

L. S. Vigotski
O DESENVOLVIMENTO
PSICOLÓGICO NA
INFÂNCIA

Tradução CLAUDIA BERLINER

DEDALUS - Acervo - FE



20500022232

Martins Fontes
São Paulo 1999

Biblioteca / FEUSP

43134

U44

Esta obra foi publicada originalmente em russo com o título
**SOBRANIA SOCHINENII TOM VTOROI. PROBLEMI OBSHEI
PSIHOLOGUII**, por Editorial Pedagogika, Moscou, em 1982.
Copyright © Editorial Pedagogika, Moscou, em 1982
Copyright © Livraria Martins Fontes Editora Ltda.,
São Paulo, 1998, para a presente edição.

1ª edição
abril de 1998
2ª tiragem
agosto de 1999

Traduzido a partir do texto espanhol por
CLAUDIA BERLINER

Revisão gráfica
Teresa Cecília de Oliveira Ramos
Célia Regina Rodrigues de Lima
Produção gráfica
Geraldo Alves
Paginação/Fotolitos
Studio 3 Desenvolvimento Editorial
Capa
Alexandre Martins Fontes
Katia Harumi Terasaka

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Vigotski, Lev Semenovich, 1896-1934.

O desenvolvimento psicológico na infância / L. S. Vigotski ;
tradução Claudia Berliner. – São Paulo : Martins Fontes, 1998. –
(Psicologia e Pedagogia)

Título original: Sobrania sochinenii tom vtoroi.
ISBN 85-336-0807-1

I. Crianças – Desenvolvimento 2. Psicologia infantil I. Título.
II. Série.

97-5592

CDD-155.4

Índices para catálogo sistemático:

- Crianças : Desenvolvimento psicológico :
Psicologia infantil 155.4
- Infância : Desenvolvimento psicológico :
Psicologia infantil 155.4

Todos os direitos para o Brasil reservados à
Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
Rua Conselheiro Ramalho, 330/340
01325-000 São Paulo SP Brasil
Tel. (11) 239-3677 Fax (11) 3105-6867
e-mail: info@martinsfontes.com
http://www.martinsfontes.com

Índice

PRIMEIRA PARTE

O desenvolvimento psicológico na infância

- A percepção e seu desenvolvimento na infância 3
- A memória e seu desenvolvimento na infância 29
- O pensamento e seu desenvolvimento na infância 49
- As emoções e seu desenvolvimento na infância 79
- A imaginação e seu desenvolvimento na infância 107
- O problema da vontade e seu desenvolvimento na
infância 131

SEGUNDA PARTE

Vias de desenvolvimento do conhecimento psicológico

- Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike, "Princípios de ensino baseados na psicologia" 149
- Introdução à versão russa do livro de K. Bühler, "Ensaio sobre o desenvolvimento espiritual da criança" 179
- Prólogo à edição russa do livro de W. Köhler, "Pesquisas sobre a inteligência dos macacos antropomorfos" 201
- O problema do desenvolvimento na psicologia estrutural.
Estudo crítico 243

Notas 321

Aquisição	Compra / Revist
Origem	L Nova América
Solicitação	
Proc	01 / 309 48.9
R\$	24,34 Data 26/07/01
N.º de Chamada	152.273 V 996d

Conferência 3
O pensamento e seu desenvolvimento
*na infância**

O problema de que nos ocuparemos é o do pensamento e seu desenvolvimento. Começaremos a analisá-lo esboçando esquematicamente as concepções teóricas que, em sua aplicação ao problema do pensamento, são de importância atual para a psicologia.

Como sempre, do ponto de vista histórico, devemos situar em primeiro lugar a tentativa da psicologia associacionista, que foi a primeira a formular experimentalmente a resolução do problema do pensamento. A psicologia associacionista deparou-se aqui com enormes dificuldades: do ponto de vista do desenvolvimento associativo de nossas idéias foi muito difícil explicar o caráter do pensamento dirigido a um fim. A relação associativa das idéias consiste precisamente em que uma idéia chama a outra, por uma ligação de contingência ou tempo. No entanto, de onde surge no fluxo das idéias o pensamento dirigido a um fim? Por que desse fluxo de idéias surgem associações que se referem à tarefa que foi proposta ao nosso pensamento? De que modo surge a planificação lógica, a estrutura lógica do fluxo associativo de idéias? Finalmente, em que se diferencia o pensamento do homem ao resolver

.....
* "Myshlenie y yego razvitie v detskom vozraste."

uma determinada tarefa da simples associação, quando uma palavra se engata a outra na cadeia associativa? A psicologia associacionista não pôde responder a todas essas perguntas a não ser tentando introduzir conceitos complementares, desconhecidos até então na psicologia experimental.

A primeira tentativa de explicar experimentalmente o desenvolvimento orientado para um fim e logicamente organizado da associação, no processo do pensamento, foi realizada com a introdução do conceito de perseverança ou de tendência perseverante. Em essência, os psicólogos começaram a admitir que em nossa consciência, junto com a tendência associativa que leva cada uma das idéias nela contida a provocar outra, a ela relacionada, observa-se uma segunda, uma tendência perseverante, aparentemente oposta à primeira. Esta última consiste, no fundamental, em que qualquer idéia que penetre na consciência tende a firmar-se nela, a se manter ali, e, se esta idéia for deslocada por outra, relacionada com ela, surge a tendência perseverante a irromper no curso do processo associativo e a retornar, quando possível, às associações precedentes.

As pesquisas experimentais de uma série de autores mostraram que tal tendência perseverante é própria de nossas idéias, tanto no desenvolvimento das associações quanto no desenvolvimento ordenado, quando as escolhemos segundo uma certa ordem previamente estabelecida.

Pela união das tendências associativa e perseverante, a psicologia de então procurava explicar o processo do pensamento. A expressão mais eloqüente desta idéia foi dada por Ebbinghaus¹, que propôs uma definição clássica do pensamento, dizendo que é algo intermediário entre a obsessão e o turbilhão, a fuga de idéias.

A obsessão é, como todos sabem, essa perseverança na consciência, da qual o homem não pode se livrar. Dá a sensação de um ponto contra o qual a consciência se chocou, e que não pode ser deslocado mediante um esforço voluntário. O

turbilhão ou a fuga de idéias constitui um estado patológico de nossa consciência que se caracteriza pelo fenômeno oposto: o pensamento não pode se deter por muito tempo num ponto, e uma idéia é substituída por outra por meio de uma consonância exterior, uma similitude de imagens, uma coincidência casual, uma impressão externa, que irrompe no desenvolvimento desse pensamento; disso resulta a impressão de uma fuga de idéias que, como se sabe, aparece no quadro clínico da excitação maníaca. Na opinião de Ebbinghaus, o pensamento é, por conseguinte, algo intermediário entre a expressão extrema da tendência perseverante, que ocorre na idéia obsessiva, e a expressão extrema da tendência associativa, que se manifesta na fuga ou turbilhão de idéias.

