

1

Representação e sistema de representação

Neste capítulo, são levantadas algumas ideias sobre os conceitos de representação e sistema de representação com base na teoria de Piaget. Com isso se pretende tratar a representação e o momento em que ela se evidencia no desenvolvimento da criança, bem como os elementos envolvidos na construção de um sistema de representação.

REPRESENTAÇÃO

Considerar em que consiste a representação para Piaget e em que momento do desenvolvimento cognitivo da criança ela nasce é uma questão bastante complexa e não se tem a pretensão de esgotá-la, apenas de abordar alguns pontos a esse respeito.

Segundo Piaget, usa-se o termo "representação" em dois sentidos muito diferentes: num sentido mais amplo, a representação é confundida com o pensamento, ou seja, com toda inteligência que se apoia num sistema de conceitos; num sentido mais estrito, reduz-se à imagem mental, isto é, às lembranças simbólicas de realidades ausentes. Essas duas espécies de representações se relacionam entre si, e, nessa relação, pode-se considerar a imagem um símbolo concreto, em oposição ao conceito, geralmente mais abstrato. Embora o pensamento não se reduza a um sistema de imagens, ele se faz acompanhar de imagens. "Portanto, se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um 'significante', e o conceito, um 'significado'" (Piaget, 1978, p. 87).

Assim, pode-se constatar que, para a teoria piagetiana, o pensamento, como um sistema de conceitos, e as imagens, como lembranças simbólicas,

estão intimamente unidos no ato de pensar, união essa que constitui a significação, em que os conceitos são os significados e as imagens, os significantes.

À representação, em sentido amplo, Piaget denominou “representação conceptual”; à representação no sentido estrito, “representação simbólica”.

É importante compreender, então, quando há indícios da atividade representativa no desenvolvimento da criança. Conforme Piaget, “ao cabo do período sensório-motor, entre 1 ano e meio e 2 anos, surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um ‘significado’ qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual, etc.) por meio de um ‘significante’ diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico, etc.” (Piaget e Inhelder, 1985, p. 46).

A esta função fundamental Piaget chama de função semiótica. Esclarecendo a denominação, o autor comenta que, ao invés de usar a expressão “função simbólica”, ele prefere “função semiótica” porque nesta estão englobados os signos, arbitrários e sociais, e os símbolos, analógicos e tanto individuais como sociais. É a função semiótica que possibilita à criança representar objetos ou situações que estão fora do seu campo visual por meio de imagens mentais, de desenho, da linguagem, etc. Nesse sentido, a representação dentro da teoria piagetiana pode ser definida como “a capacidade de evocar mediante um signo ou uma imagem simbólica o objeto ausente ou a ação ainda não consumada” (Piaget, 1982, p. 231).

Para Piaget, no nível sensório-motor, a criança e o meio, inicialmente, constituem um todo indiferenciado, onde os objetos não têm permanência, ou seja, não existem independentemente da atividade do sujeito; os espaços são múltiplos, porque só são percebidos em função do eu; e o tempo restringe-se ao momento atual. Segundo o autor, para se constituir o universo representativo e ultrapassar o nível sensório-motor, duas espécies de atividades novas têm que ser conquistadas, a saber, estender o tempo-espaço atuais para tempo-espaço contínuos e coordenar o universo do sujeito com o dos outros indivíduos.

Conforme Piaget, “efetua-se uma vasta construção espaço-temporal no espírito da criança, entre o nascimento e a última fase do desenvolvimento da inteligência sensório-motora, ou, portanto, durante mais ou menos os 18 primeiros meses: partindo de um mundo sem objetos nem permanências substanciais, de espaços sensórios múltiplos e centrados sobre o próprio corpo e sem outro tempo senão o instante vivido pela própria ação, essa construção chega a um universo formado de objetos permanentes, cons-

tituídos num espaço prático único, relativamente descentralizado (porque engloba o próprio corpo como um elemento entre os outros) e a desenrolar-se em séries temporais que bastam à reconstituição e à antecipação práticas” (Piaget, 1978, p. 333).

No final do período sensório-motor, à medida que a criança coordena esquemas de ações, as relações entre o sujeito e o meio diferenciam-se, possibilitando uma estruturação do sujeito e a construção de objetos permanentes, de um espaço contínuo e de séries temporais.

