



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Dolle, Jean-Marie

Linguagem e Pensamento

Educação & Realidade, vol. 35, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 323-340

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078017>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Linguagem e Pensamento¹

Jean-Marie Dolle

RESUMO – Linguagem e Pensamento. A partir do momento em que se manifesta na criança a distinção entre significante e significado, surge a fala, ou seja, a capacidade de nomear. E como a língua faz parte do ambiente, ela se apropria das palavras que designam as coisas ou os objetos, palavras que fazem parte da língua ou sistema de signos organizados com suas regras de composição e de transformações, externas a ela e à disposição no meio. Ao falar, a criança, segundo o nível alcançado pelas estruturas de sua atividade, monta palavras para comunicar-se com aqueles que estão a sua volta, expressar ou dizer suas representações imagéticas e depois conceituais. Assim fazendo, ela cria e recria a linguagem porque diz algo que adquire sentido e veicula significações, em outras palavras, conteúdos que são criação sua. A criança não se lembra da linguagem, mesmo se a memória faz parte de sua elaboração, mas a constrói e o faz pelas estruturas de sua atividade.

Palavras-chave : **Significante-significado. Comunicação-expressão. Linguagem-pensamento.**

RESUMÉ – Langage-pensée. Dès lors que se manifeste chez l'enfant la distinction entre le signifiant et le signifié, apparaît la parole, c'est-à-dire, la capacité de nommer. Et comme la langue fait partie de son environnement, il s'approprie les mots qui désignent les choses ou les objets, mots qui font partie de la langue ou des systèmes de signes organisés avec leurs règles de composition et de transformations, extérieurs à lui et à disposition dans le milieu. En parlant, l'enfant, selon le niveau atteint par les structures de son activité, assemble les mots pour communiquer avec son entourage, exprimer ou dire ses représentations imagées puis conceptuelles. Ce faisant, il crée et recrée le langage parce qu'il dit quelque chose qui acquiert du sens et véhicule des significations, autrement dit, des contenus qui sont sa création. L'enfant ne se souvient pas du langage, même si la mémoire fait partie de son élaboration, mais le construit et le fait par les structures de son activité.

Mots-clefs: **Signifiant-signifié. Communication-expression. Langage-pensée.**

No contexto da epistemologia genética, no qual o sujeito é considerado em interação com o meio ao qual se adapta, transformando esse meio e, em contrapartida, se transformando também, a linguagem só pode ser concebida como um objeto exterior a esse sujeito, do qual ele precisa se apropriar. A observação das crianças nos ensina, além disso, que elas, ao aprender a falar, usam a fala de uma forma que depende do nível alcançado pelo desenvolvimento das estruturas de sua atividade. Sabe-se particularmente e, sobretudo após a belíssima tese de nossa aluna Marie-Paule Thollon-Behar (*Avant le langage, communication et développement cognitif du petit enfant*², 1997), que a criança se comunica muito cedo com as pessoas que estão à sua volta para expressar a elas suas emoções e sentimentos, o que ela nota, o que a impressiona, o que a surpreende, o que observa em torno dela, em casa ou fora de casa, através de gestos (com o indicador, por exemplo), de mímicas sem linguagem, ou, quando do início da linguagem (falada), através de palavras isoladas (a famosa *palavra-frase*) cujo sentido é sobredeterminado, na medida em que cada sujeito, no contexto particular no qual ele se encontra, signifique realidades cada vez diferentes. O poder de comunicar precedendo, por isso, o poder de falar que se elabora pouco a pouco e dá assim ao precedente uma amplitude cada vez maior. Mas na medida em que a criança se expressa e se comunica através do gesto, da mímica, ou de qualquer outro meio, poder-se-ia supor que existe um pensamento infantil, por modesto que seja nos seus inícios, e que não cessa de se desenvolver, com a aquisição cada vez maior da linguagem? Na medida em que há comunicação e expressão, poderíamos nos perguntar *do que há expressão, do que há comunicação?* E de uma forma mais geral, se existe um elo entre a linguagem e o pensamento, e se poderia existir pensamento na ausência de linguagem? De qualquer modo parece evidente, já que qualquer comunicação se dirige a outrem, que a socialização é muito mais precoce do que se costuma imaginar.

O professor Adrian Oscar Dongo Montoya, em um livro de grande clareza (*Piaget: imagem mental e construção do conhecimento*, 2005), retomou os trabalhos de Piaget sobre a gênese da representação imagética (ou simbólica) e explicitou as etapas de sua construção. Esse trabalho epistemológico mostra como, a partir da imitação, inicialmente na presença do modelo, em seguida, após seu desaparecimento e, posteriormente, na sua ausência, de forma diferida, a criança interioriza de alguma forma tudo aquilo que ela anteriormente percebeu, e o *re-presenta* (apresenta a si mesma novamente) através de um conjunto de imagens que podem se organizar em sistemas nos quais, de acordo com o caso, se encontrarão as emoções que os *objetos* suscitaram, os sentimentos, as ações das quais ela se lembra, e, de forma mais geral, os significados que ela deu a essas emoções, sentimentos e ações. Naturalmente, a passagem da imitação em presença do modelo à imitação diferida não é linear. Com efeito, essa passagem requer o aparecimento, graças à maturação do cérebro, daquilo que foi chamado de *função simbólica*³. O que significa a capacidade de tornar

presente alguma coisa que não o está mais, em uma representação essencialmente imagética, e traduzi-lo através de uma imitação e de um jogo simbólico (fazer *como se*) por meio de um desenho, da linguagem oral, e, depois, da linguagem escrita.

Essa função simbólica é, na verdade, a capacidade de distinguir, nos sistemas de significações anteriormente estabelecidos em relação direta com o objeto (qualquer elemento do meio exterior), o significante do significado. Reconhece-se aí a influência de Saussure sobre o pensamento de Piaget. Mas, se falamos de significante, estamos nomeando ou um símbolo – um símbolo é um *significante motivado*, isto é, um portador de sentido para o sujeito (portador do sentido que o sujeito lhe atribui), como, por exemplo, quando a caixa de fósforo entreaberta é tomada como uma representação da cama na qual o bebê está deitado – ou então um sinal ou um grupo de sinais como os do alfabeto, por exemplo, ou as palavras da língua. Mas, convenhamos logo de início, o significado não pode ser limitado à imagem mental. Na verdade, o significante designa um objeto ou um grupo de objetos ou, de uma maneira mais geral, um conteúdo que tem relação com a experiência individual ou coletiva. O significado, assim, é o conteúdo que o significante quer fazer aparecer.

