

<título> PIAGET E A LINGUAGEM : LIMITES DE UMA TEORIA

<linha fina> Tendo como foco a gênese e o desenvolvimento do conhecimento, o pensador suíço considerou a linguagem secundária em relação ao pensamento lógico-matemático

<autor> Por Claudemir Belintane

Publicado na REVISTA “MENTE CÉREBRO”, NA COLEÇÃO “MEMÓRIAS DA PEDAGOGIA” – No. 1 – 2006 [pp.68-75]

A aquisição da linguagem talvez seja o tema mais polêmico da teoria de Jean Piaget e ao mesmo tempo um dos mais fascinantes. Com certeza é o mais polemizado por lingüistas, educadores, psicólogos e psicanalistas. Dizer tema polêmico não significa desmerecer sua obra cuja relevância e qualidade é atestada até por seus críticos, como por exemplo, o reconhecimento de Vygotsky (1993).

Boa parte das críticas sobre sua obra decorre de sua posição epistemológica, que o leva a assumir a linguagem como secundária em relação ao pensamento lógico-matemático. Mesmo sob o crivo dessas críticas, suas pesquisas e rigorosas reflexões até hoje não perderam o brilho, são estimuladoras, abrem perspectivas interessantes mesmo para o pesquisador que não compartilhe de seu engajamento epistemológico.

Diferentemente de muitos filósofos, psicanalistas e lingüistas de seu tempo, Piaget distingue com rigor linguagem e pensamento desde as primeiras etapas do desenvolvimento. Se para boa parte dos filósofos, psicanalistas e lingüistas contemporâneas (sobretudo os de origem francófona como Piaget) a linguagem tem importância constitutiva, isto é, implica as noções de sujeito, de psiquismo, de inconsciente, de pensamento – para o epistemólogo

genebrino, a linguagem, apesar de importante, não tem essa mesma dimensão que com o advento da modernidade veio sendo assumida como o elemento diferencial para a definição de sujeito, de objeto e mesmo de homem, como o diz Émile Benveniste(1976) “A possibilidade do pensamento liga-se à faculdade de linguagem...pensar é manejar os símbolos da língua”. ou mesmo Heidegger(2003) “é a palavra que confere ser às coisas” (p. 126) ou ainda Vygotsky (1993), “uma palavra é o microcosmo da consciência humana” (p.132). A lista passaria ainda por Saussure (1969), Lacan(1998), Bakhtin (1995) e muitos outros.

O foco principal de Piaget é a gênese e o desenvolvimento do conhecimento, mais especificamente daqueles oriundos das ciências exatas, o conhecimento do mundo físico e suas possibilidades de sistematização lógico-matemática. Sua incursão pelo campo produtivo da linguagem, a que ele chamou “conhecimento arbitrário”, foi breve, mais restrita às suas produções das décadas de vinte e trinta, “A linguagem e o pensamento da criança” , “O julgamento moral na criança”, “A formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação”. Em todas as suas obras, a linguagem é sempre vista como sinônima de “linguagem falada”, cujos primórdios ou traços iniciais não são inatos, mas sim decorrentes de esquemas de ação que se coordenam entre si. O surgimento da representação só é possível quando a assimilação de objetos aos esquemas de ação passa por acomodações de tal modo que haja entre eles, os objetos já assimilados, possibilidades de evocá-los na memória mesmo quando estes estiverem ausentes – fenômeno este que Piaget chama “conservação do objeto”. Visto de outras perspectivas, já teríamos aí, o rudimento daquilo que a lingüística e a psicanálise contemporânea chamam “a morte da coisa”, ou seja, ou “a presença de uma

ausência”, traços primários suscetíveis de repetição mesmo após cessadas as sensações que o originaram.

Para Piaget, esse rudimento inicial, essa expulsão da coisa e fixação em seus traços perceptuais, ainda não é linguagem, só o será quando for associado a uma emissão verbal. Antes do surgimento da linguagem, da fala, prevalece uma inteligência prática, que em vez de palavras e conceitos, cinge-se a esquemas de ação, a jogos manipulatórios, “percepções e movimentos organizados em esquema de ação” (1990, p.18).

