente da criança.

O que fica evidente a partir destas análises é que, para Piaget, o pensamento é estrutura lógica de raciocínio, e o conhecimento resulta da construção científica feita pelo homem; portanto, a estrutura do pensamento é vista apenas como correlata ao conhecimento lógico-matemático da realidade.

Fica evidente, por outro lado, que Vygotsky discute a relação linguagem e pensamento não priorizando o pensamento em detrimento da linguagem: sua análise parte da interrelação entre ambos. Ampliando seus estudos sobre essa questão e tomando a linguagem egocêntrica como material de base, Vygotsky distingue as propriedades funcionais e estruturais da linguagem interior em duas grandes categorias: as propriedades sintáticas e as propriedades semânticas. Considera que, no início, a fala egocêntrica tem uma estrutura idêntica à fala social, mas no processo de sua transformação em fala interior passa a ser regida por uma sintaxe abreviada, totalmente predicativa. O predomínio da predicação é um produto do desenvolvimento.

Vygotsky assinala ainda que, com a sintaxe e o som reduzidos ao mínimo, o significado passa para o primeiro plano. A fala interior opera principalmente com a *semântica*. O que se destaca, então, na fala interior, é o domínio do *sentido* de uma palavra sobre o significado. Para Vygotsky o sentido de uma palavra é um todo complexo, fluído e dinâmico para onde converge a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta, enquanto o *significado* é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa, a dicionarizável.

O contexto é que dá sentido à palavra: assim, em contextos diferentes o sentido se altera e o significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. Além disso, da mesma forma que o sentido de uma palavra está relacionado a toda a palavra, e não aos sons isolados, o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase, e não com as palavras isoladas. De acordo com Vygotsky, a regra da fala interior é o domínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra, do contexto sobre a frase, pois, "...enquanto, na fala exterior, o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal" (Vygotsky, 1987, p.128).

Outro aspecto de fundamental importância na análise de Vygotsky é a tendência afetivo-volitiva que, no ato de comunicação, permite a compreensão do pensamento do outro. Para Vygotsky, na medida em que o ato de comunicação só pode ocorrer de forma indireta — ou seja, o pensamento passa pelo significado e depois pelas palavras — nossa fala contém sempre um pensamento oculto, um subtexto. Todo pensamento encerra desejos, necessidades, interesses e emoções e a compreensão do pensamento do outro depende, exatamente, da interação do ouvinte com essa base afetivo-volitiva. Não basta ouvir para compreender, posto que a compreensão depende da interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extra-verbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui em toda comunicação. Para Vygotsky, as palavras têm um papel central na evolução histórica da consciência dos indivíduos e, por isto, sua preocupação fundamental é resgatar o espaço do sentido na constituição social do sujeito.

Vygotsky mostra que há um potencial de sentido em cada pessoa, que necessita ser desvendado. Assim, a criança precisa iniciar-se num contexto verbal e semântico possível para revelar-se como sujeito. Ao pretender restaurar o espaço do sentido, Vygotsky não concebe o sujeito a partir do discurso lógico que ele é capaz de realizar — como Piaget — mas enfatiza o papel que este sujeito assume na sociedade, na medida em que cria, constrói, transforma sentidos nas interações dialógicas que estabelece. Como vimos, pois, enquanto para Piaget o sujeito é fundamentalmente epistêmico, portanto da cognição, para Vygotsky o sujeito é social e, portanto, constitui e se constitui na história e na cultura.

Resgatando e enfatizando o espaço do sentido como principal tarefa do homem, Vygotsky assume uma concepção de conhecimento numa perspectiva mais ampla; para ele, conhecimento é produção cultural, que in-

clui os conhecimentos ditos científicos ou lógico-matemáticos, mas a eles não se reduz. Dessa forma, o aspecto mais importante do desenvolvimento da criança é o processo pelo qual ela se apropria da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social. Os conteúdos da experiência histórica do homem não estão consolidados somente nas coisas materiais, mas, sobretudo, se encontram generalizados e se refletem nas formas verbais de comunicação produzidas entre os homens sobre estes conteúdos. A interiorização dos conteúdos dá-se principalmente pela linguagem, pois é a linguagem que faz com que a natureza social das pessoas se torne igualmente sua natureza psicológica.

