

AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E MATURANA

2012

Josete Barbosa Miranda

Psicóloga. Mestre pela Universidade de Brasília e Docente do Curso de Psicologia do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (Brasil)

josetemiranda@hotmail.com

Luciana Xavier Senra

Psicóloga pelo CES/JF. Mestranda em Processos Psicossociais e Saúde pela Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil)

senra.lx@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta uma articulação dos constructos de Piaget, Vygotsky e Maturana para compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Essa articulação foi possível a partir de uma breve revisão de literatura sobre o referido processo em alguns textos originais e/ou traduzidos de cada um dos autores citados, assim como algumas releituras dos mesmos. Com a revisão, foi possível constatar que embora haja controvérsias entre as concepções, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem para os três autores possui um fator comum: a importância das ações exercidas por um indivíduo. Tais ações são essencialmente constituídas por emoções decorrentes, proporcionadas e identificadas desde as primeiras interações e experiências que o indivíduo estabelece e vivencia com outros indivíduos (inicialmente os cuidadores) ao longo de seu desenvolvimento, o que o habilita a organizar suas experiências através de um processo psicológico básico tipicamente humano, que é a linguagem.

Palavras-chave: Piaget, Vygotsky, Maturana, desenvolvimento, linguagem

INTRODUÇÃO

Discorrer a respeito do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem requer um conhecimento prévio acerca dos processos de pensamento. Isto é, exige uma compreensão a relativa à capacidade de simbolizar e da formação dos conceitos. Esses processos foram bastante estudados por autores como, por exemplo, Piaget (2007,1967) e Vygotsky (2007,1998), e embora explicitem significativas divergências entre si, um fator comum pode ser identificado em suas concepções relativas ao desenvolvimento cognitivo (pensamento e linguagem), que é a importância das ações exercidas e/ou “sofridas” por um indivíduo em relação a si mesmo e ao contexto em que vive, e o impacto de tais ações no curso do desenvolvimento de processos psicológicos básicos (atenção, memória, pensamento, linguagem), e em todo o processo do desenvolvimento humano.

Tendo em vista esse panorama geral concernente aos processos de pensamento, importa ressaltar que este artigo tem como objetivo evidenciar algumas características e implicações do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, a partir de uma breve revisão de literatura sobre o referido processo em alguns textos originais e/ou traduzidos de cada um dos autores citados, a fim de explicitar aspectos essencialmente humanos como o uso e o domínio de um sistema linguístico em atos de pensamento e fala ou em atos de significação.

De acordo com Atkinson, Atkinson, Smith, Bem e Nolen-Hoeksema (2002) a linguagem é o uso organizado e combinado de palavras para fins de comunicação, principalmente, do pensamento. Para o autor, a linguagem tem caráter universal, pertence à espécie humana, o que possibilita que as pessoas sejam capazes de dominar e usar um sistema linguístico bastante complexo.

A utilização da linguagem possui dois aspectos: um de produção e um de compreensão. Produzir linguagem significa partir de um pensamento que de alguma maneira é traduzido numa oração e expressado através de sons. Compreender parte da audição de sons, atrelar significado a estes sons na forma de palavras que consistem na criação de uma oração para posteriormente extrairmos significados dela. Ambos aspectos compõem o processo de aquisição da linguagem e apresentam os níveis da sintaxe, da semântica e da fonologia, que envolvem, respectivamente, as unidades de oração, a transmissão de significados e os sons da fala (Atkinson et al, 2002).

Contudo, é importante salientar que a linguagem não consiste apenas na comunicação e transmissão de ideias pelas palavras, que são cruciais no desenvolvimento cognitivo, mas também na comunicação não verbal, isto é, em gestos e as ações, movimentos que expressam emoções sociais (Papalia & Olds, 2000).

As mesmas autoras, ao explanarem a respeito do desenvolvimento da linguagem afirmam que antes das primeiras palavras serem pronunciadas há uma fase denominada pré-lingüística. Esta fase é caracterizada pela emissão de sons que progridem do choro e da produção de fones como “ahhh” ou “gritinhos”, para os balbucios, gestos e imitação de sons embora não haja compreensão dessa imitação. Há um repertório de sons sequenciados em padrões que soam como linguagem, mas que parecem não possuir significado. Ao longo desse período os bebês desenvolvem a habilidade de reconhecimento e de compreensão dos sons da fala e a capacidade de utilização de gestos com significado, e apenas no final do primeiro ano dizem a primeira palavra. Vale ressaltar que a fase pré linguística é rica em expressão emocional.

