

NUNCA DEIXAREMOS DE LER VIGOTSKI E PIAGET¹

Gérard Vergnaud - (CNRS, Paris)

É necessário capitalizar a partir do passado – uma ciência que não se capitaliza não é uma ciência. A psicologia capitaliza-se o bastante? E com clarividência suficiente?

A obra de Vigotski faz parte de nosso capital comum, e fico feliz por ter sido convidado para falar sobre Vigotski e sobre Piaget, pois isso me dá a oportunidade de contribuir com vários esclarecimentos que considero importantes no que concerne às contribuições de cada um deles. O retorno às fontes é muito salutar. Mesmo se vários pontos das propostas de Vigotski e de Piaget envelheceram, suas obras apresentam esta vantagem de colocar problemas profundos, frequentemente mais profundos que os problemas abordados pelos pesquisadores contemporâneos: estes permanecem fechados em um sistema de obrigações (publicações, contratos, avaliações) que lhes deixa pouca liberdade para aprofundamento e, às vezes, tira-lhes até mesmo o desejo de fazê-lo. O leitor de hoje espanta-se com a qualidade da reflexão de Vigotski e pelo frescor dos debates nos quais ele se engaja.

Evidentemente, a leitura que fazemos hoje de Vigotski e de Piaget é determinada pelos nossos próprios interesses científicos. Os próprios historiadores, explica Paul Veyne, escolhem o que eles têm vontade de reter do passado em função da suas próprias questões; a fortiori, (por causa de alguma razão mais forte) o pesquisador que não é historiador seleciona, inevitavelmente, nas obras do passado, os elementos que têm relação, próxima ou remota, com as questões que ele se coloca hoje. Ele o faz para iluminar suas ideias, mas também para debater com autores aos quais ele dá crédito. É saudável tratá-los como colegas, aos quais direcionamos questões exigentes, destinadas a iluminar, ao mesmo tempo, as contribuições mais fecundas e as eventuais insuficiências de suas posições, de forma a aprofundar a análise das mesmas. Uma vez,

¹ Traduzido por Camila Rassi, com revisão de Luca Rischbieter, Maria Lucia Faria Moro e Maria Tereza Carneiro Soares, do original em francês: Vergnaud, G. (1999). On n'a jamais fini de relire Vygotsky et Piaget (Colloque Vygotsky, mai 1998). In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotsky*. Paris: La Dispute/SNEDIT.

Popper escreveu um livro, *The open society and its enemies*, no qual ele mede forças com Platão e com Lenin, como se estes fossem dois colegas cujos escritórios estariam a dois passos do seu, isto também representa certo frescor.

Para debater, é necessário conhecer e retornar aos textos. Eu li Vigotski há trinta anos atrás, na versão inglesa de *Pensamento e linguagem*, publicada em 1962. Não retive muita coisa desta obra naquela época, sem dúvida por falta de maturidade. Quando os textos apareceram em francês, em 1985, reli *Pensamento e linguagem* com paixão, como se fosse um romance. Acreditei ter aprendido muito. Retornando ao mesmo livro nestes últimos dias, percebi que era necessário prestar-lhe mais atenção do que havia previsto; a mesma coisa sucedeu para as obras de Piaget que também quis reler: *A formação do símbolo na criança*, principalmente.

CONTEXTO GERAL

Nós opomos muito Vigotski e Piaget. E há boas razões para isso. Entretanto, a par de divergências notáveis, há também grandes convergências entre eles, as quais provêm do fato de que ambos são estudiosos do desenvolvimento e cognitivistas convictos, distantes do behaviorismo anglo-saxão que começa a fazer estragos desde os anos vinte aos anos trinta nos Estados Unidos. Ambos têm a ambição de elaborar uma teoria da representação e, se não têm a mesma visão, tanto um quanto o outro estão atentos em analisar os processos de representação o mais cuidadosamente possível, desenvolvendo definições e teses precisas:

- Piaget, a ação; Vigotski, a linguagem.
- Piaget, o papel da própria ação da criança no desenvolvimento cognitivo; Vigotski, o papel da mediação na aculturação das crianças.
- Piaget, a interação sujeito-objeto; Vigotski, a interação adulto-criança e o conceito de zona de desenvolvimento proximal que dela deriva.
- Piaget. O desenvolvimento espontâneo e o construtivismo; Vigotski, a escola e a instrução.