O exemplo escolhido por Ebbinghaus, extraordinariamente simples e grosseiro, explica com suficiente clareza os principais pontos de vista daquela época. Imaginem, diz Ebbinghaus, uma pessoa que se encontra num cômodo fechado, sabendo que há um incêndio na casa, e procura o meio de se salvar. Como se comportará? Por um lado, seu comportamento se parecerá com o do doente que padece de fuga de idéias. Correrá da janela para a porta ou então esperará ajuda e, sem esperar que esta chegue, voltará a correr de um lugar para o outro. Seus pensamentos saltarão de um lado para o outro. Mas seu comportamento, por outro lado, lembrará o da pessoa que tem uma obsessão: em qualquer ato que empreenda, domina-a uma idéia central, que persevera em sua consciência e determina o curso de suas idéias: é a idéia de como se salvar da casa em chamas. Quando o pensamento atua corretamente, ele proporciona um certo momento estável, uma idéia perseverante; neste caso, essa tarefa funcional é realizada por aquilo sobre o que estamos pensando, o que constitui o objeto de nosso pensamento; nesse minuto, este objeto representa precisamente, na consciência, a idéia perseverante, e toda a cadeia de associações que se desenrola e ocorre na consciência, e da qual escolhemos o que nosso pensamento necessita, todo esse rápido movimento da cadeia associativa encarnará

uma tendência diferente, oposta, a tendência associativa. Por meio da decomposição destas duas tendências, Ebbinghaus explica o pensamento do doente que padece de estado obsessivo e do que experimenta idéias incontrolláveis. Afirma que ambas as tendências são próprias da consciência normal, mas que se encontram em estado de decomposição na psicose.

A partir dessas concepções, o desenvolvimento infantil é explicado do seguinte modo. Na idade precoce, a criança manifesta uma tendência perseverante muito clara. Estanca com grande tenacidade na impressão que lhe interessa, chama-a incansavelmente, muitas vezes seguidas; como se sabe, por uma série de exemplos, retorna várias vezes ao objeto que a ocupa. Portanto, a tendência perseverante, que proporciona certa unidade a todo o processo, é própria da criança desde pequena; da mesma forma, também é própria dela a tendência associativa, a tendência a mudar de atividade, a mudar de idéias. O problema é que na criança as tendências não estão unidas, não colaboram entre si de forma tão planificada e sistemática que resultem num processo de pensamento lógico, como ocorre nas pessoas adultas.

Por conseguinte, para a psicologia associacionista, fiel a suas tendências, o processo de desenvolvimento do pensamento infantil se reduzia ao fato de que os elementos, a partir dos quais se cria a função do pensamento – a tendência associativa e a perseverante –, não estão unidos desde o princípio, e somente durante o processo de desenvolvimento ambas as tendências se unem, se cimentam, o que constitui a linha fundamental de evolução do pensamento infantil.

A inconsistência de semelhante ponto de vista logo se revelou nos experimentos, e uma última tentativa teórica para salvar o esqueleto fundamental da concepção associacionista do pensamento foi feita pelo psicólogo alemão Ach.

Como se sabe, Ach, em suas primeiras pesquisas dedicadas ao problema do pensamento, parte da insuficiência da explicação dos processos do pensamento com a ajuda das duas

tendências, a associativa e a perseverante. Mostra que apenas do ponto de vista da associação e da perseverança não estamos em condições de explicar o caráter racional do pensamento, já que é fácil imaginar que a existência e a estabilidade de uma idéia, e das cadeias associativas que partem dela em diferentes sentidos, podem não ter nenhuma relação com o caráter, pleno de sentido e razão, do movimento dessas cadeias associativas. Os fracassos das tentativas de tais explicações deram lugar a três correntes nos experimentos sobre o pensamento infantil.

Uma conduz ao behaviorismo atual e ressuscita esta velha doutrina. Esta corrente está representada pela teoria de Watson e seus partidários, que consideram o processo do pensamento a simples substituição associativa de movimentos primários, que se manifestam quer em forma embrionária, quer em forma aberta; a teoria de Watson leva esta idéia até o fim, unindo as tendências associativas e perseverantes com a teoria da tentativa e erro. Nesta teoria, que no princípio surgiu para explicar o comportamento dos animais em circunstâncias difíceis, encontramos, na verdade, a expressão psicológica pura dessa combinação de ambas as tendências, já que o animal, ao agir segundo o método das tentativas e erros, comporta-se exatamente da mesma maneira que o homem hipotético de Ebbinghaus, cujo pensamento se deduz da combinação de tendências associativas e perseverantes.

Segundo a expressão de um dos mais notáveis representantes desta escola, a chave do problema do associacionismo consiste em explicar como, a partir das tendências que atuam mecanicamente, surge a atividade com sentido, racional. A solução deste problema, diz ele, seria análoga à solução do problema do ovo de Colombo. Só faltaria declarar que a denominada atividade racional no pensamento humano é, na verdade, uma ilusão, que só nos parece racional devido à sua utilidade prática, devido ao fato de que conduz a um valioso resultado adaptativo, ao passo que, de fato, se organiza sempre de acordo

com o tipo da tentativa e erro, isto é, que sempre surge como um resultado casual do jogo cego dos processos associativos, orientados pelo estímulo perseverante, que sempre os empurra em determinado sentido. Deste modo termina um dos ramos em que se dividiu o pensamento dos psicólogos.

Outros psicólogos seguiram a direção contrária. Não tiveram bastante coragem nem a confiança suficiente na veracidade dos princípios associativos (que, então, começavam a cambalear) para chegar à conclusão conseqüente de que não se pode construir um modelo de atividade realmente racional partindo de elementos irracionais. Procuravam conservar de alguma maneira a possibilidade de explicar o caráter verdadeiramente racional do pensamento humano sem recorrer a idéias capazes de destruir radicalmente, de algum modo, as premissas fundamentais da psicologia associacionista. É este o caminho seguido por Ach em todos os seus trabalhos, que marcaram época no estudo do pensamento. Ach decidiu buscar na liberdade a fonte do pensamento humano racional, surgido do jogo cego das tendências mecânicas. Seu primeiro trabalho, "A atividade volitiva e o pensamento", explica sua correlação. Em seu trabalho experimental, Ach descobre a atividade volitiva como uma atividade relacionada com uma nova tendência, e às duas tendências existentes na psicologia experimental – perseverante e associativa –, reconhece uma terceira, a determinante. Da combinação das três tendências tenta deduzir o caráter racional do pensamento humano e traçar um caminho contrário ao seguido pelos behavioristas. A essência da tendência determinante consiste em que junto a tendências primárias, como são a associativa e a perseverante, existe uma idéia isolada, dotada de força determinante, ou seja, da faculdade de regular o curso do processo associativo, da mesma forma como o regulamos com um esforço consciente e volitivo quando procuramos pensar de forma racional e não deixamos que nossos pensamentos se dispersem. Tal faculdade da idéia determinante associativa é, segun-

do Ach, própria não de qualquer idéia, mas somente da que persegue um fim determinado, ou seja, da que encerra em si o objetivo da atividade.