Interessante notar que, em sua obra “A formação do Símbolo...”, Piaget tenta aplicar as mesmas etapas e conceitos que usa para o desenvolvimento do conhecimento e da inteligência para o desenvolvimento da linguagem. Fazendo pesquisa “de berço” com seus próprios filhos, Piaget estuda a imitação, levando em conta sempre o par assimilação-acomodação. Nessa pesquisa, nota que os processos reflexos iniciais também são aplicáveis à audição: um recém-nascido ao ouvir um outro chorando, reage e também chora. Esse reflexo inicial logo toma forma de imitação, por assimilação reprodutora (incorporação de elementos exteriores ao esquema já existentes: no caso o choro produzido e o choro vindo do mundo exterior). Já por volta dos dois meses, o bebê ensaia algumas imitações externas de choros, ruídos e muxoxos quando diante de um modelo, embora o faça de forma intermitente (é a imitação esporádica). Alguns meses após (cinco ou seis), a criança já é capaz de imitações, embora ainda imprecisas, mas mais sistemáticas, mais intencionadas, marcadas por aquilo que o pesquisador chamou “contágio vocal”, “a voz de outrem excita a voz da criança, quer se trate de choro ou de quaisquer outros sons” (1990, p. 24). Nessa “segunda fase”, a criança assimila a voz do outro ao esquema pré-existente, o som ouvido ao som que já emitia.

A conclusão a que chega em relação à esses rudimentares processos de imitação é que esse contágio vocal é o embrião da imitação fônica. Nesta mesma fase, talvez com o intuito de aproximar imagem e som e estudar a distinção eu-outro, Piaget estuda a imitação que se dá por meio da visão (movimentos dos olhos, da cabeça, dos braços) - dessas observações, conclui que sujeito e objeto constituem nesse início uma realidade indiferenciada. Essas experiências levam o cientista a tomar várias atividades imitativas, que incluem as auditivas e vocais, as visuais e as manipulativas (preensão) como fenômenos extensivos dos processos de assimilação e da acomodação, sobretudo desse último. Progressivamente, a imitação vai se expandindo, como resultado da combinação de vários esquemas, corporais, táteis, visuais e auditivos; com nove meses, a criança consegue imitar gestos mesmo quando o modelo não está presente, dando clara mostra de retenção na memória de um gesto anteriormente apreendido. Por volta de um ano, esse processo imitativo torna-se uma espécie de “acomodação sistemática”, ou seja, uma capacidade de imitação suscetível de variar em função do modelo.

Essa complexidade crescente vai se esbarrar em limites, momentos em que a acomodação a um esquema pode não ocorrer e desviar sua função, criando assim o jogo. Por exemplo, uma imitação mal sucedida ou difícil de ser empreendida pode dar vazão a uma brincadeira, um riso. Piaget fornece o exemplo do uso de uma vara (1990, p. 113), a criança tenta usá-la como instrumento, vendo a tentativa fracassar, desvia a função, usando-a para fustigar alguma coisa ou para encenar o êxito que obteria caso o esquema funcionasse. Outro exemplo, é o uso de capacidade preênsil, o bebê não conseguindo conseguindo agarrar algo distante de seu berço, imita o gesto no ar, simulando o ato e extrai dessa simulação um efeito gratificante, típico do jogo lúdico.

O jogo então passa a ser mais um fenômeno a serviço dessa dinâmica assimilativa, mas diferente das representações mais adaptadas; enquanto estas resultam de processos sucessivos de assimilação e acomodação, o jogo (o ludismo) extrapola os limites, levando o objeto a uma assimilação arbitrária, pouco objetiva. Dessa forma o objeto presente ou a impossibilidade de ser fidedigno acabam gerando um “gesto significativo” (1990, p. 136). Na ocorrência das três possibilidades, ainda desse período governado pelo sensório-motor, temos que a imitação desenvolve a acomodação aos objetos presentes e ausentes, resultando em uma espécie de “função formativa de significantes” adequados a significados mais pré-estabelecidos, mais fixos (por exemplo, a imagem da imitação de um gesto completo). Quando essa acomodação não se dá, prevalece o ludismo, que é uma assimilação deformante, um gesto ou ação que desanda em jogo, em ficção - mais tarde, esse ludismo é o mesmo que vai pôr a criança pequena a simular o jogo de bolinhas e atrapalhar os mais velhos com condutas imitativas do tipo “ganhei”, independentemente das regras do jogo.

A representação resultará então de um processo dinâmico de equilibração: de um lado a possibilidade de a acomodação dar conta dos esquemas assimilados, gerando a “imitação representativa”; de outro, a assimilação prevalecendo livremente, resultando no “jogo simbólico”; ou ainda uma terceira hipótese, o equilíbrio entre os dois processos gerando a “representação cognitiva”. O resultado final é que tanto a imitação como o jogo se integram na inteligência, a primeira trazendo a marca da reflexão e o segundo a do jogo construtivo.