Sabemos que o Piaget lido e comentado por Vigotski não é o mesmo que nós conhecemos hoje, já que as publicações mais significativas de Piaget são posteriores à morte de Vigotski. Acontece que Vigotski interpela fortemente Piaget sobre uma questão importante, a da linguagem dita “egocêntrica”. Ele o faz de maneira notável. Sobre as outras teses e resultados de Piaget, Vigotski não intervêm e, aliás, nem poderia fazê-lo. Não há equivalência entre uma obra que a morte interrompeu brutalmente e o edifício piagetiano. É necessário, então, entender o espírito com o qual Vigotski aborda os problemas para apreciarmos o que é realmente divergência ou convergência entre eles. Este é um colóquio sobre Vigotski; então, só evocarei Piaget em relação às questões abordadas por Vigotski quando estas me parecerem interessantes para nossa leitura de Piaget.

É no capítulo *O problema da linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget* (capítulo II de *Pensamento e linguagem*) que se encontra a única crítica realmente explícita de Vigotski em relação a Piaget. Vigotski se refere às duas primeiras obras *A linguagem e o pensamento da criança* e *O julgamento e a razão da criança*, as quais Piaget havia escrito alguns anos antes, em uma época em que os trabalhos desse

autor tratavam principalmente das verbalizações das crianças. Vigotski escreveu o prefácio para a edição russa, e aproveitou a ocasião para expor suas próprias ideias e seus próprios resultados.

Piaget se interessava, então, pelo conteúdo das verbalizações com a ideia de que o egocentrismo concerne à perspectiva da criança quando ela fala, evoca fenômenos naturais e fenômenos sociais. Vigotski vai orientar sua reflexão em direção à questão das relações entre a linguagem e o pensamento e em direção à questão do desenvolvimento da linguagem.

Sabemos que, em seguida, Piaget se distanciou do estudo da linguagem e se orientou mais para o estudo da ação em situação (gestos do bebê, descoberta da permanência do objeto desaparecido, conservação das quantidades discretas e contínuas, operações no espaço, continuando, apesar de tudo, a usar as verbalizações da criança para analisar seus raciocínios, E como poderia deixar de fazê-lo?

Vigotski, por sua vez, aprofundou esta questão aberta por Piaget sobre as relações entre linguagem socializada, linguagem egocêntrica e linguagem interior; mas ele virou pelo avesso a tese piagetiana da anterioridade da linguagem egocêntrica em relação à linguagem socializada. Provavelmente influenciado pela psicanálise e pelos trabalhos sobre o autismo, Piaget considerava, de fato, a linguagem socializada como uma fase evoluída do desenvolvimento, por causa das restrições que as regras de troca com o outro exercem sobre a atividade de linguagem. A linguagem egocêntrica é, para ele, assim, uma etapa intermediária entre o autismo e a linguagem socializada. Para Vigotski, inversamente, a linguagem egocêntrica é uma forma intermediária entre a linguagem socializada, que se desenvolve na troca com o outro e que acontece, então, primeiramente, e a linguagem interior que acompanha o movimento do pensamento. A linguagem interior resulta, assim, de um processo de internalização de certas formas de linguagem do diálogo. Ela concerne, aliás, ao adulto, e não somente à criança.

