
Equívocos na Leitura da Teoria de Jean Piaget

Nelson PEDRO-SILVA¹

Resumo

No presente artigo, apresentamos análise de equívocos cometidos em relação à epistemologia e à psicologia genéticas. Amparamo-nos, para fazê-la, em ensaio publicado em periódico brasileiro sobre a constituição do sujeito infantil e a teoria piagetiana. Objetivamos contribuir para resgatar a “verdade” da teoria piagetiana e oferecer subsídios aos leitores para que não reproduzam tais erros ou se deparem com sentidos diferentes dados a uma mesma teoria. Quanto à análise, os autores do artigo afirmaram que o homem é *fruto das diversas etapas e fases desenvolvimentistas*. Todavia, ao buscar explicar como as estruturas lógicas tornam-se necessárias, Piaget afirmou não ter inventado nada apenas criou o modelo teórico, abstrato, deste processo. Ele concluiu ser a constituição das estruturas operatórias fruto da interação do sujeito com o meio, desde que ele tenha condições endógenas e lhe seja possível esse relacionamento. Dessa forma, se ele rotulou momentos da psicogênese cognitiva, foi por ter verificado que os sujeitos, nessa interação com o meio, acabavam por construir maneiras qualitativamente diferentes de compreender e de agir no real. Logo, Piaget não buscou colocar a fórceps os indivíduos em fases ou períodos. Outro erro é considerar Piaget adepto da alternativa normalidade/anormalidade. Suas inquietações são de ordem epistemológica e, se ele chegou a formular uma psicologia, foi com o objetivo de dar fundamento científico à sua teoria do conhecimento. Outra confusão é dizer que Piaget equiparou as crianças aos povos primitivos. Ele declarou, apenas, que a necessidade de se relacionar com o meio é a mesma tanto para o homem primitivo quanto para as pessoas de hoje; portanto, o funcionamento é o único elemento biológico considerado por Piaget, pois todos os seres vivos buscam *adaptar-se* à realidade. Tomando por esse ângulo, depreende-se que, assim como o homem primitivo foi criança – como as de hoje –, ele buscou relacionar-se com o meio, visando garantir a sua sobrevivência. Acontece que as solicitações deste eram elementares do ponto de vista do estabelecimento de relações lógico-matemáticas, diferentemente das atuais. Outro equívoco é dizer que ele suspeitou ou admitiu que os processos de pensamento reconhecem uma organização lógica. Não se trata de suspeita e tampouco de admissão, é certeza, ou seja, evolução epigenética. Sem essa base, todo o edifício piagetiano se desmontaria. Concluímos que subjaz na crítica dos autores, o conceito de progresso e de *status* da inteligência. Apesar disso e mesmo não admitindo as explicações formuladas por Piaget, é fato que os censores devem se deparar com uma verdade: independentemente da cultura e do momento histórico, as crianças agem sempre da mesma forma, isto é, buscando dar sentido ao real. Podemos, assim, concordar ou não com a explicação piagetiana. Todavia, há algo que não podemos desprezar: a contribuição dada por Piaget à compreensão da lógica de funcionamento mental.

Palavras-Chave: Piaget, Epistemologia Genética, Psicologia genética; Psicologia do desenvolvimento.

¹ Professor Doutor do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Campus de Assis-SP. E-mail: nelsonp1@terra.com.br.