A ultrapassagem do período sensório-motor é marcada pelo aparecimento da função simbólica, essa presença de significantes capazes de evocar um objeto ausente, que torna possível a aquisição dos signos coletivos.

Qualquer educador ou pesquisador que tenha estudado outros autores modernos e contemporâneos ao ler ou reler Piaget, sobretudo em relação à aquisição da linguagem, sentirá falta de um adensamento do conceito de alteridade, do uso mais controlado do termo “outro”. Perceberá, quase sempre, uma criança sozinha rodeada de objetos ou mesmo um bebê isolado diante de um pesquisador que, mesmo sendo um pai, manterá sempre uma certa objetividade tanto no trato com ela como na análise das suas expansões – não se cogita nenhuma possibilidade de uma colisão entre o pesquisador e seu sujeito pesquisado. Mesmo em situações coletivas, na escola, a relação criança-criança quase sempre está sob um foco demasiadamente individualizado, com pouca ênfase na complexidade das relações. É que na epistemologia de Piaget, tributária da biologia de onde importa os conceitos de assimilação e acomodação, quase sempre se trata de um organismo reagindo solitariamente às demandas do meio. Em toda a sua obra, as descrições quase não levam em conta a posição dos adultos, Piaget chega atribuir mais valor a um objeto dependurado sobre o berço ou a presença de um adulto pesquisador do que propriamente à complexidade das figuras parentais. Explora-se com bastante pertinência a possibilidade de a assimilação prevalecer sobre a acomodação em um momento imitativo, o que geraria o ludismo, o jogo simbólico, no entanto, nem um papel se atribui à presença afetiva dos adultos com seus jogos e ludismos - esses jogos, brincadeiras e simulações que a tradição parental milernamente reatualiza e ritualiza (por exemplo, as cantigas de ninar, os brincos que associam som e movimento, como o “serra serra serrador, o mamanhês constante tanto das mães como dos pais e muitos outros jogos de linguagem que fazem o estofa simbólico do berço). Do mesmo modo, o pesquisador faz tabula rasa das inúmeros réplicas interpretativas - quase sempre equivocadas - que os pais e parentes próximos

atribuem às manifestações gestuais das crianças de colo ou quando estas começam a balbuciar (criança falando “pa” ou “má” já recebe como retorno uma oferta de sentido: papai, mamãe). É bastante evidente que a teoria piagetiana não leva em conta que a linguagem é muito mais que a capacidade de associar um som a um sentido, restringe demasiadamente o conceito ao simplesmente associá-lo à linguagem falada, daí que a imitação, mesmo considerando a engenhosidade toda da idéia de associá-la à assimilação e à acomodação e fazer nascer daí o jogo simbólico, é um conceito complicado quando levamos em conta a interação pais-criança de uma forma mais completa. Os pais, como uma fonte de sentido que está sempre pronta a categorizar os gestos e sons do infante, possibilitam uma alteridade complexa e dinâmica, que extrapola a idéia de mera imitação.

A psicanálise, por exemplo, assume que a criança, mesmo antes de nascer, já está enredada na linguagem, já é objeto constante na fala dos pais, e muitas vezes já está concretamente nomeada. Seu júbilo no berço, sua predisposição à ação e à imitação já dependem dessa trama languageira que a antecede. Se sobre seu nome e seu corpo pesar alguma maldição (como aquela que pesou sobre a Bela Adormecida) ou mesmo por algum acaso cair num berço qualquer como peça objetiva de alguma trama, nem sempre poderá ter a mesma disposição dos filhos de Piaget que diante do pai modelo, imitavam, sorriam e modulavam seus balbucios aos quais o pai-cientista atribui sentidos bem objetivos. O autismo, as psicoses infantis, enfim, as falhas todas que podem comprometer a predisposição à ação e à imitação não são cogitadas em suas pesquisas. Seu sujeito é universal, as singularidades são generalizáveis e seu termo condutor é “a criança”, quase sempre genérica, sem sexo, sem contexto sócio-econômico, sem berço singular.