No pequeno texto que Piaget escreveu em 1962 na edição americana de Pensamento e linguagem para responder a Vigotski, Piaget praticamente se rende às razões de Vigotski, pelo menos nesse aspecto. Particularmente, ele se desculpa pelo uso do termo “egocêntrico”. Aliás, de forma curiosa, Piaget já fizera uma confissão parecida em 1950, em sua obra A formação do símbolo na criança, explicitando, então, que ele deveria ter falado de centrismo e não de egocentrismo: centrismo da criança em um ponto de vista particular, o dela própria, neste caso. Influenciado, evidentemente, por Durkheim, Piaget vê, na linguagem socializada, uma restrição social que é imposta à criança do exterior, e que é somente por ela levada em conta muito progressivamente. Na verdade, Piaget não se interessa realmente pelo papel da linguagem no pensamento; este não é seu problema. Em contrapartida, é o problema de Vigotski e, devido a isto, Vigotski é levado a inverter a tese de Piaget, e a considerar que a linguagem se desenvolve na criança nas situações de comunicação com o outro e que, conseqüentemente, a linguagem é, de pronto, socializada e intersíquica, e só exerce seu papel intrapsíquico no funcionamento do pensamento do sujeito sozinho consigo mesmo, após o processo de internalização.

Não podemos dar razão a Piaget, evidentemente, e é necessário ressaltar a qualidade das críticas de Vigotski. Mas retornarei adiante a esta questão da

internalização porque Piaget usa um termo parecido em *Formação do símbolo*, o termo interiorização. Para mim, é impossível estimar a diferença entre as duas formas quando passamos do russo para o francês; tentarei mostrar, depois, que existe, ao mesmo tempo, uma forte convergência entre Vigotski e Piaget, e uma diferença quanto ao objeto ao qual o processo se refere.

Vigotski retoma de Piaget a ideia de que as crianças, nos monólogos que acompanham suas atividades, produzem frases cuja sintaxe é pobre, e o conteúdo, pouco organizado e pouco coerente. É o que Piaget chamava de linguagem egocêntrica. Vigotski retoma situações parecidas com as situações utilizadas por Piaget, e complica a tarefa das crianças por meio de vários artifícios. Ele percebe, então, que a proporção de linguagem egocêntrica cresce bastante (em uma relação dois por um), e que a linguagem egocêntrica é, então, uma forma de acompanhamento do pensamento quando este encontra dificuldades. É uma interpretação totalmente diferente da de Piaget; mas, ao mesmo tempo, podemos ver no método de Vigotski um procedimento experimental que não deixa de ter relação com o método usado por Piaget quando este, cria armadilhas para as crianças, e quando ele lhes apresenta contra-argumentos. Nos dois casos, encontramos esta mesma ideia de que, se quisermos estudar o pensamento, é necessário colocá-lo em dificuldade. É uma convergência notável em relação às teorias do condicionamento e das aprendizagens associativas do período 1930-1960: tornar o raciocínio mais difícil para compreender a natureza do pensamento, o papel da consciência e o papel da linguagem interior.

Eu não resisto à tentação de citar uma apreciação de Vigotski que revela, de sua parte, uma leitura de Piaget diferente da que nós fazemos hoje: “*Todo livro de Piaget, como sabemos, está impregnado da ideia de que, na história do pensamento da criança, a influência dos fatores sociais sobre a estrutura e o funcionamento do pensamento exerce um papel de primeiro plano.*”. Vigotski não teria, evidentemente, afirmado a mesma coisa trinta anos depois; mas este é um exemplo interessante da maneira pela qual Vigotski interpretava as observações e os comentários de Piaget conforme seu próprio ponto de vista.

Para concluir esta troca à distância entre Vigotski e Piaget, representada no capítulo II de *Pensamento e linguagem* e no posfácio de Piaget, troca misteriosa e contraditória, podemos dizer que a linguagem socializada representa um ponto de partida do desenvolvimento da linguagem para Vigotski, e um ponto de chegada, para Piaget.

Vigotski avança melhores explicações, e a questão piagetiana em relação à dificuldade da criança de levar em conta outros pontos de vista que não o seu próprio, é uma questão subsequente, e não primeira.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: A CONTINGÊNCIA E A NECESSIDADE.

