

**A LINGUAGEM NA ONTOGÊNESE HUMANA: DO BALBUCIO ÀS FORMAS SUPERIORES DE CONDUTA**

*Giovani Ferreira Bezerra (G-UEMS)  
Doracina Aparecida de Castro Araujo (UEMS)*

**RESUMO**

Este trabalho aborda o desenvolvimento psicológico da linguagem na ontogênese humana, segundo os pressupostos de autores clássicos da Psicologia Histórico-Cultural. O estudo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de iniciação científica já concluída, realizada segundo os procedimentos técnicos da investigação bibliográfica. Seu objetivo maior é proporcionar aos professores e pesquisadores em Educação ou em áreas afins uma maior compreensão sobre o percurso ontogenético da fala que, na espécie humana, vai desde o aparecimento do balbucio até a constituição das funções psíquicas superiores, no final da infância. Nesse trajeto, percebe-se que inicialmente a linguagem da criança tem um caráter pré-intelectual, dissociada do pensamento, mas, aos poucos, com a interação cultural mediatizada pelos adultos, esta assume funções intelectuais cada vez mais complexas, convertendo-se em um importante instrumento psicológico que regula toda a atividade mental infantil.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural. Linguagem. Funções Psicológicas Superiores.

**Introdução**

Este artigo é um recorte de nossa pesquisa bibliográfica sobre a apropriação da linguagem oral em crianças com Deficiência Intelectual, sob o respaldo epistemológico da Psicologia Histórico-Cultural e de Bakhtin. O estudo contou com o subsídio financeiro do CNPq e já foi encerrado. Durante a realização da pesquisa, estudávamos como a linguagem pode ser internalizada por uma criança nessa condição ontogenética específica e tornar-se, mesmo assim, uma função psicológica superior capaz de direcionar todo o seu desenvolvimento cognitivo e comportamental. Para tanto, tivemos que compreender, *a priori* e em detalhes, todo o processo histórico que envolve a aquisição da linguagem na ontogênese humana e ainda estudar em que medida ela, de fato, interfere na constituição das demais funções psíquicas, ampliando as possibilidades cognitivas da criança, seja ela com ou sem deficiência intelectual. A Apresentação dessa parte inicial de nosso trabalho, que considerava as crianças de um modo geral, sem ater às suas especificidades, é justamente o escopo do presente texto, que a princípio descreve momentos importantes da ontogênese infantil, relacionados com o domínio progressivo da fala pela criança e, em seguida, aponta a importância do comportamento vocal para o pleno desenvolvimento da psique infantil.

**1 Linguagem humana: percurso ontogenético**

Estudando a ontogênese da linguagem humana, de forma bastante ampla, Vigotski<sup>1</sup> (2001) deixou importantes contribuições à Psicologia, superando posições equivocadas que

<sup>1</sup> O nome desse autor aparece grafado de várias maneiras. Sendo assim, manteremos as grafias registradas em cada fonte citada e, nas referências bibliográficas, ao final deste texto, também não usaremos o habitual traço de

concebiam o fenômeno linguístico de forma meramente intelectualista ou mecanicista. Nesse sentido, o autor busca uma compreensão totalizante, com o intuito de entender como a linguagem, de um mecanismo elementar, torna-se, ao longo do desenvolvimento infantil, uma *ferramenta* psicológica internalizada e intimamente associada ao pensamento “[...] por uma série de modificações ‘moleculares’, longas e complexas [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 102). Como o autor mesmo adverte,

[...] essas relações [entre pensamento e palavra] [...] não são uma grandeza primordial e dada antecipadamente, premissa, fundamento ou ponto de partida de todo o ulterior desenvolvimento, mas surgem e se constituem unicamente no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não premissa da formação do homem (VIGOTSKI, 2001, p. 395).