Quando ele está ligado à experiência de um grupo social, ocorre um fenômeno de participação porque ele mesmo se reporta ou ao sujeito, ou ao grupo. A evocação do diabo, por exemplo, se faz sempre através de símbolos com conotação muito afetiva que remetem a conteúdos satânicos, mas comuns a esse grupo e, geralmente, em um determinado contexto cultural. É assim que o Ku-klux-klan, através de seus ritos e símbolos buscava assustar os negros, ao mesmo tempo em que expressava o ódio racial dos brancos em relação a esses negros. Mas e aqueles que não participam desses ritos, que estão de fora das manifestações coletivas e não apreendem o significado dos símbolos exibidos, tais como as tochas, os capuzes e as vestes brancas encimadas por uma cobertura em forma de cone? Será que esses símbolos não lhes parecerão ridículos justamente por que despidos de significado? O significante simbólico remete certamente, nesse contexto, a um conteúdo ou a um significado motivado no âmbito de um grupo de pessoas que participam (afetiva e intelectualmente) da mesma crença ou da mesma ideologia, ou seja, através do símbolo exibido ou do signo que o designa, como, por exemplo, a suástica para os nazistas e as cruzes de fogo para os seguidores do KKK; reconhecem-se mutuamente como aderentes a um mesmo conteúdo, mesmo que vivido e experimentado diferentemente por cada um. Constata-se, portanto, que o símbolo pode se tornar um signo, e até mesmo, às vezes, um sinal, que desencadeia certos comportamentos ou atitudes ou ainda sentimentos apenas em um contexto de participação efetiva a um grupo que compartilha a mesma ideologia e as mesmas crenças. Em casos extremos, a contestação dos princípios e das práticas não é ali nem admitida nem tolerada. A pressão do grupo não o permite. Para que este mantenha sua coerência, é preciso que todos pensem e ajam da mesma maneira,

juntos. A rigor, não há lugar para as individualidades, a não ser que se trate dos dirigentes. Daí a mística do chefe. O provérbio nazista encontra aí todo seu sentido: *Mensch du bist eine Nummer und diese Nummer heisst null* (Homem, você é um número e esse número é zero).

Nem todo símbolo possui esses extremismos – embora a história das guerras de religião e da *Santa Inquisição* nos dê uma assustadora ilustração do contrário –, mas as atividades das crianças e as dos adultos que se expressam pelo teatro, a mímica, o cinema, os espetáculos de todo gênero, desde que se inscrevam na atividade simbólica, estão aí para dar testemunho dessa afirmação. Na vida social, o símbolo faz parte dos significantes instituídos. A cruz, para os cristãos, remete à mística crística do Calvário, o teatro representa a vida em uma história que poderá ser verdadeira apenas na sua referência a um fato concreto – mas que não é esse fato –, a saudação à bandeira como símbolo da pátria, com o hino que a acompanha, etc., são a ilustração da integração da atividade simbólica nos contextos sociais inventados pelos adultos para significar *realidades* não presentes, por isso mesmo evocadas. Estamos falando do símbolo no seu uso coletivo e como função do pensamento adulto. Ora, no adulto, parece que o símbolo remete a um significado *abstrato*, grupal e cultural. Na criança, o símbolo é outra coisa.

No significante arbitrário, como na língua, por exemplo, encontramos, sem dúvida, algo desse reconhecimento e desse pertencimento de que falávamos, pois ele se expressa de modo diverso, escapando dos ritos, das fórmulas, dos símbolos específicos com base em um sistema de sinais orais ou escritos nas nossas culturas, e abre a comunicação criando a língua (sistema de sinais codificados). Desta vez, o pertencimento é o compartilhamento de um mesmo código destinado a expressar conteúdos através de termos abstratos. Assim, os signos da língua permitem que o grupo possa expressar bem mais do que sentimentos ou ressentimentos – sem que isso seja excluído, já que os participantes dos ritos usam sua língua nas suas *cerimônias* – e informações, dados, ou seja, permitem fazer intercâmbios que abrem aos espíritos perspectivas que escapavam a eles. Assim, portanto, o significado da língua, a despeito do caráter arbitrário de seu significante, é abstrato e comum, e supõe a capacidade de se descentrar do próprio ponto de vista, para ter acesso à reciprocidade. Se existe, nesse sentido, uma participação de todos aqueles que falam português ou francês, por exemplo, quando eles se falam e se reconhecem na cultura que essas línguas permitiram desenvolver, essa participação não é apenas afetiva, mas repousa na capacidade de intercâmbio recíproco e de reconhecimento do outro enquanto tal. Em uma palavra, na reversibilidade lógica responsável pela reciprocidade e pela coordenação de pontos de vista. O que significa, portanto, que há aqui estruturas em ação que ainda não são encontradas nas crianças pequenas.

Esta é a razão pela qual a distinção entre o significante e o significado comporta, no plano do desenvolvimento psicológico, a passagem de uma rela-

ção direta entre o sujeito e a *coisa* – onde os significados constituídos pelo seu uso só são reconhecidos na sua presença – a uma relação *mediada* pela ligação do significante e do significado no seio da representação. Em outras palavras, sem sistema de representação, o objeto só será reconhecido em situação real. Podemos pensar que na ausência desse contato não existe lembrança constituída como tal, e, em consequência, nenhum elemento de representação, e *a fortiori* de pensamento. A menos que se trate de um pensamento em ato. Assim, com o aparecimento da função simbólica (função suposta), a distinção entre significante e significado, nos sistemas de significação ativos e anteriormente estabelecidos por contato, cria as condições para o exercício da linguagem e do pensamento. Mas também essa distinção faz passar do presente da relação significante, onde opera a *memória de reconhecimento*, para o passado que o sujeito traz a si próprio novamente ao presente, através do efeito da *memória de evocação*.

Sabemos que, no decurso do primeiro e no início do segundo ano de vida, a criança dispõe de seus sentidos e da sua motricidade graças aos quais ela se adapta ao seu meio, através das interações que ela estabelece com esse meio. Cada contato com os objetos e as pessoas recebe dela um significado, que ela reconhece através de um contato perceptível todas as vezes que ela se encontra frente aos mesmos objetos ou na mesma situação frente às mesmas pessoas. Pode ser uma memória de reconhecimento com suas significações emocionais, sociais (os interditos), fisiológicas (significações de quente e frio, de queimadura, rugosidade, etc.). A memória desses contatos, inscrita nos seus esquemas de ação (memória de reconhecimento), lhe é restituída na presença desses contatos. Mas se a atividade só pode se exercer na presença do objeto ou das pessoas em situação real, não há conduta relativa à ausência. Nem tampouco outra imitação a não ser a imitação imediata em presença do modelo. Eis porque nos parece justificado falar de *pensamento em ato*. Entretanto, logo que surge a imitação diferida, manifesta-se uma função nova (*a função simbólica*). Mais uma vez trata-se daquela capacidade de distinguir, entre os sistemas de significação anteriormente estabelecidos com o objeto, o significante do significado. Essa capacidade torna-se, com o exercício, cada vez maior no desenrolar do desenvolvimento.

