

mesmo restritos ao espaço universitário, oferecem seu trabalho para a formação de um leitor ativo e de um conceito de leitura que sendo vertical amplia as relações do texto com a sociedade e com a cultura, por outro, a cobrança feita no vestibular estimula a idéia de que o texto é antes de tudo um pergaminho e deve ser tratado com o merecido respeito e distanciamento. Este exemplo de vestibular não é fortuito nem aleatório. Ele deve ser considerado na dimensão exata de suas conseqüências para o conceito de leitura e para o tratamento que a Universidade, em última instância, confere ao saber. Nos cursos de Letras, ainda hoje, há uma hierarquia valorativa entre os que se dedicam à Literatura e à Língua nos seus usos mais "cultos", e os outros que se empenham em aspectos "menores", como a literatura infantil, a literatura infanto-juvenil ou outras veredas menos cotadas. É evidente que essa dicotomia fabricada também ecoa na formação dos leitores. Valorizar exclusivamente um dos segmentos significa impedir o aluno de ter acesso à diversidade lingüística, à diversidade literária e aos diferentes usos que a sociedade e os indivíduos fazem da linguagem. Mais importante que ter lido Coelho Neto, uma realidade lingüística e literária distante do universo de um adolescente, é ser capaz de defrontar-se criticamente e com a mesma acuidade diante de uma primeira página de jornal, de uma mensagem publicitária ou de um poema.

Não se trata de excluir Coelho Neto (infelizmente a escolha é exemplar...), mas de conduzir o processo de leitura de forma a possibilitar a escolha e a disponibilidade até mesmo para esse autor. Para isso, há que se levar em conta a palavra de dois escritores (e que aqui considerando a dicotomia universitária, classificá-los um de maior e outro de menor...): Jorge Luis Borges, para quem "... a leitura obrigatória é uma coisa tão absurda quanto se falar em felicidade obrigatória" e Pierre

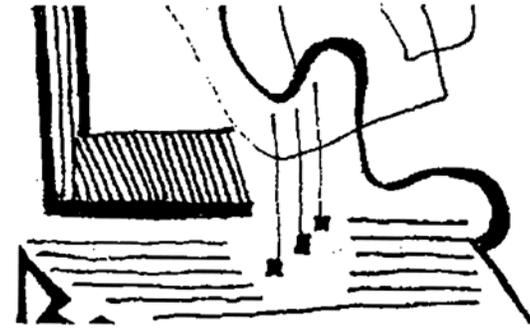
Gamarra para quem "La lecture commence avant la lecture. Pour beaucoup de raison. On ne peut lire les livres si l'on n'a justement commencé à lire le monde autour de soi. Le chaton sort de sa corbeille et vient s'immobiliser sur la page. Plus tard, la lecture aidera à lire le monde et même à le créer".

A escola, muitas vezes, na sua disposição de formar um leitor, contribui para a sua deformação e, na pior das hipóteses, mas não a menos provável, para a criação de uma imagem contra a leitura. Concorrem para essas duas possibilidades o conceito de leitura como obrigação, a imagem da escola como espaço inaugural e terminal, justamente a que não leva em conta que mesmo antes de ser alfabetizado o indivíduo já é um leitor do mundo através das outras linguagens e que continuará a atuar como tal mesmo depois de deixar a escola, e mesmo a utilização exclusiva da fonte literária consagrada ou, por oposição, sua exclusão em benefício de outros textos veiculados socialmente.

A ampliação do conceito de leitura parece ser um dos pontos essenciais para o ensino e esta tem sido a tônica dos estudos mais recentes. Mas até agora, o discurso do fracasso tem demonstrado que os mecanismos de motivação da leitura ainda esbarram em mitos e tabus difíceis de serem tocados. A perseguição do conhecimento e do prazer letra a letra, palavra a palavra, página a página, parece cada vez mais pertencer a um pequeno mundo de eleitos que pouco a pouco se distanciam das facilidades comunicativas contemporâneas. Mas se a criança, antes mesmo de ser alfabetizada, acolhe o livro como um objeto de prazer e curiosidade e brinca com os matizes da linguagem verbal descobrindo suas possibilidades sonoras e seu poder, onde se dá a ruptura?