Assim, se nos reportarmos aos primeiros anos de vida de uma criança, até os dois anos aproximadamente, vamos perceber que sua atividade verbal ainda não é um processo intelectual e consciente, isto é, “As primeiras comunicações da criança, assim como a práxis precoce, não são intelectuais” (VIGOTSKI, 2004b, p. 187). A linguagem *humana*, nesse período, está muito próxima de suas raízes filogenéticas mais remotas, desempenhando apenas funções de expressão emocional instintiva e de contato sócio-afetivo dessa criança com as pessoas que a circundam (VIGOTSKI, 2001, 2004a). Segundo Freitas (2002, p. 93), “Os primeiros balbucios se formam sem o pensamento e têm como objetivo atrair a atenção do adulto”

Por isso, para Vigotski (2001), essa é uma fase *pré-intelectual* na constituição da fala humana. Como afirma o autor (2001, p. 129-130), “O grito, o balbucio e até as primeiras palavras da criança são estágios absolutamente nítidos no desenvolvimento da fala, mas estágios pré-intelectuais. Não têm nada em comum com o desenvolvimento do pensamento”. Por outro lado, não se pode absolutamente negar “[...] que as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 130), permitindo sua aproximação com outros seres humanos.

Contudo, mais ou menos durante os dois anos de idade, ocorre um salto qualitativo na ontogênese. A linguagem e o pensamento, até então funções separadas, encontram-se e reestruturam todo o sistema de atividade psicológica da criança (VIGOTSKI, 2001, 2008), “[...] surgindo um novo tipo de organização lingüístico-cognitivo” (FREITAS, 2002, p. 93). A fala torna-se racional, intelectual e possibilita o início de uma comunicação mais explícita entre a criança e seus pares (VIGOTSKI, 2001). Como se pode perceber,

Este estágio é de enorme e fundamental importância no desenvolvimento da criança: a fala começa, pela primeira vez, a ser usada como um instrumento para a expressão de certos conteúdos, enquanto o pensamento torna-se verbal e é, pela primeira vez, estimulado a desenvolver-se (LURIA, 1992b, n.p., tradução nossa).

Por isso, ontogeneticamente, é inegável, para a Psicologia Histórico-Cultural, o fato de que “[...] o encontro entre a fala e o pensamento é o maior acontecimento no desenvolvimento do indivíduo; de fato, é esta conexão que eleva o pensamento humano a alturas extraordinárias” (LURIA, 1992b, n.p., tradução nossa). A partir desse momento, inicia-se, então, uma atividade verbal propriamente dita, pois aparece um motivo consciente que

---

seis toques para substituir repetições do seu nome, pois isso poderia prejudicar a localização posterior das fontes referenciadas.

direciona a fala infantil para os *outros* (LEONTIEV, 1978). As palavras não representam mais apenas um estímulo condicionado que a criança “recebe” passivamente das pessoas à sua volta (VIGOTSKI, 2001), nem são mais “[...] simples reflexos do aparato vocal” (LURIA, 1992b, n.p., tradução nossa). Agora ela própria “[...] necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar” (VIGOTSKI, 2001, p. 131). Isso significa que a criança “descobre” que cada coisa tem um nome (STERN apud VIGOTSKI, 2001), assimilando a linguagem oral e ampliando seu vocabulário (VIGOTSKI, 2001). “É como se a criança descobrisse a função simbólica da linguagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 131), ou seja, ela “[...] percebe que estes sons e suas combinações podem realmente significar certos objetos e que muita coisa pode ser obtida por meio deles” (LURIA, 1992b, n.p., tradução nossa).

Evidentemente, essa descoberta não é espontânea, nem ocorre com uma precisão temporal rígida. Para Luria (1992b, n.p., tradução nossa), “Esta descoberta do uso funcional das palavras, como um meio de dar nomes aos objetos, expressar desejos, etc., não ocorre, entretanto, imediatamente”. Na verdade, ela é o resultado de todas as conquistas precedentes do desenvolvimento infantil, que levam a criança a se aproximar cada vez mais do significado objetivo da palavra, em detrimento do significado afetivo (VIGOTSKI, 2001). Conforme esclarece Vigotski (2001, p. 101, grifo nosso),

[...] isto é um *processo* genético sumamente complexo, que tem sua ‘história natural de signos’, ou melhor, tem raízes naturais e formas transitórias em camadas mais primitivas do comportamento (por exemplo, o chamado significado ilusório dos objetos na brincadeira e, ainda antes, o gesto indicativo, etc.) e tem sua ‘história cultural de signos’ dotada de uma série de mudanças quantitativas, qualitativas e funcionais, de crescimento e metamorfoses, de dinâmicas e leis.