Anteriormente, como já dissemos, a atividade perceptiva ligava, no primeiro período de sua vida, a criança à coisa, e o significante não se distinguia do significado. Esta era a razão pela qual os sistemas de significações eram imediatamente restituídos à criança através da *memória de reconhecimento*. Com a função simbólica, a percepção se faz acompanhar, de certo modo, de um sistema de imagens, de tal forma que, através desse sistema, o sujeito, na ausência do objeto ou da coisa, pode representá-lo e *vê-lo* mentalmente. Nesse momento a *intuição* duplica a *atividade perceptiva* e estabelece então, mentalmente, o contato com o *representante imagético* da coisa. A atividade perceptiva liga o sujeito àquilo que lhe é externo; a intuição, às imagens pessoais que ele

interiorizou. Essa nova capacidade se superpõe à atividade perceptiva e tende a se desenvolver, por si mesma, como uma atividade que chamaremos de simbólica ou até mesmo de imaginária. Mas, de forma geral, a imagem, não podendo nutrir-se de si mesma, se alimenta sempre a partir do mundo da experiência. Na criança ela é pessoal, singular, única, mas colorida com emoções e sentimentos quase incomunicáveis em razão desse caráter único. De qualquer forma, o símbolo na criança é individual e próximo do mundo exterior e da experiência concreta, mas ele adquire, com o exercício, capacidades cada vez maiores.

Com o aparecimento da *função simbólica* sobrevém uma notável mudança nas condutas da criança, que irá utilizar, em suas atividades, o poder das imagens que ela pode agora traduzir em atos nos seus jogos, nas suas evocações que irão, daí por diante, assumir a forma de jogo simbólico, de jogo de faz de conta, de mímica, etc. Mas, também, o poder de diferenciar o significante de significado vai favorecer a linguagem, a conduta gráfica através do desenho, etc. A cada objeto corresponderá uma palavra à qual serão incorporados cada vez mais significados em função dos usos que ela fez desses objetos e do que ela sentiu quando os utilizou, em situação de realidade. Como dizíamos, a intuição corresponderá à atividade perceptiva, mas buscará imagens, favorecerá a passagem de uma para a outra e a evocação de situações diferentes tornará a intuição responsável pelas composições imagéticas através das quais se diz que a criança conta histórias a si própria e cria mundos imaginários, nos quais tudo se torna possível, como se, de repente, o poder de sonhar tornasse o sujeito todo-poderoso naqueles mundos. Sua força pode impor-se de tal forma que a criança acabará tomada pelo jogo a tal ponto que não fará mais distinção entre o real e o imaginário. Daí as decepções quando o real retomar seus direitos. O sonho também faz parte dessa atividade, mas ele também é a recriação de experiências realizadas anteriormente. A psicanálise busca ali temáticas que, segundo ela, teriam se enraizado desde a pequena infância, e determinariam inconscientemente as ações do adulto. Seja como for, o sonho procederá das experiências do passado remoto ou recente e comportaria, para quem sabe lê-lo, ou o sentido dessas experiências ou o das preocupações atuais daquele que sonha, filtradas pelo inconsciente.

Entretanto, na criança, o significante, decorrendo de significados imagéticos e particulares, mesmo se ela se expressa na língua e pela língua, não sai (ou sai pouco) da realidade individual. A função simbólica na criança, que consiste principalmente em criar imagens que veiculem a realidade na sua particularidade vivida, move-se no imaginário. A tal ponto que distinguir este do real nos seus relatos é tarefa frequentemente muito difícil. Se a criança reconstrói o mundo no nível da representação imagética, organiza-o e reorganiza-o, e, com sua imaginação, cria um universo de acordo com suas conveniências como se fosse um sonho acordado, segue-se que a linguagem, que se constitui então como meio de expressão, leva sua marca. O que a caracteriza é, do ponto de vista da lógica, a particularidade, a singularidade. Seus conteúdos sendo indi-

viduais prestam-se menos à comunicação que à expressão pessoal, que enquanto tal é praticamente incomunicável. Porque, com efeito, ele *vê* (por intuição) mentalmente aquilo que ele fala e que lhe é próprio, mas ele não pode fazer o outro ver o que ele *vê*. Ele não pode compartilhá-lo. Daí esse encerramento em si mesmo que foi chamado de *egocentrismo*⁴. Além disso, o pensamento desliza de uma imagem para outra, procedendo por associações, por transdução como diz Piaget, e não por dedução. Ele não usa categorias lógicas como as classes e se move, portanto, no qualitativo. O tempo é apenas duração, o espaço pura extensão deformável (topologia)⁵, a causalidade, mágica e intencional, todos elementos transformáveis ao sabor das fantasias da imaginação. As representações espaciais não são as únicas a obedecer às propriedades topológicas de vizinhança, de envolvimento, de contiguidade, etc., as imagens mentais e seus conteúdos *afetivos* estão submetidos às mesmas leis. Em suma, o pensamento simbólico infantil é essencialmente figurativo, ou seja, submetido às imagens estáticas das representações pessoais (por evocação) e àquelas movidas por intenções subjetivas.

O acesso à língua se faz, portanto, através da reprodução das palavras em relação com os objetos ou as situações ou os sentimentos. Mas essas palavras expressam particularidades e não generalidades, como ocorre no pensamento que se expressa pela lógica das classes. A adesão da palavra à coisa não poderia ser melhor expressa do que o fez uma criança de Genebra a quem uma colega pedia que citasse uma palavra longa, e que respondeu simplesmente *o trem!* As estruturas da atividade mental que presidem a administração da linguagem são, portanto, essencialmente qualitativas, porque estão próximas dos conteúdos ou dos significados que estão em relação com a experiência singular, pessoal e original na sua singularidade. Por exemplo, se encontramos atividades de comparações de cor, tamanho, volume, grandeza, forma, etc., que serão encontradas também na atividade operatória do pensamento conceitual, essas atividades incidem sobre conteúdos perceptivamente visíveis ou mentalmente evocados. Chamamos a isso *figuratividade*, na qual se vê que a assimilação cognitiva sobrepõe-se à acomodação.

