

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS  
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

CAMILA RIBAS STANKOSKI

**DIFERENÇAS TERMINOLÓGICAS E CONCEITUAIS ENTRE AS TEORIAS  
DE L. S. VIGOTSKI E S. KRASHEN: AQUISIÇÃO, APRENDIZAGEM OU  
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM?**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO

2017

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS  
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

CAMILA RIBAS STANKOSKI

**DIFERENÇAS TERMINOLÓGICAS E CONCEITUAIS ENTRE AS TEORIAS  
DE L. S. VIGOTSKI E S. KRASHEN: AQUISIÇÃO, APRENDIZAGEM OU  
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM?**

Trabalho apresentado ao Curso de Letras  
Português/Inglês da Universidade  
Tecnológica Federal do Paraná, *Câmpus* Pato  
Branco, como requisito parcial para  
aprovação na disciplina de Trabalho de  
Conclusão de Curso – TCC II.

Linha de Pesquisa: Linguística Teórica

Orientador(a): Prof.º Dr.º Anselmo Pereira  
de Lima

PATO BRANCO

2017



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Câmpus Pato Branco  
Departamento Acadêmico de Letras  
Coordenação do Curso de Letras Português/Inglês



**DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**  
**LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Autor (a): **Camila Ribas Stankoski**

Título: **Diferenças terminológicas e conceituais entre as teorias de L.S. Vigotski e S. Krashen: aquisição, aprendizagem ou desenvolvimento da linguagem?**

Trabalho de conclusão de curso defendido e aprovado em  
04/12/17, pela comissão julgadora:

**Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima – UTFPR Pato Branco**  
Orientador(a) e Presidente da Banca

**Prof.ª Dra. Cláudia Marchese Winfield – UTFPR Pato Branco**  
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

**Prof.ª Dra. Didiê Ana Ceni Denardi – UTFPR Pato Branco**  
Membro da Banca Examinadora

**VISTO E DE ACORDO:**

*Prof.ª Dra. Cláudia Marchese Winfield*  
BIAPE N° 1169334  
Coordenadora do Curso de Licenciatura em  
Letras Português - Inglês  
UTFPR - Câmpus Pato Branco

**Prof.ª Dra. Cláudia Marchese Winfield**  
Coordenadora do Curso de Letras Português/Inglês

**Prof.ª Ma. Rosângela Aparecida Marquezi**  
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso  
Portaria n.º 295 de 01/09/2015

A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso

## RESUMO

Pesquisas no âmbito da linguagem têm, muitas vezes, diferenciado termos como “aprendizagem” e “aquisição”. Entretanto, ao estudarmos os preceitos de Vigotski, encontramos a necessidade maior da diferenciação dos termos “aquisição” e “desenvolvimento”. O presente trabalho pretende expor os elementos do processo de desenvolvimento da linguagem, propostos por Vigotski no livro “Pensamento e Linguagem”, com o auxílio de Bakhtin e Volochínov, explicitando a importância de sua teoria, para, também, compará-la às teorias e estudos de Krashen. Além de fazer a correlação entre ambas as pesquisas, também exploraremos a problemática terminológica presente no uso do termo “aquisição”, buscando, através de uma pesquisa bibliográfica, a importância do uso adequado de cada termo e como eles influenciam a compreensão do processo pelo qual o sujeito passa com relação à linguagem.

Palavras-chave: Aquisição; Aprendizagem; Desenvolvimento; Linguagem; Vigotski; Krashen.

## **ABSTRACT**

Some research on the language scope have many times differentiated terms such as “learning” and “acquisition”. However, when studying Vigotski’s precepts, we find the bigger need to differentiate the terms “acquisition” and “development”. The following paper intends to expose the elements presented in the process of language development, proposed by Vigotski in the book “Thought and Language”, bringing as support, Bakhtin and Volochínov, exposing the importance of his theory, to also compare it to Krashen’s studies. In addition, correlating both pieces of research, we are also going to explore the problematic terminology in the use of the term “acquisition”, seeking out, through a bibliographical research, the importance on the suitable use of each term and how they influence the comprehension of the process which the subject goes through concerning the language.

**Key-words:** Acquisition; Learning; Development; Language; Vigotski; Krashen.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>2 PARTE I: DEFINIÇÕES IMPORTANTES</b> .....	9
2.1 LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	9
2.2 APRENDIZAGEM.....	10
2.3 AQUISIÇÃO .....	11
2.4 DESENVOLVIMENTO.....	11
<b>3 PARTE II: O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM DE ACORDO COM LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI</b> .....	13
3.1 AS ABORDAGENS.....	13
3.2 AS TEORIAS DE PIAGET SOB A ANÁLISE DE VIGOTSKI.....	15
3.2.1 A Fala Egocêntrica em Vigotski .....	17
3.2.2 A Fala Interior em Vigotski .....	18
3.3 A TEORIA DE STERN SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM .....	19
3.4 AS RAÍZES GENÉTICAS DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM.....	20
3.5 UM ESTUDO EXPERIMENTAL DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS .....	24
3.6 O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NA INFÂNCIA.....	29
3.7 PENSAMENTO E PALAVRA .....	34
<b>4 PARTE III: AS RELAÇÕES ENTRE AS TEORIAS DE KRASHEN E VIGOTSKI</b> .	39
4.1 AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA KRASHEN .....	39
4.2 A INFLUÊNCIA DA TERMINOLOGIA .....	50
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	53
<b>6 REFERÊNCIAS</b> .....	55

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo acerca dos temas desenvolvimento e aquisição de linguagem é bastante amplo e controverso pelo fato de existirem diversas vertentes de estudo que se debruçam sobre tais assuntos, sendo que nem todas vertentes possuem o mesmo ponto de vista e referenciais bibliográficos. Dessa forma, o presente trabalho pretende contribuir para o esclarecimento de um dos estudos mais importantes acerca dos temas em questão: as pesquisas feitas e explanadas por Lev Semionovitch Vigotski no livro “Pensamento e Linguagem” (2011), uma versão reduzida do livro “A Construção do Pensamento e da Linguagem” (2010).

Enquanto diversas diferenciações são feitas entre os termos “aprendizagem” e “aquisição” de língua e linguagem, quase não encontramos trabalhos que discutam a diferença entre os termos “aquisição” e “desenvolvimento”, como tratado por Vigotski em sua obra.

Dentre os diferentes estudos que distinguem os termos aprendizagem e aquisição, podemos trazer como exemplo as pesquisas feitas por Krashen – que também foi um dos autores pesquisados para o presente trabalho. Ele destaca duas vertentes em seus estudos relativos à segunda língua – a aquisição inconsciente e a aprendizagem consciente. Assim, para o pesquisador, a aquisição da linguagem consiste em um processo no qual o falante apenas utiliza a língua, sem estar ciente de todas as suas regras, de como utilizá-la corretamente. Já, no que se refere ao processo de aprendizagem, o uso da linguagem é consciente, o falante tem noção das normas necessárias para utilização da língua (KRASHEN, 2009).

Além do trabalho de Krashen (2009), podemos mencionar as pesquisas de Chomsky, no que se refere a esses estudos diversos na área da linguagem. Em seus pressupostos, ele defende que as crianças nascem com uma gramática inata e universal, sendo, assim, capazes de aprender ou adquirir a língua. Para o autor (1998, p. 21):

a habilidade de aquisição da linguagem é, basicamente, fixa, uma propriedade uniforme das espécies. Por tais razões, temos a expectativa de que todas as línguas sejam fundamentalmente similares, organizadas nos mesmos moldes, diferindo apenas em aspectos secundários.

Nesse sentido, na rápida exposição sobre Krashen e Chomsky, encontramos variações conceituais relacionadas à noção de desenvolvimento da linguagem; tais variações nos influenciam na maneira de compreender como esse desenvolvimento ocorre. Em decorrência disso, o presente trabalho pretende expor no que consiste cada uma das terminologias e suas respectivas definições – por meio da compreensão de suas especificidades – tomando como

base obras de Vigotski para guiar a pesquisa. Essa é, por conseguinte, a principal diretriz desta pesquisa, pois, a partir da compreensão das definições atribuídas às terminologias – “desenvolvimento” e “aquisição” – e de suas respectivas diferenciações se tornará possível conduzir trabalhos acerca de assuntos mais complexos, que se depreendam desses conceitos.

Com efeito, é a partir desta pesquisa que pretendemos explanar também as possibilidades de desenvolvimento de uma língua estrangeira e como esse processo se relaciona ao desenvolvimento da língua materna, verificando se a mente é capaz de assimilar ambos conhecimentos de forma natural e simultânea; tal discussão traz as obras de Vigotski como trabalho fundamental e apoia-se ainda em conceitos de Bakhtin e Volochínov.

Para tanto, as relações sobre desenvolvimento, pensamento e linguagem serão exploradas através de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, um tipo de pesquisa que tem como objeto materiais previamente escritos e pesquisados para que possa se desenvolver. A pesquisa bibliográfica é caracterizada, portanto por “[...] se realiza[r] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Destacamos a importância de nossa pesquisa para o campo da linguística, pois, como pressuposto nas pesquisas de caráter bibliográfico, trabalharemos a temática de um ângulo inovador e pouco explorado, isso porque a pesquisa bibliográfica não se caracteriza como cópia de outros trabalhos, mas busca um olhar diferente acerca de temas já abordados. Como esclarecido por Lakatos (2010, p. 166), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica constitui uma investigação com bases em estudos prévios, mas que alcança novos resultados, lançando um novo olhar acerca do assunto tratado. No presente trabalho, o tema refere-se ao estudo da teoria de desenvolvimento da linguagem de Vigotski, enquanto que o problema de pesquisa se encontra na diferenciação entre os termos “desenvolvimento” e “aquisição” de linguagem, levando o leitor a compreender as implicações do uso de cada um no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, bem como, tendo em vista que a língua não apenas se adquire como um produto pronto, mas sim que se desenvolve socialmente, aos poucos, acompanhando as fases de desenvolvimento da criança, como veremos nas propostas sobre o desenvolvimento trabalhadas por Vigotski.



Teremos como base, portanto, a obra de Vigotski, “Pensamento e Linguagem” (2011), assim como outros livros base para a discussão proposta, como “A Construção do Pensamento e da Linguagem” (2010), “A Formação Social da Mente” (2007), “Estética da Criação Verbal” (2015), de Mikhael Bakhtin, e “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2014), de Bakhtin e Volochínov.

Assim, o trabalho a seguir se encontra estruturado em três grandes partes, definições de conceitos importantes, como desenvolvimento, aquisição e língua materna e estrangeira; exploração dos conceitos trabalhados por Vigotski no livro “Pensamento e Linguagem”; e, por fim, exploração e correlação dos conceitos trabalhados por Krashen aos propostos por Vigotski.

## 2 PARTE I: DEFINIÇÕES IMPORTANTES

Nesta parte inicial, pretendemos esclarecer, brevemente, os conceitos dos termos com os quais trabalharemos no texto apresentado, com o intuito de perceber o impacto do uso de cada um deles e entender como essas terminologias se correlacionam com as teorias que veremos nas partes subsequentes.

### 2.1 LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA

A maior parte das referências teóricas desta pesquisa estará voltada para o estudo da língua materna, principalmente no que diz respeito às pesquisas de Vigotski. Entretanto, na parte III, ao compararmos as teorias de Krashen e Vigotski, será necessário termos clara a diferenciação entre as referências à linguagem na relação com a língua materna e à linguagem na relação com relação à língua estrangeira.

Iniciaremos com a definição de língua materna. Segundo Spinassé (2006), ela se constitui, geralmente, na primeira língua que o falante aprende, sendo assim, por exemplo, em casos de bilinguismo, tem-se uma criança com duas línguas maternas. Isso porque, a criança desenvolveu a linguagem em duas línguas diferentes, utilizando-as no seu dia a dia. Pode ser a língua falada pela comunidade, pela mãe ou pelo pai, não constitui necessariamente apenas uma língua, mas a forma que a criança encontra de se comunicar com as pessoas ao seu redor e se fazer compreender.

É importante destacar que o desenvolvimento de uma língua materna não representa apenas fatores ligados à dimensão biológica, mas também está ligada a “uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais” (SPINASSÉ, 2006, p. 4). Ou seja, a língua materna se apresenta ao sujeito repleta de ideologias, as quais são absorvidas por ele no processo. Bakhtin/Volochínov (2014, p. 31), no livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, enfatizam claramente a presença da ideologia na linguagem, como perceptível no trecho:

Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*. [...] todo corpo físico pode ser percebido como símbolo [...] e toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade.

Essa presença torna-se latente no desenvolvimento da língua materna, pois a criança absorve todas essas propriedades ao mesmo tempo, sem consciência suficiente ainda para filtrar e reconhecer o caráter ideológico da linguagem.

Passando agora à definição de língua estrangeira, se faz significativo explicar que ela é entendida como segunda em relação à língua materna, ou seja, não se constitui a primeira língua aprendida, mas não necessariamente é a segunda, pessoas que sabem mais de três línguas têm mais de uma língua estrangeira, como explicado por Spinassé (2006).

A circunstância primordial que a caracteriza enquanto tal está no fato de que o falante já deve ter parcial ou completamente desenvolvida a sua língua materna, sendo assim, os fatores culturais são a grande diferença na formação de ambas. Além disso, o aprendiz da língua estrangeira não está imerso no contexto real de comunicação da sociedade que utiliza aquela língua, de forma que não necessita realmente dela, esse contexto está relacionado ao conceito de segunda língua. A respeito disso, Spinassé (2006, p. 6) acrescenta: “[...] no processo de aprendizado de uma LE [língua estrangeira] não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma [cultura]. A grande diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração [...]”.

Ou seja, o falante aprende as formas de se comunicar na língua estrangeira após o desenvolvimento da língua materna, afastado da necessidade da utilização da mesma para integração social. Exploraremos mais a fundo essa característica na parte II.

## 2.2 APRENDIZAGEM

Para entender a relevância e diferença entre as terminologias, buscamos, de acordo com o dicionário Aurélio (2009, p. 132), o significado de aprendizagem. Conforme a definição, aprendizagem é “ato, ou processo ou efeito de aprender”. Percebendo ainda, a falta de informação, buscamos apoio no verbo aprender, onde encontramos,

1. Tomar conhecimento de. *T.i.* 2. Tornar-se capaz de (algo), graças a estudo, observação, experiência, etc.: *Aprendeu a falar inglês. Int.* 3. Tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, graças a estudo, observação, experiência, etc. (AURÉLIO, 2009, p. 132).

Destacamos, portanto, que aprender se constitui um processo de estudo, ou seja, um processo consciente, de algo, como uma matéria ou um idioma. Entende-se que esse processo é retido na memória e, somente após essa retenção, é permitido o uso desse conhecimento plenamente.

Os termos aprender e aprendizagem serão trabalhados tanto nas teorizações de Krashen quanto de Vigotski, logo, faz-se necessária a compreensão desses termos nos dois autores para o entendimento de suas colocações, sendo, somente assim, possível fazer a ponte entre ambos os estudos e concordar ou discordar com o que é dito, bem como, acerca da forma como a terminologia é posta.

### 2.3 AQUISIÇÃO

Quanto ao termo aquisição, encontramos seu conceito como “**1.** Ato ou efeito de adquirir. **2.** A coisa adquirida” (AURÉLIO, 2009, p. 134). De maneira similar ao procedimento com o termo aprendizagem, buscamos mais significados na definição do verbo adquirir, que elucidou: “**1.** Passar a ter a posse de (algo) mediante compra, troca, etc.; obter. **2.** Vir a ter, criar, contrair. **3.** Alcançar, conquistar. **4.** Assumir, tomar” (AURÉLIO, 2009, p. 96).