Na condução de tal processo *histórico*, as circunstâncias sociais desempenham um papel decisivo, porque a criança, desde seu nascimento, encontra-se, salvo casos excepcionais, “[...] em um ambiente cultural e produtivo preparado de antemão [...]” (LURIA, 1992a, n.p., tradução nossa), isto é, num mundo humanizado (LEONTIEV, 1978), no qual a comunicação verbal entre ela e as pessoas de seu meio é um fato constante. No dizer de Luria (2006a, p. 197)

Desde os estágios mais primitivos, o desenvolvimento mental da criança ocorre não apenas sob a influência da realidade objetiva (ela mesma resultante da história social), mas também sob a influência constante da comunicação entre a criança e os adultos. Esta comunicação, que exige a participação íntima da linguagem, leva à formação da fala na criança, e isto provoca uma reorganização radical da estrutura total de seu processo psicológico.

Assim, “[...] a criança encontra a linguagem no mundo que a rodeia” [...] (LEONTIEV, 2007, p. 93) e começa a apropriar-se dela mediante essa interação social constante com os demais membros de sua cultura, que atribuem significados à fala infantil e a “equipam” continuamente com novas palavras. Por conta disso, “[...] na criança se formam capacidades e funções especificamente humanas: a capacidade de falar e entender, as funções de ouvir e de articular a linguagem falada” (LEONTIEV, 2007, p. 93). Nesse aspecto, pode-se dizer ainda que a imitação desempenha um importante papel, pois, segundo as considerações de Luria (1992b, n.p., tradução nossa),

A observação de uma criança com cerca de um 1 ano de idade revelará uma

tendência desta para imitar os sons que escuta. Esta é a origem da palavra infantil para cachorro, ‘au-au’, e para vaca, “muu-muu”; isso também ocorre para um certo número de imitações das palavras usadas pelos adultos e satisfaz os pré-requisitos para o início do uso funcional das palavras, que constitui um enorme ponto de virada na vida da criança.

Nas fases iniciais desse processo, no entanto, a linguagem é para a criança uma atividade predominantemente externa, voltada para a comunicação inter-individual e determinada, em grandes proporções, pelos indivíduos que compõem seu círculo social. O signo verbal não lhe serve *ainda* como *instrumento psicológico* de domínio do seu próprio comportamento, não constitui uma função intrapsíquica (VIGOTSKII, 2006; VIGOTSKI, 2008). Como cita Vigotski, “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKII, 2006, p. 114). Antes que isso ocorra, o desenvolvimento infantil passa por uma série de etapas intermediárias e transitórias, em que o cultural se converte em individual, num movimento dialético de apropriação e objetivação do código verbal.

Uma dessas etapas mais marcantes na ontogênese é, pois, a fala egocêntrica, que pode ser definida como uma fala em voz alta da criança para si mesma (VYGOTSKI, 1997). Este conceito, bastante difundido na Psicologia pelos trabalhos de Piaget, serviu de base para os estudos de Vigotski, que, partindo das contribuições do psicólogo suíço, deu um novo sentido aos estudos nessa área. Enquanto aquele considerava a fala egocêntrica um resquício do pensamento egocêntrico da criança, sem nenhuma importância para a atividade infantil e, portanto, fadada a desaparecer na medida em que seu pensamento se tornasse social, este a toma como momento decisivo para a internalização da linguagem, pois ela seria a base para a emergência da função planejadora da fala (VYGOTSKI, 1997; VIGOTSKI, 2001, 2008).

Segundo Vigotski (2001, 2008), a fala egocêntrica, característica do período pré-escolar, aproximadamente entre os 3 e os 7 anos de idade, tem sua origem na fala social da criança e emerge com mais vigor quando ela se depara com algum problema a ser resolvido, cuja solução não lhe é imediatamente percebida. Assim, essa fala assume uma função específica: “[...] começa a desempenhar a função de formar o plano de ação de uma tarefa que surge no comportamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 54). Psicologicamente, a criança começa então a controlar suas ações e a torná-las mediada por signos verbais, que antes só usava para se referir às ações de outras pessoas, nas atividades coletivas, interpsicológicas. “Desta forma, a fala deixa de ser apenas um meio para dirigir o comportamento dos outros e começa a desempenhar a função de **autodireção**” (LURIA, 2006b, p. 30, grifo nosso). Nesse sentido, a fala egocêntrica aponta para o aparecimento da fala interior, “[...] com a criança transferindo formas sociais de pensamento e formas de colaboração coletiva para o campo das funções psicológicas pessoais” (VIGOTSKI, 2001, p. 64).