Por conseguinte, ao escolher o terreno teleológico para explicar este fenômeno, Ach procura, por um lado, contrapor sua teoria ao idealismo extremo da teoria vitalista da escola de Wurtzburg, que partia do caráter teleológico primário do pensamento, e, por outro, ao mecanicismo da velha escola associacionista. Mediante a combinação destas três tendências, Ach procura explicar os principais fundamentos do pensamento e demonstrar como da união da idéia teleológica com um fim determinado vigente, a qual regula o andamento do jogo cego do processo associativo, surge o caráter racional de nosso pensamento. Não obstante, este era um beco sem saída teórico e experimental, igual ao da psicologia associacionista.

O terceiro caminho, historicamente preparado por todo o desenvolvimento da psicologia, que constituía a reação ao caráter atomístico da escola associacionista, era um caminho francamente idealista. A revisão da doutrina principal da escola associacionista foi feita pela chamada escola de Wurtzburg, um grupo de psicólogos, discípulos de Külpe. Como se sabe, a principal idéia deste grupo, assim como a dos trabalhos experimentais da mencionada escola, consistia em que o pensamento estava rigorosamente separado dos outros processos da atividade psíquica. Enquanto em relação à memória e outros momentos da atividade psíquica se reconhecia que as leis associativas conservavam toda a sua força, em relação ao pensamento eram consideradas infundadas.

O que a escola de Wurtzburg fez em primeiro lugar (trata-se de algo bastante conhecido e por isso posso mencioná-lo apenas esquematicamente) foi o seguinte: sublinhou o caráter abstrato, insensível, não visual, carente de imagens, de nosso pensamento; da mesma forma que a escola de Paris, dirigida por Binet, mostrou numa série de pesquisas que os estados da consciência ricos em imagens (por exemplo, nos-

sons sonhos) são pobres em pensamentos e, ao contrário, os estados ricos em pensamento (por exemplo, o jogo dos grandes enxadristas, na pesquisa de Binet) são pobres em imagens. O desenvolvimento destas pesquisas evidenciou que aqui se produz uma sensação, cujo caráter com frequência concreto, repleto de imagens, é muito difícil de captar, a tal ponto que inclusive nós mesmos não podemos nos dar conta das palavras que acompanham o pensamento. Se na nossa sensação aparecem imagens e palavras isoladas que podem ser registradas por meio da introspecção, nos processos do pensamento estas têm um caráter casual e superficial e nunca constituem o núcleo essencial destes processos. Os dogmas sobre o caráter insensível e carente de imagens do pensamento tornaram-se o ponto de partida das concepções idealistas extremas do pensamento, procedentes da escola de Wurtzburg. A principal filosofia desta escola consistia em declarar que o pensamento era uma forma primária de atividade assim como a sensação. Esta formulação textual, pertencente a Külpe, transformou-se no lema de todo um movimento.

Diferente da psicologia associacionista, os psicólogos dessa escola desistiram de deduzir o pensamento da combinação de tendências mais elementares, próprias de nossa consciência, e diziam, por um lado, que o pensamento representa uma atividade psíquica completamente distinta de outras formas mais elementares, inferiores, de atividade psíquica e, por outro, que o pensamento é tão primário quanto a sensação e que, por conseguinte, não depende da experiência. Portanto, interpretavam a função primária do pensamento como a premissa psíquica necessária da consciência do homem.

Quando se começou a considerar o pensamento desse modo, segundo expressão de Külpe, como se fosse com a ajuda de uma varinha mágica, a tarefa, insolúvel para as gerações anteriores de psicólogos, perdeu sua atualidade. Porque a dificuldade para os psicólogos científico-naturalistas (e, em pri-

meiro lugar, para a escola associacionista) estava em explicar o caráter racional do pensamento; mas, para os idealistas, o caráter do pensamento era algo primário, inerente desde o começo a esta atividade, que não exigia explicação, como a faculdade da consciência humana de sentir. Por isso, era natural que essa escola fosse aplaudida pelo psicovitalismo, que já nascera naquela ocasião e tomara consciência de si mesmo na pessoa de Drish e outros pesquisadores, que tentaram mostrar que a psicologia, partindo da forma superior do pensamento abstrato da pessoa adulta, abre caminho para compreender que a força vital racional não representa o produto de um prolongado desenvolvimento, mas é algo que existe originariamente na matéria viva. Admitir a presença de um princípio racional vivo, diz Drish, é tão necessário para explicar o desenvolvimento do pensamento humano quanto para explicar o comportamento de um verme. Os vitalistas começaram a considerar a racionalidade da vida no mesmo plano que a atividade racional oportuna, que se manifesta nas formas superiores do pensamento humano.

Eram essas as ramificações do pensamento experimental dos pesquisadores que tentavam sair do beco em que se encontrava o problema do pensamento, devido às intermináveis tentativas da psicologia associacionista de deduzir, mediante diferentes combinações, do jogo carente de sentido das tendências associativas do caráter racional, a atividade com sentido do pensamento humano.

Não me deterei agora, nem nas mais complicadas relações existentes entre essas escolas isoladas com respeito à doutrina do pensamento, nem na série de novos caminhos para resolver esses problemas, que surgiram naquela época e posteriormente. Qualquer um sabe perfeitamente que, se a escola de Wurtzburg e os behavioristas atuais nasceram devido à sua insatisfação com a psicologia associacionista, eles representavam entre si escolas opostas, e que o behaviorismo é, de certo modo, uma reação à doutrina da escola de Wurtzburg.

Na história do problema que nos interessa, ocupa um lugar singular a teoria estrutural do pensamento. Enquanto as ramificações que acabamos de mencionar surgiram em contraposição à escola associacionista, é possível interpretar corretamente a teoria gestaltista se forem levadas em conta certas circunstâncias históricas de seu surgimento. Logicamente essa teoria se contrapõe à psicologia associacionista. Surge a ilusão de que apareceu imediatamente depois desta. Mas, historicamente, foi diferente. A psicologia associacionista engendrou uma série de correntes, das quais indiquei as três mais importantes. Essas correntes conduziram a um beco sem saída que se manifestou pelo aparecimento, de forma muito pura, como que desagregada, das linhas vitalista e mecanicista na teoria do pensamento. Somente quando fracassaram, quando levaram a pesquisa experimental a uma via morta, somente então aparece a teoria estrutural.

A tarefa central da psicologia estrutural consistia em superar a psicologia associacionista, mas não com o modelo vitalista e tampouco com o do pensamento mecanicista. O efeito mais valioso da psicologia estrutural são as descrições por ela realizadas. A psicologia estruturalista procurou transpor a própria pesquisa para um plano no qual o movimento da pesquisa científica continuasse sendo possível, sem levar de imediato a um dos becos sem saída do pensamento burguês, o mecanicismo ou o vitalismo. Toda a polêmica relativa a essa questão é muito bem exposta por Koffka. Não me deterei detalhadamente nisto. Direi apenas que a psicologia estrutural acabou sendo a menos eficaz para resolver o problema do pensamento. Sem contar a pesquisa de Wertheimer, *Psicologia do pensamento produtivo*, e os trabalhos de Gelb e Goldstein, que se ocuparam de problemas de psicopatologia, a psicologia estrutural contribuiu para o campo do pensamento somente com o trabalho fundamental e muito conhecido de Köhler. Este trabalho representou, em seu tempo, um grande passo na zoopsicologia. É muito conhecido e não falarei dele.