Se para muitos lingüistas, psicólogos e psicanalistas contemporâneos, a linguagem é sobretudo interação, tensão entre um *eu* e um *tu* lugares-pronome estes que constituem uma polaridade complexa, constitutiva de uma subjetividade que não coincide necessariamente com o pólo do *eu*, para Piaget há um eu centralizado, que coincide com um sujeito ativo, embora sempre deixe vaziar algum outro “eu” esquivo, por exemplo, aquele que - supomos nós - entra para definir quando a assimilação deverá prevalecer sobre a acomodação em proveito do lúdico – seria somente as características de um objeto externo não muito adequado aos esquemas prévios que ditam essa definição ou poderíamos estar diante da emergência de alguma subjetividade brincalhona, não muito centralizada?! Sabemos que a inadequação ao esquema estimula a criança tanto à acomodação, à busca de uma solução, quanto ao jogo, à simulação – haverá, com certeza, crianças que se entram mais aos esquemas já assimilados, e crianças que contêm esse fluxo gozoso e dedicam mais tempo aos esforços que levam à acomodação, aliás, na vida adulta isso também acontece, resta-nos saber que sujeito ou instância está por detrás desse nó decisório.

Mas como dissemos no início, as críticas aqui postas também vêm marcadas por uma acomodativa inveja. É necessário reconhecer que há em sua pesquisa uma sobriedade, um tratamento teórico coerente e noções que, apesar de serem guindadas do campo da biologia (por exemplo, os conceitos-chave assimilação e acomodação), abrem perspectivas interessantes. Mesmo criticando o conceito de imitação e reclamando da idéia de que o jogo tenha surgido de uma mera acomodação mal sucedida, reafirmamos que sua construção teórica é uma das mais geniais do século passado.

A CONCEPÇÃO PIAGETIANA DE LINGUAGEM NA ESCOLA.

Wadsworth (1996 p. 81) ao abordar o “Papel da Linguagem no Desenvolvimento Cognitivo”, já começa dizendo que este foi o ponto de vista de Piaget mais “mal compreendido”. Educadores e críticos veriam nessa teorização piagetiana um certo descaso em relação a importância estruturadora da linguagem no campo do ensino e dos estudos sobre a aprendizagem. Procurando contrapor essas críticas, a pedagogia apressada desse autor passa o resto do capítulo ensinando o certo e o errado em relação ao uso da fala na sala de aula. De fato, Piaget fez críticas à verborragia de professores, pais e até mesmo dos “maus costumes das babás”. Para Piaget, a linguagem falada não é condição *sine qua nom* da aprendizagem, agir sobre objetos ou sobre problemas, comparar as qualidades dos objetos, experimentar, errar, tentar novamente, refletir silenciosamente são as condutas mais interessantes da aprendizagem. Em relação aos esforços da criança com objetos ou mesmo no momento de suas reflexões ou solilóquios, Piaget via com maus olhos os atravessamentos atabalhoados dos adultos que, em geral, recobrem a ação da criança destituindo-a desse lugar produtivo, roubando momentos importantes em que a assimilação e acomodação estariam em processos de equilíbrio. Aqui talvez possa caber uma pergunta interessante: nesse momento em que a criança é interrompida, que seu dinâmico processo adaptativo é quebrado, um outro processo assimilativo engendraria uma nova acomodação? De que natureza? Teria o afeto, o ódio ou o amor alguma importância nesse momento?

A palavra de ordem decorrente – como se pode ver em Wadsworth (1987) e em tantos outros piagetianos - era desenvolver primeiro a inteligência para

depois sofisticar a linguagem (falada ou escrita) para que posteriormente o sujeito pudesse atingir o estágio das proposições verbais típico das operações formais. Piaget não via com bons olhos a linguagem falada quando despreendida das operações lógicas, cujos esquemas devem ser construídos em estágios sucessivos durante os quais o sujeito teria suas oportunidades silenciosas de operar com as dimensões físicas e matemáticas do conhecimento. Como dissemos no início, o desenvolvimento da linguagem falada ajudaria a construir mais o “conhecimento arbitrário”, que sustenta as humanidades em geral e a comunicação. Interessante notar como esse educador, Wadsworth, assimilou bem Piaget, mas talvez sem muita adaptação “Isso não significa que a linguagem, em particular a linguagem falada, não é importante; significa simplesmente que não é necessária para o desenvolvimento mental da criança. O desenvolvimento mental ou cognitivo depende da experiência ativa” (p. 83)”, duas páginas mais adiante retoma a importância da linguagem; “A importância da linguagem é central no desenvolvimento do pensamento” (p. 85). Talvez haja aqui uma confusão de interpretação de um certo aforismo piagetiano; “A linguagem, portanto, é a condição necessária, mas não suficiente para a construção das operações lógicas”.