Por conseguinte, tornando-se cada vez mais uma *função pessoal*, a fala egocêntrica, depois dos sete anos aproximadamente, vai aos poucos deixando de ser vocalizada e se desloca para o início das ações práticas, até anteceder-las totalmente, na forma de linguagem interiorizada, *para-si*, ou seja, passa a ser propriedade interna da psique infantil, em íntima conexão com o pensamento verbal, constituindo-se mesmo em “matéria-prima” para sua posterior objetivação (VIGOTSKI, 2001, 2008). Por isso, quanto à linguagem internalizada, “[...] estamos autorizados a considerá-la um plano interior específico de pensamento verbal, que medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 473).

Explicando melhor a afirmação de Vigotski, podemos dizer então que essa modalidade de linguagem funciona, no psiquismo humano, como uma antecipação mental daquilo que precisa ser executado, na forma de discurso interior, alcançando finalmente a plenitude de função psicológica instrumental, “[...] que ele [Vigotski] acreditava ser característica de todas as crianças mais velhas e dos adultos” (LURIA, 2006b, p. 30). Um bom exemplo dessa função pode ser encontrado na célebre comparação de Marx sobre a abelha e o arquiteto. Como cita o filósofo, desses dois, somente o arquiteto, que é um ser humano e, portanto, pode dispor da linguagem como um meio individual de pensamento, elabora um plano em sua cabeça antes de começar qualquer construção, de tal maneira que “No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir” (MARX apud LURIA, 2006b, p. 25).

Exatamente pelo que acabamos de descrever, Vigotski rejeitava a tese anti-dialética e ingênua de Piaget sobre o simples “desaparecimento” da linguagem egocêntrica, em virtude de sua suposta insignificância na conduta infantil. Em vez disso, propõe essa teoria oposta, em que “[...] a linguagem egocêntrica da criança é uma das manifestações da transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 429), principalmente no que se refere a essa transformação da fala externa (social) em fala interna (individual).

Antes de prosseguirmos, entretanto, é preciso objetar mais uma vez que a diferenciação da fala egocêntrica em fala interior, intrapsicológica, não se dá por via direta, mas por meio de “[...] um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 148), pelas quais a linguagem egocêntrica se estrutura de forma cada vez mais abreviada e incompreensível para os outros, aproximando-se definitivamente de uma *fala para si*, individualizada. Tais mudanças se processam em estreita dependência com a situação social de desenvolvimento infantil.

Nesse aspecto, devemos considerar que a linguagem não pode se interiorizar e se converter em uma função mental superior, tipicamente humana, num contexto em que seu uso é restrito ao elementarismo da comunicação imediata e prática entre as pessoas (LURIA, 2002). Para Vigotski (2001, p. 148-149, grifos do autor), “[...] o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende *dos instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos [...]”. Daí a importância de se propor uma atividade verbal sistemática na escola.

Contudo, o mais importante por ora é não perdermos de vista o fato de que uma vez internalizada, a linguagem atinge o estágio mais supremo do desenvolvimento infantil, porque “A criança começa a [...] operar com relações interiores em formas de signos interiores” (VIGOTSKI, 2001, p. 138), que estabelecem uma mediação ativa entre ela o mundo e lhe asseguram o domínio consciente do próprio comportamento, tornando-se a base para a generalização de sua experiência psicológica (VIGOTSKI, 2001, 2008; LURIA, 2007). “As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais” (VIGOTSKI, 2008, p. 18).