A diferença crucial entre os paradigmas teóricos de Piaget e Vygotsky localiza-se, como já ressaltamos, na questão da linguagem. Mas dizer isso é pouco. É preciso chamar a atenção para o fato de que, se em Piaget a linguagem é indicadora do pensamento de um sujeito cognitivo, a dimensão dada por Vygotsky à linguagem abre a porta para toda uma produção cultural, artística e simbólica de um sujeito que é criador de sentidos, inserido numa história que é viva. Não é apenas a afetividade que fica de fora na teoria de Piaget. Uma vez que a afetividade permeia toda produção artística e cultural, com ela ficam de fora estas outras formas de expressão do conhecimento humano que extrapolam os limites de uma compreensão lógica da realidade.

## PIAGET E VYGOTSKY: RESSONÂNCIAS NA EDUCAÇÃO

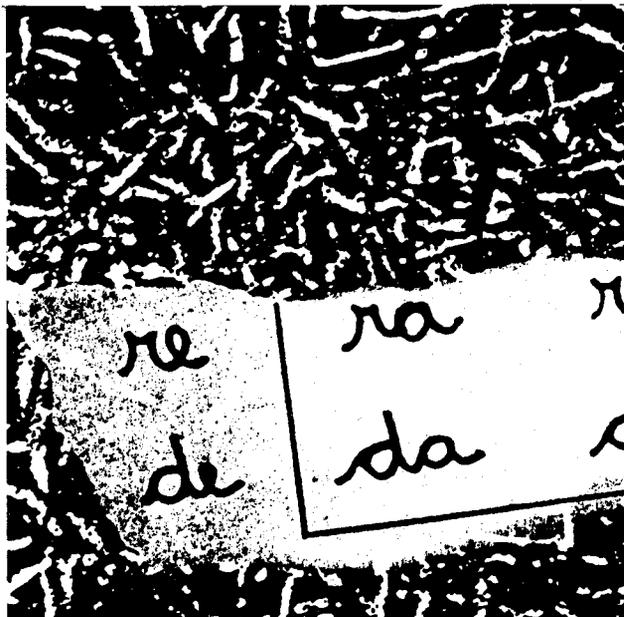
No sentido de situar a polêmica Piaget e Vygotsky em termos de suas ressonâncias na educação, vamos inicialmente registrar os aspectos em que ambos se encontram, ou seja, a crítica às concepções teóricas que tradicionalmente fundamentam a pedagogia. Em seguida nos detemos nas propostas pedagógicas baseadas em Piaget, ressaltando tanto os aspectos em que estas propostas avançam em relação à chamada pedagogia tradicional quanto as diferentes interpretações que têm sido dadas pelos educadores à própria teoria de Piaget. Ao final retomamos, então, a polêmica Piaget / Vygotsky, explicitando algumas de suas mais evidentes divergências conceituais, bem como as diferentes perspectivas que delas emergem para a prática pedagógica.

### Questionamentos da pedagogia tradicional

O ponto comum entre Piaget e Vygotsky está no fato de que ambos se opõem ao associacionismo empirista e ao idealismo racionalista. A concepção empiricista na teoria do conhecimento influenciou os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem. O professor é o centro do processo educativo e sua tarefa limita-se na maioria das vezes, a expor conceitos de forma objetiva. A função do aluno é assimilá-los de forma eficiente. Nesta perspectiva, todo conflito deve ser eliminado para que a aprendizagem seja "rápida" e "eficiente".

Num outro extremo, a perspectiva racionalista opõe-se ao empiricismo, enfatizando os fatores inatos e maturacionais como determinantes do processo de aquisição.