Em relação ao que consta no dicionário, é importante destacar a ideia geral passada pelo verbo adquirir: diz respeito a algo que não era de um sujeito, mas que ele adquire de alguma forma – como citado na definição de Aurélio (2009), em situação similar de compra ou troca. Todos os significados que encontramos remetem a algo pronto que o sujeito tem a oportunidade de adquirir, isto é, algo pronto, tanto em relação à ideia de “vir a ter”, como à de “conquista”, como à de tomar. Essas ideias fazem menção a este mesmo ato, o ato de adquirir. Esta ressalva se caracteriza de extrema importância para a compreensão de nossa tese, elucidada na parte III.

### 2.4 DESENVOLVIMENTO

Por fim, esclarecemos, a partir do dicionário, o termo de maior importância na teoria de Vigotski: desenvolvimento. O dicionário Aurélio (2009, p. 304), coloca o referido termo como: “**1.** Ato, processo ou efeito de desenvolver(-se). **2.** Crescimento, progresso”.

Como a definição proposta não satisfaz totalmente as necessidades aqui previstas, complementamos essa busca com o conceito do verbete desenvolver: “**1.** Fazer crescer, medrar, prosperar. **2.** Exercer, aplicar. **3.** Gerar, produzir. **4.** Expor com minúcia. *P.* **5.** Crescer. **6.** Aumentar, progredir. **7.** Progredir intelectualmente” (AURÉLIO, 2009, p. 304).

Visivelmente, o verbo desenvolver tem caráter contrário ao verbo anteriormente pesquisado, adquirir. Ao falar de desenvolvimento, considera-se um processo de crescimento ou progresso, ou seja, nada está pronto, ocorre um aumento, uma produção, uma prosperidade.

Assim, os termos desenvolver e desenvolvimento remetem à origem e evolução de algo. Diferentemente da primeira terminologia estudada também, o termo desenvolvimento não inclui a ideia de estudo ou de tomada de conhecimento, aqui o processo acontece de maneira diferente. Assim, nos perguntamos: em que se constitui esse processo? É sobre isso que tratará a próxima parte do trabalho.

### 3 PARTE II: O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM DE ACORDO COM LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI

Para que seja possível a percepção de como a terminologia afeta na prática as concepções acerca do processo de desenvolvimento da linguagem, nessa parte apresentaremos um estudo detalhado da obra “Pensamento e Linguagem”, de Vigotski (2011). Através deste estudo, pretendemos destacar a importância das pesquisas de Vigotski e a sua evolução no que diz respeito à percepção da relação do pensamento e da palavra que suas pesquisas proporcionaram.

#### 3.1 AS ABORDAGENS

Vigotski (2011) inicia o livro “Pensamento e Linguagem”, tratando da dificuldade das abordagens de estudo sobre a linguagem e o pensamento. É preciso ter a correta forma de estudo para que possam ser alcançados resultados confiáveis, principalmente, no que diz respeito ao estudo da linguagem, que constitui um processo interno ao ser humano, portanto, muito difícil de ser analisado.

Em decorrência disso, Vigotski trata, durante o primeiro capítulo do referido livro – assim como durante toda a obra – sobre as diversas abordagens acerca do fenômeno da linguagem; segundo o autor, tais abordagens não conseguiram suprir a abrangência do processo proposto a estudo. Nas palavras de Vigotski:

[...] desde a antiguidade até hoje, todas as teorias oscilam entre a *identificação*, ou *fusão*, do pensamento e da fala, por um lado, e sua *disjunção* e *segregação* [...] por outro.

Em todas essas teorias a questão da relação entre pensamento e fala perde o significado. Se são uma e mesma coisa, nenhuma relação pode haver entre eles. [...] [Já] considerando o pensamento e a fala independentes e “puros”, e estudando cada um separadamente, são forçados a ver a relação entre ambos como uma mera conexão mecânica e externa entre dois processos distintos. A análise do pensamento verbal em dois elementos separados e basicamente diferentes impede qualquer estudo das relações intrínsecas entre a linguagem e o pensamento.

Assim, o erro está nos *métodos de análise* adotados [...] (VIGOTSKI, 2011, p. 2-3).

É perceptível que, para o autor, o problema é deslocado para um nível muito generalizado, quando fala do método de análise em elementos componentes, pois separa som e significado, prejudicando os estudos.

Por conseguinte, é deixado claro já no início da obra que a área de estudo do pensamento e da linguagem requer clara compreensão das relações interfuncionais

(VIGOTSKI, 2011). Ou seja, é preciso encarar o estudo do pensamento e linguagem enquanto um processo que envolve diversas áreas do conhecimento.

Assim, a proposta de Vigotski se constitui como um estudo, em termos de *unidades*, com o intuito de conservar “todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem perdê-las” (VIGOTSKI, 2011, p. 5). A unidade que permite esse estudo é o *significado da palavra*, pois “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal” (VIGOTSKI, 2011, p. 5). Isso quer dizer que, nas pesquisas de Vigotski (2011), o significado constitui o objeto de análise desse método porque é, em sua essência, um reflexo generalizado da realidade, não representando um objeto isolado através de uma palavra.

Dessa forma, o significado é um ato de pensamento; entretanto, ao mesmo tempo, ele faz parte da palavra enquanto tal, pois sem o significado ela se torna apenas um som vazio. Assim, Vigotski (2011) postula que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, colocando o método de exploração do pensamento verbal enquanto uma análise semântica. Ou seja, um estudo do desenvolvimento, funcionamento e estrutura das unidades.

Como acréscimo às colocações Vigotskianas, Bakhtin/Volochínov (2014, p. 31) também apontam o significado da palavra como de extrema importância, justificando-o no estudo da ideologia, pois “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*”. Dessa forma, “[...] se nós perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra [...] o que faz da palavra uma palavra é a sua significação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 50). Isto é, o signo se representa, aqui, na palavra, assim sendo, palavra e significado estão intrinsecamente ligadas, sem que possam ser separadas, já que “a consciência [só] adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 36). Concordando, portanto, com Vigotski (2011), pois a ideologia está presente no signo assim como no pensamento, sendo expressa no significado da palavra.

Essa forma de abordagem da temática do pensamento e da linguagem também permite a relação de outro aspecto anteriormente dissociado do pensamento nas antigas teorias, aspecto que também é citado por Bakhtin/Volochínov (2014), como vimos na citação anterior: a comunicação. Com a análise dos dados em unidades, a função intelectual da fala e a comunicação se interligam, pois o significado está presente em ambas funções para que seja possível a comunicação. “[...] A verdadeira comunicação requer significado – isto é, generalização –, tanto quanto signos.” (VIGOTSKI, 2011, p. 7). Ou seja, a compreensão mútua

só é possível quando o sujeito está inserido em uma realidade contextualizada a qual o seu pensamento reflete; uma vez que falta o conceito generalizado, a comunicação é interrompida.

Para sustentar essa afirmação, Bakhtin (2010, p. 127-128), no livro “Estética da Criação Verbal”, deixa claro que “o todo espacial, o temporal e o semântico não existem isoladamente”, ou seja, o homem se orienta pela sociedade, sua fala e seus atos estão ligados às situações nas quais estão inseridos, se a situação a qual a fala se refere não está clara, o sentido fica comprometido.

Assim, ao considerar o significado da palavra “[...] uma unidade tanto do pensamento generalizante, quanto do intercâmbio social [...] [é permitido] o estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e o seu desenvolvimento social” (VIGOTSKI, 2011, p. 8), sendo essa inter-relação um foco secundário do estudo proposto.

Além disso, segundo Vigotski (2011), outra relação ignorada pelos estudos predecessores, apresenta-se entre o intelecto e o afeto, consideradas funções separadas, tal relação ignorada gera, dessa forma, um conceito de um pensamento autônomo, sem dependência estabelecida com a pessoa que pensa e, ainda, sem ideologia. Com a análise em unidades, o afetivo e o intelectual se unem, sendo possível identificar as motivações da fala.

Ao postular tais lacunas na análise tradicional, Vigotski pretende mostrar as falhas das abordagens anteriores e consertá-las no seu estudo, mostrando o caráter único e de extrema importância de sua pesquisa.

Levando em conta todo o exposto, Vigotski (2011, p. 10) conclui que “o método utilizado neste estudo [...] é, também, um instrumento promissor para investigar a relação do pensamento verbal com a consciência como um todo e com as suas outras funções essenciais”.

Após considerar a abordagem apropriada, é necessário explorar os pilares de suas pesquisas. Iniciaremos por Piaget.

### 3.2 AS TEORIAS DE PIAGET SOB A ANÁLISE DE VIGOTSKI

Jean Piaget é um dos autores de maior importância para a obra de Vigotski. As premissas dele são um ponto de partida para os estudos propostos no livro estudado – “Pensamento e Linguagem” – e acompanham todo o desenvolvimento teórico de Vigotski durante a obra, por mais que, muitas vezes, as teorias vigotskianas se oponham e acrescentem às de Piaget.

A importância dos estudos de Piaget são postuladas já no início do texto de Vigotski, quando esse menciona que:



Piaget desenvolveu o método clínico de investigação das ideias infantis [...] concentrou-se nas características distintivas do pensamento das crianças, naquilo que elas *têm*, e não naquilo que lhes falta. [...] demonstrou que a diferença entre o pensamento infantil e o pensamento adulto era mais *qualitativa* do que quantitativa. (VIGOTSKI, 2011, p. 11).

Ou seja, as teorias piagetianas foram um marco, diferenciavam-se de tudo o que era proposto até então. Ao declarar, pelas palavras de Rousseau, que “uma criança não é um adulto em miniatura” (VIGOTSKI, 2011, p. 12), Piaget evidenciou a ideia de evolução do pensamento. Ainda, conforme Vigotski (2011), Piaget, procurando ater-se aos fatos, recorre ao empirismo puro, revelando fatos novos, analisando-os e classificando-os, gerando novas perspectivas e contribuindo para o estudo das transformações e evoluções do pensamento infantil.

Segundo Vigotski, na concepção de Piaget, “todos os traços do pensamento infantil [...] constituem um todo ordenado, com uma lógica própria, ao redor de um fato unificador central” sendo o “elo de ligação de todas as características específicas da lógica das crianças [...] o egocentrismo do pensamento infantil” (VIGOTSKI, 2011, p. 14). Tal elo intermedeia o pensamento *autístico* – caracterizado por ser subconsciente e imaginativo, portanto individual e imagético – e o pensamento dirigido, consciente e inteligente, adaptado à realidade (VIGOTSKI, 2011).

A partir disso, compreendemos que, perante Piaget, o pensamento evolui de maneira que a forma de pensar da criança é única, diversa da dos adultos, sendo o egocentrismo, a chave para compreender essa questão.

Piaget define o pensamento egocêntrico como intermediário entre o autismo e o pensamento dirigido, ou seja, ele está entre a realidade criada pela criança, consistente em seu estado natural, e a realidade verdadeira, a qual ela deve se adaptar, diante da pressão social; isso porque a função principal do pensamento egocêntrico ainda é a satisfação das necessidades pessoais, mas já inclui algumas adaptações orientadas para a realidade.

Por isso, na concepção piagetiana, a criança encontra dificuldades na compreensão do funcionamento do mundo, principalmente porque tal concepção considera que, pelo fato de o egocentrismo do pensamento estar intimamente relacionado à natureza psíquica da criança, ela é impenetrável à experiência (VIGOTSKI, 2011). Isto é, as influências às quais os adultos submetem a criança são assimiladas, deformadas pela criança que as compreende segundo seu próprio pensamento. Bakhtin (2014, p. 81) auxilia nessa definição ao colocar que “todas as formas da língua [...] não podem depender da consciência individual. Um tal sistema, o indivíduo tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é”. Isto é, de maneira

semelhante, a criança, no contato social, é levada à assimilação da língua com os mesmos conceitos que os adultos, para que a comunicação seja possível.

Entendendo essa dificuldade, Piaget (1924) teve como foco de suas experiências de análise do pensamento infantil, as atividades da criança, focando na linguagem, que se mostrou “indiscutivelmente egocêntrica e egoísta” (*apud* VIGOTSKI, 2011, p. 16), o que permanece até os sete, oito anos. Nesta etapa, o pensamento começa a tornar-se socializado, entretanto, o egocentrismo não desaparece completamente, desaparece apenas das operações perceptuais, mantendo-se presente ainda no pensamento verbal.

Baseado nesses dados, o uso de linguagem na infância foi dividido em duas categorias: egocêntrica e socializada, dependendo de suas funções. A primeira assemelha-se a um monólogo, uma fala para si, sem interesse no interlocutor, é um comentário simultâneo à atividade. A fala socializada, por sua vez, é uma forma de estabelecer contato com outros (VIGOTSKI, 2011).

Assim sendo, de acordo com Piaget, a fala egocêntrica não possui nenhum papel útil no comportamento infantil e, conforme a criança se aproxima da idade escolar e começa a querer trabalhar em grupo, essa característica se atrofia (VIGOTSKI, 2011, p. 19). Veremos adiante que Vigotski vem de encontro a essa teoria, mostrando que a fala egocêntrica possui um papel muito importante no desenvolvimento e nas atividades infantis desde cedo.

### 3.2.1 A Fala Egocêntrica em Vigotski

Em ordem de verificar as teorias de Piaget, Vigotski reproduz suas experiências, mudando um pouco suas abordagens para examinar o comportamento infantil. Acrescenta às atividades anteriormente propostas por Piaget uma série de dificuldades e frustrações.

Ao analisar o comportamento infantil, Vigotski (2011) enfatiza que é perceptível o aumento do coeficiente do uso da fala egocêntrica nesses casos, ou seja, esta não se constitui apenas um acompanhamento do fazer infantil, mas também um meio de expressão, liberação da tensão e um instrumento do pensamento na busca e no planejamento para a solução de um problema.

Diante dessas novas considerações acerca da fala egocêntrica e sobre seu revisado caráter, é necessário revisitar todas as observações feitas por Piaget, essencialmente, os estudos sobre seu destino posterior, seu suposto desaparecimento. Através de tal análise, todos os dados obtidos por Vigotski (2011, p. 21) indicaram que “a fala egocêntrica é um estágio transitório na

evolução da fala oral para a fala interior”, pois “as mesmas operações mentais realizadas pela criança em idade pré-escolar por meio da fala egocêntrica já estão, na criança em idade escolar, relegadas à fala interior silenciosa”.

Para chegar a essa conclusão foi necessário levar em conta o papel da atividade da criança na evolução de seus processos mentais, aspecto até então não considerado por Piaget. Isso porque, conforme o aumento de dificuldade das atividades propostas às crianças, maior o nível do uso da fala egocêntrica, assim, conseqüentemente, maior a percepção do mundo real (já que o uso da fala egocêntrica constitui essa percepção da realidade) e o desenvolvimento da inteligência da criança.

Os novos estudos da fala egocêntrica propostos por Vigotski mudaram a percepção da fala egocêntrica, agora não mais como apenas um processo de acompanhamento da atividade, mas como uma forma de evolução do pensamento infantil e da compreensão da realidade. Essas descobertas serão retomadas adiante para dar continuidade ao estudo.

### 3.2.2 A Fala Interior em Vigotski

A fala interior do adulto representa o ‘pensar para si próprio’, muito mais do que adaptação social, isto é, desempenha a mesma função da fala egocêntrica nas crianças. Tem, também, as mesmas características estruturais: fora de contexto, seria incompreensível para os outros, uma vez que omite ‘mencionar o que é óbvio para o “locutor”’. (VIGOTSKI, 2011, p. 22).

De acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento do pensamento e da fala seguem a mesma trajetória, partindo da fala *autística* à socializada, sendo que as experiências com os adultos as influenciam. Já em Vigotski, esse desenvolvimento segue a trajetória contrária, passando do social, isto é, da comunicação, ao individual, isto é, à fala interior.

Entretanto, mesmo consciente do que foi exposto sobre a relação entre pensamento e linguagem, segundo Vigotski (2011), é necessária uma forma de estudá-la, e, sendo que “se a atividade mental tem um sentido, se ela pode ser compreendida e explicada, ela deve ser analisada por intermédio de um signo real e tangível” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 52), nesse sentido, encontraremos esse meio de estudo no próprio signo.