Talvez a busca da resposta comece quando nos questionarmos sobre que espécie de leitores somos nós e até que ponto a dimensão do nosso conceito de leitura não contribui para a sua própria negação.

PENSAMENTO, LINGUAGEM E LÍNGUA MATERNA:



UM MAPEAMENTO PRELIMINAR DAS POSIÇÕES DE VYGOTSKI, PIAGET E CHOMSKY

Maria Thereza Fraga Rocco *

Não é sem temor e uma dose de inquietação que se procura equacionar um problema tão complexo como o das intrincadas relações entre pensamento, linguagem e desenvolvimento da língua materna.

Em virtude, no entanto, da relevância do assunto, creio pertinente um estudo da questão, ainda que o tratamento dado se caracterize mais por uma reflexão de caráter geral.

Desde a antigüidade, estudiosos das mais diferentes linhas teóricas indagam sobre a origem e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem: de Platão a Heidegger; de Heidegger até nossos dias, só para falar do Ocidente e de tempos próximos.

Não é nossa intenção, nem objetivo, ainda

que considere um desafio apaixonante, fazer retrospecto do processo histórico por que passaram as discussões. No entanto, antes de nos atermos a algumas de tais linhas teóricas mais representativas de hoje, alguns fatos básicos devem ser registrados.

Pensamento e linguagem foram, durante largo espaço, analisados por meio de estudos atomistas, com base puramente funcional. Assim é que se aceitava tacitamente por exemplo o fato de as relações entre *percepção e atenção, atenção e memória, memória e pensamento* serem constantes e, como tal, poderem ser neutralizadas e mesmo ignoradas - o que realmente ocorria, em razão de enfoques isolados dessas funções.

No imenso panorama de estudos

* Professora Dra. Livre-docente da Faculdade de Educação da USP.

dedicados ao tema foi possível observar a existência de trabalhos cujo âmbito era extremamente atrofiado e limitador. E por que razão? Por um lado, correntes teóricas afirmavam a fusão total entre pensamento e linguagem, a identificação total entre ambos: um era o outro e vice-versa. Por outro lado, assistia-se a uma segregação completa, a uma "separação quase metafísica" de ambos: em um extremo, a linguagem; em outro, o pensamento - não relacionados, não relacionáveis e irredutíveis.

Alguns teóricos afirmavam ainda que o pensamento era discurso sem som, enquanto outros, sobretudo os de linha reflexionista americana, diziam ser a linguagem um tipo de pensamento inibido de seu elemento motor.

Ora, nesses termos, não há muito que discutir, pois, se pensamento é linguagem, não há por que considerá-los em suas relações; e, se pensamento se opõe à linguagem ou independem um do outro, não há também por que estudá-los em suas relações.

Tais teorias, de caráter nitidamente anti-historicista, pouco acrescentaram e muito prejudicaram o desenvolvimento de trabalhos que realmente focalizassem vínculos e distanciamentos existentes entre pensamento e linguagem.

Um estudo crítico e detalhado dessas escolas mais representativas foi feito por Vygotski, há várias décadas, e publicado em seu livro *Thought and Language* (1962), (1), cujo breve resumo apresentamos na seqüência.

Uma primeira corrente, não cronologicamente falando, é configurada pela visão associacionista-mecanicista, que tenta deterministicamente mostrar que a relação pensamento-linguagem, bem como a relação entre o significado da palavra e seu referente são resultado de simples ligação associativa, apresentando-se como permanente - afirmação que se rejeita de pronto, de vez que se sabe serem móveis e mutáveis os

significados das palavras. Para esses mecanicistas-empiristas, a psique humana é uma "tábula rasa" na qual a experiência deixa suas marcas. E o pensamento não é outra coisa senão o resultado de associações sensoriais.

A seguir, Vygotski faz com que nos defrontemos com as posições de teóricos que formaram a chamada Escola de Wurzburg. Bühler, Ach, Messer, influenciados pela teoria da percepção de Wundt, procuraram analisar as leis que estariam nas bases das formas complexas de pensamento e consciência e concluíram que consciência e pensamento não poderiam ser examinados como formas da experiência sensível. Achavam eles que o pensamento existe sem qualquer participação de imagens visuais e de palavras.