Vigotski desenvolve, então, uma tese muito interessante: nós nos desenvolvemos porque encontramos contingências. Aliás, ele atribui esta ideia a Piaget, antes de retomá-la por conta própria. A visão piagetiana de desenvolvimento em termos de períodos estruturados por sistemas operatórios lógicos é contrária a esta ideia de

desenvolvimento contingente, mesmo se a tese de uma gênese estrutura não exclui, de forma alguma, a ideia de que o sujeito encontre situações imprevistas e que deva se adaptar a elas (assimilação e acomodação). É a aprendizagem por adaptação. Todavia, realçando a ideia de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, Vigotski é levado a dar mais importância que Piaget à contingência: a relação do sujeito com seu meio-ambiente não é regulada pela lei da pura necessidade. Vigotski se revela, neste aspecto, mais empirista que Piaget, mas sua posição teórica é de grande relevância, já que é o encontro com situações novas, muito imprevisíveis para o sujeito, que vai permitir compreender o papel da experiência no desenvolvimento cognitivo. A análise das condições nas quais se formam as competências durante a atividade de trabalho não pode colocar entre parênteses esta ideia de contingência. De certa forma, a contingência é uma ideia complementar à ideia de adaptação: uma não existe sem a outra. É para encarar as situações imprevisíveis e os incidentes que modificamos os esquemas e que desenvolvemos novos, com sua série de conceitualizações associadas. Isto vale para a experiência, em geral, e para a experiência profissional, em particular. Porém, também vale para a experiência intencionalmente organizada na escola para que as crianças aprendam, ou em um estágio de formação de adultos, para que os participantes aprendam mais rápido e de forma mais completa. Avancemos mais um pouco e coloquemos ao crédito da pesquisa em didática esta ideia de que o encontro com situações novas pode ser usado como uma alavanca para a aprendizagem e para o desenvolvimento. É a teoria das situações didáticas que Brousseau, antes de todos, criou. Nem Vigotski nem Piaget foram tão longe nessa direção, que é a da organização das perturbações com a intenção de provocar a aprendizagem. Se não desestabilizarmos a criança, ela não tem porquê aprender.

Também é verdade que, se a desestabilizarmos demais ou muito frequentemente, ela também não aprende. A margem de ação do professor e do formador é estreita, e é nela que, provavelmente, Vigotski pensava quando definiu a zona de desenvolvimento proximal.

Não esgotamos a leitura de Vigotski.

CONCEITOS COTIDIANOS, CONCEITOS CIENTÍFICOS.

Ainda outra contribuição de Vigotski foi a de introduzir esta ideia, mesmo que possamos julgar excessiva a oposição que ele faz entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, e mesmo que os exemplos não tenham sido sempre bem escolhidos.

Primeiro comentário: a definição de conceito de Vigotski é restrita demais: “o significado das palavras”. Vigotski repete esta definição várias vezes, o que, se tomado ao pé da letra, excluiria do processo de conceitualização as formas de identificação dos objetos, das relações e das transformações para as quais não dispomos de formas de expressão em linguagem.

Piaget é menos restrito que Vigotski; entretanto, em *Formação do símbolo*, ele diz claramente que não existe conceito na ausência de significante de linguagem associado. O posicionamento mais justo, a meu ver, nesse caso, é o de considerar, ao mesmo tempo, que o conceito não será plenamente um conceito enquanto não for

formulado; mas, de forma alguma, ele pode ser reduzido ao significado das palavras. Um argumento decisivo a favor desta posição teórica é que os processos de conceitualização, no decorrer da experiência, não são associados às formulações de modo automático e imediato. Basta isto, observar as dificuldades que os *experts* têm de colocar em palavras as ideias que usam na ação; ou, ainda, observar um bebê que não fala, mas nem por isso desenvolve menos uma representação operatória de numerosos fenômenos físicos e sociais.

Vigotski opõe, de forma radical, conceitos cotidianos aos conceitos científicos a partir de alguns critérios interessantes:

- os conceitos cotidianos se formam espontaneamente do decorrer da experiência com uma pequena participação da linguagem; os conceitos científicos se formam sob a ação intencional da escola com uma participação essencial da linguagem;
- os conceitos cotidianos têm uma importância local; os conceitos científicos, uma importância geral;
- os conceitos cotidianos são isolados uns dos outros; os conceitos científicos formam sistemas.