Piaget e Vygotsky: divergências e aproximações para a compreensão da aquisição e desenvolvimento da linguagem

Como já dito antes, em razão da linguagem ter a finalidade também de comunicar principalmente o pensamento, Piaget (1967), com os estudos referentes à gênese do conhecimento, evidencia também aspectos relativos à aquisição e desenvolvimento da linguagem. Segundo ele, a linguagem não é suficiente para explicar o pensamento, uma vez que o mesmo tem raízes na ação e nos mecanismos sensório-motor, os quais, para o autor, são mais significativos que o fator linguístico. Porém,

[...] não é menos evidente que quanto mais refinadas 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 de 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 sistemas 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 individual e da cooperação (Piaget, 1967, p. 92).

De um modo geral, em relação aos tipos de fala, que é uma das manifestações da linguagem, vale ressaltar a fala privada. Papalia e Olds (2000) afirmam que ela é referente à fala consigo mesmo, sem a função de comunicar. Essas autoras apresentam as concepções de Piaget e de Vygotsky relativas a este tipo de fala, e afirmam que enquanto para Piaget ela é denominada egocêntrica pelo fato de a função simbólica não estar plenamente desenvolvida e, com isso, fazer com que palavras e ações representadas por palavras não sejam distinguidas; Vygotsky a concebe como elo de integração entre linguagem e pensamento, pois, à medida que ela aumenta no curso

do desenvolvimento, a criança torna-se capaz de orientar e dominar ações, só desaparecendo quando o mesmo processo é feito silenciosamente.

Nos estudos referentes às raízes genéticas do pensamento e da linguagem, ao descrever os experimentos que realizou, Vygotsky (1998) compara tais estudos àqueles realizados por Piaget. De acordo com Vygotsky (1998) há divergências entre eles, sobretudo no que concerne às funções da fala egocêntrica. Enquanto para este autor a fala egocêntrica deve ser concebida a partir da compreensão da função primordial da fala, que é o contato social e a comunicação, e que sua função consiste na transferência dos modos sociais e cooperativos de conduta para o âmbito das funções psíquicas superiores e pessoais; para Piaget, esse tipo de fala não objetiva comunicação, caracteriza-se por ser uma fala consigo mesmo desprovida de intencionalidade, e sem qualquer funcionalidade útil para o comportamento da criança.

A fim de que se possa compreender essa concepção divergente dos dois autores, é importante salientar que para Vygotsky (1998) o desenvolvimento da fala segue o curso das demais operações mentais, as quais ocorrem em quatro estágios: (a) estágio natural ou primitivo, que corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal; (b) estágio da psicologia ingênua, no qual acontece o exercício da inteligência prática em virtude da experiência da criança com as propriedades físicas do seu corpo e dos objetos que a circundam; (c) estágio das operações com signos exteriores usados como auxiliares na solução de problemas, caracterizado pela fala egocêntrica; e (d) estágio do crescimento interior. Neste, as operações externas se interiorizam e passam por mudança no processo, a criança passa a operar com relações intrínsecas e signos interiores.

Segundo Vygotsky (1998), os estudos desses estágios permitiram concluir que a medida em que as crianças se desenvolvem, dirigindo sua fala para comunicações específicas com os outros como, por exemplo, pedir comida ou brinquedo, elas começam a dirigir a fala para si mesmas, levando à internalização de palavras e à constituição da fala interior. Esta, por sua vez, envolve pensamentos verbais norteadores do comportamento e da cognição, processo fundamental no desenvolvimento e funcionamento psicológico humano, logo, na construção do conhecimento.

Papalia e Olds (2000), ao discorrerem a respeito dos aspectos da linguagem, mencionam que as crianças ao adquirirem a capacidade de representar, começam a formar e utilizar conceitos e a compartilhá-los com adultos. Segundo as autoras, as crianças, em função do contexto em que vivem, rapidamente aprendem palavras por meio de um mapeamento que logo as possibilitam absorver um significado, embora ele seja usado de maneira generalizada para quaisquer objetos, espaço e tempo. Isto é, uma criança, inicialmente, pode referir-se à diversos tempos futuros com a palavra amanhã, em razão de a interpretação ainda ser bastante literal, o que faz a criança assimilar um significado distinto daquele pretendido.

No curso do desenvolvimento, esta criança realiza com recorrência o referido mapeamento, o qual a possibilita lançar mão do uso de metáfora. Em outras palavras, o referido mapeamento

viabiliza a utilização de uma figura de linguagem em que palavra ou frase designadoras de uma coisa são aplicadas à outra. A recorrência do uso desta figura fornece à criança a capacidade necessária para a aquisição de vários tipos de conhecimento (Papalia & Olds, 2000).

Por seu curso, Oliveira (1992) faz alguns apontamentos referentes ao processo de formação de conceitos investigado por Vygotsky em seus estudos acerca da origem e dos tipos de fala. Através desses apontamentos a autora coloca que

[...] a linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vygotsky, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante. Isto é, além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. Ao utilizar a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos. A utilização da linguagem favorece, assim, processos de abstração e generalização. (Oliveira, 1992, p. 27).