Desse momento em diante, a linguagem passa a desempenhar um papel fundamental em diversos processos mentais, que são finalmente redimensionados para um nível superior, isto é, o cultural supera o biológico, (VIGOTSKI, 2008), estabelecendo-se uma complexa inter-relação entre a atividade verbal e as diversas funções psíquicas. Conforme o autor supracitado, aparecem então na criança “[...] novas conexões, novas relações entre as funções, que não figuravam nas conexões iniciais de suas funções” (VIGOTSKI, 2004b, p. 113). Além disso, rompem-se as fronteiras entre as operações internas e externas, de modo que passa a existir uma interação e influência constantes entre elas (VIGOTSKI, 2001), “[...] uma se

transformando na outra sem esforços e com freqüência, e vice-versa” (VIGOTSKI, 2001, p. 138-139). Na sequência, vamos analisar de forma um pouco mais detalhada essas relações da linguagem com outros processos intelectuais, de modo que se perceba a sua importância para a cognição infantil.

## 2 Linguagem: uma função central

A incorporação da linguagem na vida mental das crianças proporciona uma nova configuração à sua consciência. Esta assume uma estrutura semântica e sistêmica (LURIA, 2002), uma vez que, por meio da palavra, as diversas funções psíquicas se interpenetram e se inter-influenciam em torno do pensamento verbal, surgindo aquilo que Vigotski (2003) denomina de *conexões interfuncionais*. Conforme sintetiza Tuleski (2008, p. 159), “A linguagem, portanto, é fundamental para o desenvolvimento de todas as demais funções e, através do pensamento verbal, transforma todas as outras funções”.

Providas deste poderoso instrumento simbólico, a palavra, as crianças fazem a transição da *consciência sensorial*, elementar e natural, para a *consciência racional*, cultural e lógica (LURIA, 2002). Segundo Luria (2002, p. 135-36), tal transição constitui “[...] um fenômeno que os clássicos do marxismo consideram um dos mais importantes na história”, não só da humanidade, mas também de cada indivíduo singular. Isso fica evidente quando, na ontogênese, observamos as mudanças que a aquisição da linguagem introduz em cada uma daquelas funções, ampliando sobremaneira a esfera de sua atuação no psiquismo humano.

A percepção, por exemplo, torna-se um processo psicológico mediado por categorias verbais e abstratas bem definidas, pelas quais a criança significa seu campo visual e se liberta das impressões imediatas e gráficas dos objetos (LURIA, 2002), ao mesmo tempo em que se forma a atenção voluntária. Como analisa Vigotski (2008, p. 23),

Pelas palavras, as crianças isolam elementos individuais, superando, assim, a estrutura natural do campo sensorial e formando novos (introduzidos artificialmente, e dinâmicos) centros estruturais. A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção ‘natural’ é suplantado por um processo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança.

Desse modo, emergem também amplas possibilidades para o desenvolvimento da abstração e generalização, pois, conforme cita Luria (2002, p. 38), parafraseando o psicólogo americano Jerome S. Bruner, “[...] toda percepção é um processo ativo, inerentemente complexo de classificar informações novas em categorias conhecidas, sendo um evento intimamente ligado às funções de abstração e generalização da linguagem”. Com isso, podemos dizer que ao mesmo tempo em que faz uso da palavra para nomear e descrever objetos e fenômenos percebidos, a criança começa a discriminar seus traços essenciais e incluí-los numa classe determinada, sob influência das condições sociais em que vive e nas quais se baseia sua comunicação com os adultos, iniciando assim o desenvolvimento do pensamento abstrato e categorial (LURIA, 2002). Sob o mesmo ângulo, Luria (2002) lembra-nos ainda que do ponto de vista de Vigotski, também

[...] a linguagem é o elemento mais decisivo na sistematização da percepção; na medida em que as palavras são, elas próprias, produtos do desenvolvimento sócio-histórico, tornam-se instrumentos para a formulação de abstrações e generalizações e facilitam a transição da reflexão sensorial não-mediada para o pensamento mediado, racional (LURIA, 2002, p. 66-67).

A utilização da linguagem como um meio de pensamento abstrato e categorial condiciona, por sua vez, diversas outras conquistas à psique infantil. Como pontua Luria (2002, p. 135),

O aparecimento do código verbal e lógico, permitindo a abstração dos aspectos essenciais dos objetos a categorias genéricas leva à formação de um aparato lógico mais complexo. Esse aparato permite que conclusões sejam tiradas a partir de premissas dadas sem ter de recorrer à experiência gráfico-funcional imediata, tornando possível a aquisição de novos conhecimentos de um modo discursivo e lógico-verbal.