E acrescenta “...os conceitos científicos não se desenvolvem de forma alguma como os conceitos cotidianos.”.

Não encontramos em Piaget uma contribuição similar ao que propõe Vigotski: provavelmente porque ele não se interessou diretamente pela educação, e que é este interesse pela educação, a dimensão que levou Vigotski a se perguntar sobre a diferença entre os conhecimentos ensinados na escola (científicos) e os que são formados na vida cotidiana. A meu ver, este é um tema que devemos a Vigotski, mesmo tendo reservas em relação a um ou outro aspecto a respeito. Por exemplo, o conceito de “irmão”, considerado por Vigotski como exemplo de conceito cotidiano, está ligado a todo um sistema, o das relações de parentesco. Sua importância, inicialmente local, estende-se inevitavelmente para os irmãos dos amigos, dos primos, dos pais e dos avós, e o conceito de “irmão” constitui também objeto de uma relação recíproca: um menino que tem um irmão também é irmão do irmão dele. Enfim, sem a linguagem, não vemos de que forma as relações de parentescos poderiam ser articuladas umas às outras.

E, inversamente, os conceitos ditos científicos ensinados na escola não são todos explícitos, nem mesmo explicitáveis. Os conceitos de grandeza de medidas são subjacentes ao conceito de número; os conceitos de função e de variável, subjacentes ao conceito de proporcionalidade, sem que, para isto, formas de linguagem lhes sejam associadas. Muitas relações, propriedades e transformações do meio físico e social são identificadas pelos alunos sem ser realmente formuladas.

A oposição é, assim, excessiva. Todavia, ela é útil porque abre as portas para a reflexão sobre várias características fundamentais da conceitualização. A didática enfrentou com determinação a questão dos papéis da experiência e da linguagem na conceitualização. Colocar em cena os conceitos científicos em situações adequadas é reconhecer o papel insubstituível da experiência e da atividade em situação para ajudar os alunos a formar conceitos funcionais. Procurar as formas de linguagem e as formas simbólicas mais bem adaptadas ao contexto que queremos representar, e ao nível dos

alunos, é reconhecer o papel igualmente insubstituível da linguagem e da mediação simbólica.

A explicitação muda o *status* do conhecimento. Ela permite debate-lo; ela é lacônica e dele retém os pontos essenciais; ela facilita a generalização e a memorização. Uma questão teórica capital para nós, hoje, é a de aprofundar o papel dos invariantes lexicais, sintáticos e textuais na formação dos conceitos, e analisar os meios pelos quais eles se articulam, progressivamente, com os invariantes operatórios formados na ação, apesar das defasagens que todos esses elementos guardam entre si. A seleção e o uso da informação em situação se baseiam nas conceitualizações que não podem ser nomeadas. Não se trata, aqui, de uma característica exclusiva dos conceitos cotidianos; a história das ciências e o estudo das aprendizagens científicas e técnicas mostram que esta é uma característica do pensamento.

Mas Vigotski (como Piaget, aliás) se mostra um pouco contraditório. Algumas páginas após ter exposto radicalmente os modos de formação dos conceitos científicos e dos conceitos cotidianos, ele explica que nada podemos compreender se não virmos que os conceitos cotidianos são um meio de dar sentido aos conceitos científicos, mesmo se esse sentido for parcial, e até mesmo errôneo; e se não virmos que os conceitos científicos modificam os conceitos cotidianos.

Em várias passagens, Vigotski desenvolve, assim, a tese de uma verdadeira dialética entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Entendamos por “científicos” os conceitos transmitidos pela escola; é deles que se trata e não dos conceitos dos “cientistas”.