Ao considerar que a linguagem consiste num sistema simbólico que estabelece mediação entre o sujeito e seu objeto de conhecimento, Oliveira (1992), ao citar Vygotsky, afirma que as palavras, enquanto signos mediadores das relações do indivíduo com o mundo, são generalizações. Cada palavra refere-se a uma classe de objetos, constitui-se num signo e numa forma de representação da categoria de objetos e de conceitos. De acordo com a autora, os conceitos são construções culturais internalizadas pelos indivíduos no curso do processo de desenvolvimento, e são definidos por atributos estabelecidos pelas características dos elementos localizados e selecionados no mundo real, no universo da cultura. Nesta concepção, é a cultura na qual um sujeito se desenvolve que fornece os significados, permitindo ao indivíduo ordenar o real em categorias e conceitos.

Papalia e Olds (2000) salientam em relação ao exposto acima, que as crianças, ao longo do desenvolvimento, se tornam mais competentes na comunicação à medida que dominam as palavras, as frases e a gramática, o que revela a existência de uma ligação entre a forma e a função da fala. Essa ligação evidencia seus aspectos pragmático e social. O primeiro aspecto envolve conhecimentos práticos para fins comunicativos inclusive no sentido de adequar os comentários à perspectiva do ouvinte; o segundo, constitui todas as características do conhecimento pragmático e compõe a fala socializada, a qual pretende ser compreendida pelo ouvinte.

É importante ressaltar que Papalia e Olds (2000) enfatizam a interpretação feita por Vygotsky a respeito da fala privada, principalmente por se basearem em pesquisas que deram sequência aos estudos realizados por ele. Essas autoras mencionam que a compreensão deste tipo

de fala tem relevância significativa no contexto escolar, pois falar ou sussurrar consigo mesmo evidencia ou pode evidenciar a tentativa da criança de resolver um problema e, por isso, ainda necessita pensar em voz alta.

No que concerne ao tipo supracitado de fala e sua função, Vygotsky (1998) afirma que a fala exterior dá origem à interior (privada). Em outros termos, as mudanças estruturais e funcionais acumuladas e ocasionadas pela fala exterior e pela diferenciação das funções social e egocêntrica da fala, possibilitam o desenvolvimento da fala interior, a qual constitui a gênese da formação dos conceitos. Essa formação, segundo o autor, tem início na infância. Entretanto, as funções intelectuais combinadas de maneira específica, que compõem a base psicológica desta formação, são configuradas e desenvolvidas apenas na puberdade. As formações intelectuais que se aproximam daquelas dos conceitos verdadeiros estão por surgir.

Vygotsky (1998) concebe o homem e seu desenvolvimento numa perspectiva sócio-cultural. Contudo, referindo-se aos estudos experimentais da formação dos conceitos, o autor afirmou que “[...] a tarefa cultural, por si só, não explica o mecanismo de desenvolvimento em si, [...]” (Vygotsky, 1998, p.73). Por meio desta afirmativa explicitou a necessidade de compreender o desenvolvimento de um indivíduo de maneira global. Noutras palavras, salientou o quão importante é verificar todas as funções implicadas nesse processo, as quais continuamente são construídas, reconstruídas e incorporadas à uma já existente ou nova estrutura, porque durante a formação dos conceitos este indivíduo aprende “[...] a direcionar os próprios processos mentais com a ajuda de palavras e signos [...]” (p.74), mesmo que a capacidade de regulação de ações por meio de auxiliares seja plena apenas na adolescência.

Durante o processo de formação de conceitos, antes do período da adolescência, a criança transita por alguns estágios. Esses estágios são compreendidos pelos momentos que partem da agregação desorganizada de objetos, para um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, até a composição do grupo, quando ocorre uma organização também sincrética do campo visual da criança. Nestes períodos, o significado passa por uma espécie de transição, uma vez que, inicialmente, “[...] revela uma extensão difusa e não direcionada do significado do signo (palavra artificial) a objetos naturalmente não relacionados entre si [...]” (Vygotsky, 1998, p.74).

Posteriormente, a criança passa à etapa do pensamento por complexos. Neste modo de pensamento, os componentes estão ligados de maneira concreta e factual, isto é, ainda há carência de abstração e de lógica. O pensamento por complexos envolve cinco tipos básicos de complexos: (a) associativo, que se baseia em relações de semelhança ou diferenças percebidas entre as coisas; (b) coleções, uma combinação de objetos ou impressões concretas proporcionada pela experiência prática; (c) cadeia: uma conexão dinâmica e consecutiva de elos isolados numa só corrente, com a emissão de significados de um elo para outro (a formação em cadeia denota a gênese concreta e factual do pensamento por complexos); (d) difuso, o qual caracteriza-se pela fluidez do próprio atributo que une os seus elementos. Nele, conjuntos de imagens ou objetos perceptualmente concretos são construídos através de ligações difusas e indeterminadas; e, por

fim, (e) o pseudoconceito. Este complexo constitui a ponte entre complexos e o estágio final e mais alto do desenvolvimento da formação de conceitos. Além disso, neste tipo, “[...] a generalização formada na mente da criança, embora fenotipicamente semelhante ao conceito dos adultos é psicologicamente muito diferente do propriamente dito; em sua essência, ainda é um complexo.” (Vygotsky, 1998, p.82).