A estruturação do sujeito significa uma descentração dele mesmo, o que implica uma construção progressiva do eu. Tal construção é concomitante à do objeto, do espaço e do tempo, e, nela, o sujeito e o meio não se constituem independentemente um do outro.

A construção do esquema do objeto permanente diz respeito à elaboração de um mundo independente do eu ou de uma diferenciação entre o sujeito e o objeto, em que este segue tendo existência material, apesar de não ter indicação visível de sua presença, ou, em uma palavra, o objeto se conserva enquanto forma.

Paralelamente e em interação com a constituição do sujeito e do objeto, há a elaboração do campo espacial, como um meio que interliga todos os objetos e onde o sujeito está inserido, e do tempo, como uma relação que tem um antes e um depois e que engloba o sujeito e o universo.

Apesar de existirem tais construções e estruturações no nível sensório-motor, não há, no comportamento da criança, indicações de representação, ou seja, de uma conduta que implique a evocação de um objeto ausente. Piaget esclarece, igualmente, que a constituição do esquema do objeto permanente, entre os 9 e os 12 meses, não implica a representação. Isso porque a criança procura um objeto desaparecido, o qual acaba de ser percebido dentro da ação realizada.

Dessa forma, a inteligência sensório-motora está assente na ação¹ do sujeito sobre os objetos presentes no tempo-espaço atuais. A criança, nesse período, não pensa no que está fora do campo perceptivo, especialmente fora do seu campo visual – isso porque não possui representações, apesar de conservar os objetos recentemente percebidos. Sua interação se dá somente pela ação com objetos presentes.

Contudo, essas construções, bem como a diferenciação entre significantes e significados possibilitam à criança reconstruir, em nível representativo, o que a inteligência sensório-motora elaborou.

Em relação à coordenação do universo do sujeito com o dos outros indivíduos, Piaget mostra que inicialmente o universo da criança é egocên-

trico, e o autor diz servir-se do termo “egocentrismo para indicar a incapacidade inicial de descentrar” (Piaget in Vygotsky, 1966, p. 4). Esclarecendo melhor esse modo de pensar, o autor afirma que “pensar de maneira egocêntrica significa, com efeito, por um lado não se adaptar aos ditos nem aos pontos de vista dos outros, mas que se relaciona tudo a si; e, por outro lado, significa considerar sempre a sua percepção imediata como absoluta, precisamente tendo em vista o não se adaptar às percepções dos outros” (Piaget, 1967, p. 216-217).

Descentrar-se, então, significa poder coordenar o ponto de vista próprio com o dos outros e poder chegar a se colocar no ponto de vista do outro. À medida que a criança começa a coordenar o seu ponto de vista com o dos outros, isso lhe possibilitará construir, sobre o nível da consciência, o que só ocorria até então no plano motor. Tal fato conduzirá a criança a tomar consciência de suas ações, até o momento inconscientes. Tomar consciência de uma ação significa passar do plano prático, o do fazer, para o plano da representação, o da compreensão; e, assim, reinventar a ação em pensamento.

Logo, de acordo com Piaget, não se pode falar em função semiótica no nível sensório-motor, porque, apesar de haver desde o início construção e utilização de significações, os significantes e os significados estão indiferenciados, pois, ou estão amalgamados, vinculados, misturados, – isto é, os dois existem de forma confusa, funcionando como se fossem um todo –, ou ainda, porque há uma descoordenação geral entre ambos.

À medida que as experiências da criança, organizadas em sistemas de significação, destacam-se da percepção, interiorizam-se em imagens mentais, as quais vão se tornando simbólicas, os significantes e os significados se separam, diferenciam-se, distinguem-se, destacam-se e simultaneamente se relacionam.

A indiferenciação é o momento mais elementar de qualquer relação e, conforme Piaget, consiste em formar uma unidade entre os elementos implicados – de modo que estes não funcionam isolados por estarem amalgamados confusamente – ou não integrar os elementos numa relação.

Quando o sujeito se dá conta das contradições relativas à indiferenciação, ele se desequilibra; para reequilibrar-se, é necessário superar as contradições, construindo uma nova estrutura, a qual implica diferenciar e coordenar os elementos.