ção de conhecimentos. Esta visão gera uma expectativa extremamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento intelectual, uma vez que tudo se resume à atualização de um núcleo fixo inato. Assim, se a capacidade cognitiva da criança é definida em termos genéticos, quase nada pode ser alterado pelo processo educativo. O inatismo, em sua forma mais pragmática, pode chegar a gerar sérios preconceitos na relação do professor com o aluno; ao reforçar um determinismo hereditário que exclui ou secundariza as interações sócio-culturais na formação das estruturas cognitivas da criança, estas passam a ser pejorativamente interpretadas como inferiores. Com respaldo de teorias bio-psicológicas, a escola legitima a "ideologia do dom" e acaba reforçando, através de um reducionismo simplista, atitudes discriminatórias que consolidam a injustiça social em relação às crianças das camadas populares.



### Diferentes leituras da obra de Piaget

Em termos da prática pedagógica, a perspectiva construtivista de Piaget desloca a ênfase do professor para a criança, atribuindo a ela um papel preponderantemente ativo, vendo-a como responsável por seu próprio processo de aquisição de conhecimento. Com isto, as atividades espontâneas da criança, a criatividade, a autonomia na resolução de situações-problema e os "erros" infantis ganham relevo dentro do processo educativo.

Numa educação tradicional, a preocupação maior do professor se resume a corrigir as "falhas" e os "erros" da criança; seu objetivo maior traduz-se no produto final da aprendizagem. Ao contrário, as propostas pedagógicas baseadas em Piaget pretendem aproveitar os "erros" da criança para, a partir daí, compreender seu modo de pensar. Na medida em que reflete sobre o desenvolvimento da criança e sobre suas maneiras de adquirir conhecimentos, o professor se torna capaz de se aproximar e penetrar no mundo do pensamento infantil.

Enfatizando que a criança é o próprio agente de seu desenvolvimento, o professor tende a assumir um papel desafiador, provocando desequilíbrios (conflitos cognitivos), para que a criança, através de reequilibrações sucessivas, seja estimulada a descobertas e, portanto, à construção de conhecimento. A fonte do conhecimento da criança está não só na variedade de situações concretas que ela tem oportunidade de vivenciar, mas também na organização lógica que essas interações vão assumido em seu pensamento.

Embora Piaget nunca tenha proposto um método de ensino, sua teoria do conhecimento tem sido amplamente utilizada por pedagogos e professores. Como consequência, as pesquisas realizadas a partir deste enfoque teórico recebem interpretações diversas e concretizam-se em propostas pedagógicas também diversas. Algumas têm distorcido seu pensamento, veiculando simplificações teóricas e gerando métodos que se constituem em verdadeiras "receitas pedagógicas" para o desenvolvimento da inteligência. Ferreiro (1985), em artigo recente, analisa as sérias consequências desta visão fragmentada com que Piaget tem sido assimilado pelos educadores, e destaca que é precisamente a partir de certa noção

simplista dos estágios que aparecem as principais distorções na aplicação da teoria de Piaget.

Uma das aplicações mais frequentes dos princípios piagetianos à educação tem sido a utilização de várias de suas tarefas de investigação como conteúdos escolares. Com isto, pretende-se ensinar às crianças as respostas que indicam a existência de certa noção ou conceito, confundindo o resultado da ação com a operação em si. Nesta interpretação, fundada num esquema nitidamente condutista, o que conta são as respostas do sujeito, enquanto sua atividade interna estruturante, principal fundamento da teoria piagetiana, não é considerada. Esta visão distorcida da teoria de Piaget teve como consequência a inclusão nos currículos escolares das tarefas piagetianas clássicas, utilizadas para avaliar as noções de conservação, de classificação, de seriação etc., como se se tratassem de situações didáticas. Assim, a expectativa gerada nos educadores é de que seria possível acelerar o desenvolvimento cognitivo das crianças ensinando-lhes as respostas corretas às situações-problema apresentadas pelos testes piagetianos.