É aqui fundamental atentarmos para o seguinte: os teóricos de Wurzburg trabalhavam basicamente com intelectuais, pessoas altamente qualificadas e, em razão disso, passaram a considerar o pensamento como uma realidade especial, diferenciada, sem raiz material, partido teórico que impediria, já em sua origem, qualquer outro questionamento em direção ao conhecimento da vida psíquica do homem. Desta forma, tendo tornado pensamento e linguagem independentes e "puros" e tendo estudado separadamente cada um, foram forçados a explicar dois processos distintos que acabam se mostrando ligados por uma pura conexão mecânica.

Finalmente, temos a Gestalt que, também como Wurzburg, tentou solucionar o problema do associacionismo e colocar pensamento e linguagem sob o domínio da lei da gênese das estruturas. Há, na verdade, também aí, uma posição reducionista que tenta submeter ambos a um denominador estrutural comum, passando a relação pensamento e linguagem a ser fruto de um simples processo de analogia.

Porém, como os próprios associacionistas,

também os gestaltistas não aceitaram a evolução do significado das palavras e ainda negaram a colocação dos teóricos de Wurzburg relativa à existência de leis próprias nas bases do pensamento e da linguagem.

Portanto, como é possível observar, maiores foram os equívocos provocados que contribuições palpáveis para se equacionar o problema.

Deixando agora de lado esse rápido panorama, voltamo-nos para pensadores mais contemporâneos e que se constituem a meu ver nos principais responsáveis pelos progressos dos estudos que tentam tornar mais claras as relações entre pensamento e linguagem. Tomamos para reflexão algumas proposições de Chomsky, Piaget e Vygotski - pois todos apresentam, mesmo dentro da diversidade que os caracteriza, grande preocupação com o aspecto cognitivo da linguagem, com a interação social do homem, com a sua realização verbal.

Trataremos de Chomsky (1979) (2) inicialmente, de vez que, apesar de suas divergências com Piaget (1979) (3), é entre Piaget e Vygotski que mais se acirram algumas discussões.

Noam Chomsky exerce atualmente vigorosa influência intelectual nos meios filosóficos e lingüísticos mundiais. Inspirado nas propostas cartesianas, Chomsky parte da afirmação da existência de princípios inatos no homem, aliás, principal ponto de atrito entre ele e Piaget, para quem toda estrutura é construída, excetos os esquemas hereditários iniciais. Para Chomsky, que ferrenhamente se opõe ao behaviorismo, pensamento e linguagem são interligados e interdependentes, ainda que considere ser o estudo do pensamento muito mais complexo que o estudo do sistema lingüístico. Mesmo que diferentes, pensamento e linguagem ligam-se de forma muito estreita e nunca por associação.

Conforme Chomsky, há uma série de

dados comuns facilmente observáveis na linguagem de todo o ser humano - dados que o levam a crer na existência de matriz biológica no indivíduo, a qual, segundo princípios inatos, e respeitado o entorno social, faz desse indivíduo um ser capaz para o exercício da linguagem verbal. Ainda para Chomsky, há um outro aspecto que reforça a existência dessa matriz biológica inata de que seríamos todos dotados, aspecto esse evidenciado não só pela competência e desempenho lingüísticos comuns a todos, mas também pela capacidade de gerarmos estruturas profundas e estruturas superficiais no ato de linguagem.

Com respeito às posições de Piaget e Vygotski, cremos interessante abrir um parêntese e indagar: que relações mais estreitas ou que oposições mais sensíveis marcariam esses estudiosos.

Nascidos no mesmo ano de 1896, um na Suíça, outro na União Soviética, ambos apresentam linha de trabalho marcadamente cognitivista, ainda que alguns menos avisados tenham catalogado Vygotski até como "associacionista", presos que estavam mais ao momento histórico de vida do autor que aos textos que produziu.

Se vivos, teriam portanto hoje a mesma idade, porém, não chegaram a se conhecer pessoalmente, mas realizaram, por assim dizer, uma "correspondência", um intercâmbio de teorias em tempos cronologicamente diversos e distantes.

Vygotski morreu prematuramente em 1934, e nas obras que até então escreveu são muitas as referências e não menos numerosas as divergências apontadas pelo autor soviético em relação aos trabalhos de Piaget.