Erreurs dans la Lecture de la Théorie de Jean Piaget

Résumé

Dans cet article, nous présentons l'analyse des erreurs commises par rapport à l'épistémologie génétique et la psychologie de Jean Piaget. Nous nous appuyons sur un essai publié dans un périodique brésilien concernant la constitution du sujet d'enfance et la théorie de Piaget. Nous avons comme but d'aider à reprendre la «vraie» théorie de Piaget et de donner un aperçu aux lecteurs à fin de ne pas reproduire de telles erreurs ou être confrontés à de différents sens donnés à la même théorie. En ce qui concerne l'analyse, les auteurs du rapport disent que l'homme est le résultat de différents stades de développement et de ses phases. Cependant, en cherchant à expliquer comment les structures logiques deviennent nécessaires, Piaget a affirmé de ne pas rien avoir inventé. Il a conclu que la constitution des structures opératoires est le résultat de l'interaction du sujet avec le milieu, à condition qu'il dispose de certaines conditions préalables et qu'il soit capable d'établir ses rapports. De cette manière, s'il a identifié des moments de la psychogenèse cognitive, il l'a fait grâce à la constatation de que les sujets, dans cette interaction avec le milieu, finissaient par construire des manières qualitativement différentes de comprendre et gérer la réalité. Ainsi, Piaget n'a pas cherché de mettre les individus dans des phases ou périodes, artificiellement. Une autre erreur est celui de considérer que Piaget soit adepte de la dicotomie normalité/anormalité. Ses préoccupations sont de nature épistémologique, et s'il est parvenu à formuler une psychologie, cela avait comme but de donner une base scientifique à sa théorie de la connaissance. Encore une autre confusion a lieu quand on affirme que Piaget a identifié les enfants aux peuples primitifs. Il a seulement dit que la nécessité d'entrer en relation avec le milieu est égale pour l'homme primitif comme pour celui d'aujourd'hui; par conséquent, le fonctionnement est le seul élément biologique considéré par Piaget, vu que tous les êtres vivants cherchent à s'adapter à la réalité. D'après cet angle, on constate que, de la même manière que l'homme primitif a été un enfant - comme ceux d'aujourd'hui - il a cherché à interagir avec le milieu à fin d'assurer sa survie. Il arrive que ses demandes étaient élémentaires du point de vue logico-mathématique, contrairement à nos jours. Une autre erreur consiste à dire qu'il a soupçonné ou admis que les processus de pensée reconnaissent une organisation logique. Il ne s'agit pas de soupçon ni d'admission, mais d'une nécessité. Faute de cette fondation, tout le bâtiment piagétien s'effondrerait. Nous concluons que le concept de progrès et l'état de l'intelligence sous-entendent la critique des auteurs. Malgré cela, et même pas sans admettre les explications formulées par Piaget, c'est le fait de que les censeurs doivent faire face à une vérité: indépendamment de la culture ou du moment historique, les enfants agissent toujours de la même manière, en cherchant à donner un sens à la réalité. Nous pouvons donc être d'accord ou en désaccord avec l'explication de Piaget. Cependant, il y a quelque chose qui ne doit pas être ignorée: la contribution apportée par Piaget vers la compréhension de la logique du fonctionnement mental.

Mots-clés: Piaget, épistémologie génétique, psychologie génétique, psychologie du développement.

Introdução

Ao proceder à revisão de literatura nos periódicos científicos brasileiros no período de 2009 a 2011, nós acabamos nos detendo em um artigo publicado em revista eletrônica de expressão. Consideramos por bem lê-lo, pois ele versava sobre as relações entre a constituição do sujeito infantil e a teoria de Jean Piaget (1896-1980).

Acontece que, ao fazer isso, deparamo-nos com equívocos cometidos em relação à epistemologia e à psicologia genética – alguns, até ingênuos para especialistas como Becker (2008, 2010), Freitag (1984, 1991, 1992), La Taille (1992), Macedo (1985, 1992), Menin (1996), Montoya (2006, 2009) e Ramozzi-Chiarottino (1991, 2010).

Informamos que essas distorções, comumente feitas, não são novas nem para Piaget. Leiamos o que ele disse quando foi indagado pelo seu reconhecimento quase universal: “Isto agrada, certamente [ser reconhecido], mas é bastante catastrófico quando se vê a maneira pela qual se é compreendido” (BRINGUIER, 1977/1978, p. 77). Ele tinha, assim, clareza do quanto sua teoria era mal compreendida².