Outras propostas pedagógicas, percebendo que as operações não podem ser ensinadas às crianças, distorcem a teoria cognitiva numa direção oposta, ou seja, concluem que cabe apenas esperar até que as noções apareçam na criança. Tal interpretação, mais maturacionista do que interacionista, negligencia por sua vez o fato de que, no processo de estruturação cognitiva, a qualidade das interações com o mundo externo desempenha um papel primordial. A consequência disto revela-se nas atitudes do professor que "consulta os livros de Piaget" para saber se "pode" ou "deve" trabalhar tal conteúdo com crianças de uma dada faixa de idade. Aqui, não somente se confundem os estágios com as expectativas relacionadas a uma certa idade para o surgimento das estruturas cognitivas como também se dissocia o conteúdo do acesso a tal conteúdo. Ora, para Piaget, não há como uma criança se apropriar de um conhecimento sem compreender seu modo de construção, isto é, sem reconstruí-lo. Portanto, agindo no mundo a criança expe-

rimenta situações que desafiam seu raciocínio e é a partir deste desequilíbrio cognitivo que ocorre a verdadeira aprendizagem. Desta forma, fazer da teoria de Piaget uma espécie de modelo curricular para os conteúdos escolares é uma atitude não só contestável como absolutamente inútil.

Embora muitas outras críticas possam ser feitas às implicações pedagógicas decorrentes da teoria de Piaget, estas, em sua maioria, resumem-se a uma interpretação mais ou menos "correta" de sua psicogênese. Contudo, é necessária uma avaliação mais fecunda das limitações dos pressupostos teóricos propriamente ditos e de suas conseqüências para a intervenção educacional. Referimo-nos aqui especificamente à ênfase dada por Piaget ao modelo biológico de adaptação do organismo ao meio, submetendo os aspectos sócio-culturais a um papel secundário na constituição do sujeito. Ora, ao atribuir um peso menor às relações sociais, afetivas e lingüísticas no desenvolvimento da criança, sua teoria pode influenciar atitudes discriminatórias. Interpretando os estágios como "verdades" inquestionáveis, corre-se o risco de um autoritarismo "cientificamente" fundamentado, onde o conhecimento dos estágios do desenvolvimento infantil é tomado como critério único para a ação do educador, minimizando-se os fatores sociais e políticos. Nesse sentido, considerar o desenvolvimento da inteligência como prioridade do trabalho pedagógico traria o risco de uma pedagogia elitista, centrada em propostas norteadas por uma teoria "científica" e implementada por educadores supostamente neutros (Kramer et al., 1989). Muitas vezes, as propostas curriculares baseadas na teoria piagetiana limitam-se a enfatizar as atividades lúdicas por elas mesmas, esquecendo-se, assim, da criança histórica e socialmente situada, com suas atividades reais e significativas em seu contexto sócio-cultural.

A perspectiva cognitivista de Piaget reduz toda a compreensão da construção do conhecimento à constituição da inteligência lógico-matemática. Dessa maneira, outras formas de conhecimento, que têm como base a expressão da realidade através das mais diversas manifestações culturais que o homem é capaz de produzir, tornam-se irrelevantes.

### A crítica de Vygotsky

É exatamente a partir destas considerações críticas à teoria cognitivista de Piaget que se podem evidenciar suas profundas diferenças com as concepções teóricas de Vygotsky.

Vygotsky chama atenção para o fato do processo histórico ser extremamente rápido — exigindo uma constante adaptação e renovação das ações humanas para acompanhar as condições da vida social — em contraposição à marcha muito mais lenta das fixações biológicas da experiência. Esta questão nos remete para a discussão do papel da aprendizagem no desenvolvimento mental da criança. Este tema é discutido por diversas correntes da psicologia. Vejamos o que Vygotsky nos fala sobre elas:

"A primeira teoria, que ainda é a mais amplamente aceita, considera o aprendizado e o desenvolvimento independentes entre si... Admite a existência de uma rela-

ção unilateral: a aprendizagem depende do desenvolvimento, mas o curso do desenvolvimento não é afetado pela aprendizagem. A segunda teoria acerca do desenvolvimento e do aprendizado identifica os dois processos ... Como o aprendizado e o desenvolvimento são idênticos, nem sequer se questiona a relação concreta entre eles. A terceira escola do pensamento... tenta reconciliar as duas anteriores, evitando as suas deficiências. Embora esse ecletismo resulte numa abordagem um tanto inconsistente, realiza uma certa síntese das duas concepções opostas" (Vygotsky, 1987, p.80-2)