No adulto, em contrapartida, a língua se expressa através de um sistema de classes, que fazem das palavras significantes universais em um mesmo referencial linguístico, e remete a significados universais qualquer que seja a língua, pois sem isto nenhuma comunicação entre os homens seria possível. Com efeito, entre essa cor (azul, vermelho, etc.) e a *cor* como conceito existe um abismo, pois como o conceito de cor não tem cor, da mesma forma a *cor azul* não é nenhum azul em especial, mas engloba todos os azuis. O azul em questão não é em si mesmo nenhum azul, mas simplesmente uma categoria lógica sem conteúdo particular. Assim, o conceito, no seu caráter universal, é a condição para a comunicação e o intercâmbio na reciprocidade, através do qual aqueles que se falam podem entender-se e sem o qual eles não poderiam fazê-lo. O conceito pode ser expresso por meio de palavras diferentes segundo as lín-

guas: table, mesa, Tisch, tavola, etc., por exemplo, mas eles expressam a mesma realidade mental porque, para perceber que estamos falando de uma mesa, é preciso que tenhamos dela o mesmo conceito. Senão, não apenas, como já dissemos, não nos entenderíamos no mesmo contexto linguístico, mas também não poderíamos nos entender ao passarmos de uma língua à outra.

As classes, como estruturas universais, permitem a comunicação humana desde que todas as estruturas do pensamento sejam reversíveis.

A diferença entre a linguagem das crianças pequenas, a das mais velhas e a dos adultos é que a primeira não se processa segundo classes lógicas, cada palavra expressando apenas realidades compostas ou originais, ou ainda sincréticas (os significados são individuais). Enquanto que no adulto, ou na criança pequena que entrou no período das operações concretas e que acedeu a essas classes, a palavra expressa conceitos gerais pertencentes a todos os seres humanos com o mesmo nível de desenvolvimento. As línguas, portanto, aparecem como sistemas de sinais coletivos abstratos comuns a grupos diferentes. Assim, a linguagem só poderá ser apreendida no quadro coletivo que tem significações admitidas e habituais. O que não quer dizer que o pensamento simbólico, no seu aspecto individual, não persista no pensamento adulto, mesmo sendo este, predominantemente, conceitual. Isto significa, pelo contrário, que ele se inscreve na hierarquia das construções sucessivas das estruturas que organizam o pensamento. Pois, e isto é bem conhecido, quem pode mais, pode menos.

Percebe-se agora que, se a função simbólica estabelece uma distinção entre o significante e o significado, isto se faz pelo efeito de uma maturação do cérebro que abre essa possibilidade, e através do funcionamento estrutural, que constrói estruturas sempre novas, na interação com o meio, que torna possível sobrepujar o mais estrito simbolismo egocêntrico, pela passagem do pensamento simbólico e egocêntrico ao pensamento conceitual e social, indo até o pensamento hipotético-dedutivo do adulto. A gênese das estruturas da atividade em geral, e mental em especial, dá conta das relações dialéticas entre linguagem e pensamento.

Consideramos, portanto, que a língua e todas as modalidades da linguagem são, para o sujeito em desenvolvimento, objetos externos a ele, dos quais ele deve se apropriar através de sua atividade e cujo domínio é função do nível de desenvolvimento estruturo-funcional ao qual ele acede, em interação permanente com eles.

No enunciado: *a linguagem e o pensamento*, estamos opondo uma realidade à outra, ou então expressando o fato de que não é possível conceber um sem outro. Existiria de um lado a linguagem e do outro o pensamento. Mas como é, de modo geral, difícil de admitir que possa haver um pensamento sem linguagem (não é proibido duvidar), passa-se da oposição à conjunção, caso em que é lícito perguntar se não estaríamos reduzindo a linguagem à língua e o pensamento a sua expressão através dela (ou sua mediação, como poderia dizer um

Vygotsky)? Se existe um pensamento independente da linguagem, tenderemos para a dicotomia. E se não existe pensamento sem linguagem, pronunciamos pela junção de uma à outra.

Sem insistir demais sobre esse assunto, conviria, entretanto, fazer alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar, é necessário estabelecer uma diferenciação entre língua e linguagem. Depois, interrogar-se sobre o que é o pensamento. Porque, como o pensamento remete à representação, trata-se de se entender o que é esta, sobretudo se imaginarmos que pode existir um pensamento imagético e uma representação puramente conceitual.

Se, para alguns, *tudo é linguagem*, como Dolto e alguns lacanianos queriam que acreditássemos, e se, para outros, a linguagem, que é social, forma o pensamento, como acreditava Vygotsky e alguns outros defensores da prevalência do meio sobre o sujeito, o recurso à lingüística nos incita antes a considerar que a linguagem, nas suas diversas manifestações, – imagética, mímica, simbólica, pictórica, musical, lingüística, etc. – se reveste de diversas acepções, e que, como pensa André Martinet, ela pode ser considerada a partir de pelo menos três pontos de vista. Em primeiro lugar o do *social*, “[...] como meio de agir sobre o outro” (Martinet, 1968, p. 76); em segundo lugar, o do *locutor*, que pode falar consigo mesmo, escrever seu pensamento, estudá-lo, etc.; e, finalmente, o do *ouvinte*, que percebe as variações de um assunto ao outro na utilização do *código linguístico*. Com o apoio dessas distinções, não poderíamos dizer que a linguagem é social, interior e múltipla nas suas manifestações, o que nos remete ao estudo das variações de sua utilização de um autor para outro, de um locutor para outro. Por isso mesmo, poderíamos considerá-la social, interior ou pessoal, diferencial. Mas como a linguagem não é a língua, é preciso estabelecer ainda outras distinções para reconhecermos onde estamos, e precisarmos melhor o que pode ser entendido como linguagem. A mesma observação vale para o pensamento.

Ao nascer, a criança (*infans*) não fala. Mas ela dispõe de meios de comunicação com o meio, como os gritos, o choro, etc. Em outras palavras, a capacidade de entrar em contato com as pessoas à sua volta é um primeiro dado que se desenvolverá, pelo exercício, sob duas condições (aliás, conjuntas): 1º – que o bebê procure entrar em contato com seu meio, 2º – que o meio solicite que ele o faça e lhe responda.