Nesse sentido, a construção gradativa de complexos e de significados das palavras através da manipulação de objetos agrupados é feita pelas crianças de acordo com suas preferências. Isso evidencia a característica ativa que elas possuem para originar generalizações, cujo percurso é apontado pela linguagem com seus significados estáveis e permanentes, mesmo que haja interferências da fala de um adulto. (Vygotsky, 1998).

Ainda em referência ao pensamento por complexos, é importante destacar que o autor citado acima o considerava fundamental em razão de a história da linguagem evidenciá-lo como a base do desenvolvimento linguístico. Em relação a este desenvolvimento e de acordo com a linguística, ele afirma que ocorre uma distinção entre o significado de uma palavra ou expressão e o seu referente, ou seja, pode haver diversos referentes para um só significado. A título de exemplo, o autor coloca que se nos referirmos ao vitorioso de Jena ou ao derrotado de Waterloo, estamos nos reportando à mesma pessoa com expressões que trazem significados distintos. No entanto, é nesse sentido que “[...] as palavras da criança e do adulto coincidem quanto aos seus referentes, mas não quanto aos seus significados.”. (Vygotsky, 1998, p. 91). Aos poucos, acontecem, necessariamente, transferências de significados que constituem, além de indicativas do pensamento por complexos, a regra no desenvolvimento da linguagem, e, obviamente, no percurso de formação dos conceitos desde a fase mais primitiva dos conceitos potenciais, até os conceitos espontâneos, verdadeiros e científicos, no qual a palavra ocupa lugar central.

Diante disso, Vygotsky (1998, p. 104) aponta que “[...] O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.”.

As referidas funções, segundo o mesmo autor, não podem ser dominadas apenas por meio de aprendizagem inicial. Este processo envolve aprendizagem contínua, durante todo o curso do desenvolvimento, sobretudo quando a criança está em idade escolar, pois ela passa a perceber os seus próprios processos psíquicos enquanto processos significativos, o que a habilita a conceber as coisas sob uma nova forma e a criar novas possibilidades de manipulá-las.

Através do estabelecimento de uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, verifica-se que o desenvolvimento da linguagem oral e da escrita diferem entre si. De acordo com ele, neste processo estão envolvidos as etapas de compreensão do significado figurado, a influência da gramática sobre o desenvolvimento mental e “[...] a compreensão das relações no estudo das ciências sociais e naturais.” (Vygotsky, 1998, p. 122), o que promove a citada diferença. Considerando isso, o autor salienta que a linguagem escrita difere tanto estrutural

quanto funcionalmente da linguagem oral por exigir um nível de abstração com o qual a criança possa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras; isto é, exige uma capacidade de representação simbólica ainda mais sofisticada.

A capacidade de representação simbólica exigida pela linguagem escrita explicita a relação que esta variação da linguagem estabelece com a fala interior e com a oral, ambas constituintes da linguagem como um todo. A escrita segue o curso da fala interior, a qual é precedida pela fala oral, que por sua vez permanece em posição intermediária em relação àquelas. A fala interior é condensada e abreviada, é predicativa e conhecida pelo sujeito que pensa, enquanto a escrita deve possuir o caráter explicativo para se fazer inteligível. Por um processo de transição a fala interior (compacta) passa à oral (detalhada) através de uma semântica deliberada, isto é, uma “[...] estruturação intencional da teia de significado.” (Vygotsky, 1998, p. 124).

Com essas observações referentes aos tipos de fala – oral, interior e escrita – no decorrer do desenvolvimento, especialmente no período escolar, Vygotsky (1998) constatou não somente que a gramática e a escrita contribuem para o desenvolvimento da fala, como também que o aprendizado precede o desenvolvimento, mas não em relação às bases psicológicas que o sustentam. O que acontece de maneira contínua é uma interação e uma contribuição de/ entre ambos. Nesse processo de influência mútua, não apenas o aprendizado tem função importante, a imitação é também um mecanismo essencial, pois juntos – aprendizado e imitação inclusive da fala – fazem emergir qualidades especificamente humanas que orientam o indivíduo a novos níveis de desenvolvimento, de formação de conceitos.