Após analisá-las, Vygotsky rejeita, então cada uma dessas concepções: a primeira (da qual Piaget é um exemplo), porque ela considera que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ficando excluída a noção de que também o aprendizado pode representar um papel relevante no desenvolvimento; a segunda (na qual Vygotsky reconhece a reflexologia), porque instrução e desenvolvimento são identificados e encarados como uma acumulação gradativa de reflexos condicionados; e a terceira (cujo exemplo dado é o do gestaltismo) porque, embora apresente aspectos novos, afirma "que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com o qual elas operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras" (Vygotsky, 1984, p.93). Além de rejeitá-las, porém, ele anuncia uma nova abordagem para essa velha questão.

Para Vygotsky, se é verdade que o aprendizado começa muito antes da entrada da criança na escola, é verdade também que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento infantil. Considerando o nível de desenvolvimento real (manifesto na ação) e, simultaneamente, o nível de desenvolvimento potencial (determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com demais parceiros), Vygotsky propõe o conceito de zona de desenvolvimento proximal para explicar o processo. Assim, enquanto o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza-o prospectivamente, a zona de desenvolvimento proximal define as funções que estão em processo de maturação. Nesse sentido, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será nível de desenvolvimento real amanhã: problemas hoje resolvidos pela criança em situação de cooperação (com adultos ou outras crianças) serão solucionados por ela sozinha, amanhã.

Dessa postura decorre uma necessária reavaliação do papel da imitação no aprendizado, pois "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam" (Vygotsky, 1984, p.99).

Quando organizado adequadamente, o aprendizado (a nosso ver, melhor traduzido como "ensino") não só deriva em desenvolvimento mental, como também desencadeia vários processos, o que não ocorreria espontaneamente. Por isso o pesquisador insiste na idéia de que "o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento" (Vygotsky, 1984, p.101).

A compreensão teórica de como o aprendizado e o desenvolvimento se interrelacionam corresponde à compreensão de como se desenvolvem os conhecimentos

científicos e o tipo de relações que estabelecem com os conhecimentos cotidianos<sup>5</sup>.

Para Vygotsky, os conceitos científicos e espontâneos da criança surgem de diferentes formas e por isso se desenvolvem em direções contrárias: os primeiros em direção descendente, os segundos em direção ascendente. Mas ambos estão fortemente relacionados, na medida em que forçando seu percurso "para cima", os conceitos cotidianos abrem caminho para os conceitos científicos (e seu desenvolvimento descendente) e, do mesmo modo, os conceitos científicos, desenvolvendo-se "para baixo", fornecem as estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos. Essa discussão tem evidentes implicações educacionais... Por ora, vale a pena registrar ainda, de que maneira o próprio Vygotsky situa essa explicação teórica comparativamente ao referencial fornecido por Piaget. A citação abaixo é muito eloqüente e elucidativa a esse respeito, embora longa: "a disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados do desenvolvimento.

Discordamos de Piaget num único ponto, mas um ponto importante. Ele presume que o desenvolvimento e o aprendizado são processos totalmente separados e que a função da instrução é apenas introduzir formas adultas do pensamento que entram em conflito com as formas de pensamento da própria criança, superando-as, finalmente.

Estudar o pensamento infantil separadamente da influência do aprendizado, como fez Piaget, exclui uma fonte muito importante de transformações e impede o pesquisador de levantar a questão da interação do desenvolvimento e do aprendizado, peculiar a essa faixa etária. Nossa abordagem se concentra nessa interação. Após ter descoberto muitos vínculos internos complexos entre os conceitos espontâneos e científicos, esperamos que as futuras investigações comparativas ajudem a esclarecer a sua interdependência..." (Vygotsky, 1987, p.100).