A criança adquire, assim, a possibilidade de formular conceitos, de pensar logicamente e estabelecer relações entre objetos e eventos apenas no plano verbal e simbólico, sem a necessidade da atividade prática concreta (LURIA, 2002, 2007). Dito de outro modo, a palavra “Liberta os atos da criança” (VIGOTSKI, 2003, p. 281), conferindo-lhe a possibilidade de refletir sobre suas ações e sobre o sentido dos objetos percebidos. Os significados das palavras se ampliam, tornando-se mais e mais abstratos e genéricos. (VIGOTSKI, 2001) Aparece a imaginação no sentido mais exato do termo, pois:

A linguagem liberta a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto, que não tenha visto e pensar nele. [...] A criança pode expressar com palavras também aquilo que não coincide com combinação exata de objetos reais ou das correspondentes idéias. Isso lhe a possibilidade de se desenvolver com extraordinária liberdade na esfera das impressões designadas mediante palavras (VIGOTSKI, 2003, p.122).

Experimentando de modo crescente essa liberdade em relação ao mundo material e objetivo, introduzida na psique infantil pelo uso dos signos verbais, a criança começa a superar também não só os limites do campo visual e espacial, mas também passa a dominar complexas relações temporais, projetando suas ações para além das circunstâncias do presente. Segundo Vigotski (2008, p. 28),

A criança que fala, tem dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica. Ela pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas, e pode agir no presente com a perspectiva do futuro.

Esse domínio do campo temporal, graças à apropriação e ao emprego ativo da fala pela criança, como um instrumento de controle psicológico, ainda de acordo com o autor supracitado, “[...] leva, por sua vez, à reconstrução básica de outra função fundamental, a *memória*” (VIGOTSKI, 2008, p. 28, grifo do autor), que, assim, deixa de se basear na retenção de informações imediatas e concretas dos estímulos externos para se tornar um processo sofisticado e volitivo da consciência humana, de natureza simbólica e associativa (VIGOTSKI, 2008). Nessa direção, afirma Vigotski (2008, p. 28-29, grifos do autor) que:

Através das formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza, com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos. [...] A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado, como, também, transforma-se em um *novo método de unir elementos da experiência passada com o presente*.

A participação da linguagem no campo das funções psicológicas superiores, todavia, não termina por aqui. Sobre esse aspecto, Luria (2007, p. 111, grifos nossos) faz uma interessante ressalva, lembrando que:

O que se disse até agora não esgota completamente o papel da linguagem na formação dos processos mentais do homem. **A atividade verbal**, além de ser um meio de generalização e uma fonte de pensamento, **é também um meio para regular o comportamento**

Com isso, esse autor apresenta outro processo psicológico superior, que podemos chamar de regulação verbal do comportamento, caracterizado pelo fato de que a criança, antes dependente em grande medida das ordens e instruções dos adultos para a execução de ações propositadas, passa, com o domínio de formas desenvolvidas do discurso, a dar ordens a si mesma e a controlar suas próprias atividades, de modo intencional e reflexivo (LURIA, 2007). Primeiro, “Um indivíduo ordena e outro cumpre” (VIGOTSKI, 2004b, p. 113); depois, “O indivíduo ordena a si mesmo e ele mesmo cumpre (VIGOTSKI, 2004b, p. 113).

Em outros termos, o que acabamos de dizer significa que “[...] a criança aprende antes a entender os outros e só depois, por esse mesmo modelo, aprende a entender a si mesma” (VIGOTSKI, 2004a, p. 234). Para uma compreensão ainda mais exata dessa função, é válido recorrermos a uma citação de Luria, que, mesmo sendo um pouco extensa, é bastante esclarecedora nesse momento. O autor assim explica a regulação verbal:

Quando a mãe diz ao filho: ‘Isto é uma xícara’, a criança vira a cabeça e olha para o objeto mencionado; quando a mãe lhe diz ‘bate palmas’, a criança levanta as mãos e aplaude. A mãe regula assim o comportamento da criança.