Essas considerações influenciam a teoria dos conceitos de Vigotski, mas antes de as explorarmos melhor, é necessário expor outras teorizações que permitirão a interpretação mais clara dos resultados alcançados por Vigotski.

### 3.3 A TEORIA DE STERN SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Existem diversas falhas na teoria de Stern que Vigotski (2011, p.32) evidencia veemente na construção de seu texto, deixando claro que a teoria de Stern é antidesenvolvimentista, ou seja, que ele considera a intencionalidade “como uma das raízes do desenvolvimento da fala [...] [e], ao ver a intencionalidade dessa forma [...] substituiu uma explicação genética por uma explicação intelectualista”.

Dessa forma, a teoria de Stern busca explicar a fala pela fala, sem considerar todo o desenvolvimento pelo qual ela passa, afirmando apenas que a criança descobre, quando pronuncia sua primeira palavra, que cada objeto tem um símbolo, bem como, tem uma palavra que o identifica. Em contrapartida, Vigotski (2011) argumenta que uma criança de um ano e meio ainda não é capaz desse tipo de operação intelectual, sendo que essa função é descoberta por ela muito mais tarde. Assim, conforme Vigotski (2011), Stern ignora as etapas que levam ao amadurecimento da função do signo e negligencia as realidades genéticas, não explicando nada realmente.

Entretanto, a observação base de Stern é confirmada:

[...] há, de fato, um momento de descoberta que, para uma observação mais grosseira, parece repentino. O momento crítico decisivo no desenvolvimento linguístico, cultural e intelectual da criança, descoberto por Stern, realmente existe – embora ele estivesse errado ao dar-lhe uma interpretação intelectualista. Stern aponta dois sintomas objetivos da ocorrência dessa transformação crítica: o aparecimento de perguntas sobre os nomes dos objetos e o conseqüente aumento, acentuado e aos saltos, do vocabulário da criança, ambos de importância fundamental para o desenvolvimento da fala [...] [que] indicam uma nova fase em sua evolução linguística. (VIGOTSKI, 2011, p. 34-35).

O problema com a teoria de Stern, do ponto de vista de Vigotski (2011), é que ele considera que essa “tendência intencional” da criança surge do nada, não tendo nem história nem raízes.

Percebe-se, portanto, que algumas observações de Stern são corretas, mas que sua abordagem e fundações teóricas não lhe permitem chegar às conclusões óbvias. Por exemplo, Stern (1928 *apud* VIGOTSKI, 2011, p. 37) coloca que as primeiras palavras da criança não se referem ao objeto como tal, mas, sim, que “essas palavras contêm, ainda, uma determinada orientação em direção a um objeto [...]”. Ou seja, ao pronunciar a palavra, a criança possui desejos que vão além do que foi pronunciado, apontando, por exemplo, para o que quer, demonstrando através de seu comportamento o que aquela palavra significa. Assim, “a orientação ‘afetivo-conativa’ em direção a um objeto é ainda inseparável da ‘tendência

intencional' da fala: ambas constituem ainda um todo homogêneo” e a única tradução correta para o que foi pronunciado é o gesto de apontar (VIGOTSKI, 2011, p. 37).

Bakhtin acrescenta a essa percepção, afirmando que “a pura ‘*sinalidade*’ não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo [...]”. Ou seja, todas as ações da criança querem dizer, todas representam algo.

O problema posto por Vigotski (2011) é que o gesto de apontar faz parte do comportamento da criança desde antes do surgimento da fala, sendo um precursor da “tendência intencional”. Stern, no entanto, não considera esse desenvolvimento anterior, para ele a orientação afetivo-conativa “aparece do nada e determina o surgimento do significado” (VIGOTSKI, 2011, p. 38).

Com isso, Vigotski (2011, p. 39) conclui que Stern “superestimou os fatores orgânicos internos”, pois, por mais que tivesse considerado o papel do ambiente social no desenvolvimento da fala, por exemplo, ainda assim, iria considerá-lo apenas na questão de acelerar ou retardar tal desenvolvimento; sendo que nesse contexto, a fala, para Stern, “obedece às suas próprias leis imanentes”, consequência de uma visão de linguagem enquanto algo “enraizado na teleologia pessoal”<sup>1</sup> (VIGOTSKI, 2011, p. 39).

### 3.4 AS RAÍZES GENÉTICAS DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM

Para contrapor o que foi proposto por Stern, Vigotski procura relacionar o desenvolvimento do pensamento e da fala nos seres humanos comparando com a falta desse desenvolvimento nos animais, provando que não é uma tendência naturalmente desenvolvida.

Ele observa que “nos animais, a fala e o pensamento têm origens diferentes e seguem cursos diferentes no seu desenvolvimento”, como nos humanos. Portanto, “[...] o aparecimento [...] do pensamento [...] não está, de forma alguma, relacionado com a fala” (VIGOTSKI, 2011, p. 41). Para sustentar essa afirmação, Vigotski (2011, p. 41) argumenta que, tendo em vista as observações no comportamento de macacos “as ‘invenções’ desses macacos, ao fazerem e utilizarem instrumentos, ou ao encontrarem formas alternativas para a solução de problemas, apesar de serem, sem dúvida, um pensamento rudimentar, pertencem a uma fase pré-linguística da evolução do pensamento”.

---

<sup>1</sup> Teleologia – qualquer doutrina que identifica a presença de metas, fins ou objetivos últimos guiando a natureza e a humanidade, considerando a finalidade como fundamental na organização de todos os seres da realidade (HOUAISS, 2013 *apud* MAGALDI, 201-).

Assim, Vigotski (2011) postula que a importância desse estudo genético está na descoberta de que a relação entre pensamento e fala passa por várias mudanças e que o progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento.

Para desenvolver esta pesquisa, Vigotski (2011, p. 42) apoia-se, a princípio, nos estudos de Koehler. De acordo com Koehler, “o chimpanzé apresenta os rudimentos de um comportamento intelectual semelhante ao do homem. São a ausência da fala [...], e a pobreza de imagens [...] que explicam a enorme diferença entre os antropóides e o homem mais primitivo [...]”. Entretanto, como acontece com Piaget, Vigotski (2011) baseia-se nessa premissa inicial para constatar outra tese. Para isso, ele encontra a falha na teoria de Koehler no fato de que nenhum psicólogo questiona o fato de as ações e a fala do chimpanzé serem dissociadas e independentes, sendo que eles acabam por aceitá-las apenas como ações mecânicas baseadas na aprendizagem por ‘tentativa e erro’.

Em contrapartida, Vigotski (2011, p. 42) encontra em Buehler, a justificativa de que até no homem “o pensamento gerado pelo uso de instrumentos também está muito menos ligado à fala e aos conceitos do que outras formas de pensamento”. Assim, a questão parece bastante simples, partindo do princípio de que os chimpanzés não possuem qualquer tipo de linguagem. É possível, contudo, encontrar nos chimpanzés uma espécie de linguagem.

Dessa forma, o mais impressionante é que, por mais que haja pontos em comum entre a fala humana e a do chimpanzé, o animal faz com que a sua funcione separada de seu intelecto. Conforme Vigotski (2011), Koehler afirma que as expressões dos chimpanzés, ao contrário da fala humana, expressam afetos e desejos, nunca nada objetivo que remeta a um signo. Como já explicado acerca das teorias de Stern, um movimento por parte dos chimpanzés se refere a toda uma ação.

Portanto, as ações dos chimpanzés assemelham-se aos movimentos da criança nos primeiros estágios de desenvolvimento da fala, sendo que constituem um gesto de transição entre os gestos de agarrar e apontar. No entanto, Vigotski (2011) coloca que não há quaisquer indícios de que os macacos tenham atingido esse nível de representação objetiva, já que, por exemplo, ao desenharem ou brincarem com barro, jamais demonstraram pretender representar qualquer coisa que fosse, para tanto, é possível concluir que são desprovidos da habilidade de ideação (uso de imagens para desenvolver a linguagem).

Koehler demonstrou que “o êxito das ações dos animais dependia do fato de poderem ver, ao mesmo tempo, todos os elementos da situação” (VIGOTSKI, 2011, p. 45). Ou seja, por mais que os macacos tivessem aprendido a utilizar uma vara para alcançar uma fruta, se as duas

– vara e fruta – não estivessem ao mesmo tempo em seu campo de visão a atividade se tornava impossível.

Com efeito, tendo em vista que os chimpanzés enquanto animais predominantemente visuais, é compreensível que eles não tenham aprendido a falar, já que, por mais que seu aparelho fonador seja adequado à atividade, lhes falte a capacidade de imitar sons, como colocado por Yerks (1925 *apud* VIGOTSKI, 2011). Contudo, esse fator não explica a falta de linguagem, já que o uso de signos não depende da pronúncia de sons. Assim, como traz Vigotski (2011), por mais que o experimento de ensinar a linguagem de sinais aos antropóides ainda não tenha sido explorado, todos os estudos indicam que eles não seriam capazes de desenvolver essa habilidade. Isso porque, “em todos os problemas que não envolvem estruturas visuais imediatamente perceptíveis, mas que se concentrem em algum outro tipo de estrutura – mecânica, por exemplo –, os chimpanzés passaram de um comportamento de tipo intuitivo para o método puro e simples de tentativa e erro”, não agindo por vestígios de memória, mas sim pelo modo como a ação está apresentada visualmente (VIGOTSKI, 2011, p. 49). Ou seja, por se orientarem pelo visual, o desenvolvimento da fala é descartado, pois esse tipo de operação não permite sua evolução e alcance.

A partir disso, Vigotski (2011) conclui que pensamento e fala têm raízes genéticas e trajetórias de evolução diferentes, sem qualquer relação constante e que, na filogenia de ambos, possa ser distinguida como uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento ou como uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala (VIGOTSKI, 2011, p. 51).

Ao atingir essas conclusões, Vigotski (2011) passa a considerar mais a criança do que o chimpanzé, de forma que os estudos sobre os chimpanzés auxiliam a compreensão de algumas fases do desenvolvimento da criança. Para isso, algumas atividades aplicadas aos macacos foram adaptadas para crianças em estágio pré-verbal, e, com isso, foi percebida a semelhança desse estágio com as capacidades dos chimpanzés, sendo que as crianças tinham as mesmas reações dos animais, o que contribui com a ideia de que existe a independência entre as reações intelectuais mais rudimentares com relação à fala. Como coloca Buehler (1928 *apud* VIGOTSKI, 2011, p.52), “antes da fala há o pensamento associado à utilização de instrumentos [...] antes do aparecimento da fala a ação se torna subjetivamente significativa – em outras palavras, conscientemente intencional”.

Segundo Vigotski (2011), entretanto, por mais que a criança mostre sinais de desenvolvimento intelectual e, até mesmo, da tentativa do uso da fala como função social através do choro e do riso, é somente por volta dos dois anos, conforme propõe Stern, com a

descoberta-dos signos pela criança, ou seja, a descoberta de que cada coisa tem seu nome, que o desenvolvimento da fala inicia.

[...] em um certo momento, mais ou menos aos dois anos, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para iniciar uma nova forma de comportamento [...] Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova (“O que é isso?”); e (2) a consequente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos. [...] a criança [passa a sentir] [...] a necessidade das palavras [...] A fala, que na primeira fase era afetivo-conativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram. Nesse ponto ata-se o nó do problema do pensamento e da linguagem [...] ‘a maior descoberta da criança’ só é possível quando já se atingiu um nível relativamente elevado do desenvolvimento do pensamento e da fala. Em outras palavras, a fala não pode ser ‘descoberta’ sem o pensamento. (VIGOTSKI, 2011, p. 53-54).

É necessário acrescentar que, conforme Vigotski (2011), Koffka (1925) encontra um meio-termo na teoria de Stern, colocando que a criança não descobre subitamente os signos e como utilizá-los, mas, sim, passa a considerar a palavra enquanto estrutura do objeto a qual se refere, como algo material. Impõe-se assim, um limite à descoberta de Stern, pois, ao observar crianças em idade escolar, é perceptível, de acordo com as experiências de Vigotski (2011, p.62), que “somente ao operar com palavras que foram primeiro concebidas como propriedades dos objetos, é que a criança descobre a sua função como signos”. Contudo, a observação original de Stern continua válida, ou seja, ao longo do desenvolvimento em linhas distintas do pensamento e da fala, em certo ponto, elas se encontram.

Essas conclusões levam à necessidade do estudo da fala interior, da busca pelo elo entre a fala comunicativa e a fala interior, para que seja possível compreender a influência do pensamento sobre a linguagem e vice-versa. Esse elo se constitui, como já expusemos, na fala egocêntrica, pois, ao se caracterizar no planejamento da atividade, transforma-se no pensamento propriamente dito.

[...] a fala é interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente. A fala egocêntrica é, quanto a suas funções, a fala interior; é a fala em sua trajetória para a interiorização; intimamente ligada à organização do comportamento da criança, já parcialmente incompreensível para outras pessoas, embora explícita em sua forma [...] [essa fala] interioriza-se porque sua função muda. Seu desenvolvimento ainda deveria ter três fases [...] fala exterior, fala egocêntrica e fala interior (VIGOTSKI, 2011, p. 56).

Logo, percebemos que o pensamento e os processos linguísticos não estão necessariamente ligados e não podem ser iguados aos de adultos que já passaram por essa fase de seu desenvolvimento. Quando pensamento e fala coincidem, ambos formam o



pensamento verbal, entretanto, esse não abrange todas as formas de pensamento ou de fala, posto que, em grande parte, não mantém relação direta com a fala. Isso significa que existem operações mentais sem o acompanhamento da fala, como no uso de instrumentos, e manifestações verbais que não são derivadas do pensamento, como, por exemplo, a fala lírica, que vem da emoção (VIGOTSKI, 2011).

Ao considerar a fala interior, Vigotski (2011, p. 62-63) aponta que

[ela] se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que se separa da fala exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da fala; e, finalmente, que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento. Isso nos leva a outro fato inquestionável e de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança [...] é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.

Entende-se, pois, que o pensamento verbal se desenvolve em relação a uma realidade sociohistórica, não sendo um processo natural e intrínseco ao homem (VIGOTSKI, 2011). Esse fenômeno deve ser estudado dentro de suas próprias leis de evolução e encarado em relação aos fatores sociais. “Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual* [...] trata-se de um terreno que não pode ser chamado de ‘natural’ [...] não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 35).

A partir das informações aqui expostas, é preciso compreender como acontece a formação de conceitos no cognitivo infantil.

### 3.5 UM ESTUDO EXPERIMENTAL DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS

O estudo da formação de conceitos se faz necessário para entender a relação da criança com o signo. Para que esse estudo seja possível, é necessário, primeiramente, considerar outras abordagens. Vigotski faz referência às abordagens de Ach e Rimat.

Segundo Vigotski (2011), o método utilizado por Ach é inovador, pois permite que se analise a formação de conceitos através de uma solução de problemas que não pressupõe experiência ou conhecimento anteriores, ou seja, não se firma nos conceitos já terminados, mas, sim, em seu desenvolvimento. Essa experiência se constitui a partir do processo de sugestão de

palavras que não signifiquem nada ao sujeito observado para caracterizar conjuntos de objetos, de forma que, ao longo do exercício, essas palavras passem a assumir determinado conceito.

As contribuições de Ritmat (1925), por sua vez, estão na descoberta da idade em que esses conceitos se formam plenamente. Suas experiências foram feitas com pré-adolescentes, o que o permitiu descobrir que “a verdadeira formação de conceitos [...] só tem início no final da puberdade” (VIGOTSKI, 2011, p. 67).