Terminarei esta parte com uma citação que mostra bem a complexidade e as contradições aparentes do pensamento de Vigotski. É praticamente impossível evitar a contradição quando desenvolvemos ideias novas. Vigotski se contradiz, mas ele nos ajuda a avançar: *“Contrariamente à segunda ideia errônea de Piaget, não poderíamos desenvolver a hipótese inversa? A de que os conceitos científicos, enquanto tipo mais puro de conceitos não espontâneos, fazem aparecer, no decorrer dos estudos, não somente traços que lhes são comuns. A fronteira que separa os dois se revela estar no ponto flutuante mais alto e, no decorrer real do desenvolvimento, ela é ultrapassada por ambas as partes um número incalculável de vezes. Podemos presumir que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e o dos conceitos científicos sejam processos estreitamente ligados, que exercem influência constante um sobre o outro.”*

O PROBLEMA DA CONSCIÊNCIA

Um ponto de convergência surpreendente concerne às reflexões de Vigotski sobre as relações entre língua escrita e língua oral, entre língua estrangeira e língua materna, entre pré-consciência e pós-consciência, entre álgebra e aritmética; elas podem se aproximar das reflexões de Piaget sobre a tomada de consciência, sobre a abstração simples e a abstração refletidora, sobre o conhecimento necessário para o êxito e o que é necessário para a compreensão.

Pré-consciência, pós consciência: Vigotski entende, por meio desta distinção, que é necessário ter consciência da estrutura do real para agir e ter êxito, mas isto não esgota o problema da consciência, já que podemos retomar as razões do êxito e tomar

consciência, então, das relações entre as propriedades dos objetos e das propriedades das ações sobre os objetos. É praticamente Piaget, bem antes deste autor desenvolver suas reflexões sobre *ter êxito e compreender* e sobre a abstração refletidora. Vigotski chega a esta reflexão a partir de considerações oriundas diretamente das aprendizagens escolares e de uma citação de Goethe: “*Quem não conhece uma língua estrangeira não conhece sua própria língua*”. Compreendamos, por esta citação, que a aprendizagem de uma língua estrangeira nos obriga a retomar as características de nossa língua materna. Para a língua escrita, Vigotski vai um pouco mais longe. A criança de cinco anos conhece bem sua língua; ela pratica as declinações; mesmo que seu conhecimento não seja perfeito, ele é muito satisfatório para as necessidades de comunicação e de predição que são exatamente as suas. Entretanto, ela não conhece a gramática. É que, então, a gramática representa algo diferente do conhecimento da língua. Justamente, a aprendizagem da língua escrita obriga a retomar a língua oral e a analisar suas características.

Este é, evidentemente, um tema que, hoje, conhecemos bem, o dos conhecimentos metalinguísticos necessários para a aprendizagem da escrita; porém, Vigotski fez estes comentários em 1934, bem antes que Skinner e outros desenvolvessem suas concepções obscurantistas da aprendizagem da língua. E ele explica que, de certa forma, a álgebra é para a aritmética o que a língua escrita é para a língua oral. A fórmula é rápida e simples demais. Mas ela tem a vantagem de abrir uma via de reflexão que ainda não é muito explorada hoje.

Podemos resumir em alguns princípios simples as lições que estimo se poder tirar dos comentários precedentes:

1. Há conceitualizações na ação. Somente somos capazes de explicitar uma parte desta conceitualização. Nestas condições, não é razoável reduzir a conceitualização a processos de linguagem.
2. As atividades de linguagem têm uma dupla função de comunicação e de representação. A explicitação dos conhecimentos modifica seu *status*; ao mesmo tempo, ela supõe operações de pensamento que não são totalmente redutíveis às operações de pensamento que intervêm na ação. Com a linguagem um grande número de questões se abre para as crianças, o que não seria possível sem ela.
3. O retorno da consciência sobre as relações entre as propriedades dos objetos e as propriedades das ações é um processo distinto dos dois primeiros (mas não independente), essencial para a compreensão dos fenômenos e, então, para a representação operatória do real. Este processo de retorno concerne a todas as atividades, inclusive às atividades de linguagem. A dimensão metacognitiva penetra a dimensão cognitiva, em todas as áreas de atividade. E, nem por isso, ela a precede.