Nesta perspectiva, Vygotsky (1998) faz uma crítica a Piaget em relação à compreensão dissociada de pensamento e de aprendizado, afirmando que aprendizado não se inicia na escola. Vygotsky amplia sua crítica ao discorrer a respeito da inexistência de um elo primário entre pensamento e fala, o qual num determinado momento promoveria uma influência mecânica de um sobre outro, de maneira que o pensamento verbal seria resultado de uma união externa de ambos em razão de serem elementos isolados e independentes. Contudo, de acordo com ele, há uma evolução desses processos que promove a ocorrência de uma conexão que se modifica e desenvolve. Esta conexão é denominada significado ou conceito, como já abordado anteriormente.

Ademais, afirma que

[...] O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento. (Vygotsky, 1998, p. 151).

Como componente essencial e elo de ligação do pensamento e da palavra, o significado é fundamental para a compreensão do desenvolvimento da linguagem de acordo com a concepção de Vygotsky (1998). Para ele, este desenvolvimento implica também no desenvolvimento do pensamento, pois é através das palavras que o pensamento ganha existência, se materializa e promove a relação entre coisas. Isso denota que há uma distinção entre os planos interior (semântico e significativo) e exterior (fonético) da fala, mesmo que dêem origem a uma unidade e tenham suas próprias leis.

A diferenciação constatada nos planos de fala evidenciou que a unidade da fala é complexa e envolve um movimento independente nos âmbitos fonético e semântico. No momento em que uma criança começa a dominar a fala exterior utilizando uma palavra, ela passa logo a relacionar duas, três palavras entre si até a construção de frases cada vez mais sofisticadas e coerentes. Entretanto, em relação ao significado, a primeira palavra é uma frase completa, o que denota que a criança parte do todo para depois dominar “[...] as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades.”. (Vygotsky, 1998, p. 157). Em outras palavras, enquanto o aspecto semântico segue do particular para o geral, o fonético faz o caminho inverso.

É interessante expor que o autor citado verificou uma divergência entre semântica e fonética na fala de indivíduos adultos que causa ainda mais surpresa no que se refere aos sujeitos e predicados gramaticais e psicológicos em razão de fatores como: (a) o predicado psicológico poder assumir qualquer fragmento de uma frase; e (b) da possibilidade de significados distintos ocultarem-se numa determinada estrutura gramatical.

Não apenas sujeito e predicado têm seus duplos psicológicos, mas também gênero, número, caso, grau, etc. Um enunciado espontâneo, errado do ponto de vista gramatical, pode ter seu encanto e seu valor estético. A correção absoluta só é alcançada para além da linguagem natural, na matemática. Nossa fala cotidiana flutua entre os ideais da matemática e da harmonia quantitativa. (Vygotsky, 1998, p. 159).

Como se pode observar, os estudos referentes à aquisição e desenvolvimento da linguagem até aqui apresentados, partem, de algum modo, dos processos de pensamento, do período pré linguístico, do processo de formação de conceitos, dos processos de aprendizagem e de socialização.

Piaget, Vygotsky e Maturana: algumas aproximações para compreensão da aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Conforme colocado no início deste artigo, Piaget (1967) parte do pressuposto de que a linguagem tem origem a partir do estágio sensório-motor, quando a função simbólica passa a exercer sua atividade: dar ao sujeito, à criança a capacidade de representação de objetos, ações e palavras. Através de uma concepção de desenvolvimento baseada na gênese do conhecimento, esse autor assegurou que a origem do pensamento antecede à linguagem com suas funções, formas e características. Por esta razão, a aquisição da linguagem só é possível quando as condutas sensório-motoras passam às ações conceitualizadas por meio da socialização e dos progressos da inteligência pré-verbal com a interiorização da imitação na forma de representação.

Em oposição a Piaget, Vygotsky (1998) não possui uma concepção em que cada um desses processos (pensamento e linguagem) anteceda um ao outro. Para Vygotsky (1998), há um elo que os conecta e que os faz influenciarem-se mutuamente, que é a palavra. Referente à origem da linguagem esse autor a explicita através dos estudos da formação dos conceitos, dos tipos de fala, inclusive em comparação com a compreensão de Piaget acerca da fala egocêntrica e sua função. Enquanto para Piaget ela é uma expressão direta do pensamento egocêntrico, que não se adequa ao pensamento adulto, isto é, um tipo de pensamento intermediário ao autismo primitivo de pensamento e à socialização; para Vygotsky ela consiste num fenômeno de transição de funções intersíquicas para as intrapsíquicas, que abarca toda a atividade social da criança e constitui um parâmetro de desenvolvimento comum às demais estruturas e funções psicológicas superiores. Dito de outro modo, a fala egocêntrica para Vygotsky engloba aspectos subjetivos (por possuir uma função específica, a de fala interior) e objetivos (em razão de funcionar apenas em situações sociais), os quais a faz representar uma transição da fala para os outros à fala para si mesmo.