Assim, à medida que o sujeito diferencia os elementos, ele os coordena sucessivamente, o que torna os processos de diferenciação e de coordenação fundamentais em todo ato de conhecimento. A diferenciação evi-

dencia-se com a construção pelo sujeito das possibilidades, ou seja, das infinitas alternativas dentro de um sistema. Desse modo, a diferenciação é o que dá abertura ao sistema e o que possibilita que os elementos interajam entre si.

A coordenação cria uma relação de dependência entre os elementos, através da necessidade², a qual, por sua vez, permite que as ações aconteçam juntas, criando a integração, o vínculo. Sem necessidade, não há relação entre os elementos de um sistema.

Logo, a diferenciação e a coordenação estruturam os diferentes níveis de um sistema, uma vez que, num sistema, não basta ter os elementos, o importante é a relação que os vincula como algo necessário. Vale ressaltar que a primeira condição para a constituição de um sistema é, simultaneamente, diferenciar os elementos e coordená-los, em que diferenciar e coordenar aparecem como processos complementares, mas de direções inversas.

A esse respeito, Emilia Ferreiro enfatiza que a partir da indiferenciação se desencadeia “um processo que vai simultaneamente em duas direções opostas mas interdependentes: a diferenciação (...) e a integração” (Ferreiro, 1985a, p. 15-16).

O que constitui, então, a função semiótica e o que a faz ultrapassar a atividade sensório-motora é a capacidade de representar um objeto ausente, por meio de símbolos ou signos, o que implica poder diferenciar e coordenar os significantes e os significados ao mesmo tempo.

A representação demanda, assim, a construção de novos esquemas, a reformulação de estruturas para assimilar o que as estruturas do período sensório-motor não conseguiram integrar, o que só é possível através do estabelecimento de novas diferenciações e coordenações. Tais construções, no período representativo, criam novas possibilidades de interação da criança com os objetos. A interação direta com os objetos presentes, característica do período sensório-motor, é agora enriquecida pela interação, através da representação, com objetos ausentes.

É, pois, através da função semiótica que se consegue lembrar e reconstituir por pensamento ações passadas e relacioná-las num todo com as ações presentes. Diz Piaget que é próprio da representação “ultrapassar o imediato, fazendo crescer as dimensões no espaço e no tempo do campo da adaptação e, portanto, evocar o que ultrapassa o domínio perceptivo e motor” (Piaget, 1978, p. 345).

Para o autor, representar é reconstruir no plano mental o que estava estruturado no plano das ações. De forma sucinta, poderíamos dizer,

então, que “há representação quando se imita um modelo ausente” (Piaget, 1978, p. 12), e que “a representação começa quando há, simultaneamente, diferenciação e coordenação entre ‘significantes’ e ‘significados’ ou ‘significações’” (Piaget, 1978, p. 11-12).

Piaget distinguiu cinco condutas representativas, as quais aparecem mais ou menos ao mesmo tempo, e enumerou-as em ordem crescente de complexidade.

Em primeiro lugar, há a imitação diferida, ou seja, aquela conduta de reprodução de um ato motor, desvinculado do seu contexto, a qual principia na ausência do modelo e constitui o início de um significante diferenciado.

Em segundo lugar, há o jogo simbólico, em que a representação em pensamento evidencia-se claramente; aqui a criança brinca de faz-de-conta, utilizando gestos imitativos com objetos, os quais se tornam simbólicos porque lhes é atribuído um significado qualquer.

Em terceiro lugar, há o desenho³ ou a imagem gráfica, que inicialmente é intermediária entre o jogo simbólico – do qual mostra o mesmo prazer e desinteresse – e a imagem mental – da qual possui o esforço da imitação interiorizada do real.

Em quarto lugar, vem a imagem mental, a qual principia como imitação interiorizada.

Em quinto lugar, surge a evocação verbal de ações passadas através da linguagem; tal representação se apoia no significante constituído pelos sinais da língua.