Uma outra contraposição interessante é a de Eric Havelock, pesquisador que traz suas convicções de estudos sobre o poder intelectual dos gregos, povo que cultuava a oratória: “Se nos posicionarmos contrariamente a alguns dos teóricos da educação – Jean Piaget (1926), entre outros – rapidamente despertaremos nas crianças o poder de conceituar, adquirir uma sofisticada compreensão das relações de tempo e espaço” (p. 28). Havelock insiste que aprender a falar bem, desde cedo, é fundamental. Bem, mas essa afirmação de Havelock parece padecer do mesmo mal, almeja uma subjetividade loquaz

como modelo, ou seja, põe em jogo uma certa oratória infantil como fundamental para todos os sujeitos possíveis, para todos os conhecimentos possíveis.

Entre os pesquisadores piagetianos bem sucedidos no campo da linguagem temos o caso de Emília Ferreiro, que exerceu e ainda exerce uma grande influência na educação brasileira, sobretudo nos documentos oficiais. Sua pesquisa, apesar de bastante interessante e profícua, vem experimentando diversos tipos de crítica, boa parte delas em razão de seu desenvolvimentismo tipicamente piagetiano, que vê o sujeito como um ativo construtor de fases sucessivas, de níveis progressivos de conhecimento. Do mesmo modo que Piaget, seu sujeito é centralizado, operativo, predisposto à assimilação e a acomodação. Um exemplo é a criança diante da contradição que se estabelece entre o realismo nominal e a percepção real da arbitrariedade da palavra (afirmar que a palavra escrita ou falada tem algum tipo de semelhança com o objeto nomeado: o tamanho da palavra *mar* seria maior que o da palavra *borboleta*, no entanto ao proceder a contagem objetiva das letras ou sílabas, a criança constrói uma nova hipótese e assim muda de nível). A pesquisa de Ferreiro, em razão da busca objetiva das operações intelectuais da criança, centra-se demasiadamente sobre a escrita, relegando a leitura a um segundo plano, como bem vê Bajard (1992) e o mesmo faz com a oralidade. Sua objetividade interpretativa que a leva a leituras diretas do que diz a criança também vem sendo bastante questionada por muitos pesquisadores brasileiros que vêem uma opacidade entre o que a criança fala e o que se pode interpretar em seus enunciados. Sua influência no Brasil chega a ser problemática, uma vez que boa parte dos educadores assimilou suas fases (pré-silábica, silábica e alfabética) como categorias exclusivas de diagnóstico, enfatizando quase que exclusivamente a escrita do aluno (critério fácil de ver e diagnosticar) e

deixando de lado outros aspectos importantes do campo da leitura e da oralidade. Do mesmo modo a crença na universalidade de uma certa gênese da escrita leva muitos professores a apagar as diferenças e assumir a teoria como um método de ensino fechado que nem sempre aceita dialogar ou mesmo “acomodar” seus esquemas a outras estratégias ou a outras evidências igualmente científicas.

Diante da grandiosidade de um pesquisador como Piaget ou mesmo de alguns de seus seguidores, como é o caso de Ferreiro, a educação é sempre tentada a idealizar demais a teoria num primeiro momento para depois afastá-la rapidamente e cultuar o modelo sucedâneo (é o que ocorre por exemplo, na sucessão Piaget, Vigotsky, Bakhtin). Esse expediente novidadeiro - motivado talvez por um desejo de que o cotidiano escolar ceda em sua complexidade e se deixe captar totalmente por uma teoria com vocação demiúrgica, dessa que almeja acoplar-se ao real sem deixar restos – acaba não permitindo que o educador aprecie e use devidamente o que há de bom nessas belas jornadas científicas.

Claudemir Belintane é lingüista e educador, professor de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da USP.

Referencias bibliográficas

Bajard, E. Afinal, onde está a leitura? Cadernos de Pesquisa No. 1. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992 (pp 29-41)

Bakhtin, M (Volchinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

Ferreiro & Teberosky. A. (1985) *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Havelock, E A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In. Olson, D. R. e Torrance, N. *Cultura Escrita e Oralidade*. São Paulo: Ática, 1995 (17 – 34)

Heidegger, M. *A caminho da Linguagem*. Petrópolis-RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP : Editora da Universidade São Francisco, 2003.

Lacan, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In *Escritos*. Rio de Janeiro-RJ: Jorge Zahar, 1998. (pp. 496-533)

Piaget, A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Editora LCT – Livros Técnicos e Científicos, 1990

Piaget, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo : Summus, 1994

Piaget, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

Piaget, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Saussure, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix – Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

Vygotsky, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Wadsworth, B. J. *Piaget para o professor da pré-escola e 1º. Grau: Tradução de Marília Zanella Sanvicente*. 2ª. Ed. São Paulo: Pioneira, 1987