Não obstante, o trabalho de Köhler, por estranho que pareça, deu lugar à criação de uma tendência peculiar em psicologia, fácil de ilustrar no exemplo da concepção do pensamento na psicologia infantil, que está muito próxima do tema que nos ocupa. Trata-se do singular fluxo biológico na teoria do pensamento, suficientemente instrumentada em termos experimentais, que procura superar, com o enfoque biológico do pensamento humano, o critério exageradamente idealista da escola de Wurtzburg.

As correntes que, devido a esta nova etapa, surgiram no desenvolvimento da teoria do pensamento encontraram sua expressão mais completa no segundo volume da conhecida pesquisa de Selz, na qual toda uma parte está dedicada à correlação entre os dados dos experimentos de Köhler com chimpanzés e os relativos ao pensamento produtivo do homem, obtidos pelo próprio Selz. Essas tendências também se refletem nos trabalhos de Bühler.

Selz, assim como Bühler, procede da escola de Wurtzburg e adotou uma posição que unia esta última com os adeptos da psicologia estrutural, encontrando a reconciliação entre a primeira e os segundos na concepção biológica do pensamento.

Como se sabe, na psicologia infantil, estes pontos de vista encontraram grande desenvolvimento nos trabalhos de Bühler, que diz claramente que o ponto de vista biológico e a infância foram a tábua de salvação da crise em que havia entrado a teoria do pensamento na escola de Wurtzburg. Essa saída também é fornecida pelos trabalhos de Bühler, para quem a atividade do pensamento da criança, que deve ser considerada, antes de qualquer coisa, no plano biológico, constitui o elo que falta entre o pensamento dos macacos superiores e do homem historicamente desenvolvido.

Por conseguinte, ao situar o pensamento infantil entre esses dois elos extremos e ao enfocá-lo como uma forma biológica de transição entre as formas puramente animais e puramente humanas de pensamento, esses autores procuraram de-

duzir, partindo das particularidades biológicas da criança, as particularidades específicas de seu pensamento.

Por mais estranho que isso pareça à primeira vista, considero que a esse mesmo ramo histórico (ou ao mesmo grupo histórico de teorias) pertence também a teoria de Piaget, suficientemente conhecida para que tenhamos de nos deter nela. Contudo, é inevitável que a mencionemos porque não só se relaciona com um riquíssimo material real que a doutrina atual do pensamento infantil proporcionou, como também porque algumas questões, que uma série de doutrinas similares só tocam de forma rudimentar, nela são levadas com audácia a um fim lógico.

A idéia da correlação entre os momentos biológicos e sociais no desenvolvimento do pensamento ocupa o lugar primordial nessa teoria. Neste sentido, a concepção de Piaget é extraordinariamente simples. Ele aceita, junto com a psicanálise de Freud e com Bleuler, próximo dele, que a fase primária no desenvolvimento do pensamento da criança é o pensamento regido pelo princípio do prazer ou, dito de outra forma, que na idade precoce a criança pensa seguindo os mesmos motivos que a impulsionam a realizar qualquer outra atividade, ou seja, sua satisfação. Em função disso, o pensamento da criança de pouca idade constitui para Piaget, assim como para esses outros autores, uma atividade permanente e biológica, de origem semi-instintiva, orientada para a vivência de prazer.

Esse pensamento da criança é denominado por Bleuler pensamento autista. Piaget o chama de diferentes modos: não-dirigido (diferente do pensamento lógico, dirigido, da criança mais velha), visionário, porque encontra manifestação mais clara nos sonhos, particularmente nos das crianças. De qualquer forma, o ponto de partida de Piaget é o mesmo pensamento autista, sobre o qual diz, metaforicamente, que não é tanto um pensamento conforme o entendemos, mas uma ilusão que vive em liberdade. No entanto, durante o processo de desenvolvimento da criança, ocorre um enfrentamento cons-

tante com o meio social, o qual exige uma adaptação ao modo de pensar das pessoas adultas. Então, a criança adquire o idioma, que dita uma rígida divisão do pensamento. O idioma exige estruturar a socialização deste último. O comportamento da criança no meio obriga-a a compreender o pensamento de outros, a responder a eles, a comunicar o próprio pensamento.

De todos esses procedimentos de comunicação surge o processo que Piaget metaforicamente denomina processo de socialização do pensamento infantil, o que faz lembrar a imagem do processo de “socialização da propriedade privada”. O pensamento infantil, como algo que pertence à criança, que constitui sua “propriedade privada” como ser biológico determinado, se vê deslocado, substituído por formas de pensamento impostas à criança pelo meio que a rodeia. A forma de transição ou mista entre esse pensamento autista, visionário, da criança e o pensamento lógico socializado do homem, que perdeu o caráter de “propriedade privada”, porque se realiza em formas e conceitos logicamente controlados, é caracterizada, segundo Piaget, pelo egocentrismo do pensamento infantil. É assim, pois, que Piaget formula os problemas fundamentais do pensamento.

Se tentarmos fazer algumas deduções gerais do exame rápido e esquemático das principais posições teóricas que foram formuladas na psicologia do pensamento, parece que, sem chegar a conclusões excessivamente amplas de caráter histórico e teórico, cabe sem dúvida constatar que essas correntes se concentram, no fim das contas, em torno de um grande problema – que se colocara para os psicólogos durante os anos de florescimento da escola associacionista e diante do qual, de fato, fracassaram todas essas correntes –, cujas diferentes soluções dão origem a toda essa variedade de escolas. Refiro-me ao problema do pensamento, a como explicar o surgimento do caráter racional, com sentido, do pensamento, a presença do sentido na atividade dedicada preferencialmen-

te a estabelecer o sentido das coisas. O problema do sentido, do caráter racional do pensamento é, no fim das contas, central para toda uma série de correntes, por mais distantes que pareçam umas das outras; digo mais, são precisamente distantes entre si porque partem, com frequência, de tentativas diametralmente opostas de resolver esse problema, mas estão próximas umas das outras porque todas elas tendem a se reunir num ponto para, partindo dele, resolver o problema fundamental.

Como, partindo das teses dessas escolas, se pode compreender o aparecimento de uma atividade do pensamento orientado para um fim racional junto com outras funções psíquicas?

Como se sabe, a impossibilidade de resolver esse problema levou, por um lado, a escola de Wurtzburg ao movimento idealista aberto para Platão e suas idéias. É o próprio Külpe quem formula isso, ao determinar seu caminho. Por outro lado, essa mesma impossibilidade induziu os behavioristas a afirmar que a razão é uma ilusão, que a atribuição do caráter de sentido dessa atividade é simplesmente o resultado adaptativo objetivamente útil de tentativas e erros irracionais em essência.