Além disso, ambos os autores citados contestam a ideia de que os conceitos são formados a partir de conexões associativas, pois essa, não se apresenta como uma explicação suficiente para a formação de conceitos. Vigotski (2011) comenta que, de acordo com Ach, a formação do conceito, em si, só surge diante de uma situação problemática, a qual exija um novo conceito para que essa situação seja solucionada. Para justificar esse processo de formação, Ach apresenta o conceito da tendência dominante, ou seja, uma forma de regular a tendência associativa e a perseverança, estabelecida pela imagem do objeto.

De acordo com Vigotski (2011), a explicação de Ach para a formação de conceitos é, no entanto, insuficiente. Isso porque, como já citado, os conceitos completamente formados só podem ser alcançados pelos adolescentes, mas crianças já têm capacidade de compreender e vencer problemas, diferenciando-se dos adultos apenas pelo modo como suas mentes alcançam seus objetivos. Assim, Vigotski conclui que “as palavras exercem a função de conceitos e podem servir como meio de comunicação muito antes de atingir o nível de conceitos característico do pensamento plenamente desenvolvido” (VIGOTSKI, 2011, p. 69).

Entretanto, permanece a dúvida de quais são os meios pelos quais a criança alcança seus objetivos. Essa operação é mediada, basicamente, pelos signos, isto é, as palavras, que formam os conceitos e, posteriormente, tornam-se seus símbolos (VIGOTSKI, 2011).

Vigotski (2011) aponta que é necessário, para que haja a verificação de como esse processo acontece, uma abordagem. O autor utiliza o método da dupla estimulação, no qual são apresentados dois conjuntos de estímulos, um como objeto da atividade e outro como signo que auxiliará na organização da atividade. O problema é exposto no início, entretanto, passo a passo, são introduzidas as formas de solucionar o problema – aos poucos – de maneira que todo o passo a passo do processo possa ser acompanhado. Para verificar a formação dos conceitos, o participante deve explicar o conceito sem ocupar objetos utilizados no experimento, definindo seu significado de forma generalizada (VIGOTSKI, 2011).

Vigotski (2011) conclui que, de acordo com os resultados, a formação dos conceitos começa ainda na infância, em fase precoce, entretanto, encontra bases intelectuais

desenvolvidas o suficiente somente na adolescência. Sendo assim, o processo de formação de conceitos é longo e complexo, por isso não pode ser

reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências dominantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VIGOTSKI, 2011, p. 72-73).

Assim, nem mesmo a explicação de que o surgimento de problemas é suficiente para explicar o estímulo à formação de conceitos, a questão é muito maior, engloba o crescimento cultural e social do jovem que afeta seu “método de raciocínio”. Por isso, é necessário o estudo das relações entre “as tarefas externas e a dinâmica do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2011, p. 73), sendo que as novas formas tomadas pela palavra nesta fase, enquanto meios para formação de conceitos, constituem a causa psicológica da mudança do processo intelectual; um processo que incorpora todas as atividades anteriores em uma só nova estrutura.

A partir do método da “dupla estimulação”, foram percebidas algumas fases no desenvolvimento da criança, que se desenvolvem, segundo Vigotski (2011, p. 86), em “estados mistos”, a saber: agregação desorganizada, pensamento por complexos e abstração.

No caso da agregação desorganizada, a criança percebe os objetos e os relaciona, sem qualquer fundamento, tentando formar um significado para a palavra, que nada mais é do que um “conglomerado vago e sincrético de objetos isolados” (VIGOTSKI, 2011, p. 74) formando uma imagem desarticulada (traço chamado de sincretismo). Esta fase se subdivide em 3 estágios: 1º estágio (tentativa e erro): a criança cria seus amontoados e acrescenta objetos aleatórios, os quais vão sendo substituídos à medida que ela percebe que sua suposição estava errada; 2º estágio: relacionado à percepção visual, a criança adiciona aos grupos objetos devido à sua organização espacial; e 3º estágio: a formação dos amontoados agora é feita a partir de objetos que a criança já havia classificado, passando por duas operações para ser concluída, mas permanece, ainda, sincrética (VIGOTSKI, 2011).

Na fase do pensamento por complexos, as divisões pensadas pela criança já começam a se basear em relações que de fato existem entre os objetos. Isso porque ela já superou parte de seu egocentrismo, passando a distinguir suas impressões das relações reais. Portanto, a criança faz suas conexões através de fatos. Esse fator é o que diferencia o complexo do conceito, pois “enquanto um conceito agrupa objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo ao todo, e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos” (VIGOTSKI, 2011, p. 77 e 80).

Nos complexos, eles mesmos se fundem aos objetos concretos que o compõem. Existem, segundo Vigotski (2011), alguns tipos básicos de complexos: a) associativo: os grupos são formados por quaisquer traços que possam ser relacionados na opinião da criança. Ela passa a designar o objeto pelo grupo do qual participa; b) coleções: a criança passa a agrupar os objetos de acordo com o que observa a partir da prática, portanto, passa a agrupar objetos que se complementam; c) complexo em cadeia: os objetos são selecionados, de acordo com um atributo classificado pela criança, sendo que, esse atributo pode variar de acordo com o que mais chama atenção dela no próximo objeto, não havendo uma hierarquia entre eles. “Portanto, o complexo em cadeia pode ser considerado a mais pura forma do pensamento por complexos [...] não possui núcleo; há relações entre objetos isolados, e mais nada” (VIGOTSKI, 2011, p. 80); d) complexo difuso: estágio caracterizado pela fluidez do atributo que une os elementos do complexo, que são formados por conexões difusas e indeterminadas; e e) pseudoconceito: constitui um elo entre a fase dos complexos e a formação de conceitos, é semelhante em seu resultado com os resultados obtidos pelos adultos, mas o processo psicológico ainda é estruturado enquanto complexo, pois se orienta pelo atributo visível, não pelo conceito do objeto (VIGOTSKI, 2011).

Assim, todos os complexos formados pela criança para chegar ao significado da palavra constituem uma maneira única de seu psiquismo trabalhar, muito embora esse processo não seja espontâneo, porque o significado da palavra já está acabado, o adulto lhe apresenta esse significado e a criança cria um complexo ao seu redor. Isso porque, “o adulto não pode [simplesmente] transmitir à criança o seu modo de pensar” (VIGOTSKI, 2011, p. 84). Podemos verificar, entretanto, a dificuldade de percepção dessa evolução do pensamento infantil no estudo do pseudoconceito, pois

a semelhança externa entre o pseudoconceito e o conceito real, [...] é um dos maiores obstáculos para a análise genética do pensamento [...] [levam] à falsa suposição de que todas as formas de atividade intelectual do adulto já estão embrionariamente presentes no pensamento infantil [...] A compreensão mútua entre o adulto e a criança cria a ilusão de que o ponto final do desenvolvimento do significado das palavras coincide com o ponto de partida, de que o conceito é fornecido pronto desde o princípio, e de que não ocorre nenhum desenvolvimento [...] [assim] a transição do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos não é percebida pela criança porque os seus pseudoconceitos já coincidem, em conteúdo, com o conceitos dos adultos (VIGOTSKI, 2011, p. 85-86).

A abstração, terceira fase do desenvolvimento da criança, caracteriza-se, segundo Vigotski (2011), por iniciar a suprir a necessidade de abstrair, dos objetos, as características necessárias para classificá-los, a criança percebe o objeto como um todo e o divide em duas

partes, dando mais importância para uma delas. Essa fase também se subdivide em 3 estágios: o 1º estágio é caracterizado já nos pseudoconceitos, quando a criança já consegue escolher algumas características principais que auxiliem na classificação do objeto; o 2º estágio ocorre com a formação de “conceitos potenciais”, aqui os objetos são escolhidos com base em um único atributo, esse atributo é abstraído do objeto, que não se apresenta mais em sua totalidade de traços, e não é facilmente mutável; e o 3º estágio é caracterizado pela adolescência, uma fase de transição, na qual o jovem consegue empregar o conceito em situações já conhecidas, com um pouco de dificuldade na transição da aplicação do mesmo conceito para uma circunstância diferente, e com incrível dificuldade para definir o conceito ao invés de exemplificá-lo. Nessa fase, o sujeito opera com o nome, como se fosse um conceito, mas o define como se fosse um complexo, pensamento que oscila entre conceito e complexo, comportamento típico de uma fase de transição (VIGOTSKI, 2011).

Por fim, o conceito se forma

não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. (VIGOTSKI, 2011, p. 101)

Esse tópico é de extrema importância para a compreensão do pensamento infantil. Ao perceber que, por mais parecido que seja com os resultados adultos, os resultados aos quais a criança chega, esses só são possíveis pela moldagem social às conclusões infantis, sendo que, se não lhe fossem impostos significados prontos, ela, através de processos diversos aos apresentados pelos adultos, criaria seus próprios, o que impossibilitaria a comunicação. A isso, no livro “A Construção do Pensamento e da Linguagem”, Piaget (1932 *apud* VIGOTSKI, 2010, p. 78) acrescenta:

Do meio social depende a própria estrutura do pensamento do indivíduo. [...] Quando o indivíduo experimenta a influência sistemática de um determinado meio social [...] o seu pensamento se forma segundo determinadas regras exteriores... Na medida em que os indivíduos colaboram de comum acordo entre si, desenvolvem-se regras dessa colaboração, que comunicam ao pensamento a disciplina que forma a razão em ambos os seus aspectos: no teórico e no prático.

Constata-se assim, mais uma vez, a importância da influência do social no desenvolvimento infantil. Bakhtin/Volochínov (2014, p. 44-45) reafirmam essa relação:

Uma análise minuciosa revelaria a [...] influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras da “etiqueta”, do “bem-falar” e as demais formas de adaptação da enunciação à

organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento. Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação.

### 3.6 O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NA INFÂNCIA

Nesta seção, observaremos, especificamente, no texto de Vigotski (2011), o papel da escola nos conhecimentos infantis, para isso temos que levar em conta tudo o que vimos até aqui, considerando que a forma como a mente da criança trabalha é diferente da forma como a mente de um adulto trabalha para, por exemplo, chegar às suas conclusões, por isso, é necessário compreender como acontece a formação de conceitos, principalmente dos conceitos científicos, na mente da criança.

É necessário, segundo Vigotski (2011), primeiramente, ter consciência do que ressaltou Tolstoi, da “impossibilidade de um conceito simplesmente ser transmitido pelo professor ao aluno” (VIGOTSKI, 2011, p. 104). Ou seja, é impossível ensinar à criança conceitos através de explicações artificiais, pois, como vimos, a mente da criança ainda relaciona o objeto concreto ao significado da palavra, não seguindo a mesma linha de raciocínio dos adultos. Assim, “[...] é impossível explicar o significado de uma palavra [...]” (TOLSTOI, 1903 *apud* VIGOTSKI, 2011, p. 105).

Dessa forma, chegamos ao pensamento piagetiano que diferencia os conceitos que a criança desenvolve sozinha daqueles que lhe são ensinados na escola ou por qualquer outra influência adulta. Conforme Vigotski, Piaget os chama de conceitos espontâneos e conceitos não espontâneos. Vigotski (2011) crê nessa separação, entretanto, diferente de Piaget, ele acredita que ambos processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos não espontâneos se influenciam mutuamente, fazendo parte de um único processo, mas afetados por diferentes condições.

Concordando com Vigotski (2011), que os diferentes conceitos são formados em diferentes circunstâncias, pode-se constatar que os conceitos não espontâneos têm sua principal fonte de desenvolvimento na escola, que direciona e determina o desenvolvimento mental infantil. Assim,

a mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, e quanto à atitude da criança para

com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o seu início até a sua forma final. (VIGOTSKI, 2011, p. 107-108).

Devido a isso, Vigotski (2011) explica que há um grande interesse no estudo específico dos conceitos científicos e seu desenvolvimento, principalmente, considerando suas iminentes implicações no processo de ensino/aprendizagem, que influencia diretamente sua evolução.

Enquanto nos conceitos espontâneos o pensamento infantil é “inconsciente de si próprio” (VIGOTSKI, 2011, p. 110), isto é, a criança pensa e fala sem ter consciência da explicação de o porquê usar aquelas palavras daquela maneira, o pensamento da criança em idade escolar vai tornando-se lógico no contato com conceitos científicos, ou seja, “a atenção que antes era involuntária, passa a ser voluntária e depende cada vez mais do próprio pensamento da criança; a memória mecânica se transforma em memória lógica pelo significado, podendo agora ser usada deliberadamente pela criança” (VIGOTSKI, 2011, p. 114-113), a criança tem, então, um domínio mais estável das funções de atenção e memória lógica.

Entretanto, mesmo tendo um domínio maior dessas funções, a criança ainda não é plenamente consciente delas, para que essa consciência seja desenvolvida, é essencial a presença da escola em seu desenvolvimento. Isso ocorre porque a formação de seus conceitos ainda está em estágio inicial durante o começo do período escolar; nesse sentido, para ter plena consciência dos conceitos é preciso tê-los desenvolvidos e, por conseguinte, a escola tem o papel de induzir a percepção generalizante dos conceitos científicos que, conseqüentemente, constroem “o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos [...]” (VIGOTSKI, 2011, p. 115).

Tecendo uma relação com esses apontamentos, podemos evocar os conceitos, de Bakhtin, de gêneros primários e secundários, uma vez que os conceitos científicos mudam os conceitos espontâneos, como o que acontece entre os gêneros, que também partilham de uma relação mútua. Como menciona Bakhtin (2015, p. 263), “os gêneros discursivos secundários [...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo [...] no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários, que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”. Ou seja, assim como os conceitos científicos, os gêneros secundários utilizam-se dos primários e os influenciam e remodelam.

Observa-se que, desde o início, o conceito científico é apresentado à criança e inserido em meio a outros conceitos, através da mediação da palavra, ou seja, primeiro a criança tem contato com o conceito científico, para depois esse ser transposto para conceito cotidiano, essa estrutura inverte o processo que acontecia até então, muda a estrutura psicológica da criança de cima para baixo.

Essa apresentação da inter-relação entre conceitos leva à relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental da criança. Existem teorias que ainda consideram esses dois fatos separadamente, ou seja, como explica Vigotski (2011, p. 117), esse tipo de teoria

[...] considera o aprendizado e o desenvolvimento independentes entre si. O desenvolvimento é visto como um processo de maturação do sujeito às leis naturais; e o aprendizado, como a utilização das oportunidades criadas pelo desenvolvimento [...] Esses esforços para dividir o aparato intelectual da criança em duas categorias andam de mãos dadas com a ideia de que o desenvolvimento pode seguir o seu caminho normal e alcançar um nível elevado sem nenhuma ajuda do aprendizado.

Por outro lado, outras teorias admitem a relação entre aprendizado e desenvolvimento como sendo o desenvolvimento independente, mas o aprendizado dependente dele. Ou seja, o desenvolvimento deve alcançar determinado nível para que a aprendizagem possa ocorrer, sendo que esta está sempre em desvantagem e nunca alcança o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011).

Para chegar às suas próprias conclusões, Vigotski (2011) utilizou alguns conceitos da teoria de Koffka e da teoria da disciplina formal de Herbart, que consiste na ideia de que o aprendizado de matérias específicas pode vir a desenvolver diversas faculdades mentais em geral, levando em consideração apenas o desenvolvimento infantil. Enquanto que da teoria de Koffka, Vigotski destaca de seus resultados

uma certa interdependência entre os dois aspectos do desenvolvimento [...] [demonstrando] que a maturação de um órgão depende do seu funcionamento, que se aperfeiçoa por meio da aprendizagem e da prática. A maturação, [que] por sua vez, cria novas oportunidades para a aprendizagem [...] [a introdução de] uma nova concepção do próprio processo educacional como a formação de novas estruturas e o aperfeiçoamento das antigas [...] [atribuindo] ao aprendizado um papel estrutural significativo [...] [e] a sua concepção da relação atemporal entre o aprendizado e desenvolvimento” [...] (VIGOTSKI, 2011, p. 119, 120).