Apesar disso, resolvemos apresentar e analisar algumas dessas interpretações. A nossa finalidade é resgatar a sua “verdade” ou apresentar outra interpretação e, em consequência, contribuir para que os leitores (sobretudo os iniciantes) não reproduzam tais erros ou tenham a chance de deparar-se com sentidos diferentes dados a uma mesma teoria. Fazemos isso,

² Certamente, alguns leitores dirão o quanto é “complicado” estabelecer juízo de valor em relação às explicações. Afinal, por se tratar de interpretações, elas necessariamente deformarão o objeto. Concordamos plenamente com esse raciocínio. Todavia, só não o emitiríamos se, na interpretação feita pelos autores, eles tivessem, a nosso ver, tomado o cuidado de não apenas atribuir o sentido dado por suas estruturas e preferências teóricas (assimilação), mas também tentado levar em consideração a teoria de Piaget tal como ela é, isto é, acomodar-se ao objeto interpretado.

também, porque o próprio Piaget nunca acreditou na pesquisa solitária tampouco desprezou o papel de seus oponentes. Eis como ele se pronunciou ao ser indagado sobre os seus críticos: Eles “[...] são necessários, sobretudo, os *contraditores*” (BRINGUIER, 1977/1978, p. 77, grifo nossos).

Adiantamos: nada falaremos acerca das conclusões obtidas pelos autores. Agiremos dessa forma porque, a nosso ver, não se trata de conclusões, mas de uma apreciação a partir de apontamentos feitos por Foucault (1979), tendo exatamente os erros cometidos pelos autores como pontos centrais de crítica.

Quanto à apresentação, usaremos como estrutura a exposição de trechos do artigo. Sublinharemos os que estarão a ser analisados e, em seguida, examinaremos com minúcia passagens, no mínimo, duvidosas.

Equívocos e análise

Citação 1

Desta co-relação [sic] surgida a partir da ideia de desenvolvimento como uma expressão cíclica, estaria ancorada as bases que afirma que o homem [para Piaget], em seu desenvolvimento, seria um fruto das diversas etapas e fases desenvolvimentistas, iniciada com o nascimento e encerrando com a morte. (Grifos nossos)

A primeira observação a fazer é a seguinte: desconhecemos trabalho de Piaget a subsidiar a tese de que o homem é *fruto das diversas etapas e fases desenvolvimentistas*. Ele, ao buscar explicar como as estruturas lógicas tornam-se necessárias, afirmou explicitamente não ter inventado nada *a priori*, mas a nomenclatura criada foi decorrência de estudos empíricos (PIAGET, 1936/1975a; 1937/1970; 1946/1975b; 1957).

Soma-se a isso o fato de que o mestre de Genebra e seus colaboradores (principalmente INHELDER, 1993) – sempre amparados em pesquisas – concluíram ser a constituição das estruturas operatórias fruto da interação do sujeito com o meio físico e social, desde que – é evidente – ele tenha condições e queira interagir. Caso contrário, nada acontecerá.

Só com essa proposição, fica patente o valor dado por Piaget ao papel do meio no processo de desenvolvimento do sujeito e o quanto é sem sentido a crítica ou a leitura feita por alguns de que ele é adepto do *apriorismo clássico*.

Subjacente a essa citação, está o velho debate *inatismo versus* aquisição. Em *A formação do símbolo na criança* (1946/1975), Piaget se deteve numa ideia quase senso comum, qual seja: as crianças apresentam o “instinto de imitação”. Pois bem, ao observar crianças da faixa etária de 4 a 24 meses, entre elas, um de seus filhos, ele verificou que a conduta imitativa é produto de uma verdadeira construção. Por exemplo, em uma ocasião, o filho começou a abrir e a fechar a boca diante do comportamento de Piaget de abrir e fechar os olhos. Do ponto de vista piagetiano, um evento, ao se tornar objeto do nosso olhar (um fato significativo), denota que está sendo interpretado à luz das estruturas de assimilação (PIAGET, 1946/1975). Por isso, ao imitar, nunca damos a mesma resposta. Nota-se, então, que mesmo em situações elementares como essa, a conduta da criança foi a de construção.