No entanto, a recíproca não ocorreu, pelo menos em espaço simultâneo. Em razão do stalinismo, as obras dos soviéticos foram *indexadas*, tanto no oriente quanto no ocidente. Daí o conhecimento tardio, por parte de Piaget, dos textos de Vygotski, que a ele chegaram por intermédio de Luria

somente na década de setenta. Diferentemente de Chomsky, ainda que com ele concordando no que respeita às profundas ligações existentes entre pensamento e linguagem, Piaget e Vygotski, divergindo entre si, divergem também do primeiro.

Se para Chomsky a capacidade de linguagem, como já se disse, surge a partir da existência de uma matriz biológica inata, para Piaget, nada que é inato, exceto os esquemas hereditários básicos, pode ser aceito. Para Piaget, pensamento e linguagem constituem-se em uma relação de constante apoio, ainda que o pensamento se anteceda à linguagem e que esta chegue à luz a partir da construção da função simbólica na criança. Assim, para Piaget, portanto, diferentemente de Chomsky, pensamento e linguagem não são geneticamente programados, mas antes cuidadosamente construídos, a partir da experiência sensório-motora da criança.

Essa postura de Piaget despertou alguns comentários bastante sérios e que não podemos ignorar, sobretudo aqueles lançados por Jacques Monod (1979) durante debate entre ele (Piaget) e Chomsky. A propósito, diz Monod:

"Penso em uma experiência teoricamente muito simples: se o desenvolvimento da linguagem na criança é estreitamente associado à experiência sensório-motora, pode-se supor que uma criança nascida quadriplégica, por exemplo, teria as maiores dificuldades em desenvolver sua linguagem. Será que na escola de Genebra houve interesse por casos semelhantes? Creio que a escola de Genebra sempre trabalhou com crianças normais e me parece que haveria muito que aprender com crianças portadoras de problemas tão graves quanto esse." (4)

Comentário a que Chomsky (1979), por sua vez, adere, completando, com igual virulência:

"Se as construções da inteligência sensório-motora são uma condição

necessária ao desenvolvimento da linguagem, o entrave de tais construções deveria acarretar também o entrave da inteligência que conduz à aquisição da linguagem: se elas são drasticamente reduzidas, a linguagem deveria ser virtualmente eliminada." (5)

Evidentemente, muito há que se pensar e discutir a partir desses dois depoimentos, mas como o objetivo desse trabalho é mais o de levantar questões, mapear problemas gerais, esse ponto da discussão deve permanecer aberto, carecendo de maior aprofundamento em outras oportunidades.

Se Chomsky e Piaget divergem entre si quanto ao aparecimento e natureza da linguagem, Vygotski, por seu turno, diverge de ambos.

Também para Vygotski, pensamento e linguagem são intimamente relacionados, porém, a estrutura da linguagem não é *especular* à do pensamento e vice-versa. O desenvolvimento da linguagem não é nem resultado de programação biológica como quer Chomsky, nem resultado da construção e desenvolvimento dos esquemas sensório-motores como pretende Piaget. Para Vygotski, pensamento e linguagem não resultam de uma relação "ontogenética e filogeneticamente" dada. A relação pensamento e linguagem, dinâmica e mutável, é produto das relações de trabalho e da socialização do indivíduo no grupo.

Diga-se de passagem que os aspectos ligados à socialização da linguagem nunca foram negados nem por Chomsky, nem por Piaget. Esses autores, porém, não os consideraram como básicos na origem do desenvolvimento do processo.

Terminado esse esboço de panorama relativo às posições teóricas de cada um dos autores focalizados, gostaria de abordar um dos mais instigantes pontos de controvérsia havidos entre Piaget e Vygotski e de grande relevância, parece-me, sobretudo, para os professores

de língua materna.

Trataremos assim da questão referente ao *discurso egocêntrico* da criança pequena. Para Piaget, o *discurso egocêntrico*, a que denomina também "monopólio coletivo" ou "fala de si para si", é gerado pela falta de socialização. Nessa fase, haveria, pois, um compromisso entre um certo autismo normal à criança e a posterior socialização. Já Vygotski, mesmo estando de acordo com o fato de o discurso egocêntrico ser uma "fala de si para si", não concorda, no entanto, com que seja um "monólogo coletivo". Mesmo aceitando que esteja presente nessa fase uma certa dose do autismo próprio à criança pequena, Vygotski vê antes, nesse período, já um início de socialização, visto que esse "monólogo" transforma-se, se algumas condições situacionais forem modificadas. Para comprovar sua hipótese, Vygotski procedeu a uma verificação muito simples: de uma feita, juntou crianças surdas às que ouviam, e o nível de verbalização diminuiu muito. De outra feita, introduziu na sala crianças de língua estrangeira - o que provocou a mesma reação. Exagerados ruídos externos também diminuíram a taxa de verbalização, comprovando-se, pois, que esse discurso, mesmo enquanto fala de "si para si", é já um discurso socializado e não de caráter egocêntrico.