A expressão utiliza as propriedades do corpo, particularmente os choros e os gritos, para, pouco a pouco, instalar a aptidão de emitir sons e modulá-los. Durante esse processo de maturação dos centros nervosos, como os lobos parietais do cérebro, responsáveis pela fala, pela audição e pelo comando nervoso das estruturas laringeas, ocorre uma multiplicação dos meios de comunicação, sempre reforçados pelo exercício pessoal (chilreios, lalação, etc.) e pelas solicitações dos adultos. Essas interações entre a criança e o adulto são evidentemente necessárias para instalar tudo aquilo que contribuirá para o surgimento e para o desenvolvimento da palavra e depois da língua. É uma

coisa notável que o bebê implemente sua capacidade de produzir sons, modulá-los e pouco a pouco articulá-los. Mas sem o reforço das pessoas que estão à sua volta, é óbvio que essas manifestações cessarão pouco a pouco, como ocorre com os surdos de nascimento que se tornam mudos por falta de percepção dos reforços externos e das interações que ocorrem a partir dali (mas isto também vale para os surdos de nascimento e para as anomalias genéticas que impedem essas interações). Ora, se dermos uma atenção sustentada às manifestações expressivas dos bebês, constataremos o desenvolvimento de mímicas, a ocorrência de sorrisos e da modulação dessas manifestações, que contribuem para reforçar o valor significativo de seus estados interiores. A curiosidade lida no olhar se amplia com o interesse percebido em relação às situações externas ou em relação a objetos que atraíam a atenção do bebê. Este tem mil maneiras de se manifestar para expressar aquilo que encontra à sua volta, para mostrar sua surpresa diante da novidade, mostrar sua atração em relação às situações novas, o reconhecimento daquilo que ele já conhece, a procura, através de indícios perceptivos que ele transformou em significantes, de coisas, de acontecimentos, de pessoas, instantaneamente previsíveis, ou a espera daquilo que vai ocorrer. Todas essas atitudes são acompanhadas por expressões do rosto, que traduzem uma intensa atividade dirigida inteiramente para o exterior e que recebe, de volta, reforços que não cessam de enriquecê-lo. Constata-se, com isso, que a criança desenvolve meios de expressão cada vez mais ricos, bem antes que ela possa pronunciar suas primeiras palavras.

O valor expressivo de todas essas atitudes do bebê é já uma linguagem. Uma linguagem, mas não ainda a linguagem que vai se desenvolver daí para diante. Encontraremos aí uma multiplicidade de elementos inerentes a ela, como as mímicas, as expressões de alegria, de tristeza, de dor, de interesse, de curiosidade, de surpresa e de espanto, etc. São inesgotáveis as observações que poderiam ser feitas sobre a expressividade de todos os processos criados pelas crianças antes que consigam chegar à linguagem falada. De onde se deduz que a linguagem é constituída de todos os meios que permitem a comunicação com os outros. Aliás, ela possui, a partir do momento em que se manifesta, um caráter social que se desenvolverá infinitamente. De qualquer forma, a dificuldade de definir *stricto-sensu* a linguagem nos faz constatar que esse termo é semanticamente sobredeterminado.

O fato de ver, nas manifestações expressivas das mímicas do rosto e das atitudes da criança, as premissas da linguagem tal como os adultos a entendem, mesmo que não tenham condições de dar uma definição satisfatória dela, permite pensar que suas origens são precoces e que as linhas de seu desenvolvimento são extensas. Mas se todas as expressões comunicativas do sujeito, tomadas nos seus diversos desdobramentos, são linguagem, a língua adquire um status privilegiado que nos obriga a retomar a reflexão sobre a linguagem, a partir de onde deixamos de fazê-lo.

De acordo com tudo o que acaba de ser mencionado, a linguagem, que pode ser definida como a capacidade de se comunicar com o outro através de símbolos e de signos, é adquirida pela atividade estruturo-funcional do sujeito que o constrói ao mesmo tempo em que se constrói, com o auxílio do sistema de sinais posto à sua disposição pelo(s) seu/seus ambiente(s) de vida. Nas produções expressivas do bebê, poderemos observar, como Piaget o fez, que elas estão ligadas ao funcionamento vegetativo, para depois, pouco a pouco, fazer eclodir, no sistema de significações elaborados nas atividades significantes, indícios ligados à percepção da regularidade do curso das coisas, de alguma coisa percebida como anunciadora de um objeto, de uma pessoa, de um acontecimento. Pode ser a porta que se entreabre ou simplesmente range, o cheiro da mamadeira que se aproxima, ou mesmo o cheiro da mãe, o farfalhar de uma saia, etc. Depois, os indícios cedem lugar ao sinal com a função de anunciar diretamente aquilo que vai ocorrer, os indícios anteriores tornando-se sinais da chegada da mamadeira, etc. Estes últimos se transformam em sinais quando a chegada da mãe no quarto anuncia tudo que vai acontecer: a mudança de fralda, o banho, a alimentação, etc. Assim, se destacando do fluxo de tudo que ocorre em torno do bebê, os indícios, os signos, os sinais criam as condições de distinção nos sistemas de significação, mas ligados à percepção daquilo que está em curso de produção, do significante e do significado. A língua, na sua especificidade, vai adquirir, nas produções significantes daquilo que é geralmente considerado como linguagem, um status privilegiado. Sendo a linguagem polivalente e polissêmica, esse status da língua, considerando a significação que adquire no desenvolvimento da criança, é de fundamental importância.

É também de fundamental importância lembrar que a gênese dos procedimentos da expressão na linguagem está profundamente ligada à construção progressiva das estruturas da atividade em geral. A descrição de sua gênese, tal como o fizeram, de forma experimental, Jean Piaget e seus colaboradores, nos permite acompanhar a progressão dessas estruturas e trazer à luz a riqueza das possibilidades que se oferecem à linguagem. A capacidade de formar classes transforma os significados individuais em significados coletivos. Se a palavra *mesa* evoca nos pequeninos a mesa que ele frequenta todos os dias, o fato de encontrar uma multiplicidade de mesas acaba transformando, pouco a pouco, o significado em uma espécie de representação composta que não remete verdadeiramente a um objeto concreto, mas permite, com o auxílio da palavra ou significante, identificar esse objeto quando encontra um. O que ocorre com a palavra *mesa* como significante, é que a criança pode evocar uma multiplicidade de mesas e compor então, mentalmente, uma imagem de mesa que tem, entretanto, todos os caracteres de uma determinada mesa. Ora, o conceito de mesa não é uma mesa. Ele nada tem de uma mesa concreta, embora se possa através de tal mesa, ou através da imagem de mesa, enunciá-lo, mas esse conceito não é em si mesmo uma mesa, mas todas as mesas (inclusive as mesas possíveis).

No adulto, a palavra ou significante remetem ao significado que é um conceito, mas de modo algum uma imagem.

Da linguagem imagética à linguagem conceitual, do pensamento concreto ao pensamento conceitual, em seguida formal, surge assim o caminho da construção do pensamento e das estruturas que o tornam possível até sua mais elevada expressão.