Por seu curso, Magro (1996) está entre os autores que também discorrem a respeito da linguagem e de suas funções. De acordo com a autora, a linguagem no mundo ocidental foi configurada enquanto simbolização e mediação de elementos e de relações concernentes ao ambiente tanto externo quanto interno ao homem. Porém, mesmo que haja variações na maneira por meio da qual essa configuração se compõe, ela afirma que é importante salientar a característica de mediação, de representação e de simbolização da linguagem.

As características ressaltadas acima contribuíram para que cientistas e filósofos estudassem e investigassem a essência da linguagem, a fim de construir línguas mais perfeitas e lógicas. A autora supracitada aponta que estes estudos e investigações culminaram em concepções que tomam a língua como um conjunto finito de regras gerador de sentenças infinitas, ou como uma estrutura de signos, os quais, segundo ela, somente reelaboram um mito da linguagem num teor abstrato e formal; além de terem sido concebidos como indispensáveis para que um indivíduo participe de comunidades lingüísticas e seja capaz de trocar pensamentos com outros.

De acordo com Magro (1996), o referido modo de compreender a linguagem relaciona-a à biologia em razão de partirem do princípio de que ela é “[...] um *instinto* próprio da espécie humana, uma marca do espírito, um indício incontestável da descontinuidade entre nossa espécie e outros animais.”. (p.9). No entanto, afirma a autora, a origem da linguagem seria divina ou decorrente de um aprimoramento da espécie, o que dispensaria a ciência de explicações.

Ademais, relacionar a linguagem à biologia (fisiologia, sistema nervoso e material genético), significaria compreendê-la como um instrumento inerente à espécie humana, no qual estariam impressas características imutáveis e universais, assim como as marcas da experiência traduzidas em representações mentais ou de outra modalidade. (Magro, 1996).

A autora citada menciona que a tradição entre os cientistas é conceber a linguagem através de princípios explicativos (neste caso, representações e instinto), em razão deles possibilitarem o controle (pelo menos parcial) daquilo que um organismo faz e/ou participa, para a obtenção de explicações sobre o que seja necessário ou não explicar. Deste modo, o comportamento linguístico foi e ainda é descrito como a capacidade de um indivíduo organizar, através da fala ou da escrita, signos e símbolos em concordância adequada com regras da língua e de acordo com o que deva ser feito a cada momento, tendo este indivíduo incorporadas e representadas em sua biologia as regras gramaticais e conceitos fornecidos a priori ou não.

Essa concepção relativa à linguagem abrange uma realidade independente dos indivíduos, por uma maneira de conhecer racional e objetiva, a qual reflete adequadamente essa realidade, fazendo objeções a opiniões, sentimentos e a subjetividade. Com isso, um comportamento apropriado, normal, racional, justifica-se por uma correlação dupla entre linguagem e realidade representada no cérebro, e a realidade que ocorre na mediação entre indivíduos representada pela linguagem. (Magro, 1996).

Além disso, tais características que compõem a conceitualização de linguagem apenas descrevem-na, não a explicam. Noutras palavras, em concordância com a referida autora, pode-se assegurar que não existe um mecanismo gerativo, próprio das explicações, capaz de promover uma combinação entre biologia humana e linguagem, nem entre esta e demais fenômenos encontrados no âmbito da ontogenia da espécie.

Contudo, Maturana (citado por Magro, 1996), apresenta constructos relativos à cognição e à linguagem que rompem com as concepções tradicionais em razão de possibilitarem uma explicação referente ao que seja e envolva a linguagem, o que significa um enorme avanço, pois não mais se lançará mão apenas de descrições concernentes a tal processo.

Ainda de acordo com Magro (1996), vale salientar que Maturana partiu de hipóteses explicativas que trataram sobre o que seja o viver e o que seja o conhecer. Segundo a autora, ele afirma que os seres vivos possuem uma organização fechada operacionalmente, denominada organização autopoietica (capacidade dos seres vivos produzirem-se a si mesmos constantemente), a qual denota que os seres vivos não são abertos às instruções do ambiente, e

que tudo aquilo que acontece a eles é determinado pela estrutura que possuem, em constante mudança, junto à estrutura do meio em que desenvolvem sua ontogenia.

É importante explicitar que a organização consiste num conjunto de relações que devem existir ou que devem ser satisfeitas para que algo exista. Ela refere-se às relações que definem a identidade de um sistema. Por seu curso, a estrutura diz respeito aos componentes mais as relações que estabelecem entre si, que constituem um sistema particular. A estrutura, modificando ou não, tem que satisfazer as relações da organização, a qual, por sua vez, é invariante (Moreira, 2007).

Através dessa explanação destaca-se a importância das ideias de Maturana, sobretudo concernente ao que o indivíduo experimenta e ao que observa vivendo na linguagem. Com esse ponto de vista ou de investigação científica, o interessante é indagar pela experiência e entender que o que é feito ao explicar algo, nada mais é do que reformular coerências na experiência (Magro, 1996).