Piaget (1986) irá identificar como errônea a crítica que lhe fez Vygotsky de ter considerado a aprendizagem escolar como menos essencial do que o desenvolvimento espontâneo da criança. Além disso, Piaget também considera que Vygotsky erra quando identifica em sua teoria (a de Piaget) a idéia de que o pensamento adulto suplanta o pensamento da criança, através de uma espécie de "abolição mecânica". Assim, sobre os conceitos espontâneos, aprendizagem escolar e conceitos científicos, Piaget (1986, p.131) diz: "Vygotsky me compreende mal quando pensa que, do meu ponto de vista, o pensamento espontâneo da criança deve ser conhecido pelos educadores unicamente como alguém deve conhecer um inimigo para melhor combatê-lo. Em todos os meus escritos pedagógicos, antigos ou recentes, eu, ao contrário, insisti sobre o fato de que a educação formal ganharia muito através de uma utilização sistemática do desenvolvimento espontâneo da criança".

Piaget responde às críticas de Vygotsky. Apresenta, contudo, uma contestação que se omite de enfrentar as questões relativas aos pressupostos teóricos e metodo-

lógicos que balizam e sustentam as construções conceituais de um e de outro autor. Se é verdade que, de Piaget, Vygotsky só conheceu os primeiros trabalhos, é verdade também que seu modo de conceber o desenvolvimento humano ultrapassa o enfoque piagetiano. Em que sentido? No sentido de que, para Piaget, tanto a relação pensamento/linguagem como a relação desenvolvimento/aprendizagem são concebidas como aspectos estruturais dicotômicos do fenômeno humano. Em Vygotsky, ao contrário, a interrelação destes aspectos do fenômeno humano é entendida dialeticamente e é sustentada por uma concepção dinâmica do desenvolvimento histórico do sujeito social. Assim, para Piaget, o desenvolvimento do pensamento é a adaptação do indivíduo ao meio físico e social, enquanto, para Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento é um processo essencialmente dialético, em que o sujeito transforma e é transformado pela realidade física, social e cultural em que se encontra.

Ao aprofundar os pressupostos e os desdobramentos das duas teorias para a prática pedagógica, perceberemos que as contribuições de Vygotsky permitem uma reavaliação mais contundente do papel da escola no desenvolvimento infantil. Na medida em que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, e na medida em que estes operam basicamente quando a criança interage com as pessoas de seu ambiente, a qualidade dessas interações ganha uma dimensão de destaque, o que justifica uma análise mais profunda, seja dos aspectos sócio-culturais na formação da criança, seja da linguagem como mediadora destes aspectos. Dessa forma, estudos e pesquisas do conceito de "zona de desenvolvimento proximal" poderão levar a uma revisão do papel da escolarização e da função da aprendizagem no desenvolvimento das estruturas cognitivas das crianças. Ao afirmar que a mente da criança se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos escolares, ou quando é entregue a seus próprios recursos, Vygotsky confere aos conhecimentos sistemáticos transmitidos pela escola um papel de fundamental importância na formação intelectual da criança.

A escola é o lugar onde a criança entra em contato com uma série de conhecimentos que ela pode não viver diretamente, mas que lhe possibilitam uma compreensão mais ampla do mundo que a rodeia. Ora, ao colocar em destaque o papel da escola e ao questionar a qualidade das relações interpessoais que ocorrem em seu interior, a abordagem teórica de Vygotsky ganha uma dimensão política que a torna bastante atual e justifica o enorme interesse suscitado recentemente por seus trabalhos no âmbito da pesquisa educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica que procuramos fazer das contribuições de Piaget e de Vygotsky para a teoria do conhecimento

5 "A interrelação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos é um caso especial de um tema mais amplo: a relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança" (Vygotsky, 1987, p.80).

e do desenvolvimento infantil não pretendeu privilegiar uma abordagem em detrimento da outra. Tampouco achamos possível fazer uma síntese da psicologia genética com o materialismo histórico ou do materialismo histórico com a psicologia genética. A justaposição de marcos teóricos acaba eliminando a riqueza conceitual e empobrecendo a amplitude interpretativa de ambas as teorias.