Em atividades tão diversas como a imitação diferida, o jogo simbólico, o desenho, a imagem mental e a evocação verbal, o autor descobre o caráter representativo de cada uma delas. Considerando o que há de comum entre tais manifestações da função semiótica, Piaget diz “a despeito da espantosa diversidade das suas manifestações, a função semiótica apresenta notável unidade. Quer se trate de imitações diferidas, de jogo simbólico, de desenho, de imagens mentais e de lembranças-imagens ou de linguagem, consiste sempre em permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não percebidos atualmente. Mas, reciprocamente, se possibilita, dessa maneira, o pensamento, fornecendo-lhe ilimitado campo de ação, em oposição às fronteiras restritas da ação sensório-motora e da percepção, que só progridem sob a direção e graças às contribuições desse pensamento ou inteligência representativa” (Piaget e Inhelder, 1985, p. 79).

A representação, como se pode constatar, é uma condição básica para o pensamento existir, ou seja, não há pensamento, como a capacidade

de evocar e articular ações interiorizadas, sem representação. Isso porque, no período sensório-motor, só existe o tempo-espaço atuais, o universo centrado no sujeito, a ação sobre os objetos presentes e uma indiferenciação dos significantes e dos significados.

Piaget situa, assim, o pensamento representativo como intermediário entre a atividade sensório-motora que o precede – em que predomina a ação prática –, e o pensamento operatório, em que a criança é capaz de articular ações interiorizadas no plano das representações. É, pois, "graças ao conjunto tanto de símbolos individuais como desses signos que os esquemas sensório-motores acabam por transformar-se em conceitos" (Piaget, 1978, p. 12).

Os progressos da atividade representativa em relação ao período sensório-motor se devem, portanto, à função semiótica, a qual é geradora de representação. Em tais progressos existem elementos variáveis, referentes às estruturas, e elementos invariáveis, que dizem respeito às funções do pensamento. Em outras palavras, o funcionamento dos esquemas de ações conserva o esquema enquanto tal, ao mesmo tempo em que possibilita a construção de novas estruturas.

Segundo a teoria piagetiana "do simples reflexo à inteligência mais sistemática, um mesmo funcionamento se prolonga, segundo nos parece, através de todas as fases, estabelecendo, assim, uma continuidade regular entre estruturas cada vez mais complexas. Mas essa continuidade funcional de modo nenhum exclui uma transformação das estruturas..." (Piaget, 1982, p. 151).

O funcionamento constante da inteligência, ou seja, a sua continuidade funcional possibilita, então, a construção das sucessivas estruturas através dos invariantes funcionais da adaptação e da organização. Ao explicitar como o sujeito chega a conhecer, o autor mostra as funções invariantes de adaptação e de organização como processos complementares. A primeira diz respeito ao aspecto externo deste funcionamento e explicita como o sujeito, ao adaptar-se a novas situações, transforma-se e transforma o objeto, estabelecendo um equilíbrio⁴ mais completo e elaborando estruturas cada vez mais complexas em seu contato com o meio. A segunda refere-se ao aspecto interno do funcionamento da inteligência, ou seja, explicita como se dá a passagem de um nível inferior para um superior, e a reconstrução, nesse novo nível, do que foi retirado do anterior.

Essa tese da "continuidade funcional" e da "heterogeneidade estrutural" entre um período e outro do desenvolvimento cognitivo perpassa toda a obra de Piaget.

Assim, ao abordar a gênese e as estruturas dos níveis sensório-motor e representativo, Piaget demonstra que as funções do pensamento permanecem constantes de um nível a outro, apesar de as estruturas serem diferentes. Além disso, analisando as construções do período representativo e as do nível sensório-motor, o autor constatou que “a representação amplia e coordena as conquistas da inteligência sensório-motora, com reconstrução sobre o novo plano, mas defasagem entre esta reconstrução e as construções anteriores sem descontinuidade absoluta” (Piaget, 1978, p. 333-334).

Há defasagem entre as construções do nível representativo e as construções sensório-motoras, uma vez que, para reorganizar e reestruturar as ações práticas no plano da representação em novo equilíbrio, a criança terá de efetuar um percurso análogo ao do nível sensório-motor não mais através de ações, mas de representações. Isso porque para alcançar o equilíbrio no plano representativo “tem-se, pois, de novamente percorrer caminho semelhante ao que elas [a assimilação e a acomodação⁵] acabam de completar” (Piaget, 1978, p. 307).