A tentativa de resolver de uma forma ou outra a questão relativa à origem do sentido também faz parte de todo o trabalho de Piaget que, segundo ele, se guia por uma série de teses isoladas, tomadas de Claparède. Piaget considera uma estranha contradição que o pensamento da criança seja ao mesmo tempo racional e irracional.

Todos sabemos, do contato com as crianças, que, com efeito, o seu pensamento é, neste sentido, duplo. Mas como, continua Piaget, o caráter do pensamento é duplo, alguns centravam sua atenção em sua irracionalidade e se propunham a tarefa de mostrar que é irracional e que a criança pensa illogicamente, que, onde esperávamos dela uma operação lógica, nos deparamos, na verdade, com uma operação ilógica. Mas, como diz ele, a criança, desde os primeiros momentos, en-

quanto o pensamento nela se forma, dispõe de um aparelho de pensamento completo que, embora não desenvolvido, já está terminado.

Como se sabe, pertence a Bühler a idéia de que o pensamento, já preparado, está presente nas formas mais simples da vida intelectual da criança. Vemos, diz ele, que, durante os primeiros três anos de vida, define-se o caminho principal de desenvolvimento do pensamento lógico e que, em toda a vida futura da criança, esta não dá nenhum passo básico no campo do pensamento que já não figurasse no inventário da criança de três anos.

Portanto, alguns colocavam em primeiro plano a apologia do pensamento infantil, aproximavam-no do pensamento do adulto e tentavam absolutizar o caráter lógico do pensamento infantil na idade precoce; outros, ao contrário, tentavam mostrar a estupidez da criança, que é incapaz de pensar como nós. A tarefa de Piaget consistia em abarcar estes dois aspectos contraditórios do pensamento, tal como aparecem simultaneamente ao observador, e procurar mostrar como o pensamento infantil reúne traços de lógica e de ilogicidade. Para isso, não existe melhor hipótese do que buscar a fonte dessas contradições em dois mananciais distintos, que brotam da terra em diferentes lugares.

Piaget deduz o começo lógico do pensamento da vida social da criança, e o caráter ilógico do pensamento infantil do pensamento infantil autista inicial. Por conseguinte, o quadro do pensamento da criança, em cada nova fase de seu desenvolvimento, tem sua explicação no fato de que nela estão misturados o lógico, que, segundo Piaget, sempre está socializado e procede de fora, e o ilógico, inerente à própria criança. Essa idéia, diz o pesquisador, é o único caminho que resta à psicologia para salvar o próprio pensamento. E determina também o método científico de seus esforços para livrar o problema do beco sem saída do behaviorismo. Para este último, o próprio pensamento se transforma em uma ativida-

de que, segundo Watson, no princípio em nada se distingue do tênis ou da natação.

Nessa impossibilidade de estudar a origem das formas racionais, com sentido, do pensamento, é que consiste precisamente a via morta em que foi parar a psicologia burguesa atual.

Permitam-me passar, na segunda parte da conferência, como costumamos fazer, do exame geral das questões teóricas à exposição do material real e às tentativas de resolver o problema, que se encontra no centro de todos os caminhos de pesquisa. Creio que esse problema pode ter grande importância para as pesquisas atuais do pensamento infantil. Trata-se do problema do sentido ou da racionalidade da linguagem infantil.

De onde e como surge o caráter racional do pensamento da criança? Como vimos, este problema é central para as concepções teóricas de que me ocupei até agora. Opino que, concretamente, o melhor é deter-se num aspecto limitado do problema, porque nenhuma das questões da psicologia infantil é tão ampla e tão rica quanto esta no que se refere ao seu conteúdo, e tão difícil de ser esgotada numa breve conferência; por isso, é conveniente centrar a atenção no que pode ser de importância capital para uma série de problemas.

Este aspecto se resume, antes de mais nada, no problema do pensamento e da linguagem e de suas relações mútuas na infância. Porque o problema do sentido, da racionalidade da linguagem infantil, se apóia em todas as correntes mencionadas no problema do pensamento e da linguagem. Como sabemos, para a escola de Wurtzburg, a demonstração do caráter primário do pensamento fundamentava-se em que este não mantém relação com a linguagem. Uma das teses principais da doutrina do pensamento desta escola é que as palavras desempenham o papel de envoltório externo do mesmo e podem servir de transmissor mais ou menos seguro dele, mas nunca são importantes nem para a estrutura dos processos do pensamento, nem para o seu funcionamento.

Ao contrário, na escola behaviorista existia, como se sabe, uma tendência de caráter oposto, que se manifestava na seguinte tese: o pensamento é linguagem, já que, em seu desejo de eliminar da linguagem tudo o que não esteja dentro do marco dos hábitos, o pesquisador acaba, naturalmente, por considerar a atividade da linguagem como o pensamento em seu conjunto, como uma atividade que não só representa o pensamento em forma de linguagem, que não só constitui um aspecto determinado do pensamento, mas que o esgota em sua totalidade.

O problema da relação entre a linguagem e o pensamento encontra-se no centro de todos os fatos psicológicos a que nos dirigimos. Examinaremos isto por meio de exemplos relacionados com a evolução da linguagem infantil. Sabe-se que ao desenvolver a linguagem, ao dominar o seu aspecto exterior, a criança passa das palavras isoladas à frase e da frase simples à composta, à combinação de frases e orações; descobriu-se também que, no domínio do aspecto semiótico (significativo) da linguagem, a criança percorre o caminho inverso.

Ao dominar o aspecto externo da linguagem, a criança pronuncia primeiro uma palavra, depois uma oração de duas palavras, em seguida de três/quatro palavras, da frase simples surge paulatinamente a composta, e somente ao fim de vários anos domina as orações compostas, suas partes principais e subordinadas, assim como a cadeia destas orações, que dão lugar a um relato mais ou menos coerente. Por conseguinte, a criança parece ir, confirmando as teses principais da psicologia associacionista, da parte ao todo.