É necessário evidenciar que, nesta perspectiva, a linguagem não é concebida como um “dote de indivíduos”, mas sim como comportamento, como “[...] atividade recursiva e consensual entre membros de comunidades que mantêm uma história recorrente de interações, e em cujo exercício emergem referentes, significados, símbolos, a possibilidade de fazer distinções, de falar em regularidades, em raciocínio, cognição, consciência.” (Magro, 1996, p.11).

O conceito de linguagem e sua funcionalidade, expressados nos constructos de Maturana mencionado por Magro (1996), permitem verificar a efetividade da linguagem nas atividades tanto teóricas quanto práticas realizadas por um indivíduo, em razão de ela envolver um “[...] domínio de afazeres no domínio de coordenações recursivas de afazeres, [...]”. (p. 11). Além desta efetividade, a linguagem possibilita que a realidade não mais seja vista como algo independente do indivíduo, posto que funciona como um meio para validar crenças, e que declarações ou textos construídos segundo suas regras, trazem significados e sentidos que podem ser imediatamente apreendidos, aprendidos e interpretados tanto por ouvintes quanto por declarantes.

Ademais, Maturana (citado por Magro, 1996, p.12), ressalta a necessidade de distinguir fenômenos fisiológicos de comportamentais. Essa distinção consiste no fato de um tipo de fenômeno não se reduzir ao outro e de contarem com a participação de ambos. Em outros termos, aquilo que acontece no domínio do comportamento conta com a participação do domínio da fisiologia, demonstrando que o que é dito e feito a todo instante, não é corriqueiro nem para o próprio indivíduo, nem para aqueles com quem conversa, “linguaja”.

A influência mútua entre constituição fisiológica e comportamental apontada acima, leva a considerar que as alterações sofridas na fisiologia devido a um motivo qualquer, fazem com sejam alterados os comportamentos de um indivíduo, constituídos pela gama dos fenômenos tradicionalmente chamados de mentais. (Magro, 1996).

De acordo com as referidas considerações, é importante colocar que a dinâmica biológica do ser vivo o realiza e o faz constituir-se como totalidade, a qual possui um domínio relacional, cujo domínio de conduta ou modo de vida seja visto por um observador como seu. Concomitantemente, pelo determinismo de estrutura em que acontece a fenomenologia biológica, qualquer alteração estrutural do ser vivo culmina numa alteração em sua vida relacional, logo, na sua maneira de viver. A vida relacional de um indivíduo é originada, possibilitada e limitada pela fisiologia, mas esta não a determina, causa ou contém. (Magro, 1996).

As características concernentes às ideias de Maturana realçam a importância de conceber a linguagem a partir da ampliação de possibilidades essenciais para se dizer com propriedade da experiência de ser vivo que o homem é. No entanto, não é desnecessário retomar que a linguagem consiste em atividades coletivas em que os indivíduos se envolvem através da emissão de sons e gestos em coordenações consensuais de ações, as quais, se passam a ser recorrentes e recursivas, permitem que a realidade em que vivem seja ampliada, que se faça existir o que se denomina por eventos mentais, e que todos os elementos integrantes dos jogos de linguagem configurem espaços psíquicos e cognitivos. (Magro, 1996)

Tendo em vista a conceitualização relatada, Maturana (citado por Costas, Kolling, Fernandes & Cabral, 2002), explica que quando a criança começa a desenvolver a linguagem, ela aprende a falar sem obter símbolos, transformando-se no interior do ambiente de convivência constituído por suas interações com os cuidadores (a mãe e o pai) e com os demais adultos e crianças que compõem seu mundo. Este ambiente de convivência culmina numa história que promove mudanças no corpo da criança, seguindo um percurso contingente com esta história.

É interessante salientar que a emoção além da ênfase dada à linguagem, nesta perspectiva, é destacada porque a realização humana acontece pela emoção. Essa emoção é demonstrada pelo bem-estar do indivíduo em conversar com outro, o que faz com que a emoção esteja entrelaçada com a linguagem. (Costas et al, 2002).

Ainda em relação à emoção e à linguagem, o próprio Maturana (2001) mencionou que cotidianamente os indivíduos distinguem diferentes emoções em si mesmos e em outros indivíduos e até em animais. De acordo com ele, as emoções constituem-se como disposições corporais dinâmicas que especificam os domínios de ações nos quais animais e, sobretudo, seres humanos, operam num instante. Isso revela que as ações surgem e são realizadas num domínio emocional; e que a emoção determina o domínio em que uma ação ocorre, seja ela abstrata ou concreta. A linguagem ocorre, no entanto, no momento em que dois ou mais indivíduos interagem, e de modo recorrente operam por meio destas interações em uma rede de coordenações cruzadas, recursivas, consensuais de coordenações consensuais de ações. Portanto, tudo o que os seres humanos fazem, o fazem em operação na referida rede como diferentes modos de nela funcionar.