Analisando suas próprias idéias a respeito, e em resposta às proposições de Vygotski, Piaget (1981) explica e revê, de certo modo, não só a posição relativa à linguagem egocêntrica como também o próprio conceito, o próprio termo utilizado, isto é, *egocentrismo*. Afirma ele em duas oportunidades:

"Utilizei o termo egocentrismo para designar a inabilidade inicial de concentração (falta de con-centração). Talvez melhor tivesse sido dizer simplesmente *centrismo*, mas como a concentração inicial da perspectiva é sempre relativa à própria posição e ação, digo *egocentrismo*, ressaltando que o egocentrismo, não consciente do pensamento, a que me referi

estava bastante desligado do significado comum do termo: hipertrofia da consciência de si." (6)

E continua, afirmando:

"A medida da linguagem egocêntrica demonstrou que existem variações meio-ambientais e situacionais muito grandes, de modo que, contrariamente a meus desejos iniciais, não possuímos para essas medidas uma norma válida de egocentrismo intelectual e mesmo de egocentrismo verbal." (7)

Se em alguns momentos de que não tratamos aqui, Jean Piaget rebate, e com razão, algumas das críticas de Vygotski, por estes trechos transcritos, tornam-se evidentes os "recuos" do primeiro ante os argumentos do estudioso soviético.

E se atentarmos cuidadosamente para a natureza das discussões travadas entre os dois autores (ainda que distantes no tempo, uma da outra), observamos a relevância de certas propostas, sobretudo as de Vygotski, para o ensino de língua materna que freqüentemente apoia suas bases teóricas em pressupostos de extração piagetiana, raramente submetidos à discussão.

Retomemos um pouco duas questões cruciais trabalhadas por Vygotski e que falam de perto ao professor de língua materna. Vejamos também o caminho percorrido por Piaget, até chegar aos "recuos" apontados e evidenciados pelas transcrições.

Abordando, primeiramente, a questão do *discurso egocêntrico*, verificamos que, em consequência de suas posições teóricas, Piaget acreditou que essa manifestação verbal desaparecesse com a idade, justamente por não se tratar, segundo ele, de um discurso socializado. Contrariamente, Vygotski demonstrou que, na verdade, o discurso egocêntrico diminui, mas não morre. Decresce em vocalização, mas não desaparece e, enquanto há esse decréscimo vocal, há, por outro lado, crescimento da faculdade de "pensar as palavras" - momento em que

surge o *discurso interior*, fundamental conforme Vygotski, e como também cremos nós, para que melhor se compreendam as relações entre pensamento e linguagem, na medida em que esse tipo de discurso não só funciona como rascunho do discurso exteriorizado, de que falaremos adiante, mas também na medida em que sua ação se mostra como primordial na formação de conceitos pelas crianças.

Acolhendo a idéia de Vygotski de que a fala da criança pequena é já uma fala socializada e não um discurso monológico e egocêntrico, ainda que se configure em um verbal de "si para si", precisamos de pronto indagar sobre a pertinência ou não de alguns pressupostos que subjazem a certas práticas de sala de aula, sobretudo na pré-escola, e que têm suas raízes calcadas em uma *não revisitada* proposição piagetiana, segundo a qual é vista como egocêntrica a manifestação verbal entre os menores.

Se não há, como hoje se acredita, um "monólogo coletivo" conforme fazia crer Piaget, outras e diferentes devem ser, portanto, as relações que os pequenos mantêm com suas realidades, bem como outras e diferentes as necessidades desse grupo etário.

A questão aqui, em momento algum, se deve prender a indagações sobre "métodos" e "técnicas" para sala de aula. Configura-se, antes, como problema mais amplo de natureza epistemológica, dizendo respeito ao próprio processo de desenvolvimento social-mental da criança, ao próprio processo de aprendizagem e organização de conhecimentos.