Nesse sentido, consideramos relevante explicitar as divergências existentes entre as duas teorias (pelo menos, algumas delas). E, assim, procuramos mostrar que, em nosso entender, ao postular um indivíduo que se constrói na relação sujeito/objeto e um conceito de inteligência que se estrutura se estruturando, Piaget se aproxima, de um lado, do positivismo e, de outro, do racionalismo. Vygotsky, ao contrário, nos parece fornecer elementos para que se possa compreender a construção do conhecimento, reconhecendo a interferência do sujeito e a dimensão do social. Enquanto para Piaget há interacionismo objetual, Vygotsky recupera o sujeito. O ponto crucial está, então, no marco teórico: para Piaget,

o que está em jogo é a construção do conhecimento científico; para Vygotsky o que está em jogo é a construção do conhecimento social. Trata-se, pois, segundo Vygotsky, de identificar como as crianças — concebidas como sujeitos sociais — constroem o conhecimento socialmente produzido, enquanto para Piaget a criança é vista como sujeito epistêmico, sujeito da cognição.

É inegável a importância da obra de Piaget: não podemos desprezá-la ou ingenuamente substituí-la por uma "nova tendência pedagógica da moda", seja em que direção for ... Por outro lado, não podemos hoje, diante das análises e dos questionamentos que as pesquisas de Vygotsky nos suscitam, retardar mais ainda o aprofundamento nas duas teorias nem seu confronto. É no caráter dialógico deste confronto que se revela a possibilidade de uma teoria do conhecimento sempre renovada e atual. Há que se mergulhar nesse debate para que dele possa emergir maior clareza, tanto no que se refere à pesquisa, ao avanço do conhecimento na área e às rupturas que poderão advir com tal avanço, quanto no que diz respeito às políticas públicas e à intervenção educacional.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BRINGUIER, J.C. *Conversas com Jean Piaget*. Lisboa, Bertrand, 1977.
- BRONCKART, J.R. *Vygotsky aujourd'hui*. Paris, Delachaux Niestlé, 1986.
- CARRAHER, T.N. et al. Cultura, escola, ideologia e cognição: continuando um debate. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (57): 78-85, maio 1986.
- FERREIRO, E. *Psicogênese e educação*. México, 1985. mimeo.
- FREITAG, B. Piagetianos brasileiros em desacordo: contribuição para um debate. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (53): 33-44, maio 1985.
- JAPIASSU, H. *O estatuto epistemológico das ciências humanas*. Rio de Janeiro, 1988a. mimeo.
- \_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988b.
- \_\_\_\_\_. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Questões epistemológicas*. Rio de Janeiro, Imago, 1981.
- KRAMER, S. *A contribuição da Psicologia da Educação para a definição das políticas sociais: retratos de uma interação difícil... sempre possível?* Rio de Janeiro, 1989. mimeo [Comun. apres. ao Seminário Vinte Anos de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, 1969-1989: Conquistas e Perspectivas, Rio de Janeiro, 1989]
- KRAMER, S. et al. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo, Ática, 1989.
- PATTO, M.H.S. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas (51): 3-12, nov. 1984.
- PIATELLI-PALMARINI, M. *Teorias da linguagem & teorias da aprendizagem: debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky*. São Paulo, Cultrix, 1983.
- PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis, Vozes, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Commentaires sur les remarques critiques de Vygotsky*. In: BRONCKART, J.R. *Vygotsky aujourd'hui*. Paris, Delachaux Niestlé, 1986.
- \_\_\_\_\_. *A epistemologia genética*. Petrópolis, Vozes, 1971.
- \_\_\_\_\_. *O estruturalismo*. São Paulo, Difel, 1974.
- \_\_\_\_\_. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro, José Olympio, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo, Forense, 1972.
- \_\_\_\_\_. *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro, Record, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1969.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. *A psicologia da criança*. São Paulo, Difel, 1976.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- VIGOTSKII, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988.