Vigotski (2011) discorre sobre a teoria de Koffka a partir da prática, de exemplos, assim, utiliza o processo de desenvolvimento da escrita para explicar sua teoria de que o aprendizado e o desenvolvimento se interrelacionam. O primeiro exemplo é da habilidade escrita. Em geral, a criança quando entra na escola não utiliza a linguagem escrita, ou seja, seus processos mentais em relação a esta função não estão desenvolvidos. É somente a partir da escolarização que a criança vai tomando conhecimento de como escrever, desenvolvendo suas habilidades de abstração (necessárias nesse processo, pois não se fala mais de objetos concretos e sim de imagens sonora de signos) (VIGOTSKI, 2011).

Bakhtin (2015, p. 261) acrescenta que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas



desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]”. Assim, quando em contato com cada diferente situação, a criança precisa adaptar sua linguagem, desenvolvê-la e, a partir da consciência de que cada situação exige uma forma diferente de se expressar, vai iniciando o desenvolvimento de seus “tipos relativamente estáveis de significado” (BAKHTIN, 2015, p. 262).

Isso exige da criança a consciência dessa atividade, pois ela é inculcada a transformar sua fala interior em fala escrita, as quais possuem estruturas sintáticas extremamente diferenciadas (como veremos futuramente). Dessa forma, “a discrepância é causada pela proficiência da criança na atividade espontânea e inconsciente, e pela sua falta de habilidade para a atividade abstrata, deliberada” (VIGOTSKI, 2011, p. 125).

Isso porque, para a criança “o signo exterior [é] incapaz de penetrar no contexto dos signos interiores, isto é, incapaz de ser compreendido e experimentado, cessa de ser um signo, transforma-se em uma coisa física” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 65). Ou seja, a criança agrega o signo ainda ao objeto concreto, não sendo capaz de abstrai-lo.

Além disso, Vigotski discorre também sobre a importância, do ensino da gramática, muitas vezes incompreendida, uma vez que o aluno já tem domínio da fala. Seu ensino se constitui como essencial para o desenvolvimento mental da criança, devido ao fato de a tornar consciente do porquê da estrutura utilizada, gerando o domínio dessa habilidade.

Os apontamentos citados confirmam a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem se afetam mutuamente no processo de formação do sujeito. Consequentemente, podemos presenciar também a atemporalidade de ambas funções, uma vez que o desenvolvimento pode preceder o aprendizado e vice-versa. O interessante, destacado por Vigotski (2011), é que, por vezes, a aprendizagem precede o desenvolvimento. Na prática, ao analisar as curvas de ambos os processos, o autor encontrou que um nunca está paralelo ao outro e que sua relação é bastante complexa. Vigotski (2011, p. 127) explica que

muitas vezes, três ou quatro etapas do aprendizado pouco acrescentam à compreensão [...] por parte da criança, e depois, na quinta etapa, algo surge repentinamente: a criança captou um princípio geral, e a curva de seu desenvolvimento sobe acentuadamente [...] O momento crucial em que o princípio geral se torna claro não pode ser antecipado pelo currículo.

Consequentemente, com mais frequência, o aprendizado acontece para então alavancar o desenvolvimento.

A próxima verificação a ser feita tem relação com a teoria da disciplina formal de Herbart, ou seja, a teoria de que o aprendizado em uma área pode influenciar o desenvolvimento

de várias outras funções intelectuais. Vigotski (2011) postula a descoberta de que o desenvolvimento intelectual possui um percurso bastante unitário, ou seja, a aprendizagem de diferentes matérias desperta processos na criança que não ficam presos somente à respectiva matéria, pois todos os processos mobilizados pelas disciplinas interagem no intelecto infantil, sendo que essa aprendizagem influencia no desenvolvimento infantil como um todo.

O último aspecto analisado está relacionado ao nível de desenvolvimento mental da criança. Até então, todos os problemas propostos às crianças nos experimentos apenas mediam o desenvolvimento mental já concluído. Vigotski (2011) propõe que as crianças resolvam problemas mais difíceis do que poderiam resolver sozinhas em sua idade, com pequenos auxílios. Nesse experimento, o investigador chega ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, que se caracteriza pela “discrepância entre a idade real mental de um criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa”. Ou seja, diferentes crianças possuem diferentes níveis de desenvolvimento mental; “essa medida dá-nos uma pista sobre a dinâmica do progresso intelectual” (VIGOTSKI, 2011, p. 128-129).

Com isso, podemos concluir que o aprendizado deve ser estabelecido, principalmente, em relação às funções que ainda não se desenvolveram, essa será a diretriz que guiará o desenvolvimento.

Além disso, Vigotski (2011) observou também a existência de um período chamado de período sensível, durante o qual, a criança encontra-se mais suscetível ao aprendizado de determinada matéria. Essa fase depende diretamente da presença de um adulto que guie esta atividade e auxilie a criança a atingir níveis mais altos de desenvolvimento.

Para concluir essa parte, é importante enfatizar alguns apontamentos sobre os conceitos apresentados. O primeiro é que o desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos se inter-relacionam, entretanto, um segue a direção contrária à do outro. Enquanto o conceito espontâneo parte do concreto para o abstrato, o conceito científico faz o contrário, é primeiro abstrato para depois se relacionar ao concreto, isto é, para depois ser trazido para o cotidiano. Essa diferenciação acontece devido à forma como cada um desses conceitos surge.

Ao considerar essa teoria, temos, por vezes, a utilização de um conceito espontâneo fora de contexto se torna mais difícil do que a de um científico, pois a criança tem consciência do uso do conceito científico, enquanto que do espontâneo essa característica ainda não foi desenvolvida. Portanto, “os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2011, p. 136).

Por esse motivo podemos relacionar a influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança ao efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira. Isso porque o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é consciente e deliberado desde o início. Desenvolvem-se primeiro os processos mais elevados e depois a fala espontânea (VIGOTSKI, 2011).

Dessa forma, “os pontos fortes de uma criança em uma língua estrangeira são os pontos fracos em sua língua materna, e vice-versa” (VIGOTSKI, 2011, p. 136), pois a criança começa sabendo empregar os conceitos conscientemente na língua estrangeira, enquanto, na língua materna, ela ainda não tem domínio dessa técnica. Porém, ao mesmo tempo, na língua estrangeira, a criança não possui a fala fluente espontânea, por não a ter desenvolvido anteriormente.

Contudo, é necessário possuir um determinado nível de conhecimento da língua materna para aprender uma língua nova, assim como também o aprendizado de outra língua pode auxiliar no desenvolvimento das estruturas da língua materna, afinal, como coloca Goethe citado por Vigotski (2011, p. 137), “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente sua própria”.

Por fim, retornando aos conceitos e sua participação em um sistema, Vigotski (2011) enfatiza a importância das generalizações para a formação de conceitos (a generalização acontece a partir de um conceito, como roupas ou flores; integram-se a essas generalizações, os conceitos que se relacionarem a essas em uma relação hierárquica), é somente a partir da generalização que se torna possível a equivalência de conceitos, ou seja, a ideia posta por Bakhtin (2014, p. 34) de que “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos”, definindo-o em sua relação com os outros; um processo similar também ocorre nas operações mentais com certos conceitos, pois essas exigem uma interação com todas as generalizações, tendo como efeito, o fato de que “não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada em uma palavra” (VIGOTSKI, 2011, p. 152). Ou seja, o conceito também tem seu sentido definido na relação com os elementos que compõe a frase.

### 3.7 PENSAMENTO E PALAVRA

Nesta última seção o enfoque é dado para a forma como os significados funcionam no pensamento verbal. Levando em conta todas as discussões anteriores, sublinhamos que para

que a relação entre pensamento e fala seja compreendida é necessário lembrar que os significados se modificam de acordo com o desenvolvimento do sujeito. Sendo assim, também a relação entre pensamento e palavra se modifica.

Portanto, sabe-se da existência de um processo que engloba o pensamento e a palavra e que “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras [mas] é por meio delas que ele passa a existir” (VIGOTSKI, 2011, p. 156, 157), ao que Bakhtin/Volochínov (2014, p. 116) acrescenta: “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”, de forma que a palavra é necessária ao surgimento da ação mental.

Ao somar-se a isso, o fato de que “cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra [...] [e que] cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema”, Vigotski considera necessária uma “investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras” (VIGOTSKI, 2011, p. 157).

Primeiramente, Vigotski difere a fala interior, perante os aspectos semântico e significativo, e a fala exterior, no aspecto fonético, pois é perceptível alguns movimentos independentes nessas duas funções (semântica e fonética), como veremos a seguir.

No aspecto exterior da fala, a criança parte das palavras isoladas para as frases, entretanto, como já demonstrado, semanticamente, a criança parte do significado de uma frase completa (utilizando apenas uma palavra) para somente depois entender o uso das unidades separadas. Dessa forma, como já observado em outros aspectos da linguagem, esses dois aspectos – fala interior e fala exterior – seguem trajetórias inversas: um vai do particular para o geral e o outro do geral para o particular, respectivamente. Entretanto essa diferença não os desassocia (VIGOTSKI, 2011).

Levando em consideração essa diferença entre o desenvolvimento da fala interior e o da fala exterior, é importante destacar que “a estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento; [...] o pensamento passa por muitas transformações até se transformar em fala. Não é só a expressão que encontra na fala; encontra a sua realidade e a sua forma” (VIGOTSKI, 2011, p. 158). Ou seja, o desenvolvimento do pensamento necessita do desenvolvimento da fala e vice-versa. Bakhtin/Volochínov (2014, p. 115) contribuem com Vigotski ao colocarem: “é verdade que, exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas

ao pensamento interior”. Mas quais são, então, os aspectos típicos do pensamento interior? Trataremos sobre eles mais tarde.

O segundo aspecto destacado é o de que, novamente, a diferença não afasta, mas, sim, une. A criança aprende a gramática antes de entendê-la. Isto é, a criança pronuncia e processa frases antes de entender as funções de seus elementos isoladamente, de forma que percebemos como a harmonia entre a organização sintática e a organização psicológica não são tão predominantes (VIGOTSKI, 2011).

Por trás das palavras existe a gramática independente do pensamento, a sintaxe dos significados das palavras. O enunciado mais simples, longe de refletir uma correspondência constante e rígida entre o som e o significado, é na verdade um processo. As expressões verbais não podem surgir plenamente formadas; devem se desenvolver gradativamente [...] A criança deve aprender a distinguir entre a semântica e a fonética e compreender a natureza dessa diferença. A princípio ela utiliza formas verbais e significados sem ter consciência de ambos como coisas separadas. Para a criança, a palavra é parte integrante do objeto que denota [...] A capacidade que tem uma criança de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência (VIGOTSKI, 2011, p. 160-161).

Ou seja, conforme a criança se desenvolve, sua forma de pensar também se desenvolve, afastando-se cada vez mais da forma como se comunica, utilizando-se das generalizações dos significados para pensar, omitindo partes, mas tendo consciência delas ao utilizá-las, podendo, finalmente, formular seu próprio pensamento e compreender, de fato, a fala dos adultos.

Entretanto, para realmente estudar o pensamento, é necessário uma forma de analisá-lo. A unidade de análise do pensamento se encontra no estudo da fala interior. Vigotski explica que a fala exterior se interioriza em pensamento, diferenciando sua estrutura da fala exterior. É importante notar que se faz inacessível por ser interior.

Contudo, Vigotski (2011) explora em suas pesquisas as semelhanças entre a fala interior e a fala egocêntrica da criança, pontuando que “ambas preenchem funções intelectuais; suas estruturas são semelhantes; a fala egocêntrica desaparece na idade escolar, quando a fala interior começa a se desenvolver [...] é uma fala vocalizada e audível, isto é, externa em seu modo de expressão, mas ao mesmo tempo fala interior em função e estrutura” (VIGOTSKI, 2011, p. 164-165). Dessas características, Vigotski (2011) infere que a fala egocêntrica se transforma na fala interior, encontrando-se, então, em uma, a possibilidade de estudo da outra. Ao considerar a fala egocêntrica um estágio da fala interior, e ao reconhecer que se difere da fala exterior, muito é revelado.

Vigotski (2011) destaca ainda que essa hipótese é suportada também pelo fato de que, no momento de maior desenvolvimento da fala egocêntrica, a fala interior ainda não iniciou sua trajetória. Enquanto que, quando a fala egocêntrica está quase desaparecendo, a fala interior já se encontra acentuada. Ou seja, a fala egocêntrica perde a característica da vocalização e se internaliza completamente, desenvolvendo-se uma nova forma de fala. É atingida “uma nova capacidade: a de ‘pensar as palavras’” (VIGOTSKI, 2011, p. 168).

[...] subjetivamente, a fala egocêntrica da criança já tem a sua função específica – nesse aspecto é independente da fala social; no entanto, a sua independência não é completa, porque não é sentida como fala interior, e a criança não a distingue da fala para os outros. Em termos objetivos, também é diferente da fala social, mas, de novo, não inteiramente, uma vez que só funciona em situações sociais. Tanto subjetiva quanto objetivamente, a fala egocêntrica representa uma transição da fala para os outros à fala para si mesmo. Já tem a função de fala interior, mas em sua expressão continua semelhante à fala social. (VIGOTSKI, 2011, p. 172).

Consequentemente, possuindo funções diferenciadas da fala social, a fala interior não é uma mera representação da fala social, apenas sem som, mas sim, uma fala que possui elementos diferentes. Vigotski (2011) coloca que a principal diferença reconhecível é a sintaxe que cada uma apresenta.

Ao observar na fala egocêntrica que, conforme se desenvolve, ela deixa de lado os sujeitos das frases e explicita apenas seus predicados, é possível reconhecer, nessa a forma sintática, a fala interior. Essa característica também é encontrada na fala exteriorizada quando, supostamente, todos os participantes da conversa tem consciência do sujeito, omitindo-se, assim, algumas informações desnecessárias, pois “quando os pensamentos dos interlocutores são os mesmos, a função da fala se reduz ao mínimo [...] quando duas pessoas vivem em íntimo contato psicológico, essa comunicação, por meio da fala abreviada, constitui a regra, e não a exceção” (VIGOTSKI, 2011, p. 175).

Portanto, ao observar que na utilização da fala interior o sujeito está falando consigo mesmo e já tem consciência do sujeito e do assunto, a fala interior pode ser reduzida ao mínimo de palavras. Assim, Vigotski (2011) aponta três fatores presentes na apresentação semântica da fala interior.

O primeiro fator, de acordo com Vigotski (2011), refere-se ao predomínio do sentido sobre o significado das palavras, ou seja, a palavra a partir do contexto, no todo que pode vir querer dizer, não percebe apenas o seu significado estável (uma mesma palavra muda de sentido em diferentes contextos, mas seu significado permanece o mesmo), isto é,

as palavras podem mudar de sentido [...] [e] o sentido pode modificar as palavras, ou melhor, [...] as ideias frequentemente mudam de nome. Da mesma forma que o sentido de uma palavra está relacionado com toda a palavra, não com os sons isolados, o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase, e não com as palavras isoladas (VIGOTSKI, 2011, p. 182).

O segundo fator relacionado à semântica da fala interior é a aglutinação. Semelhante a língua alemã, que une diversas palavras para expressar em uma só um pensamento complexo, a criança demonstra esse tipo de comportamento algumas vezes através da fala egocêntrica. Por fim, o terceiro fator, intrinsecamente relacionado ao anterior, é chamado de influxo de sentido. Isso acontece quando os sentidos de diferentes palavras fluem uns dentro dos outros e se influenciam mutuamente, modificando-se e tornando-se incompreensíveis para outrem.

Assim, a fala interior se consiste em

[...] um plano específico do pensamento verbal. É evidente que a transição da fala interior para a exterior não é uma simples tradução de uma linguagem para outra. Não pode ser obtida pela mera vocalização da fala silenciosa. É um processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros [...] A fala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é, pensamento ligado por palavras [...] um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento [...] (VIGOTSKI, 2011, p. 184, 185).