Em suma, a representação, dentro da teoria de Piaget, é gerada pela função semiótica, a qual possibilita à criança reconstruir em pensamento um objeto ausente por meio de um símbolo ou de um signo. Ela nasce da diferenciação e da coordenação combinadas, correlatas, entre significantes e significados. A representação é a condição básica para o pensamento existir, uma vez que, sem ela, não há pensamento, só inteligência puramente vivida como no nível sensório-motor. É através do surgimento da função semiótica que a criança consegue evocar e reconstruir em pensamento ações passadas e relacioná-las com as ações atuais. É a representação que possibilita à criança estender o tempo-espaço atuais para o tempo-espaço contínuos, descentrar-se do seu universo para entender o pensamento dos outros e interiorizar as ações passadas para poder articulá-las no nível operatório.

Assim, de acordo com a teoria piagetiana, após a constituição da função semiótica – isto é, da capacidade de diferenciar o significado do significante – e da organização espaço-temporal e causal das representações, torna-se possível a aquisição da linguagem. Isso talvez possa explicar porque “a linguagem se adquire numa certa idade e não noutra, segundo uma certa ordem e não em outra, e só se transforma, pois, em pensamento, à medida que este se encontra apto a se deixar transformar” (Piaget, 1978, p. 13).

Esse fato é de suma importância ao se analisar desenho e escrita como linguagens, pois, a partir do que foi exposto, pode-se constatar que

só depois do surgimento da função semiótica a criança consegue representar suas experiências através do desenho e da escrita.

Segundo Piaget, as diversas formas de pensamento representativo interdependem e interagem umas com as outras, evoluindo todas em função de um equilíbrio progressivo. O autor mostra a função semiótica “como mecanismo comum aos diferentes sistemas de representação” (Piaget, 1978, p. 14). Convém discutir, então, em que consiste um sistema de representação.

SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO

É interessante, em primeiro lugar, esclarecer o que Piaget entende por sistema: “um sistema é (...) um conjunto de relações interdependentes que constituem uma totalidade com propriedades estáveis, independentemente das variações possíveis de seus elementos. Um sistema é, pois, suscetível de funcionamento sob a forma de ações ou operações momentâneas e (temporalmente) sucessivas que modificam os elementos. Comporta, por outro lado, uma ‘estrutura’ enquanto conjunto intemporal das transformações possíveis que respeitam os caracteres de sua totalidade” (Piaget, 1986, p. 44).

O autor define, assim, um sistema como um conjunto de relações imbricadas entre si que formam um todo com propriedades estáveis, ou seja, com propriedades que se conservam apesar das variações de seus elementos. Para ele, o funcionamento de um sistema se dá através das relações entre as ações práticas ou interiorizadas, as quais transformam os elementos. Ainda mais, o sistema possui uma estrutura, enquanto forma de equilíbrio, que ao se desestabilizar desorganiza todo o sistema. Para reequilibrá-lo o sujeito tem de construir uma outra estrutura, em que o funcionamento se conserva, possibilitando a continuidade do sistema. Assim, na busca de um novo equilíbrio, a estrutura do sistema se modifica e o que o conserva enquanto sistema é o seu funcionamento. Um sistema é, então, um conjunto de elementos estruturados, em que o tipo de vínculos estabelecidos entre os elementos é o que define a sua estrutura. Tais elementos variam estruturalmente, conservando o funcionamento do sistema.

Sobre sistema de representação, Emilia Ferreiro diz que “a construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação. Uma representação X não é igual a realidade R que representa (se assim

for, não seria uma representação, mas uma outra instância de R). Portanto, se um sistema X é uma representação adequada de certa realidade R, reúne duas condições aparentemente contraditórias: (a) X possui algumas das propriedades e relações próprias a R; (b) X exclui algumas das propriedades e relações próprias a R” (Ferreiro, 1985c, p.10).

Como já foi dito anteriormente, a diferenciação e a coordenação estruturam um sistema. Assim, para se construir um sistema de representação, é necessário analisar o objeto a ser representado, destacando não só os elementos, mas também os vínculos estabelecidos entre eles, e selecionar aqueles elementos e coordenações que fazem parte da representação. Nesse sentido, um sistema de representação contém alguns elementos, propriedades e relações do objeto a ser representado e exclui outros.

Emilia Ferreiro aponta que “este processo seletivo (de retenção e omissão) não é ilusório, já que uma representação não é um ‘doble’ do real e, portanto, necessariamente retém só alguns dos elementos, propriedades e relações do real representado. O que foi omitido não deve, no entanto, ser esquecido; o omitido é o que o intérprete deve reintroduzir no momento de interpretar tal representação” (Ferreiro, 1985b, p. 7).