Quando na psicologia infantil prevalecia o dogma de que o aspecto semântico da linguagem era um molde proveniente de fora, os psicólogos chegavam a uma série de conclusões errôneas. Em particular, isso se refere à tese que figurava em todos os manuais, que me parece ser hoje alvo de mais ataques do que qualquer outra da velha psicologia, precisamente a tese de que, também ao desenvolver as idéias sobre a realidade ex-

terior, a criança segue o mesmo caminho do que quando desenvolve a linguagem. Assim como a linguagem infantil começa por palavras soltas, por substantivos que designam objetos concretos isolados, certos pesquisadores, particularmente Stern, supunham que a percepção da realidade começa com a de objetos isolados. Este é o famoso estádio substancial ou do objeto, descrito por Stern e outros. Paralelamente à maneira como no aspecto exterior da linguagem aparece a oração de duas palavras, se introduz o predicado e a criança domina o verbo, na percepção aparece a ação, em seguida a qualidade, a relação; em outras palavras, observa-se um paralelismo completo entre o desenvolvimento da idéia racional da criança sobre a realidade que a rodeia e o domínio do aspecto exterior da linguagem. Para não simplificar essa teoria, devo dizer que o próprio Stern sabia, quando formulou pela primeira vez essa idéia, que não existe neste caso um paralelismo cronológico, ou seja, que todos estes estádios no desenvolvimento da idéia infantil, da apreensão infantil, como diz Stern, não coincidem cronologicamente com os correspondentes estádios do desenvolvimento do aspecto exterior da linguagem infantil; por exemplo, quando a criança se encontra no estádio das palavras isoladas, encontra-se também, na percepção, no estádio de objetos. Os fatos evidenciaram que este último estádio na percepção dura muito mais. O mesmo se refere também ao estádio da ação, quando começa a pronunciar orações de duas palavras. Também então produz-se uma ruptura cronológica no aspecto exterior da linguagem e na atividade semântica da criança. No entanto, Stern e outros pesquisadores supunham que dentro da ruptura cronológica existe uma total correspondência lógica, como ele diz, entre os avanços da criança no domínio da estrutura lógica da linguagem e no domínio de seu aspecto exterior.

Piaget utiliza essa tese ao mostrar o que é que, neste caso, se descobre no problema da linguagem e do pensamento. Para Piaget, a linguagem, como fonte principal de socialização do pensamento, é o fator fundamental, com a ajuda do qual se in-

corporam em nosso pensamento as leis e propriedades lógicas que permitem à criança comunicar-se com os demais. Ao contrário, tudo o que se relaciona com a fonte ilógica do pensamento próprio da criança é um pensamento sem palavras, sem significado.

Portanto, em todas essas teorias, o problema do caráter significativo, racional, do pensamento coloca-se, no fim das contas, como questão prática central da relação entre pensamento e linguagem. Não me deterei nos materiais e nas considerações sobre essa questão que, bem ou mal, embora de forma bastante ampla e extensa, são expostos numa série de trabalhos.

Coloco essa questão sem submetê-la a discussão e centrei a atenção unicamente nos pontos cruciais em que o significado do pensamento, seu caráter racional, se relaciona com a linguagem, ou, dito de outra forma, nos pontos em que, como diz Piaget, um fio muito fino separa, no pensamento infantil, o lógico do ilógico. Na pesquisa experimental atual, tanto da psicologia dos adultos quanto da criança, este problema ocupa cada vez mais um lugar primordial. Não encontrei melhor possibilidade de tratar desse problema numa breve exposição do que detendo-me de forma resumida nas conclusões dos problemas correspondentes.

Em suma, os trabalhos consistem em estabelecer que o pensamento através da linguagem é uma complicada formação, de caráter heterogêneo. Em seu aspecto funcional desenvolvido, toda linguagem com sentido apresenta duas facetas, que os pesquisadores devem diferenciar claramente. É o que nas pesquisas atuais se costuma denominar lado fonético da linguagem, referindo-se a sua faceta verbal, que mantém relação com o aspecto exterior da linguagem, e a faceta *semiótica* (ou semântica) da linguagem, ou seja, seu lado significativo, que consiste em dar sentido ao que dizemos e em extrair o significado do que vemos, ouvimos, lemos.

As relações entre essas facetas costumavam ser formuladas de forma negativa. Os pesquisadores estabeleceram e con-

firmaram em vários fatos que as facetas fonética e semiótica da linguagem, isto é, verbal e significativa, não aparecem de uma só vez e já terminadas e que não se desenvolvem paralelamente, não são cópia uma da outra.

Tomemos um simples exemplo, com o qual os pesquisadores ilustram com freqüência suas idéias. Piaget recorre a ele para mostrar que as fases lógicas que o pensamento racional da criança percorre vêm a reboque do desenvolvimento de sua linguagem. É difícil, diz Piaget, encontrar demonstração mais surpreendente de que é precisamente a linguagem que implanta as categorias lógicas no pensamento da criança. Se não existisse a linguagem, a criança nunca chegaria à lógica. Na opinião de Piaget, se a criança se fechasse em si mesma, nunca conseguiria abrir a menor brecha no muro do ilógico que rodeia seu pensamento.

Não obstante, as pesquisas demonstraram, segundo estabelecem esses mesmos autores, entre eles Stern, que o mais trágico nessa questão é que tudo o que sabemos sobre o desenvolvimento do sentido na linguagem infantil contradiz esta tese. E, psicologicamente, é de fato incompreensível como Stern, pensador tão importante no campo da psicologia, e outros não se deram conta das profundas contradições que havia entre as partes de seu sistema. Concretamente, o mais interessante do que Stern disse em Moscou referiu-se à sua confissão psicológica a respeito de como, durante dezenas de anos, passara despercebida para ele uma idéia tão simples, que agora lhe parecia tão evidente "quanto a mesa do escritório".

O essencial consiste em que o aspecto significativo da primeira palavra da criança não é o substantivo, mas a oração de uma palavra, muito bem descrita pelo próprio Stern. Disto se depreende claramente que, para a criança que pronuncia palavras soltas, o aspecto significativo da palavra não representa, na verdade, o conhecimento do objeto (como para o adulto), mas toda uma oração, em geral muito complicada, ou uma cadeia de orações. Para traduzir para nosso idioma uma

oração de uma palavra, pronunciada por uma criança, seria necessária toda uma frase. Como demonstrou Wallon, é preciso empregar uma frase extensa, composta por várias orações, para encontrar no pensamento do adulto o equivalente da oração simples, formada por uma só palavra, da criança. A superioridade das pesquisas destes autores sobre os trabalhos de Stern deve-se a que este último se limitou a observar seus próprios filhos, ao passo que Wallon e outros enfocaram o problema experimentalmente e se dedicaram a esclarecer o que se oculta por trás do significado da primeira palavra da criança. Assim se obteve a primeira conclusão, que constitui o ponto de partida e que poderíamos formular da seguinte forma: quando predomina o lado externo da linguagem, a criança passa da palavra à frase e da frase simples à combinação de frases, mas quando predomina o sentido, passa de uma combinação de frases ao destaque de uma frase solta e da frase solta ao destaque de uma combinação de palavras e, só no final, chega a destacar palavras soltas.