Entretanto, além da fala interior, existe um plano ainda mais imerso no interior da mente, o próprio pensamento. Assim como na fala interior, o pensamento possui sua própria estrutura e sua transformação em fala exterior não é fácil. O pensamento absorve as informações como um todo em um só tempo, enquanto que a fala separa cada característica para endereçá-las a outra pessoa. Sendo assim, é necessário que o processo da transfiguração de pensamento para fala passe pelo significado, para se tornar inteligível (VIGOTSKI, 2011).

Além disso, o pensamento só é expresso em palavras quando existe o desejo ou necessidade para que tal seja feito, dessa forma, um interlocutor só compreende o pensamento e, conseqüentemente, a fala de seu locutor (sendo que só se compreende a fala ao compreender o pensamento) uma vez que compreende sua “base afetivo-volitiva” (VIGOTSKI, 2011, p. 187), caracterizada na sua motivação.

A partir dessas considerações acerca do pensamento e da palavra, encerramos esta segunda parte. É importante ressaltar que Vigotski (2011), ciente de suas limitações, propõe, ao final de seu livro, vertentes de estudo para dar continuidade à sua pesquisa, uma vez que tem ciência de que muitos pontos ainda precisam ser mais bem estudados. Entretanto, aqui, nosso estudo do livro e teoria de Vigotski chega ao fim, sendo possível, agora, passarmos à parte final desta pesquisa.

#### 4 PARTE III: AS RELAÇÕES ENTRE AS TEORIAS DE KRASHEN E VIGOTSKI

Na parte que segue, consideramos necessária, a inter-relação dos pressupostos de Vigotski, comparados aos estudos de outro relevante pesquisador: Stephen Krashen. É importante destacar que Krashen constitui um considerável nome das pesquisas acerca da aquisição de língua estrangeira, o que diferencia, ligeiramente, seu campo de pesquisa do de Vigotski, mas ao mesmo tempo, justifica nossa escolha pelo autor, já que também pretendemos tratar do desenvolvimento da língua estrangeira na infância.

Nosso foco nesta parte do estudo consiste em dois objetivos principais: entender como as teorias de Krashen e Vigotski se assemelham e se diferem e analisar de que forma as terminologias utilizadas por ambos influenciam suas propostas e teorizações.

##### 4.1 AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA KRASHEN

Considerando o que foi dito nas duas partes anteriores, esclareceremos agora os pontos de relação entre as teorias propostas por Krashen e as propostas por Vigotski, para elucidar como cada um de seus preceitos influi sobre os conhecimentos acerca da linguagem. Este capítulo trará à tona os conceitos de aquisição e aprendizagem da linguagem trabalhados por Krashen no livro “Principles and Practice in Second Language Acquisition” (2009) em direta relação às teorizações de Vigotski, expostas na parte anterior.

É importante destacar, novamente, os conceitos de aquisição e aprendizagem para Krashen (2009). De acordo com ele, pessoas que já tem desenvolvida sua língua materna, possuem duas maneiras de desenvolver uma língua estrangeira, isso concordando com a hipótese de “distinção de aquisição-aprendizagem”, que coloca a aquisição da linguagem enquanto um

processo semelhante, se não idêntico, à forma como as crianças desenvolvem a capacidade em sua primeira língua. A aquisição da linguagem é um processo subconsciente; os adquirentes da língua geralmente não estão conscientes do fato de que eles estão adquirindo linguagem, mas só estão conscientes do fato de que estão usando o idioma para comunicação. [...] Geralmente não estamos conscientes das regras das línguas que adquirimos. Em vez disso, temos uma "sensação" de correção. Frases gramaticais "soam" corretas ou "parecem" corretas, e os erros parecem errados, mesmo que não saibamos conscientemente que regra foi violada (KRASHEN, 2009, p. 10, tradução da autora).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. [...] We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a "feel" for correctness.



Essa teoria se aproxima do que Vigotski entende por desenvolvimento da linguagem, ou seja, um processo inconsciente, no qual a parte gramatical é entendida e estudada somente após o uso fluente da língua.

Ao referir-se à aprendizagem da língua, Krashen (2009) se refere a uma forma consciente de desenvolvimento. Aqui, as regras gramaticais e estruturais são aprendidas primeiramente. Como ele mesmo coloca:

A segunda maneira de desenvolver a competência em uma segunda língua é através da aprendizagem. Usaremos o termo "aprender" de agora em diante para nos referirmos ao conhecimento consciente de uma segunda língua, conhecer as regras, estar ciente delas e poder falar sobre elas. Em termos não-técnicos, aprender é "conhecer" uma língua, conhecida pela maioria das pessoas como "gramática" ou "regras". (KRASHEN, 2009, p. 10, tradução da autora).<sup>3</sup>

Mais uma vez encontramos similaridades com a teoria de desenvolvimento da linguagem de Vigotski, pois ele também considera maneiras conscientes de desenvolvimento, que acontecem através do aprendizado.

Colocadas as duas premissas principais da teoria de Krashen, que se subdivide em aquisição e aprendizagem, não podemos deixar de encontrar conceitos familiares aos que foram propostos por Vigotski, como visto na parte II do presente trabalho.

Os processos de aquisição e de aprendizagem em Krashen (2009) possuem familiaridade com o que Vigotski chama de conceitos científicos e conceitos espontâneos, sendo que, como já sabemos, os conceitos espontâneos são aqueles desenvolvidos no cotidiano, no contato com a língua, providos pelas próprias "ideias da criança acerca da realidade, desenvolvidas principalmente mediante seus próprios esforços mentais" e os conceitos científicos, "que foram decisivamente influenciados pelos adultos" muitas vezes desenvolvidos na escola (VIGOTSKI, 2011, p. 106). É importante ressaltar que, para Vigotski, ambos conceitos se influenciam mutuamente.

O problema que encontramos na teoria de Krashen em relação à de Vigotski são dois: as terminologias utilizadas (das quais falaremos mais adiante) e as formas propostas de aquisição e aprendizagem da língua.

---

Grammatical sentences "sound" right, or "feel" right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated. (KRASHEN, 2009, p. 10).

<sup>3</sup> The second way to develop competence in a second language is by language learning. We will use the term "learning" henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. In non-technical terms, learning is "knowing about" a language, known to most people as "grammar", or "rules". (KRASHEN, 2009, p. 10).

Abordaremos, primeiramente, o segundo ponto. Por mais que, aparentemente, as referências de ambos autores em relação às formas de processo de desenvolvimento coincidam, Krashen (2009) aponta caminhos muito diversos dos observados por Vigotski para caracterizar o processo de aquisição de língua, ou seja, o processo que Vigotski caracterizou como desenvolvimento dos conceitos espontâneos.

Krashen (2009) aponta, durante toda sua obra, o processo de aquisição como mais eficaz do que o processo de aprendizagem em relação à língua estrangeira. Uma das diferenças mais marcantes em suas propostas é que, ao explicar o avanço de um “adquirente” na aquisição de linguagem, ele entende que, sozinha, a pessoa passa a adquirir novas estruturas quando em contato direto com elas na comunicação.

Adquirimos, em outras palavras, apenas quando entendemos o idioma que contém uma estrutura que está "um pouco além" de onde estamos agora. Como isso é possível? [...] A resposta a este paradoxo aparente é que usamos mais do que nossa competência linguística para nos ajudar a entender. Nós também usamos contexto, nosso conhecimento do mundo, nossas informações extra-lingüísticas para nos ajudar a entender o idioma dirigido a nós. (KRASHEN, 2009, p. 21, tradução da autora).<sup>4</sup>

Essa proposta é colocada na hipótese de *input*, ou seja, quando a língua é adquirida

através da compreensão do significado primeiro e, como resultado, a é gerada a aquisição de estrutura [...] Podemos, portanto, indicar as partes (1) e (2) da hipótese de *input* da seguinte maneira: (1) A hipótese de *input* refere-se à aquisição, não aprendizagem.

(2) Adquirimos através da compreensão da linguagem que contém uma estrutura um pouco além do nosso nível atual de competência ( $i + 1$ ). Isso é feito com a ajuda do contexto ou de informação extra-lingüística (KRASHEN, 2009, p. 21, tradução da autora).<sup>5</sup>

Nesta, o contato com a aprendizagem é nulo. Como podemos perceber, a evolução acontece quando a pessoa está em contato direto com a língua e seu avanço depende de suas próprias habilidades e conhecimentos prévios, assim como o auxílio do contexto para entender a situação. Uma vez que a pessoa está em contato com a nova estrutura, é capaz de compreendê-la e utilizá-la “automaticamente” (KRASHEN, 2009).

---

<sup>4</sup> We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is “a little beyond” where we are now. How is this possible? [...] The answer to this apparent paradox is that we use more than our linguistic competence to help us understand. We also use context, our knowledge of the world, our extra-linguistic information to help us understand language directed at us (KRASHEN, 2009, p. 21).

<sup>5</sup>by “going for meaning” first, and as a result, we acquire structure [...] We may thus state parts (1) and (2) of the input hypothesis as follows: (1) The input hypothesis relates to acquisition, not learning.

(2) We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence ( $i + 1$ ). This is done with the help of context or extra-linguistic information (KRASHEN, 2009, p. 21).

Entretanto, Vigotski (2011) cita, claramente, que o contato com a aprendizagem é o que permite, mais facilmente, o desenvolvimento de uma zona de conhecimento para a próxima. Para Vigotski (2011), “a discrepância entre a idade mental de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona de seu desenvolvimento proximal” (2011, p. 128-129). Ou seja, a criança precisa entrar em contato com adultos que auxiliem em seu desenvolvimento, caracterizado no processo da aprendizagem. Ele acrescenta ainda que “a aprendizagem deve apoiar-se na zona de desenvolvimento imediato, nas funções ainda não amadurecidas [...] o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar” (2010, p. 332-333). Dessa forma, encontramos em Vigotski, a importância vital no que diz respeito à aprendizagem para a passagem de um nível de conhecimento para outro.

Além disso, a teoria de Krashen não chega a explicitar a forma pela qual o processo de “aprendizagem” ocorre, sendo colocado apenas exemplos soltos dele. É citado, por exemplo, que a correção dos erros cometidos pelos aprendizes durante o processo pode auxiliar no desenvolvimento desses, sem nenhuma garantia. O autor cita: “a correção de erros supostamente ajuda o aluno a induzir ou a “descobrir” a forma correta de uma regra. [...] Isso parece razoável, mas não está claro se a correção de erros tem esse impacto na prática real” (FANSELOW, 1977; LONG, 1977 *apud* KRASHEN, 2009, p. 11, tradução da autora).<sup>6</sup>

Dessa forma, é possível constatar que o conceito de aprendizagem fica bastante difuso, pois, avançando na leitura encontramos a seguinte afirmação:

a hipótese de *input* prevê que a sala de aula pode ser um excelente lugar para a aquisição do segundo idioma, pelo menos até o nível "intermediário". Para os iniciantes, a sala de aula pode ser muito melhor do que o mundo exterior, uma vez que o lado de fora geralmente fornece ao iniciante uma entrada muito pouco compreensível, especialmente para adquirentes mais velhos (Wagner-Gough e Hatch, 1975). Na sala de aula, podemos fornecer uma hora por dia de entrada compreensível, o que provavelmente é muito melhor do que o exterior pode fazer para o iniciante. (KRASHEN, 2009, p. 30, tradução da autora).<sup>7</sup>

Ou seja, enquanto em Vigotski (2011), por mais que o processo de aprendizagem não esteja claramente definido, encontramos, na leitura do livro, um processo caracterizado pela

---

<sup>6</sup> error correction supposedly helps the learner to induce or ‘figure out’ the right form of a rule. [...] This appears reasonable, but it is not clear whether error correction has this impact in actual practice (FANSELOW, 1977; LONG, 1977 *apud* KRASHEN, 2009, p. 11).

<sup>7</sup> the input hypothesis predicts that the classroom may be an excellent place for second language acquisition, at least up to the "intermediate" level. For beginners, the classroom can be much better than the outside world, since the outside usually provides the beginner with very little comprehensible input, especially for older acquirers (Wagner-Gough and Hatch, 1975). In the classroom, we can provide an hour a day of comprehensible input, which is probably much better than the outside can do for the beginner. (KRASHEN, 2009, p. 30).

conscientização dos conceitos espontâneos através da introdução dos conceitos científicos, tornando a linguagem e suas regras mais fáceis de serem utilizadas por seu reconhecimento; em Krashen apenas encontramos a classificação desse processo enquanto consciente, entretanto, não necessariamente, ocorrendo na escola, como vemos, pois classifica a escola como um ambiente propício ao desenvolvimento de aquisição, não o define enquanto um ambiente de aprendizagem. Dessa forma, o que é e como ocorre a aprendizagem da linguagem para Krashen?

No capítulo “O Papel da Gramática, ou Colocando a Gramática em seu Lugar”<sup>8</sup> (tradução da autora), é visto que aprendizagem, ou seja, o processo consciente de entender a língua, é caracterizado pelo ensino de gramática: “[...] como podemos colocar a aprendizagem consciente ou a ‘gramática’ no seu devido lugar” (KRASHEN, 2009, p. 83, tradução da autora)<sup>9</sup>. O uso do conectivo “ou” apresenta ambos conceitos como sinônimos. O autor, portanto, desvaloriza o ensino de gramática para a aquisição da língua estrangeira quando desconsidera a importância da aprendizagem, como veremos mais profundamente adiante.

Outro ponto que distingue a teoria de Krashen da de Vigotski ocorre na declaração de Krashen (2009) de que mesmo adultos ainda são suscetíveis à aquisição da linguagem. Ou seja, a língua estrangeira ainda pode ser desenvolvida enquanto processo inconsciente após a puberdade, o que vai de encontro à teoria de formação de conceitos, pois, em Vigotski, uma vez que a linguagem já foi desenvolvida, o processo de desenvolvimento da língua estrangeira é completamente diferente. Segundo ele,

a criança aprende a língua materna de forma inconsciente e não intencional, ao passo que começa a estudar a língua estrangeira pela tomada de consciência e a intenção. [...] No primeiro caso, surgem antes as propriedades elementares inferiores da fala, e só mais tarde se desenvolvem as suas formas complexas, vinculadas à tomada de consciência da estrutura fonética da língua, das suas formas gramaticais e da construção arbitrária da linguagem. No segundo caso, desenvolvem-se antes as propriedades superiores e complexas da fala, vinculadas à tomada de consciência e à intenção, e só mais tarde surgem as propriedades elementares vinculadas ao emprego livre e espontâneo da linguagem alheia (VIGOTSKI, 2010, p. 352-353).

Em Krashen, ao considerar o fator da idade em relação à aquisição de outra língua, ele coloca que adultos mais facilmente utilizam as regras aprendidas em sua primeira língua para formar frases e iniciar as conversas na língua estrangeira. “A disponibilidade da gramática

---

<sup>8</sup> The Role of Grammar, or Putting Grammar in its Place

<sup>9</sup> how we can put conscious learning, or ‘grammar’ in its proper place (KRASHEN, 2009, p. 83).

consciente, o Monitor, permite aos adultos produzir enunciados formalmente aceitáveis usando as regras de primeiro idioma reparadas pelo Monitor” (2009, p. 44, tradução da autora).<sup>10</sup>

Essa consideração é abordada também por Vigotski (2010, p. 357), isso porque, após desenvolver a linguagem, o aprendiz não necessita passar por todo processo de desenvolvimento semântico da língua, ou seja, formar outra vez os significados das palavras, assimilar novos conceitos sobre objetos, mas, sim, necessita aprender novas palavras que correspondam ao sistema de conceitos já assimilados. Assim, a língua materna medeia a aprendizagem.