Ainda mais: em textos subsequentes, Piaget (1973) afirmou explicitamente que não se resolverá os problemas colocados à psicologia genética recorrendo ao *inatismo*. Para ele, ao proceder dessa forma, acabamos deslocando controvérsias não resolvidas para o campo da biologia, como o da “hereditariedade do adquirido”. Ele chegou a declarar com firmeza a esse propósito que é impossível explicar as condutas sensório-motoras inatas sem

recorrer à conjectura do adquirido (PIAGET, 1964). Por esse motivo, em *A construção do real na criança* (PIAGET, 1937/2008, p. 268), ele afirmou o seguinte, acerca da causalidade: ela só “[...] pode ser estabelecida de maneira infalível a partir do instante em que a criança perceba essa relação no outro”.

Acrescentamos: se Piaget dissertou e deu nome a momentos da psicogênese cognitiva, foi exatamente por ter notado – a partir de vários estudos (principalmente, as obras publicadas em 1936/1975a, 1937/1970 e 1946/1975b) – que os sujeitos, nessa interação com o meio, acabavam por construir maneiras qualitativamente diferentes de compreender e lidar com o real. Logo, Piaget não buscou colocar a fórceps os indivíduos em fases, períodos ou algo equivalente, como afirmaram os autores do artigo. Pelo contrário!

Ele buscou demonstrar que, dadas certas condições objetivas e, caso o sujeito deseje (nesse contexto, a afetividade está presente como motor da ação e portanto do desenvolvimento), ele constrói, primeiro, uma inteligência *sensorio-motora* (ela se dá basicamente por meio dos sentidos e da ação).

Por tal motivo, Piaget chegou a afirmar que no início está ação, e não a linguagem. Em seguida, ele observou que, se interagir com o meio, o sujeito começa a construir, agora no plano mental, as categorias de espaço, tempo, causalidade e permanência do objeto, já construídas no plano da ação. Tal período é denominado de pré-operatório ou etapa preparatória das funções elementares de classes e de relações, já que – a rigor – não ocorre equilíbrio entre assimilação e acomodação. Esse processo, que leva as crianças a apresentar condutas egocêntricas e raciocínio "transdutivo", costuma demorar cronologicamente em média cinco anos.

Dessa forma, "*l'enfant*" ao ser considerado nesse período é capaz, por exemplo, de compreender que o tempo gasto para deslocar-se da sua moradia até a casa dos avós é de cerca de 10 minutos e, entretanto, mostrar-se

incapaz de perceber que o tempo para ir da residência dos avós até a sua casa é o mesmo. Em outras palavras, ela é capaz de representar as ações. Contudo, ainda não consegue fazê-lo de modo lógico.

Por fim, ela pode construir um modo de entender e de se relacionar com o mundo chamado por Piaget de operatório, no qual apresenta competência para efetuar operações (ações) mentais reversíveis, além das concretas; portanto, sendo, capaz de realizar no plano mental uma ação e a que a anula.

No caso do nosso exemplo, ela será competente para chegar à seguinte conclusão: se levo 10 minutos para ir até a casa dos meus avós, então, da casa deles para a minha levarei o mesmo tempo. Apesar dessa “conquista”, ela ainda mostra-se incapaz de executar tais operações de forma abstrata sem um referente no mundo concreto,, como o amor, a liberdade, a verdade e a morte. Isso só poderá ocorrer se ela construir estruturas operatório-formais. De posse delas, aí sim, será capaz de concretizar ações mentais apenas com base em proposições.

Nesse sentido, insistimos: os autores do artigo produziram uma inversão, a meu ver, deliberada ou produto de ignorância.