Especificamente no que concerne ao *discurso interior*, retomaremos mais alguns pontos, mesmo correndo o risco de cair em redundância.

Em vista das preocupações básicas sobre que se deteve; em função dos partidos teóricos adotados e que levaram o autor e considerar o discurso primeiro da criança como egocêntrico, desaparecendo

conforme crescessem os indivíduos; em vista dessas razões, Jean Piaget não trata do *discurso interior* e, conseqüentemente, pouco explora um tipo de *discurso exterior oral* mais elaborado ou o *discurso escrito*. A linguagem verbal interessou a Piaget inicialmente na medida em que lhe fornecia condições para analisar a natureza das respostas das crianças que pesquisava.

Mais tarde, revendo os próprios experimentos de seu método clínico, Piaget ligou-se mais à ação da criança, sem desligar tal ação de seu componente verbal, mas sem deter-se também sobre o *processo de interiorização* que, freqüentemente, deveria preceder esse verbal.

No que se refere, pois, à questão do *discurso interior*, acredito que Piaget, se há mais tempo tivesse entrado em contato com o trabalho de Vygotski, e mesmo mantendo os rumos próprios de suas investigações, teria ele certamente acrescentado outras valiosas contribuições à compreensão dos processos mentais que presidem a organização verbal.

Tanto isso é verdade que, na seqüência de seu texto sobre Vygotsky, Piaget ainda esclarece:

"...Vygotski propôs, além de outros pontos de grande interesse (como o fato de haver diminuição da fala exteriorizada durante o período em que começa a se formar a fala interiorizada), propôs uma terceira hipótese: a *fala egocêntrica* é o ponto de partida para o desenvolvimento da *linguagem interiorizada*, que se dá em etapa posterior do desenvolvimento, e esta linguagem interiorizada pode servir tanto aos fins autistas do pensamento quanto aos lógicos. Eu estou totalmente de acordo com tais hipóteses".

Se o *discurso interior* se amplia enquanto diminui a vocalização do discurso primeiro da criança, dessa fala já socializada, mas que se configura como sendo de "si para si", tal *interiorização*, ao ampliar-se, alarga simultaneamente a capacidade que tem o

indivíduo de "pensar as palavras" e exteriorizá-las. Nesses termos, o professor em geral, e o de língua materna, mais especialmente, deve passar a refletir sobre a natureza, importância e papel dessa modalidade discursiva no desenvolvimento da língua materna.

E que vem a ser esse *discurso interior*, no entender de Vygotski? Que relações teria com o *discurso exteriorizado oral* e também com o *escrito*?

Para o psicólogo soviético, o *discurso interior* tem uma formação especial e específica, bem como leis próprias, não podendo, portanto, ser analisado segundo as regras gramaticais que explicam o funcionamento da fala e mesmo da escrita. Tal *discurso* não tem apenas como função obedecer e acompanhar a atividade verbal de uma criança, de um adolescente ou de um adulto. Antes, atua sobre a orientação e compreensão mentais do indivíduo, na medida em que se configura como linguagem "protéica", "predicativa", semanticamente densa e "condensada", mas totalmente "desabrochada", dentro de sua sintaxe particular.

E para que esse *discurso interior* se desenvolva, um "a priori" verbal deve ser considerado, ou seja, a ele deve preexistir aquele *discurso* de natureza oral que; ao diminuir de intensidade, transforma-se em *interiorização* verbal.

Esse verbal interiorizado, se *posterior* à linguagem oral primeira, mostra-se, no entanto, *anterior* à linguagem escrita à qual serve como "rascunho", como uma espécie de "edição", pois freqüentemente dizemos a nós mesmos o que vamos *escrever* e, até em momentos de uma oralização mais elaborada, mais formalizada, dizemos a nós mesmos o que vamos *falar*.

As se constituir, pois, como uma espécie de "rascunho mental" seja do oral mais elaborado, seja da expressão verbal escrita, em vários níveis, esse *discurso interior* se "mostra" como o principal elemento de mediação entre as duas modalidades.