Krashen ainda considera que o uso consciente das regras, mesmo quando relacionadas ao uso na língua materna, pode retardar e danificar a aquisição da língua estrangeira, pois faz com que se ignore os conceitos científicos já presentes no interior do adulto. Ele descarta o processo proposto nas observações de Vigotski (2011, p. 137) de que, no estudo da língua estrangeira, “a fala fluente e espontânea, com um domínio rápido e seguro das estruturas gramaticais, surge para ela como o resultado positivo de um estudo demorado e árduo”.

As intenções de Krashen no ensino de língua estrangeira parecem, nesse sentido, realmente querer ignorar os conhecimentos científicos já desenvolvidos e retornar à forma na qual a língua materna se desenvolveu. Bakhtin, entretanto, coloca a diferença presente em ambos os processos o que, portanto, ressalta a impossibilidade de se ignorar o valor dos conceitos científicos, segundo o autor,

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. (BAKHTIN, 2014, p. 111).

Outra percepção da teoria da aquisição da linguagem em Krashen se constitui no conceito de desenvolvimento “natural”. Isso quer dizer, em suas pesquisas e nas de outros pesquisadores (como as de Brown, Dulay and Burt) foram percebidos padrões no processo de aquisição da linguagem, tanto da língua materna, quanto da língua estrangeira: “[...] a aquisição de estruturas gramaticais prossegue em uma ordem previsível. Os adquirentes de um determinado idioma tendem a adquirir certas estruturas gramaticais cedo, e outros mais tarde” (KRASHEN, 2009, p. 12, tradução da autora)<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> The availability of the conscious grammar, the Monitor, allows adults to produce formally acceptable utterances using first language rules repaired by the Monitor” (KRASHEN, 2009, p. 44).

<sup>11</sup> [...] acquisition of grammatical structures proceeds in a predictable order. Acquirers of a given language tend to acquire certain grammatical structures early, and others later (KRASHEN, 2009, p. 12).

Krashen (2009) cita alguns exemplos: no processo natural de aquisição da primeira língua e língua estrangeira, estruturalmente falando, a forma do gerúndio em frases como “he is sleeping” é concebida mais cedo, bem como, posta em prática anteriormente quando comparada ao acréscimo do morfema “s” no uso da terceira pessoa do presente simples, como em “he likes pizza”.

Essa afirmação se assemelha mais largamente à teoria de Chomsky, referente à gramática universal, pois Chomsky crê que as línguas possuem suas similaridades e que cada falante possui uma série de regras internalizadas que acompanham o processo de aquisição da linguagem, essas regras são chamadas de noção de estrutura. Elas possibilitariam então, na visão de Chomsky, a produção e compreensão de expressões livres, consideradas novas ao falante.

Esta ‘noção de estrutura’ [está] na mente do falante [e] encontra seu caminho nela sem nenhuma instrução. Não haveria maneira de ensiná-la a ninguém, mesmo que soubéssemos o que ela é [...] [ela] cresce de algum modo na mente, fornecendo os meios para sua utilização infinita e para a habilidade de formar e compreender expressões. (CHOMSKY, 1998, p. 9).

É perceptível uma similaridade inegável com a teoria de Krashen, quando ele afirma, por exemplo, que “há uma uniformidade surpreendente [entre adquirentes] [...] [eles] produzem erros muito semelhantes, denominados erros de desenvolvimento, enquanto eles estão adquirindo [...] Esta uniformidade é pensada para refletir o funcionamento do processo de aquisição de linguagem natural que é parte de todos nós” (2009, p. 14-15, tradução da autora).<sup>12</sup>

Já em Vigotski, é colocado que o processo de desenvolvimento da linguagem não pode assim ser considerado, pois,

o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala [...] O problema do pensamento e da linguagem estende-se, portanto, para além dos limites da ciência natural e torna-se o problema central [...] da psicologia social. (VIGOTSKI, 2011, p. 63).

Dessa forma, a linguagem se desenvolve no contato com a sociedade, a criança é induzida a assimilar a linguagem para poder se comunicar desde cedo. Ou seja, o processo da linguagem não constitui uma parte incontestavelmente inata ao ser humano, mas sim, um processo que ocorre devido a circunstâncias favoráveis ao seu desenvolvimento.

---

<sup>12</sup> there is surprising uniformity [among acquirers] [...] [they] make very similar errors, termed developmental errors, while they are acquiring [...] This uniformity is thought to reflect the operation of the natural language acquisition process that is part of all of us” (KRASHEN, 2009, p. 14-15)

Bakhtin explica exatamente esse ponto de vista acerca da linguagem no livro “Estética da Criação Verbal”, afirmando que

a linguística do século XIX, [...] sem negar a função comunicativa da linguagem, procurou colocá-la em segundo plano, como algo secundário [...] “a língua seria uma condição indispensável do pensamento para o homem *até mesmo na sua eterna solidão*”. (HUMBOLDT, 1859) [...] A língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se. A essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo (BAKHTIN, 2015, p. 270).

Entretanto, o que mais chama atenção no momento em que Krashen aborda a aquisição natural da linguagem, é o fato de ele elencar “razões para rejeitar o sequenciamento gramatical em todos os casos em que o objetivo é a aquisição da linguagem” (KRASHEN, 2009, p. 14, tradução da autora)<sup>13</sup>. Com isso, ele quer dizer que “quando o uso do Monitor [a técnica de aprendizagem] é pesado, esse aumento de classificação é suficiente para perturbar a ordem natural” (KRASHEN, 2009, p. 18, tradução da autora)<sup>14</sup>.

Ele acrescenta a essa percepção, o fato de que, perante suas observações,

O aprendizado não se “transforma” na aquisição. A ideia de que primeiro aprendemos uma nova regra e, finalmente, através da prática, adquirimo-la, é generalizada e pode parecer para algumas pessoas intuitivamente óbvia. [...] [No entanto] apesar dos nossos sentimentos de que a internalização ocorre, a teoria prevê que não. [...] A aquisição da linguagem [...] acontece de uma única maneira, quando o adquirente entende o *input* contendo uma estrutura que o adquirente é capaz de adquirir, uma estrutura em seu “i + 1”.  
Não há necessidade de conhecimento consciente prévio de uma regra. (KRASHEN, 2009, p. 83- 84, tradução da autora).<sup>15</sup>

Com isso ele quer dizer que ter consciência das regras não fará diferença no *output*, ou discurso. Isso porque, baseado na hipótese de aquisição através do contato com estruturas ligeiramente mais avançadas do que as que o adquirente já possui, o sujeito irá, sozinho no contato com o *input* adequado, adquirir a estrutura correta, quando estiver pronto.

De acordo com a teoria de Vigotski (2011, p. 127), o ensino de gramática para o domínio de novas estruturas é de extrema importância, uma vez que a criança entra na escola

<sup>13</sup> reason[s] to reject grammatical sequencing in all cases where our goal is language acquisition (KRASHEN, 2009, p. 14)

<sup>14</sup> when Monitor use [the learning technique] is heavy, this rise in rank is enough to disturb the natural order (KRASHEN, 2009, p. 18)

<sup>15</sup> learning does not “turn into” acquisition. The idea that we first learn a new rule, and eventually, through practice, acquire it, is widespread and may seem to some people to be intuitively obvious. [...] [However] despite our feelings that internalization does occur, the theory predicts that it does not. [...] Language acquisition [...] happens in one way, when the acquirer understands input containing a structure that the acquirer is “due” to acquire, a structure at his or her “i+ 1”.

There is no necessity for previous conscious knowledge of a rule. (KRASHEN, 2009, p. 83- 84).

dominando a “gramática de sua língua materna, mas esse domínio é inconsciente [...] descobriremos que a articulação deliberada é extremamente difícil para ela”. Portanto, a aprendizagem de gramática na escola auxilia a criança a tomar consciência das estruturas que está usando e eleva seu nível de desenvolvimento da fala. Ou seja, Vigotski (2011) não atribui à aprendizagem – aqui caracterizada enquanto o ensino de gramática – nenhuma restrição, afirmando que, ao contrário do que é proposto por Krashen (2009), quanto maior a influência da aprendizagem mais o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos é impulsionado.

Vigotski (2011) aponta, entretanto, que a linguagem deve ter atingido determinado nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos para que possa finalmente ser útil ao aluno agora no processo inverso, com os conceitos espontâneos sendo influenciados pelos conceitos científicos. Porém, quando se trata de desenvolvimento de língua estrangeira, a linguagem, em si, já possui esse nível necessário de desenvolvimentos espontâneos, não sendo este um motivo para o afastamento da aprendizagem de gramática.

É perceptível que a teoria proposta por Krashen pretende tornar o desenvolvimento da língua estrangeira mais fácil e natural, pois, em sua proposta, ele pretende que a criança desenvolva a língua estrangeira como desenvolveu a primeira, através dos conceitos espontâneos. Contudo, para que isso seja possível, o autor propõe estratégias afastadas de todo contato com a aprendizagem, que, em sua opinião, dificultaria o processo de *input* da língua, ou seja, sua aquisição espontânea, ignorando completamente os benefícios dos conceitos científicos. Por isso, ele considera que “aquisição é mais importante do que aprendizado” (KRASHEN, 2009, p. 32, tradução da autora).<sup>16</sup>

Essa afirmação é verdadeira na opinião de Krashen, pois ele valoriza o processo de aquisição através de *inputs*, que, como já mencionamos, ocorrem na exposição direta à língua, sendo que a criança a adquire conforme a ouve e entende, de maneira que o uso de regras gramaticais não deve ser ensinado, mas sim utilizado de forma natural. A sala de aula se torna lugar de aquisição, ou seja, fonte de exposição à língua e tem somente essa função.

[...] a sala de aula deve ser especialmente valiosa para os iniciantes, aqueles que não podem utilizar facilmente o ambiente informal para receber *input* [...] o ensino da língua ajuda quando é a principal fonte de *input* de baixo filtro compreensível, isto é, para iniciantes e estudantes de línguas estrangeiras que não têm a chance de receber *input* fora da aula. Será de menor ajuda quando fontes de *input* ricas estiverem disponíveis. Se a literatura de pesquisa apóia essas generalizações, ela confirma a generalização de que o ensino de línguas ajuda a aquisição de segunda língua quando

---

<sup>16</sup> acquisition is more important than learning (KRASHEN, 2009, p. 32).



fornece um *input* compreensível, que é a verdadeira causa da aquisição de segunda língua (KRASHEN, 2009, p. 33-34, tradução da autora).<sup>17</sup>

Assim, para a aprendizagem, ou seja, o ambiente escolar, ser útil ao desenvolvimento de outra língua, somente se tal ambiente for caracterizado como um ambiente de *input* – contato com a língua –, propício à aquisição. Se o ambiente exterior já oferece à criança todos os *inputs* necessários, o ambiente escolar – aprendizagem – se torna obsoleto. “Quando os adquirentes têm fontes ricas de *input* fora da classe, e quando são proficientes o suficiente para aproveitá-lo (ou seja, entender pelo menos uma parte dele), a sala de aula não tem uma contribuição importante” (KRASHEN, 2009, p. 58, tradução da autora).<sup>18</sup>

Concluimos, por fim, que, a principal diferença entre a teoria de Vigotski e a de Krashen está no fato da dissociação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, ou, como colocado pelos outros autores, aprendizagem e aquisição. Para Vigotski, como já colocamos, existe

[...] uma certa interdependência entre os dois aspectos do desenvolvimento [...] [demonstrando] que a maturação de um órgão depende do seu funcionamento, que se aperfeiçoa por meio da aprendizagem e da prática. A maturação, [que] por sua vez, cria novas oportunidades para a aprendizagem [...] [a introdução de] uma nova concepção do próprio processo educacional como a formação de novas estruturas e o aperfeiçoamento das antigas [...] [atribuindo] ao aprendizado um papel estrutural significativo [...] [e] a sua concepção da relação atemporal entre o aprendizado e desenvolvimento [...] (VIGOTSKI, 2011, p. 119-120).

Entretanto, como pudemos perceber nos outros teóricos, aprendizagem e aquisição representam conceitos completamente diferentes no que diz respeito ao percurso percorrido pela língua. Krashen (2009), ao falar da “teoria do monitor”, deixa bastante clara essa distinção entre aprendizagem e aquisição:

A hipótese de Monitor postula que a aquisição e a aprendizagem são usadas de maneiras muito específicas. Normalmente, a aquisição "inicia" nossos enunciados em uma segunda língua e é responsável pela nossa fluência. A aprendizagem tem apenas uma função, e isso é como Monitor ou editor. A aprendizagem só entra em jogo para fazer mudanças na forma de nossa expressão, depois de ter sido "produzida" pelo sistema adquirido. [...] A hipótese do Monitor implica que as regras formais ou a

<sup>17</sup> [...] the classroom should be especially valuable for beginners, those who cannot easily utilize the informal environment for input [...] language teaching helps when it is the main source of low filter comprehensible input, that is, for beginners and for foreign language students who do not have a chance to get input outside the class. It will be of less help when rich sources of input are available. If the research literature supports these generalizations, it confirms the generalization that language teaching helps second language acquisition when it supplies comprehensible input, which is the true cause of second language acquisition. (KRASHEN, 2009, p. 33-34).

<sup>18</sup> When acquirers have rich sources of input outside the class, and when they are proficient enough to take advantage of it (i.e. understand at least some of it), the classroom does not make an important contribution (KRASHEN, 2009, p. 58).

aprendizagem consciente desempenham apenas um papel limitado no desempenho da segunda língua (KRASHEN, 2009, p. 15-16).<sup>19</sup>

Isto é, a aquisição é responsável pela fluência de quem adquire a linguagem, enquanto que a aprendizagem molda, limitadamente sua exposição. Embora ambas as linhas de conhecimento se interliguem e sejam similares ao conceito de Vigotski de desenvolvimento espontâneo e aprendizagem consciente, essa consideração não chega nem mesmo perto do proposto por Vigotski, em termos de que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento desempenha um complexo papel na formação da linguagem. Nessa relação, a aprendizagem, muitas vezes, deve, até mesmo, preceder o desenvolvimento, para que, tão somente após o primeiro contato com o assunto através dela, o seu desenvolvimento possa ser alavancado.

Em contrapartida, Krashen coloca-se firmemente contra a concepção de que a aprendizagem possa, de maneira alguma, influir na aquisição da língua:

O aprendizado às vezes antecede a aquisição em tempo real: uma regra que é eventualmente adquirida pode ter sido, ao mesmo tempo, aprendida apenas. Como eu mantive em outro lugar (Krashen, 1977), isso certamente ocorre, mas de modo algum estabelece a necessidade de aprendizagem prévia para aquisição. Só porque o evento A precedeu o evento B não demonstra que A causou B. Vemos muitos casos de aquisição sem aprendizagem, aprendizagem (mesmo sendo bem aprendida e bem praticada) que não se torna aquisição e conhecimento adquirido de regras que antecedem a aprendizagem (KRASHEN, 2009, p. 88-89, tradução da autora).<sup>20</sup>

Ao encarar a aprendizagem dessa forma, ele se afasta permanentemente de tudo que foi proposto por Vigotski, não percebendo qualquer utilidade para a apreensão de gramática, de qualquer processo consciente de aprendizagem, ou ainda do desenvolvimento dos conceitos científicos.

Nesta parte, destacamos as principais diferenças e semelhanças das teorias de Krashen e Vigotski, entretanto, sem descartarmos as teorias de Krashen, pois muito do que é colocado por ele pode vir a ser aprimorado nas salas de aula, resultando na otimização do processo de desenvolvimento da língua estrangeira, sendo possível uni-los às teorias propostas por Vigotski

---

<sup>19</sup> The Monitor hypothesis posits that acquisition and learning are used in very specific ways. Normally, acquisition "initiates" our utterances in a second language and is responsible for our fluency. Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been "produced" by the acquired system [...] The Monitor hypothesis implies that formal rules, or conscious learning, play only a limited role in second language performance. (KRASHEN, 2009, p. 15-16).