A língua e os sistemas de signos disponíveis no meio são, portanto, objetos externos ao sujeito que se apropria deles pela sua ação (as estruturas atuais de sua ação) nos diferentes níveis estruturo-funcionais adquiridos por sua atividade interativa. Pois, se se considera que a linguagem é o conjunto dos meios através dos quais o sujeito se utiliza para comunicar ao outro (e com o outro), ela traz a marca própria do uso que esse sujeito faz dela. Tratando-se da língua, por exemplo, é ao falá-la que ele se apropria dela, e é apropriando-se dela que ele constrói seu pensamento imagético ou conceitual. É pelo uso da língua na sua organização que ele se apropria dela, construindo-a e reconstruindo-a sem cessar, e é através dessa atividade que ele constrói e adquire seu próprio pensamento. Isto dito, o pensamento, para se construir, passa por diferentes etapas que foram ilustradas por Piaget, notadamente no trabalho *La formation du symbole chez l'enfant*, mas também a respeito da apropriação da linguagem em *Le langage et la pensée chez l'enfant*, e sobre a estruturação do pensamento em *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Daí as descrições, em um primeiro momento, funcionais (pensamento simbólico em *représentation du monde chez l'enfant*), depois estruturais, com as pesquisas sobre a gênese das estruturas da atividade de conhecimento correspondendo ao nascimento e ao desenvolvimento da epistemologia genética no âmbito do *Centre international d'études d'épistémologie génétique*, em Genebra.

Convém lembrar que a linguagem como meio de expressão e de comunicação não se limita à língua, mesmo se tendemos a assimilar uma à outra. Assim, quando as crianças representam cenas de suas vidas, elas não estariam inventando o teatro, da mesma forma como criariam com seus desenhos não apenas a expressão escrita que se especificará na escritura, mas a arte pictórica em geral como linguagens? Em suma, qualquer criação da criança, seja ela com finalidades de comunicação ou de expressão, prefigura as atividades humanas que florescerão no adulto. Mas não apenas isso, pois se a linguagem expressa, comunica, também representa (o desenho, por exemplo), ela se estende também a toda atividade humana nas especificidades que escolherá. É por isso que é possível falar da linguagem do corpo (dança, mímica, ginástica artística), da linguagem pictórica, escrita, musical, matemática, da mesma forma, aliás, que a linguagem filosófica, política, teológica, etc., etc. Em outras palavras, a entrada no *simbólico* corresponde simplesmente à entrada na multiplicidade das formas da atividade humana enquanto expressiva e comunicativa. Enfim, tudo o que, nesse sentido, apresenta-se como linguagem.

Dito isto, expressar, comunicar, não é apenas dirigir-se ao outro, mas comunicar ou expressar alguma coisa a alguém, quer se trate de um próximo ou de qualquer um (pela escrita, entre outros meios). Mas o que expressamos, o que comunicamos? Respondem-nos: nossas emoções, nossos sentimentos, nossas preocupações, nossos medos, nossas alegrias, nosso pensamento, nossos conhecimentos, informações e *tutti quanti*, como dizem os italianos. É certamente muita coisa, e por isso ficamos embaraçados.

Não seríamos mais felizes se nos perguntássemos se pensar não seria uma atividade que produz transformações conectando entre si conteúdos significativos, percebidos ou representados? Em outras palavras, pensar não seria realizar operações mentais? E, neste sentido, já que as ações sensório-motoras transformam o real percebido, mas na melhor das hipóteses com uma reversibilidade (*renversabilité*)⁶ prática, sensório-motora, essas mesmas ações interiorizadas transformam-se em ações reversíveis produzindo conteúdos mentais e estabelecendo assim relações entre elas. Por isso, o resultado das transformações mentais seria os estados produzidos pelo pensamento, e, as transformações que o produziram, a explicação ou a justificação desses estados. Assim, se pensar consiste em colocar em relação estados percebidos ou representados do real, e, portanto efetuar neles transformações, o produto destas transformações não será outra coisa do que o conhecimento, na medida em que a explicação de sua criação reside nessas mesmas transformações. E, nesse sentido, pensar seria criar conhecimento, mas também estabelecer sistemas de significação inéditos.

Sendo assim, um pensamento que se vinculasse apenas aos estados não acabaria por reduzir-se à contemplação? Não seria estático por essência, como seus objetos? Não seria o contrário do próprio pensamento? Porque, a contemplação de *realidades* que se nos impõem, sem que tomemos parte de sua produção, não equivaleria à alucinação do espetáculo que o real oferece, ou das imagens que desfilam no espírito? Lembrar por imagens talvez não seja diferente de relembrar (no sentido em que Platão o entendia). Seja na situação que acaba de ser lembrada, ou quando assistimos a um filme, no cinema ou na televisão, o conteúdo se impõe a nós. Mas o fato de saber, após a contemplação das *ideias*, para além das sombras que a caverna nos mostra, como ocorre depois de qualquer espetáculo, com base naquilo que nós vimos, pode fazer com que nossa reflexão nos leve a extrair um sentido daquele espetáculo, a tirar eventualmente lições dele, e, nesse sentido, avaliar ou julgar. Depois do êxtase das místicas, vem o relato. Pensar seria então emitir juízos, como o afirmava Kant. Mas emitir juízos é agir e a partir daí fazer transformações. E só poderemos fazer transformações a partir de estados. Daí a dialética inerente ao pensamento, segundo a qual não há estado sem transformação, como não há transformação sem estado, e para transformar é obrigatório partir-se de um estado inicial para produzir um estado final. O pensamento é inevitavelmente criação ou recriação.

E o que aconteceria com um pensamento que se ligasse apenas às transformações? A apreensão de alguma coisa que se desenrolaria sem cessar e que se imporia a nós sem que tivéssemos parte nela. Não seria muito diferente do pensamento contemplativo, a não ser pelo fato de assemelhar-se à atitude de um espectador de filme: o enredo desenrola-se sem sua anuência e impõe-se a ele do exterior. Neste sentido, pensar não é olhar o que se desenrola como num filme, seja interno ou externo. Assistindo-o, a *verdade* não nos salta aos olhos. Além disso, um dinamismo apenas como dinamismo simplesmente não existe; ele é a transformação de alguma coisa. Portanto, há nele o que muda e o que não muda. Não há onda sem partícula.

Não se pensa mais quando se deixa a imaginação vagar ou quando se passa de um estado a outro ao sabor das associações e das evocações. Nem tampouco quando nos deixamos levar, acompanhando suas evocações, nas quais se desenrolam trechos de nossa vida, personagens com as *sensações vividas* que se encontram incorporadas, etc. Parece, portanto, que ao deixarmos desenrolar o filme das lembranças e das evocações, acompanhamos seu desenrolar com evocações que ali se transplantam e modificam seu curso, mas governado pelas regras da associação mais do que pela lógica racional, e, em qualquer caso, a indução ou a dedução. Pensar não é sentir ou ressentir, contemplar ou olhar. Ver mentalmente ou fisicamente um espetáculo dinâmico não é muito diferente da consideração dos estados, pois o movimento percebido enquanto tal não é senão um espetáculo que se deixa ver; é, portanto, um estado dinâmico.