Nota-se que os caminhos de desenvolvimento dos aspectos semióticos e fonéticos da linguagem infantil não só não são idênticos, mas também, de certo modo, estes aspectos são opostos entre si. Prometi não mencionar pesquisas experimentais isoladas que se referem a essa questão, mas não consigo evitar de assinalar, pelo menos de passagem, a importância do problema em seu conjunto, que só agora ficou claro para nós. Na pesquisa experimental sobre o desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem infantil, tal como se manifesta no teste da descrição de desenhos, pudemos estabelecer que todos os estádios previstos de relações com objetos, ações, etc., não são, propriamente falando, estádios percorridos pelo processo de desenvolvimento da percepção racional da realidade por parte da criança, mas fases pelas quais se dá o desenvolvimento da linguagem. Seguindo o processo de desenvolvimento da atividade de dramatização, conseguimos mostrar que o desenvolvimento se produz no sentido oposto, e a criança que se acha na fase de denomi-

nação dos objetos transmite nas ações o conjunto do conteúdo. Experimentos análogos, realizados com base nas indicações de Wallon, Lewin e outros, demonstraram que, quando a criança se depara com a necessidade de sistematizar o significado de sua primeira palavra, transmite-o de maneira coerente e de forma alguma aponta para um objeto isolado qualquer.

Sem se dar conta disso, Piaget, numa pesquisa completamente diferente, também se aproxima, de fato, dessa questão, mas interpreta-a do ponto de vista do que fazia antes. Afirma que as categorias do pensamento infantil são paralelas ao desenvolvimento da linguagem, mas percorrem esta fase mais tarde, vão a reboque; mostra que a criança domina antes estruturas sintáticas da linguagem como “porque”, “já que”, “apesar de”, “embora”, “se”, “depois do que”, etc., ou seja, domina complicadas estruturas da linguagem, que têm por objetivo transmitir dependências e relações mútuas causais, espaciais, temporais, condicionais, de contraposição, etc., entre os pensamentos, muito tempo antes de que no pensamento da criança se diferenciem tão complicadas relações. Piaget cita este fato para demonstrar sua idéia preferida, de que a lógica é implantada na criança de fora, junto com a linguagem, que a criança, ao dominar a linguagem exterior, sem ter chegado a dominar as correspondentes formas do pensamento, encontra-se ainda na fase egocêntrica de pensamento. No entanto (incluindo-o no contexto a que se refere), Piaget diz que, no que concerne ao tempo, o momento em que se domina a expressão de uma oração composta mediante a linguagem, e aquele em que se domina a síntese e a expressão lógica nessas formas sintáticas não coincidem. Todo o trabalho ulterior de Piaget mostra que não só não coincidem cronologicamente, mas tampouco coincidem do ponto de vista de sua estrutura. Em outras palavras, a sucessão no domínio das estruturas lógicas, que para nós se manifestam na forma sintática da linguagem, por um lado, e a sucessão no desenvolvimento destas formas sintáticas de linguagem, por outro, não só não coincidem no tem-

po, mas, quanto à sua estrutura, seguem caminhos opostos. Lembrem-se de que a linguagem infantil se desenvolve da palavra à frase, ao passo que, nas expressões infantis, o desenvolvimento do sentido vai da frase inteira a palavras soltas.

Se recorrêssemos a outro setor da pesquisa experimental atual, veríamos que, no funcionamento do pensamento humano desenvolvido, tal como cada um de nós o concebe, os próprios processos do pensamento e da linguagem não coincidem entre si. Em sua parte negativa, esta tese já é conhecida há muito tempo, mas só há alguns anos tornou-se realmente acessível aos pesquisadores. O que nos mostram essas pesquisas? Propriamente falando, mostram aquilo que, de forma geral, já fora estabelecido antes na análise psicológica e lingüística, mas que só recentemente se conseguiu criar, analisar e desvendar experimentalmente em sua conexão causal e sua dependência.

Se analisarmos qualquer forma gramatical sintática, qualquer oração da linguagem, veremos que a forma gramatical desta oração não coincide com a correspondente unidade significativa expressa nessa forma. A consideração mais simples procede do âmbito de uma análise muito singela das formas da língua. Lembremos que se a gramática escolar dos velhos tempos nos ensinava que o substantivo é a denominação do objeto, do ponto de vista lógico sabemos que o substantivo – uma das formas gramaticais – designa, de fato, diferentes categorias gramaticais, por exemplo, a palavra “*izbá*” (cabana) é substantivo e denomina um objeto, a palavra “*belizná*” (brancura) é análoga à anterior no aspecto gramatical, mas denomina uma qualidade, assim como “*borbá*” (luta) e “*jodvá*” (marcha) denominam ações. Em decorrência da não-coincidência entre o sentido lógico e a forma gramatical é que surgiu, em gramática, a luta entre escolas que enfocam de diferentes modos a necessidade de diferenciar as formas lingüísticas, seu destino e seus tipos e o conteúdo das mesmas quanto ao sentido. As pesquisas comparativas de Pershitz sobre a expressão

do pensamento nos distintos idiomas em que existem formas gramaticais diferentes, por exemplo, francês e russo (em francês existem diversas formas do tempo passado e duas de futuro, ao passo que em russo só há uma forma de futuro), evidenciaram que tampouco nesse caso coincidem a estrutura do conteúdo semântico das frases, ou seja, seu conteúdo quanto ao sentido, e a parte correspondente à linguagem. Concretamente, darei um último exemplo desta série, um exemplo dos experimentos realizados em função de uma proposição de Peshkovski, que se dedica a analisar psicologicamente a sintaxe russa. Esses experimentos mostraram que em diferentes situações psicológicas um pensamento de natureza psicológica distinta encontra uma mesma formulação na linguagem, que psicologicamente o sujeito e o predicado não coincidem nunca de forma imediata com o predicado e o sujeito gramaticais e que o curso do pensamento é com frequência contrário à estrutura da frase correspondente.

Todos esses fatos, tomados em sua totalidade e complementados experimentalmente com pesquisas e observações de material patológico, ou seja, de diferentes formas de alterações, transtornos da linguagem e do pensamento, levaram os pesquisadores à convicção de que os aspectos fonético e semântico do pensamento através da linguagem, apesar de estarem muito estreitamente ligados entre si e de representarem, propriamente falando, dois momentos de uma complicadíssima atividade única, não coincidem, contudo, um com o outro. Esses aspectos não são homogêneos quanto à sua natureza psíquica e têm curvas de desenvolvimento singulares, cuja correlação é a única que pode oferecer a explicação correta do estado de evolução da linguagem e do pensamento infantis, em cada uma de suas fases. Em outras palavras, nem a antiga idéia de que o aspecto semântico da linguagem é o simples reflexo de sua estrutura exterior, nem a idéia defendida por Piaget de que a estrutura semântica e as categorias vão a reboque do desenvolvimento da linguagem se viram confir-

madas experimentalmente, contradizendo, na verdade, os dados experimentais.

Coloca-se, então, a pergunta sobre o valor positivo deste fato: como podem ser caracterizadas, de um ponto de vista positivo e à luz dos novos dados experimentais, as relações existentes entre a palavra e seu significado, entre a atividade da linguagem e o pensamento humano?

Só posso me deter em dois momentos centrais, que caracterizam o problema a partir do aspecto positivo, para dar uma idéia esquemática da orientação que seguem vários trabalhos.