Desta forma, sendo as ações especificadas pelo domínio emocional e entrelaçadas com a linguagem que acontece no espaço das interações, as palavras também se relacionam às ações. Maturana (2001) afirma que as palavras referem-se à outras palavras, à situações e à ações, evidenciando que os significados são relativos às ações que elas coordenam. Em outros termos, portanto, as palavras funcionam com nós das redes de coordenação consensuais de ações, as quais, se funcionarem numa certa dinâmica de coordenação de ações, dão origem à simbolização e explicitam que estar na linguagem é estar também num domínio de reflexão, de formulação e organização de experiências, não apenas num domínio de coordenação de ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda essa explanação referente ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem nas perspectivas de Piaget, Vygotsky e Maturana, interessa ressaltar o ponto de convergência entre esses autores, o que não significa, entretanto, desconsiderar os demais aspectos de suas teorias, os quais são imprescindíveis para a convergência aqui em destaque.

É importante lembrar que para Piaget (1967; 2007) a base da inteligência e para o exercício da atividade da função simbólica, o período do estágio sensório-motor é de suma importância visto que nesse momento um indivíduo executa ações sobre o meio que traduzem motivo em necessidade, a qual é expressa através de novas ações num constante processo de reajustamento e equilíbrio que se torna cada vez mais complexo. Isso é o que vai possibilitar o aparecimento da linguagem e tornar as estruturas de pensamento cada vez mais refinadas.

Vygotsky (1998; 2007) ainda que tenha feito claras críticas às construções de Piaget acerca do processo em análise nesse artigo, sobretudo no que concerne ao método de investigação, também aponta a importância das ações no curso do desenvolvimento da linguagem, porque, segundo ele, o uso de instrumentos (ação, percepção tátil e visual) está diretamente relacionado (ou condicionado) ao funcionamento da fala, os quais se associam e dão origem a novos e complexos comportamentos.

Por seu curso, Maturana (2001) e Magro (1996), afirmam que a aquisição e desenvolvimento da linguagem ocorrem através da atividade recursiva e consensual entre integrantes de comunidades que mantêm um histórico recorrente de interações, nas quais têm origem referentes, significados, a capacidade de fazer distinções, a cognição. Em outros termos, são as atividades coletivas com que um indivíduo se envolve que os possibilita adquirir e desenvolver linguagem por meio de gestos, sons e coordenações consensuais de ações, que por sua vez, se passam a ser recorrentes e recursivas, viabilizam a existência dos processos e eventos mentais.

Desta forma, diante do que foi exposto nessa breve discussão das perspectivas de cada autor, é interessante considerar e enfatizar que para Piaget, Vygotsky e Maturana as ações possuem papel essencial para aquisição e desenvolvimento da linguagem, sobretudo por elas constituírem-se fundamentalmente por emoções e afetividade decorrentes e/ou proporcionadas pelas e desde as primeiras interações e experiências de um indivíduo com outros indivíduos (geralmente por seus cuidadores) e com o mundo em que vive ao longo de todo seu desenvolvimento, já que é pela emoção (identificada em si mesmo, em outros indivíduos e até em animais), que o homem constrói sua história, a qual promove mudanças no próprio corpo e no curso das ações desempenhadas, e cuja expressão se dá na e através da linguagem, o recurso psíquico tipicamente humano por meio do qual as experiências das relações estabelecidas são organizadas.

REFERÊNCIAS

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Nolen-Hoeksema, S. (2002). *Introdução à psicologia de Hilgard*. 13. ed. Porto Alegre: Artmed.

Costas, F. A. T., Kolling, J., Feranandes, M. C. & Cabral, P. A. (2002). O processo de construção da linguagem a partir dos aportes de Piaget e Maturana. *Centro de Educação*, Santa Maria-RS, v. 27, n. 01. Recuperado de <http://coral.ufsm.br/revce> em 25 jan 2007.

Magro, C. (1996, 16 de agosto). Linguagem, biologia e fenômenos psíquicos. *Encontro de ex-residentes e psiquiatras da fhemig, II, Mesa Redonda Biologia e Psiquiatria*. Barbacena. Recuperado de <http://www.letras.ufmg.br/cmagro/> em 19 ago 2005.

Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Org. e Trad. Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Moreira, M.A . (2004). A Epistemologia de Maturana. *Rev. Ciência e Educação*, Bauru-SP, 10 (3), pp. 597-606. Recuperado de <<http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=46&layout=abstract> em 06 set 2007.

Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. La Taille, Yves de.; Oliveira, Marta Khol de.; Dantas, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, p. 23-34.

Papalia, D. E.; Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento humano*. 7. ed. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1967). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Piaget, J. (2007). *Epistemologia genética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.