O conhecimento não é da ordem do espetáculo ou da contemplação, e não basta ver para saber, contrariamente ao que o sentido comum dá a entender. Insista-se, mais uma vez, o saber não *salta* aos nossos olhos; menos ainda o conhecimento.

Pensar não é contemplação ou visão interior, evocação ou tudo aquilo que se passa no espírito quando ele dá livre curso às associações de imagens, lembranças imagéticas, evocações, etc. Pensar é, pelo contrário, uma atividade cuja fonte é a atividade sensório-motora, atividade essencialmente transformadora na interação sujeito-objeto e produtora tanto do sujeito quanto do objeto. Pensar é, nesse sentido, a reconstrução, no nível da representação, da atividade sensório-motora transformadora dos estados e dos objetos. O que caracteriza o pensamento são as operações, ou seja, as transformações executadas mentalmente, já que transformar é, repetimos, estabelecer relações entre conteúdos mentais.

Como o pensamento nos aparece como atividade do espírito, enquanto atividade de suas estruturas, ou, se preferirmos, de sua organização, sobre conteúdos representados, podemos dizer que ele se define pelo teor do que elabora na interação com o real, isto é, os conhecimentos que ele constrói e reconstrói sem cessar. É nesse sentido que se pode falar de pensamento matemático, filosófico, histórico, literário, teológico, etc. Quer se trate de fatos his-

tóricos aos quais a pesquisa dá sentido, de entes matemáticos, de conceitos ou de idéias, a colocação em relação daquilo que sabemos constitui o conhecimento. Ora, o pensamento se nutre das suas produções, que ele elabora e reelabora sem cessar. Estamos falando aqui da dialética das formas do pensamento e de seus conteúdos inseparáveis e que se envolvem reciprocamente. Um pensamento que é só pensamento e que não se comunica, ainda seria pensamento? A necessidade de comunicação, observada na criança, estende-se ao pensamento. Surge daí a linguagem, ou seja, os meios expressivos postos em prática para compartilhar com os outros o que foi produzido pelo pensamento. Poderemos, assim, falar de linguagem matemática, literária, política, poética, filosófica exteriorizando conteúdos criados pela atividade mental. Isto pode abranger desde a simples opinião até o tratado científico, passando por todos os intermediários. O estreito vínculo entre o pensamento e a linguagem só pode se justificar dessa forma. Isto dito, a linguagem, na temática do pensamento e da linguagem, diz respeito aos meios de expressar os conteúdos pensados, quer pertençam ao registro da opinião pessoal ou da argumentação mais rigorosa. Assim, é legítimo falar, mais uma vez, de linguagem corporal, musical, teatral, política, literária, etc. A linguagem e o pensamento formam assim um par indissociável, ficando entendido que não há linguagem sem pensamento, nem pensamento sem linguagem.

Se a situação é essa, toda linguagem se encarna em uma língua cujas regras são fixadas pela história e pela cultura, suas tradições, seus hábitos, suas convenções, etc. Um pensamento que se expressa em francês não pode expressar-se da mesma forma em português ou em qualquer outra língua, mesmo que existam semelhanças entre elas. Mas ele pode veicular conteúdos idênticos. Porque a estrutura da língua impõe suas restrições, nas quais o pensamento e a linguagem vêm se moldar. E se o pensamento está em interação constante com seus conteúdos, ele não pode deixar de fazê-lo com a própria língua nas estruturas da qual ele se vê obrigado a penetrar. Se existe um vínculo dialético entre pensamento e linguagem, não pode deixar de haver um também entre pensamento e língua. Todos aqueles que tentam se expressar em uma língua estrangeira sabem disso muito bem. Isto dito, se a linguagem é o modo de expressão de um pensamento, parece evidente que este cria sua linguagem.

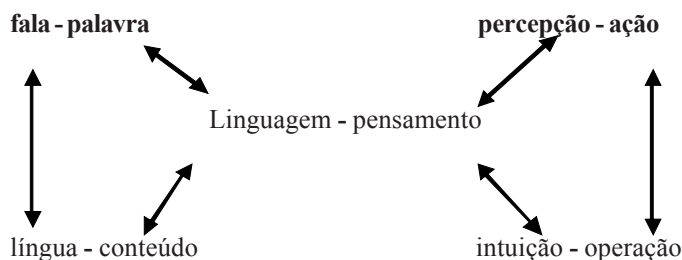
Para sintetizar essas poucas reflexões que fizemos no contexto da epistemologia e da psicologia genéticas, diremos que a partir do momento em que se manifesta na criança a distinção entre significante e significado, surge a fala, ou seja, a capacidade de nomear. E como a língua faz parte de seu ambiente, ela se apropria das palavras que designam as coisas ou os objetos, palavras que fazem parte da língua ou sistema de signos organizados com suas regras de composição e de transformações, externas a ele e à disposição no meio. Ao falar, a criança, segundo o nível alcançado pelas estruturas de sua atividade, monta as palavras para comunicar-se com aqueles que estão a sua volta, expressar ou dizer suas representações imagéticas e depois conceituais. Assim

fazendo, ela cria e recria a linguagem porque diz algo que adquire sentido e veicula significações, em outras palavras, conteúdos, que são criação sua. Seu pensamento se alimenta das representações e as coloca em relação através de transformações ou operações que, quando se equilibram entre elas, apresentam a particularidade de serem reversíveis ou passíveis de se autotransformar para passar de um equilíbrio a outro, em um sistema de equilíbrios-desequilíbrios sem fim, em adaptação ao meio. O conteúdo ou os conteúdos do pensamento alimentam a linguagem que é sua expressão. Segundo a natureza destes, a linguagem toma a coloração do pensamento que se nutre dela e se transforma, criando assim seus objetos no contexto das adaptações ao meio. Com isto, o pensamento em interação com seus conteúdos entra em um ciclo dialético adaptativo e autotransformador que enriquece uma e outro.

Segundo a natureza do objeto sobre o qual incide o pensamento, a linguagem assume um caráter particular e muitas vezes especializado. Nasce daí, no contexto da língua, linguagens tais como a religiosa, a filosófica, a política, etc. Quanto mais se aprofunda a linguagem, graças às interações entre ela e o pensamento, mais ela se especializa e se especifica. Mas, além disso, ela solicita as estruturas da atividade ou as operações mentais, e as leva a desenvolver ao máximo suas capacidades. Em um ciclo sem fim.