<sup>20</sup> Learning sometimes precedes acquisition in real time: A rule that is eventually acquired may have been, at one time, learned only. As I have maintained elsewhere (Krashen, 1977), this certainly does occur, but by no means establishes the necessity of prior learning for acquisition. Just because event A preceded event B does not demonstrate that A caused B. We see many cases of acquisition without learning, learning (even very good learning that is well practiced) that does not become acquisition, and acquired knowledge of rules preceding learning (KRASHEN, 2009, p. 88-89).

sobre desenvolvimento de língua materna, surgindo, assim, uma nova e refinada teoria sobre desenvolvimento da língua estrangeira.

#### 4.2 A INFLUÊNCIA DA TERMINOLOGIA

Enquanto que, na parte II, o foco estava na teoria apresentada no livro “Pensamento e Linguagem”, na parte III pretendemos evidenciar a importância dos pressupostos de Vigotski e diferenciar a forma de consideração do processo de desenvolvimento de linguagem em comparação com os estudos feitos por Krashen. Dessa forma, o tópico anterior foi dedicado especialmente à compreensão e diferenciação dos principais pilares das pesquisas desses autores.

Assim, o tópico atual tem a intenção de expor a importância terminológica presente em ambas as teorias apresentadas, retomando nosso objetivo principal. É interessante ressaltar que as terminologias

facilitam aos cientistas, técnicos e profissionais a comunicação entre si, em sentido restrito, e a divulgação de suas ideias e conceitos, em sentido lato. [...] Uma documentação terminológica bem cunhada e organizada resulta na criação de bancos de dados terminológicos para uso multidisciplinar. Neles são disponibilizados sistemas de conceitos para a aquisição compartilhada do conhecimento. Eles são instrumentos úteis na migração do fluxo informacional tanto na comunicação interindividual, quanto na intra e interinstitucional. Também estabelecem interfaces com módulos de sistemas de informação de várias origens (*sic.* FARIAS, 200-, p. 2).

É possível constatar, a partir disso, que a terminologia é importante para permitir a mútua compreensão, principalmente, no que se refere às áreas do conhecimento científico. Isso porque a correta terminologia permite a compreensão coerente com o que se quer transmitir, enquanto que um erro na terminologia pode gerar transtornos e equívocos na comunicação.

Ao serem utilizados termos ambíguos, muitas vezes, as interpretações dos dados apresentados podem ser diversas, principalmente no que diz respeito à tradução de termos dentro das áreas de estudos científicos. Esses equívocos podem resultar no questionamento de diversas teorias.

[...] convém atentar para o facto de que o emprego indevido ou distorcido de conceitos em voga e a incorreção linguística na tradução/adaptação de termos têm contribuído para a difusão e perpetuação de erros ou equívocos conceptuais e/ou terminológicos. Por isso, a parceria entre ciência e língua contribui para a adaptação ou tradução de termos e apresentação e difusão de definições corretas dos conceitos (*sic.* FARIAS, 200-, p. 2).

É possível que alguns erros terminológicos possam mudar completamente a ideia proposta pelo autor, o que prejudicaria todo estudo feito.

Assim, ao entender a importância impressa no uso da correta terminologia, é nítido o cuidado que deve ser tomado em relação a essa questão. Tomando como exemplo as questões propostas no presente trabalho, é perceptível a ideia passada pelo uso do termo “aquisição”, no que diz respeito à linguagem.

Retomando o conceito presente no dicionário referente à palavra “adquirir”, vemos que ela significa: “**1.** Passar a ter a posse de (algo) mediante compra, troca, etc.; obter. **2.** Vir a ter, criar, contrair. **3.** Alcançar, conquistar. **4.** Assumir, tomar” (AURÉLIO, 2009, p. 96). Examinando bem esses termos, temos que sua principal conotação é a de algo pronto que é passado adiante, facilmente. Ao ser utilizado, no que diz respeito à linguagem, somos levados a considerações equivocadas em torno de seu desenvolvimento, pois, perante a simples observação “[...] todas as crianças adquirem uma língua, aparentemente sem esforço algum e sem serem explicitamente ensinadas” (GROLLA, 2006, p. 2). A palavra chave está em *aparentemente*.

De fato a criança inicia o processo da fala de forma inconsciente e sem esforço aparente, e, com o tempo, ela apenas evolui no seu uso, ainda sem a necessidade do aprendizado explícito. Entretanto, ao utilizarmos o vocábulo “aquisição/adquirir”, remetemos ao conceito de Stern, presente no livro de Vigotski sobre a descoberta repentina da linguagem, pois ele acredita na

[...] tendência intencional. Ela surge do nada, não tem história, nada a determina, segundo Stern é primária, primordial, surge “de uma vez por todas”, por si mesma. Em função desta tendência, a criança descobre o significado da linguagem por meio de uma operação puramente lógica (2010, p. 103-104).

Esse ponto de vista corrobora com a visão de que a aquisição acontece de forma que a criança entra em contato com uma língua pronta, que lhe é passada, de maneira rápida e simples, com a qual a criança naturalmente consegue lidar. Ou seja, seguindo a linha apresentada por essa terminologia, aparentemente o momento inicial do desenvolvimento da linguagem condiz com o último (VIGOTSKI, 2011), de forma que não existe nenhuma evolução acentuada, pois a criança já adquire a linguagem de forma pronta.

Contudo, tendo visto os pressupostos propostos na teoria vigotskiana, essa concepção não condiz com o processo que ocorre no interior da criança. Para Vigotski (2011), a linguagem é desenvolvida ao longo de toda infância, sendo que a formação dos conceitos, ou seja, o uso consciente e dominante da linguagem, atinge o seu último estágio apenas na puberdade. Em

outras palavras, por mais que não existam novas funções na comparação das duas fases em relação ao intelecto da criança e do adolescente, Vigotski cita que a principal diferença entre ambos períodos é o contato social, pois a puberdade se caracteriza um período de transição, que muda e acentua as necessidades do sujeito, inclusive no que diz respeito à linguagem.

Portanto, é apenas na puberdade que os conceitos são completamente absorvidos pelo intelecto do adolescente.

Antes dessa idade, encontramos determinadas formações intelectuais que realizam funções semelhantes àquelas dos conceitos verdadeiros, ainda por surgir. No que diz respeito à composição, estrutura e operação, esses equivalentes funcionais dos conceitos têm, para com os conceitos verdadeiros, uma relação semelhante à do embrião com o organismo completamente desenvolvido. Equiparar os dois significa ignorar o prolongado processo de desenvolvimento entre o estágio mais inicial e o estágio final. (VIGOTSKI, 2011, p. 72).

Com base nos estudos feitos por Vigotski, fica óbvio que a linguagem não é apenas adquirida pela criança. O intelecto da criança passa por diversas mudanças na compreensão dos conceitos, como vimos na parte II, de forma que, os conceitos se assemelham aos dos adultos, possibilitando a comunicação. Contudo, os processos mentais pelos quais a criança chega a esses conceitos são completamente diferentes dos adultos.

Concluímos, por conseguinte, que o uso terminológico – no que diz respeito aos processos pelo qual a linguagem passa até ser completamente dominada pelo sujeito – é de extrema importância para a compreensão do que acontece com a criança ao passar pelos processos discutidos no presente texto, o que, conseqüentemente, muda completamente a forma de considerar a criança e as formas de ensino/aprendizagem utilizadas na educação.

Ao considerar o termo aplicado por Krashen (2009), aquisição, temos a ideia de que esse processo é simples e rápido, é uma obtenção. A criança adquire toda a complexa forma e estrutura da linguagem no minuto em que começa a desenvolvê-la, compreende-a e tem posse dela, sendo necessário, para isso, apenas o contato social.

Enquanto que o conceito de desenvolvimento, aplicado por Vigotski (2011), demonstra uma série de etapas de um longo processo que acompanha toda a fase da infância, na qual, a criança vai desenvolvendo, aos poucos, uma forma de pensar e entender a linguagem semelhante à do adulto.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da área da linguagem, existem muitas discussões terminológicas no que diz respeito à diferenciação entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”. No entanto, essa diferenciação não é adequada. A teoria proposta por Vigotski é uma das únicas que não trata o processo referente ao uso da linguagem através do termo “aquisição”.

Em seus livros, Vigotski não coloca essa diferença e importância terminológica explicitamente, entretanto, quanto mais buscamos por teorias que elucidem as formas pelas quais os processos de aquisição e desenvolvimento ocorrem, encontramos mais e mais a colocação do termo “aquisição” para explicá-lo. Percebemos nesse fato o uso de um termo problemático, uma vez que, agora, compreendemos seu conceito. E, além disso, unimos a compreensão do significado de aquisição ao fato de termos observado como esse termo desmerece todos os acontecimentos no interior da criança após o início do desenvolvimento da linguagem.

Assim, ao refletirmos sobre todas as etapas da evolução do uso da linguagem a partir dos estudos de Vigotski, compreendemos a criança de forma completamente diferente. Pois, se consideramos a aquisição da linguagem uma forma acabada de a criança entender e utilizar a língua, não há nada que a diferencia do adulto. Enquanto que, quando pensamos em um processo de desenvolvimento, no qual sua fase inicial é apenas o ponto de partida de todo um caminho que a mente da criança necessitará passar para atingir as mesmas maneiras de um adulto pensar, reconsideramos todos os conceitos que dizem respeito às crianças, pois, a partir desse momento, enxergamos a imprescindibilidade de colocar a criança em contato com meios que a auxiliem com o desenvolvimento desses processos.

Portanto, neste estudo, além de termos exposto as teorias de Vigotski, presentes no livro “Pensamento e Linguagem”, para facilitar ao leitor a apreensão da relevância de seus estudos e como eles afetam todas as considerações no que diz respeito à criança e ao processo de desenvolvimento da linguagem, também se fez necessário colocar o leitor em contato com teorias que se diferenciavam das de Vigotski, justamente para contrapor sua importância e mostrar a grande influência do uso da terminologia na interpretação de diversas teorias.

Além de considerarmos as terminologias utilizadas por ambos autores, foi preciso também, por consequência, expormos as teorias dos autores utilizados. Assim, notamos que, não só a terminologia interferiu na comparação das teorias trabalhadas, mas também seus pressupostos.

É importante destacar então a valorização da aprendizagem, tanto para o processo de desenvolvimento da língua materna, como para o desenvolvimento de uma língua estrangeira, fator que Krashen (2009) desconsidera, ao falar sobre aquisição de outra língua. Enquanto que Vigotski (2011) demonstra todos os benefícios do aprendizado para a evolução da criança no que diz respeito à linguagem, Krashen (2009) diz que o processo de aprendizagem, para a língua estrangeira, só serve quando oferece ao adquirente o *input* adequado.

Isso porque, para Vigotski (2011), o contato com o aprendizado, tanto para a primeira língua, quanto para a língua estrangeira, permite ao falante ter consciência dos processos que está utilizando para ter mais liberdade na comunicação. O autor coloca que, enquanto para a primeira língua, primeiro o sujeito é proficiente no uso da linguagem para somente depois compreender esse uso; na aprendizagem da língua estrangeira, esse uso evolui aos poucos, sendo que o contato é, em princípio, com as regras de utilização da língua em questão, para, somente após um longo processo, poder usá-la com fluência.

As propostas de Krashen pretendem repetir o processo de desenvolvimento da língua materna, ou seja, ele propõe que o sujeito passe por um processo inconsciente de aquisição, sem se dar conta de que está adquirindo outra língua. Entretanto, Krashen (2009) coloca que o contato com a aprendizagem, isto é, com o uso consciente das regras da língua, não tem valor, podendo, até mesmo, prejudicar sua aquisição. Entretanto, ao considerarmos o que foi posto por Vigotski (2011), percebemos que a aprendizagem e o desenvolvimento devem trabalhar juntos para que a proficiência da linguagem seja completa.

Assim, destacamos dois pontos problemáticos na teoria de Krashen: a sua terminologia, pois o uso do termo “aquisição” tem consequências que já citamos anteriormente; e o afastamento e a desconsideração dos benefícios de colocar o sujeito em contato com a aprendizagem da língua.

Dessa forma, expusemos ambas teorizações para comparar os usos terminológicos, os processos teóricos apresentados por ambos autores e correlacionamos o desenvolvimento da língua materna com o desenvolvimento da língua estrangeira, o que abre caminhos para futuras pesquisas, sendo que existe um largo campo no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, partindo dos conceitos e das teorizações aqui apresentados.

## 6 REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da Criação Verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail M. VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BUEHLER, Karl. *Abriss der Geistigen Entwicklung des Kindes*. Leipzig, Quelle & Meyer, 1928.
- CHOMSKY, Noam. *Os Caminhos do Poder*. 1998.
- DANIELS, Harry. *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. 5.ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- FALASCA, Patrícia. *Aquisição/Aprendizagem de LE: subjetividade e deslocamentos identitários*. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, campus de Araraquara, Araraquara, 2012.
- FANSELOW, John. The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals* 10:, 1977, pp. 583-593.
- FARIAS, Lucio. *A Terminologia e sua Importância para os Cientistas e Profissionais da Informação*. 200-. Disponível em <<https://paginas.fe.up.pt/~lci/images/investigar/terminologia002.pdf>> Acessos em 29 de set de 2017.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. *O Dicionário da Língua Portuguesa*. 7.ed. Curitiba: Positivo, 2008.
- GROLLA, Elaine. *A Aquisição da Linguagem*. 2006. Disponível em <<http://stoa.usp.br/egrolla/files/-1/17317/Aquisicao+de+linguagem.pdf>> Acesso em 29 de set de 2017.
- HUMBOLDT, Wilhelm. *Sobre a Diferença entre os Organismos da Linguagem Humana e a Influência dessa Diferença no Desenvolvimento Mental da Humanidade*. São Petersburgo, 1859. (N. da ed. Russa.)
- KOFFKA, Kurt. *Gntndlagen der psychischen Entwicklung*. Osterwieck am Harz, A. W. Zickfeldt, 1925.
- KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: University of Southern California, 2009.



- KRASHEN, Stephen. *Some issues relating to the Monitor Model*. In H. D. Brown, C. Yorio and R. Crymes (Eds.) *On TESOL'77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington: TESOL. pp. 144-158, 1977.
- LAKATOS, Eva M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LONG, Michael. *Input, Interaction, and Second Language Acquisition*. Ph.D. Dissertation, UCLA, 1980.
- MAGALDI, Priscila. *Jung: Vida e Obra*. 201-. Disponível em: <[https://www.passeidireto.com/arquivo/6669455/jung\\_vida\\_e\\_obra\\_\\_magaldi\\_otimizar\\_4/3](https://www.passeidireto.com/arquivo/6669455/jung_vida_e_obra__magaldi_otimizar_4/3)> Acesso em 9 de dez de 2017.
- MANZO, Abelardo J. *Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis*. Buenos Aires: Humanitas, 1971.
- PIAGET, Jean. *A Linguagem e o Pensamento da Criança* (Riétch i michliêniya rebiónka). Ed. Em russo, Ed. Gosizdat, 1932.
- PIAGET, Jean. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel Paris: Delachaux & Niestlé, 1924.
- PIAGET, Jean. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1923.
- RITMAT, F. *Intelligenzuntersuchungen Anschliessend and Die Ach'sche Suchmethode*. Goettingen: G. Calvoer, 1925.
- SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SPINASSÉ, Karen P. Os Conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os Falantes de Línguas Alóctones Minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v.1, 2006.
- STERN, William. *Die Kindersprache*. Leipzig, J. a. Barth. 1928.
- TOLSTOI, Lev N. *Pedagogicheskie stat'i (Ensaio Pedagógicos)*. Kushnerev, 1903.
- VEER, René V. D.; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: Uma Síntese*. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- VIGOTSKI, Lev S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- WAGNER-GOUGH, Judy. and HATCH, Evelyn. The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning*, v. 25, 1975, pp.297-308.

YERKES, Robert M. e Learned, Blanche W. *Chimpanzee Intelligence and Its Vocal Expressions*. Baltimore, Williams & Williams, 1925.