Importa destacar, pois, que tanto a construção de um sistema de representação como a sua interpretação são atos de reconstrução da realidade em que apenas certos elementos, propriedades e relações desta realidade estão inseridos.

Emilia Ferreiro afirma, ainda, que “a construção de uma primeira forma de representação adequada costuma ser um longo processo histórico, até se obter uma forma final de uso coletivo” (Ferreiro, 1985c, p. 12).

Pensava-se que, uma vez construído um sistema de representação, este seria aprendido como um sistema de codificação. No entanto, as descobertas de Emilia Ferreiro vieram mostrar o contrário, ou seja, que a criança, ao se apropriar de um sistema de representação, o reinventa, e as dificuldades que enfrenta são semelhantes às da construção desse sistema.

Em relação ao sistema da escrita, Emilia Ferreiro diz que “a escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e, conforme o modo de considerá-la, as consequências mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras” (Ferreiro, 1985c, p. 10).

Segundo a autora, ao considerarmos a escrita como um código, em que tanto os elementos como as relações estão predeterminados, resta-

nos apenas encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. Assim, a aprendizagem desse código ficará restrita à aquisição de uma técnica. Por outro lado, ao tratarmos a escrita como uma representação, em que nem os elementos nem as relações estão predeterminados, cabe-nos criar os elementos e as relações do sistema. Nesse caso, a aprendizagem de tal sistema de representação consistirá na apropriação de um novo objeto de conhecimento.

Desse modo, pode-se dizer que, ao se pensar o desenho e a escrita como o aprendizado de um código, é possível dissociar sua produção e interpretação enquanto técnicas diferentes. Se, no entanto, desenho e escrita forem considerados como sistemas de representação, então a atividade da criança para compreendê-los pressupõe tanto interpretação como produção.

Logo, tratar o desenho e a escrita como sistemas de representação gráfica implica considerar, do ponto de vista da criança que aprende, sua produção e interpretação como atividades complementares, que fazem parte dessa reconstrução dos sistemas. Além disso, diz Piaget, "para conhecer os objetos, é preciso agir sobre eles de maneira a decompô-los e a recompô-los" (Piaget e Inhelder, 1977, p. 8). Assim, para que a criança se aproprie dos sistemas de representação do desenho e da escrita, ela terá de reconstruí-los, diferenciando os elementos e as relações próprias aos sistemas, bem como a natureza do vínculo entre o objeto do conhecimento e sua representação. Esse vínculo pode ser arbitrário, como no caso da escrita, por se valer de signos, ou analógico, como no desenho, por utilizar símbolos.

Nesta pesquisa, trata-se o desenho e a escrita como sistemas de representação. Essa abordagem busca compreender as interações entre os níveis de conceptualização construídos pela criança ao se apropriar desses sistemas, os quais serão examinados em separado nos capítulos seguintes.

NOTAS

- 1 Na teoria de Piaget, a ação ou os esquemas de ações da criança na sua interação com o meio são responsáveis pela organização e pela estruturação do meio e, concomitantemente, pela construção das estruturas mentais do sujeito. (Para maiores detalhes sobre o papel da ação na teoria de Piaget, ver o Capítulo 2 desta obra.)
- 2 O termo necessidade é aqui empregado no sentido lógico, ou seja, de uma relação que integra os elementos de um sistema de modo a excluir o que lhe é

contraditório. A necessidade é construída pelo sujeito e só existe em função de um sistema. Assim, sem necessidade lógica, o pensamento como sistema de conceitos seria contraditório.

- 3 No Capítulo 2, é tratado em maiores detalhes o desenho como uma representação.
- 4 Equilíbrio, no sentido empregado na teoria de Piaget, como estados dinâmicos, não estacionários porém estáveis, mas sujeitos a trocas e alterações frequentes.
- 5 A função de adaptação se compõe de um elemento de assimilação, isto é, da incorporação dos objetos aos esquemas do sujeito, e de um elemento de acomodação, que explica as modificações dos esquemas do sujeito para compreender o objeto. Tais elementos são, portanto, complementares e interdependentes no funcionamento da inteligência.