Segundo Vygotski, se conseguíssemos

reconstituir a trajetória seguida por tais "rascunhos" interiores até a realização exterior de uma última versão, teríamos a reprodução de nosso próprio processo mental e veríamos então, com maior nitidez, as relações complexas que existem entre o pensamento e a linguagem.

Ainda que não se consiga chegar a esse nível de percepção, nada impede e tudo obriga a um trabalho de levantamento de hipóteses sobre o desenvolvimento da escrita, com base em certos apoios que se tornam *visíveis*, por meio da ação do *discurso* interrompido. Assim, a realização material de *rascunhos escritos* pela criança e mesmo pelo adolescente deve ser valorizada pelo professor e analisada com extremo cuidado. Da mesma forma, e na mesma proporção, entre os bens menores, aquela fase de *auto-ditado*, de que esses pequenos comumente lançam mão, tal fase exige exploração sistemática e consciente por parte do professor.

Antes de fechar essas considerações - quase propostas -, mais especificamente destinadas ao trabalho com língua materna, gostaria de voltar ao tema proposto e seguir com mais algumas reflexões.

Piaget, quando responde às críticas de Vygotski, esclarece que o faz à luz de seus (de Piaget) últimos textos, deixando de lado o fato de Vygotski só ter tido acesso àqueles da década de vinte. Portanto, Piaget chancela a discussão com aquela marca de contemporaneidade tão presente nos textos dos soviéticos e nos seus próprios. Uma atitude que reforça a grandiosidade intelectual de estudiosos de alto nível. E, ao acolher grande parte das críticas que Vygotski faz a seus trabalhos, Piaget, de certo modo, recoloca várias de suas proposições.

Parece bastante em voga hoje em dia opor Piaget a Vygotski. Na verdade, eles talvez estejam antes mais próximos do que se pensa, na medida em que, mesmo divergindo, suas preocupações se voltam para o desenvolvimento cognitivo visto

sob um enfoque sócio-interacionista, ainda que o termo se identifique mais propriamente com as posturas piagetianas, conforme ensina Cláudia Lemos (1986) (9). Nessa linha de uma quase confluência entre os dois autores, encontram-se também algumas observações de Emilia Ferreiro (1986) e de Hermine Sinclair (1987), estudiosas que trabalham em linha teórica mais rigorosamente piagetiana. Diz a primeira, no último parágrafo de sua obra "Psicogênese da Língua Escrita", quando se reporta à importância de se contruir uma pré-história da escrita:

"Ao finalizar nosso trabalho, descobrimos que estávamos fazendo, sem o saber, o que Vygotski tinha claramente assinalado há décadas." (10)

Hermine Sinclair, por seu turno, em pronunciamento feito durante uma discussão, na qual se pretendiam confrontar os pontos de vista teóricos de Piaget com os de Vygotski, pontua que:

"embora cada um dê ênfase a uma parte do desenvolvimento, provavelmente os dois estão mais próximos um do outro, do que se pensa..." (11)

Acreditamos também nós que as semelhanças entre Piaget e Vygotski devam ser mais numerosas que as diferenças. No entanto, percebemos nitidamente que tais divergências existem, mostram-se relevantes e precisam ser analisadas, pois não só tangenciam, mas antes atingem pontos vitais de estudos do desenvolvimento, da aprendizagem, da linguagem, seja do ponto de vista psicológico propriamente dito, seja do ponto de vista epistemológico.

Desta forma, muitas outras questões como: formação dos conceitos na criança; etapas para geração de conceitos: conceitos espontâneos e científicos; função e papel da escola; zona de desenvolvimento proximal, mostram-se de fundamental

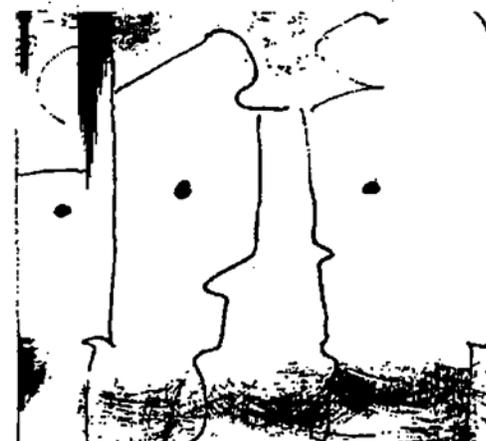
importância para estudos e discussões, principalmente para aqueles que procuram dar conta não só de algumas indagações básicas referentes ao problema das relações, pensamento e linguagem, mas ainda de alguns impasses teóricos relacionados ao ensino de língua materna, sobretudo quando se visa à prática pedagógica.