Mas a possibilidade de regular o comportamento de alguém por meio da palavra é apenas um aspecto desta importante função da linguagem. A criança, primeiro subordinada às instruções dadas pelos adultos, assimila depois este meio de organização das ações; ela mesma começa a formar imagens das suas ações futuras. A palavra, que reflete as conexões e as relações da realidade e descreve os métodos das ações futuras, a palavra dirigida como uma ordem a alguém, converte-se rapidamente, durante o desenvolvimento, num dos meios mais importantes da autorregulação do comportamento (LURIA, 2007, p. 111-112).

Desse modo, é fácil perceber a conexão que a linguagem estabelece com as diversas funções mentais, mediatizando a emergência de formas superiores de comportamento e de cognição, que de outra maneira seriam impossíveis de se concretizar no psiquismo infantil. “Com seu aparecimento, a fala modifica por princípio a consciência” (VIGOTSKI, 2004b, p. 187, grifos do autor), que passa a ser “[...] verbalmente constituída” (BAKHTIN, 1995, p. 38, grifos do autor). Ela é, portanto, uma função tão central e marcante, que, conforme diz Vigotski, sem nenhum exagero, “Os principais marcos no desenvolvimento são o período no qual não há linguagem e aquele no qual a linguagem aparece” (VIGOTSKI, 2004b, p. 100). De fato, essa é uma verdade inquestionável, pois, resumindo-se tudo o que se disse até aqui, somente

[...] a *capacitação especificamente humana para a linguagem* habilita as crianças a *providenciar instrumentos auxiliares* na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a *planejar uma solução* para um problema antes de sua execução e *controlar seu próprio comportamento* (VIGOTSKI, 2008, p. 17-18, grifo nosso).

## Considerações Finais

Ao longo deste texto, demonstramos como os autores clássicos da Psicologia Histórico Cultural entendem a apropriação e a intelectualização da linguagem na ontogênese humana, a partir de suas considerações sobre a infância de crianças sem intercorrências atípicas em seu desenvolvimento cognitivo. Isso nos possibilitou explicitar a influência decisiva que o signo linguístico desempenha para a organização cognitiva das funções psicológicas de atenção, memorização, percepção, regulação verbal, dentre outras tantas, inclusive quanto à constituição da própria consciência.

Nesse sentido, esperamos que a escola e as instituições de Educação Infantil compreendam a importância da interação verbal nas salas de aula, pois aí estão dadas condições mais propícias para a emergência das trocas simbólicas e dialógicas, de maneira sistematizada e mediada pelo professor/educador. Não podemos nos esquecer de que, ao se objetivar pela palavra, a criança começa a dominar uma série de processos psicológicos superiores, que até então encontravam-se fora da zona de suas possibilidades imediatas. Com isso, o modelo de escola silenciosa e repressor, que atribui pouco prestígio à oralidade infantil, deve cair por terra o quanto antes, possibilitando-se finalmente às crianças o direito inequívoco de falar e, conseqüentemente, de se desenvolver.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. 4. ed. São Paulo: Ática. Juiz de Fora: Edufff, 2002.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- \_\_\_\_\_. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R.; \_\_\_\_\_. VYGOTSKY, L. S. e outros. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2002.
- \_\_\_\_\_. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S.; \_\_\_\_\_. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006a
- \_\_\_\_\_. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: \_\_\_\_\_. LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. e outros. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007.
- \_\_\_\_\_. The child in his behavior, Steps toward culture. In: \_\_\_\_\_. VYGOTSKY, L. S. *Ape, primitive man, and child: essays in the History of Behaviour*. Harvester Wheatsheaf, 1992a. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/luria/works/1930/child/ch06.htm>>. Acesso em: 01 out. 2009.
- \_\_\_\_\_. The child in his behavior, The cultural development of special functions: speech and thinking. In: \_\_\_\_\_. VYGOTSKY, L. S. *Ape, primitive man, and child: essays in the History of Behaviour*. Harvester Wheatsheaf, 1992b. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/luria/works/1930/child/ch10.htm>>. Acesso em 01. out. 2009.

- \_\_\_\_\_. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; \_\_\_\_\_. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006b.
- TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. O pensamento como forma especialmente complexa de comportamento. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- \_\_\_\_\_. *Teoria e método em Psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: \_\_\_\_\_. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.