O primeiro momento consiste de novo em uma tese formulada sucintamente, representativa do resumo de toda uma série de pesquisas dispersas de diferentes autores, que não posso nomear um a um. Este resumo poderia ser formulado assim: os significados das palavras infantis se desenvolvem. Dito de outra forma, com a assimilação do significado a uma palavra não termina o trabalho com ela. Por isso, embora em aparência tenha-se a ilusão de que a criança já compreende as palavras a ela dirigidas e ela mesma as empregue com sentido, de forma que podemos compreendê-la, embora aparentemente se tenha a impressão de que a criança alcançou no desenvolvimento do significado das palavras o mesmo que nós, a análise experimental mostra que esse é apenas o primeiro passo rumo ao desenvolvimento do significado das palavras infantis.

Ao desenvolvimento do significado das palavras da criança, ou seja, a explicar a escada com cujos degraus se constrói o lado semântico da linguagem infantil, dedica-se uma série de pesquisas, a que me referirei². Na psicologia infantil atual, particularmente, foram propostos esquemas concretos, que caracterizam um ou outro aspecto do desenvolvimento do significado das palavras infantis. Nenhuma destas tentativas pode ser considerada uma solução definitiva, nem provisória da questão; não obstante, juntas, proporcionam um rico material para dar a idéia da enorme dificuldade que representa o desenvolvimento do sentido das palavras infantis, da cognição infantil.

Uma primeira aproximação revela ao pesquisador um fato de extraordinária complexidade que dificilmente o pensamento experimental atual será capaz de superar, se não forem compreendidas as dificuldades imanentes à descrição dos processos que ocorrem. As conclusões que se extraem dessa situação são de grande importância para a psicologia infantil e para explicar todo o problema do pensamento em dois aspectos.

A velha idéia de que o desenvolvimento da linguagem infantil, ou, como se expressa Stern, o principal trabalho do desenvolvimento da linguagem infantil, termina aos cinco anos, quando a criança já domina o léxico, a gramática e a sintaxe da língua materna, é falsa: o que acontece é que aos cinco anos o que termina não é o trabalho principal, mas o trabalho prévio. A idade que, no que se refere ao desenvolvimento da linguagem, era considerada como um período que não trazia nada de novo – a primeira idade escolar –, e que somente era um período de crescimento quantitativo das idéias infantis e de concretização sucessiva dos elementos e de suas conexões dentro de uma idéia determinada, essa idade passa a ocupar agora o primeiro posto quanto à riqueza e complexidade dos processos que ocorrem no desenvolvimento da palavra infantil.

A importância metodológica destas pesquisas consiste em terem mostrado aos psicólogos a complicada e difícil arte do estudo, como diz Selz, dos processos ocultos do desenvolvimento do significado das palavras. Com efeito, vocês têm na sua frente uma criança em quem observam o desenvolvimento da linguagem. Com a ajuda de uma simples observação, constatam que de uma só palavra ela passa a utilizar três e frases inteiras, mas, ao quererem constatar qual o caminho que segue o conhecimento da criança, teriam de recorrer à descoberta de processos que a observação imediata não fornece e que constituem, segundo Selz, o processo oculto do desenvolvimento. É dele, precisamente, que a psicologia deve se ocupar.

A psicologia concretizou notavelmente seu método, mas talvez a importância principal dessas pesquisas consista em ter

permitido dar uma resposta prévia, embora concreta, baseada em pesquisas experimentais, a um dos problemas centrais da doutrina atual sobre as funções psíquicas da criança, sobre o que já falei várias vezes, lançando luz sobre o problema das relações e conexões sistemáticas entre as funções psíquicas isoladas da criança no desenvolvimento das mesmas.

Sabe-se que a psicologia sempre partiu dessas teses como se fossem um postulado. Supunha-se que todas as funções psíquicas atuam conjuntamente, que estão relacionadas entre si; no entanto, nunca se pesquisou a natureza dos nexos, como estão relacionadas as funções entre si e o que nelas varia em função desse nexo. Além disso, supunha-se que a relação permanecia invariável ao longo de todo o desenvolvimento infantil. Depois, uma série de pesquisas demonstrou que essa suposição era falsa, e o postulado se converteu em problema, isto é, a suposição que antes fora admitida sem crítica converteu-se em objeto de pesquisa real.

Na análise da percepção e da memória, chegamos a tais problemas na pesquisa experimental atual que (os problemas) revelam-se insolúveis se não se recorrer, para explicar seu destino, ao desenvolvimento de conexões e relações interfuncionais. Nas conferências anteriores tivemos de tratar do problema do sistema das funções psíquicas. Isso permitiu lançar uma hipótese que me parece não só produtiva, mas que também, em certa medida, serve de ponto de apoio para toda uma série de pesquisas; parte-se precisamente da hipótese do pensamento infantil, no plano a que me refiro. A hipótese consiste, essencialmente, em que todo o sistema de relações das funções entre si está, no fundamental, determinado pela forma de pensamento predominante na etapa de desenvolvimento em que se encontra a criança. Em outras palavras, podemos afirmar que todos os sistemas fundamentais das funções psíquicas da criança dependem do nível alcançado por ela no desenvolvimento do significado das palavras. A percepção será com sentido, ortoscópica ou sincrética, depen-

dendo do nível de desenvolvimento do significado das palavras infantis.

Portanto, o que é central para toda a estrutura da consciência e para todo o sistema de atividade das funções psíquicas é o desenvolvimento do pensamento. Isso também está estreitamente relacionado à idéia da intelectualização de todas as outras funções, ou seja, suas variações dependem de fato de que uma determinada fase do pensamento leva à atribuição do sentido destas funções, de que a criança começa a se comportar racionalmente para com sua atividade psíquica. Devido a isso, toda uma série de funções que atuavam automaticamente começam a fazê-lo consciente, logicamente. Considero essa idéia o ponto de apoio em que têm origem várias pesquisas, que levam a cabo a comprovação prática desta hipótese. Maior importância ainda tem o fato de que, a partir disso, se realizam tentativas (e nisso consiste, a meu ver, o valor desta idéia para a pedagogia) de demonstrar que o grau de desenvolvimento do pensamento infantil, o grau de desenvolvimento de suas categorias, são as premissas psicológicas do desenvolvimento de um determinado sistema de pensamento infantil, consciente ou não-consciente.

Da mesma forma, as principais fases formais que percorre a personalidade da criança em sua formação estão diretamente ligadas ao grau de desenvolvimento de seu pensamento, já que, do sistema de cognição em que se realize toda a experiência interna e externa da criança, dependerá o aparelho psíquico que a divida, analise, conecte e elabore. Concretamente, um dos problemas centrais da nossa psicologia é o de esclarecer psicologicamente, por um lado, os caminhos que conduzem a criança à educação politécnica e, por outro, os caminhos através dos quais esta educação age, unindo a atividade prática com a assimilação dos conhecimentos científicos. Parece-me que em nenhum dos extensos capítulos dedicados à psicologia infantil este problema tem

um ponto de contato tão próximo, a partir do qual se abrem os caminhos da pesquisa concreta e real, como na doutrina da dependência entre toda a atividade da criança e todo o seu pensamento e a realidade externa, sua dependência para com o desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem infantil.