Deixamos, pois, aqui registrados para o leitor alguns outros pontos que mereceriam discussões amplas e que, no momento, extrapolam os limites deste texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. VYGOTSKI, L.S. *Thought and Language*. USA, MIT Press, 1962.
2. CHOMSKY, N. Intervenções em Debate com Jean Piaget e outros. In: Piattelli - Palmarini. *Théories du Langage. Théories de l'Apprentissage*. Paris, Seuil, 1979.
3. PIAGET, J. Intervenções em Debate com N. Chomsky e outros. In: Piattelli - Palmarini, op.cit.
4. MONOD, J. Intervenções em Debate com J. Piaget e N. Chomsky. In: Piattelli - Palmarini, id. ib., p. 211.
5. CHOMSKY, N. id. ib., p. 255.
6. PIAGET, J. "Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotski". In: *Pensamiento y Lenguaje* (Prólogo). B. Aires, La Pleyade, 1984, p. 202.
7. PIAGET, J. "Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotski". In: op. cit. p. 205.
8. PIAGET, J. id. ib., p. 206.
9. LEMOS, C. T. "Interacionismo e Aquisição de Linguagem". rev. *Delta*, 86.
10. FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986, p. 282.
11. SINCLAIR, H. "Discussão" in FERREIRO, E. e PALACIO, M. G. (orgs.). *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987, p. 273.

Artigos



O CONTO E O ENSINO DA LITERATURA

Jean Verrier*

Tradução de Salete de Almeida Cara, Professora Doutora do Departamento de Lingüística da USP. In *Oralidade (Cultura, Literatura, Discurso)* Urbino, Edizioni Dell'Ateneo, 1980.

Esta é a única exposição deste colóquio sobre a questão do ensino. Por isso acho indispensável relatar, para situá-la melhor, de quais experiências estou partindo.

Sou responsável, na Universidade de Paris VIII - Vincennes, por um curso de poética da narrativa, que me levou a várias missões em Haute-Volta e a dirigir pesquisas de estudantes africanos sobre serões de leituras de contos; conduzo também um seminário de formação contínua de professores de francês e pertencço à Associação Francesa de Professores de Francês (A.F.E.F.), cuja revista dirijo: *O Francês*, hoje. Estou, portanto, numa espécie de encruzilhada e, assim, minha exposição abarcará vários domínios: a oralidade, o ensino, a semiótica. Não seguirei, no entanto, progressão linear de um a outro domínio. Trata-se sobretudo de um discurso "em constelação" - as questões relacionadas mantêm suas diferenças e suas aberturas.

O Sucesso dos Contos

Há uma dezena de anos os contos vêm sendo objeto de grande interesse na

França, não apenas junto a pesquisadores, mas também junto a estudantes (a criação em 1976, da revista *Cadernos de Literatura oral*, por J. Dournes), junto ao grande público (a criação de novas coleções como "Narrativas e contos populares" pela Gallimard; "Rio e Chama", sob direção do Conselho Internacional da Língua Francesa...), e através da difusão de obras críticas em edições de bolso (*Morfologia do conto*, de V. Propp; *Psicanálise dos contos de fadas*, de B. Bettelheim...), Henri Gougaud contou pelo rádio, numa hora de grande audiência, as grandes lendas da humanidade e pode-se perguntar se certas formas de narrativas pelo rádio e televisão (as de J. Antoine e P. Bellewre) não representariam uma forma moderna do conto de transmissão oral.

As revistas pedagógicas de ensino da língua francesa também dedicaram numerosos artigos aos contos: *O Francês*, hoje 43, setembro 1978; *Breve* 14, maio de 1978 e 11, setembro de 1977; *Práticas* 11-12, novembro de 1976 e, no estrangeiro, *Québec francês* 27, outubro de 1977. Recentemente, *O Correio da UNESCO* (janeiro de 1979) publicou um artigo do escritor equatoriano J.E. Adoum: "As Fadas

* Professor de Literatura Francesa da Universidade de Paris VIII, Vincennes-Saint Denis