As defasagens entre ação e explicitação, entre êxito e compreensão, entre cognitivo e metacognitivo existem em todos os domínios. Elas concernem tanto aos adultos como às crianças, às atividades intelectuais superiores, quanto às atividades consideradas mais simples, como os gestos, principalmente.

INTERNALIZAÇÃO E INTERIORIZAÇÃO.

Em *Formação do símbolo*, Piaget desenvolve uma concepção de representação que não podemos deixar de aproximar do processo de internalização da linguagem, evocado por Vigotski para comentar a passagem da linguagem socializada e intersíquica para a linguagem interior e intrapsíquica. Piaget não se interessou pelo problema das dimensões intersíquica e intrapsíquica, mas, sim, pela imitação e pelo brinquedo, e pelos significados no desenvolvimento cognitivo do bebê e da criança pequena. O título da obra não designa bem seu conteúdo, pois não se trata realmente da questão da linguagem, mas, principalmente, da representação.

Não esqueçamos que o behaviorismo, então triunfante nos Estados Unidos, acreditava, justamente, poder dispensar o estudo da representação.

Argumentando que não podemos explicar, por meio de reações circulares, algumas condutas de imitação por ele observadas, Piaget tem uma atitude rigorosa e define critérios relativamente severos:

- primeiro critério: há imitação de um modelo interior se a imitação é postergada no tempo e se ela corresponde a um gesto nunca efetuado antes pelo bebê (uma expressão do rosto, por exemplo).
- segundo critério: há imitação na brincadeira de fazer de conta (fazer de conta que está brincando de boneca, que está andando a cavalo ou dirigindo um carro), porque esta atividade se desenvolve na ausência de objetos.

Vemos que Piaget procura entender a representação a partir das condutas manifestas das crianças. Assim, ele pagou seu preço para elaborar uma psicologia empírica, rejeitando, ao mesmo tempo, as epistemologias empiristas.

Mas, então, o que é a representação para Piaget? É uma imitação interiorizada, sendo normalmente uma conduta interiorizada, com seus aspectos perceptivos e gestuais em primeiro lugar. De fato, o raciocínio é simples: se a representação é uma atividade, então, como poderíamos conceber a representação, senão como uma atividade interiorizada?

Como a linguagem é em si uma atividade, devemos aplicar a ela o mesmo raciocínio e definir, assim, a linguagem interior como uma interiorização da linguagem socializada. Se Piaget tivesse se interessado mais pela linguagem, teria chegado mais perto de Vigotski. Pouco importa, na verdade, que um empregue o termo interiorização, e o outro, internalização. Contudo, há em Vigotski uma outra dimensão da tese da interiorização-internalização que quase não está presente em Piaget: é a ideia da transformação da dimensão intersíquica na intrapsíquica, que põe em primeiro lugar o papel da comunidade humana (família, bairro, escola) na formação do pensamento e no desenvolvimento do indivíduo. Aqui encontramos um efeito da força diferente atribuída por Vigotski e Piaget ao peso respectivo da interação adulto-criança e da interação sujeito-objeto.

Uma palavra para concluir.

Certamente, as obras de Vigotski e de Piaget, estão um pouco defasadas em relação às questões teóricas e empíricas que nós nos fazemos hoje. Mas, ao mesmo tempo, somos tocados pela profundidade e pela fertilidade de suas ideias. Divergência?

Convergência? Complementaridade? Podemos responder afirmativamente às três interrogações. Eu escolhi mostrar as convergências e as complementaridades, mais do que as divergências. Porém, uma coisa não exclui a outra. Uma comunidade científica não atinge a maturidade se ela ignora as contribuições do passado, se ela queima o que antes adorou.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J. (1964). *La formation du symbole chez l'enfant*. 3ª ed. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1997). Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski concernant *Le langage et la pensée chez l'enfant* et *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. In L. Vygotski, *Pensée et langage*. Paris: La Dispute. (Trad. da versão em inglês de 1962, MIT Press).

PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.

VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. 3ª ed. Paris: La Dispute. (Original em russo de 1934).