Há, pois, não apenas uma gênese da linguagem pela maturação neurológica e o uso interativo com a língua, mas também uma gênese do pensamento em todas as suas formas. Ela nunca atingirá o equilíbrio que se dá pelo aprofundamento dos conteúdos que ela elaborou, de novos conteúdos de complexidade e mobilidade crescentes. Nada é dado, a não ser as capacidades de agir. Tudo se adquire e tudo se transforma pela atividade interativa da linguagem e do pensamento.

Esquema recapitulador:



Recebido em abril de 2010 e aprovado em agosto de 2010.

Notas

- 1 Texto apresentado pelo autor em Mesa Redonda no Iº Colóquio Internacional de epistemologia e psicologia genéticas; Atualidade da obra de Jean Piaget. UNESP, Marília (SP), 8-11 de setembro de 2009.
- 2 *Antes da linguagem, comunicação e desenvolvimento cognitivo da criança pequena.*
- 3 Influenciado por seus colaboradores, principalmente por aqueles que se dedicavam a pesquisas em psicolinguística, Piaget substituiu o termo *função* simbólica pelo termo *função semiótica*. Utilizamos preferencialmente o primeiro em razão do seu caráter mais geral e mais consentâneo com a psicologia genética.
- 4 Na formulação do símbolo, podemos ler: “[...] na representação simbólica de ordem lúdica, o significado é simplesmente assimilado ao ego, isto é, evocado por interesse momentâneo ou satisfação imediata, e o significante consiste então menos numa imitação mental precisa do que uma imitação por meios de quadros materiais nos quais os objetos são eles próprios assimilados a título de substitutos, ao significado, de acordo com as semelhanças as mais vagas e as mais subjetivas” (Piaget, p. 174, ed. 1945).
- 5 Piaget escreve (A representação do espaço na criança, PUF) sobre o espaço topológico e apoiando-se em H. Poincaré: “Poderíamos dizer que ao nível das instituições representativas e das operações concretas, o contínuo se expressa sob uma forma não irracional (mas naturalmente insuficiente do ponto de vista matemático): X é vizinho, mas não separado (não-disjunto) de Y; Y é vizinho, mas não separado de Z; mas Z é separado de X por Y” (Piaget; Bärbel, 1947, p. 549).
- 6 Piaget utiliza dois termos para designar o mesmo fenômeno, porque este apresenta diferentes características em diferentes estádios: *réversibilité* (reversibilidade) e *renversabilité* (reversibilidade prática, sensório-motora [ou] reversibilidade incompleta). Reversibilidade operatória é a capacidade de executar a mesma ação em sentidos opostos, mas tendo consciência de que se trata da mesma ação. É executar uma operação e sua inversa sabendo que as duas operações, de ida e de volta, são a mesma operação. O produto de uma afirmação (operação de ida) com sua inversa ou negação (operação de volta) é nulo; isto é, $+1 - 1 = 0$. Assim, a reversibilidade é o próprio critério do equilíbrio. A reversibilidade operatória só atinge a completude no nível formal. Embora esse tipo de reversibilidade já exista no nível das operações concretas, ela ainda não se desprende das ações que a constituíram, daí sua incompletude. Porém, no nível pré-operatório, a reversibilidade não pode ser completa. A criança dessa faixa etária só consegue (pré)operar com pré-conceitos e intuições; seu pensamento está dominado pela percepção; sua estrutura cognitiva ainda não reúne seus componentes numa totalidade fechada, operatória. Mais incompleta ainda é a reversibilidade própria das ações sensório-motoras, porque nesse estádio não só não há consciência como sequer foram construídas as possibilidades (a função semiótica) do pensamento e da consciência. A criança realiza ações práticas em certa direção e consegue realizar ações em direção oposta, como que anulando a ação anterior, mas de forma puramente prática, sensório-motora – a ação de volta é diferente da ação de ida, é uma outra ação; isto é, sem nenhuma consciência de que realiza tais ações; ela sabe, mas não sabe que sabe. Resumindo, o desenvolvimento cognitivo pode ser acompanhado pela evolução que vai da *renversabilité* na direção da *réversibilité* ou da reversibilidade prática, sensório-motora, até atingir a reversibilidade operatória que

só será completa no nível das operações formais; isto é, quando o pensamento torna-se autônomo, dispensando o apelo à experiência imediata ou a ações concretas (Nota do Revisor da Tradução).

Referências

DOLLE, Jean-Marie. Du symbole au concept [Do símbolo ao conceito]. **Bulletin de la société de psychologie de Franche-Comté** : n. 12, p. 38-68, 1978.

DOLLE, Jean-Marie. La genèse de la représentation chez l'enfant d'après Jean Piaget [A gênese da representação na criança, segundo Jean Piaget]. **La Pensée**, Paris, n. 168, avril 1973.

DONGO MONTOYA, Adrián Oscar. **Piaget**: imagem mental e construção do conhecimento. Marília: Editora Unesp, 2005.

MARTINET, André (Org.). **Le Langage**. Encyclopédie de La Pléiade. Paris : Gallimard, 1968.

PIAGET, Jean. **La Formation du Symbole chez l'Enfant** [A formação do símbolo na criança]. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1945.

PIAGET, Jean & BÄRBEL, Inhelder. **La Représentation de l'Espace chez l'Enfant** [A representação do espaço na criança]. Paris : Presses Universitaires de France, 1947.

PIAGET, Jean. **Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant** [O juízo e o raciocínio na criança]. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 3. ed. 1947.

PIAGET, Jean. **Le Langage et la Pensée chez l'Enfant** [A linguagem e o pensamento na criança]. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1923.

PIAGET, Jean. Le langage et la pensée du point de vue génétique [A linguagem e o pensamento do ponto de vista genético]. **Acta Psychologica**, Amsterdam, 1954 (reproduzido in Six études de psychologie ed Gonthier, coll Mediations, 1964).

PIATELLI-PALMARINI, Massimo. **Théories du Langage, Théories de l'Apprentissage**. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky [O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky]. Paris : Seuil, 1979.

THOLLOB-BEHAR, Marie-Paule. **Avant le Langage**. Communication et développement cognitif du petit enfant [Antes da linguagem. Comunicação e desenvolvimento cognitivo da criança pequena]. Prefácio de Jean-Marie Dolle. Paris: L'Harmattan, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensée et Langage** [Pensamento e linguagem]. Trad. Françoise Sève. Paris: Coleção Terrains, Messidor/Editions Sociales, 1985.

Jean-Marie Dolle é doutor em Letras e Ciências Humanas, laureado pela Academia francesa. Atualmente é professor aposentado e professor emérito da Universidade Lumière – Lyon, França, na qual ensinou Psicologia e Epistemologia Genética e dirigiu o Laboratório de Psicologia Genética Cognitiva de Campo.

E-mail: jean-marie.dolle@neuf.fr

Tradução: Patrick Guillaume

Revisão da Tradução: Fernando Becker