Mais “dois dedos de prosa” sobre esse assunto: para Piaget, sujeito e objeto são inseparáveis. Daí não há como rotulá-lo de “racionalista” ou “empirista”. O máximo a dizer é que é um pensador “interacionista”.

Do ponto de vista do conhecimento, isso significa que a atividade do sujeito é relativa à constituição do objeto, do mesmo modo que esta implica aquela: é a afirmação de uma interdependência irreduzível entre a experiência e a razão. O *relativismo* biológico prolonga-se, destarte, na doutrina da interdependência do sujeito e do objeto, da assimilação do objeto pelo sujeito e da acomodação deste àquele. (PIAGET, 1936/1975a, p. 26, grifos do autor)

Outro aspecto é considerar o desenvolvimento *iniciado com o nascimento* (nem a esse respeito Piaget foi enfático). Agora, algo é certo: ele só se encerra quando morremos. É igualmente correto dizer, com base no único resumo produzido por Piaget (1964) de sua teoria psicológica, que nosso psiquismo começa a se desenvolver quando nascemos. Contudo, para entender Piaget, é necessário, sobremaneira, pensar como um piagetiano. Ou seja, tal desenvolvimento só ocorrerá a partir do nascimento se o organismo interagir com o meio. Do contrário, nada acontecerá.

Citação 2

Dessa forma, o saber psicológico [de Piaget] concentra suas pesquisas em descrever minúcias o que seriam [sic] essas fases, e, principalmente, quais eram as etapas consideradas "normais" e quais seriam os "desvios" desta norma de desenvolvimento.

Novamente, desconhecemos escrito de Piaget a esse respeito. Em *Seis estudos de psicologia* (1964), por exemplo, ele fez uma observação incidental, mas que em nada indica uma preocupação com a problemática da normalidade/anormalidade. Suas inquietações eram de ordem epistemológica: como os sujeitos constroem o saber, como "passam" de um estado de menor para um de maior conhecimento. Se ele se preocupou e chegou a formular uma psicologia genética foi unicamente com o objetivo de dar fundamento científico a sua teoria do conhecimento.

Esse aspecto não significa dizer que Piaget é imune à emissão de juízos de valor ou, tampouco, desconsidera a filosofia. Longe disso! Acontece que, como o próprio nome de um dos seus ensaios sugere, há sabedorias e também ilusões na filosofia (PIAGET, 1969/1983).

[...] devo enormemente à filosofia a posição dos problemas que tenho estudado, e penso que a reflexão filosófica é indispensável ao sábio, indispensável a toda pesquisa, mas a reflexão não é senão um meio de expor os problemas e não um meio de resolvê-los... A reflexão é um processo heurístico e não um meio de verificação. Veja você, há sempre as duas coisas a distinguir: a reflexão, considerada processo, consistindo em levantar problemas, e, depois, a maneira de resolver os problemas, em particular o controle, e a verificação, em torno dos quais, creio, não se pode falar de conhecimento.

Citação 3

Desse modo, esta concepção de desenvolvimento teorizada pela psicologia tem como característica fundamental tomar o homem adulto como ponto de chegada e termo eminente da série de transformações que têm lugar na cognição da criança em desenvolvimento. (Grifos nossos)

Como já nos pronunciamos, é necessário compreender a obra de Piaget em seu conjunto (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2000)³. Do contrário, podemos fazer leituras equivocadas, como considerar terminado o desenvolvimento quando o homem se transforma em adulto. Nada mais errado, pois ele só se encerra com a morte – como os próprios autores do artigo acertadamente afirmaram. O provável, considerando determinadas condições, vistas como adequadas, é que o adulto já tenha construído o pensamento operatório formal (para Piaget, a lógica de pensamento mais desenvolvida que se conhece. Bem entendido: a conhecida por nós) e a competência lógica de ação autônoma; mais ou menos, o contexto no qual o emérito pensador escreveu sua obra. Se não fosse assim, não teríamos pessoas com idade cronológica, segundo o Código Civil brasileiro (BRASIL, 2002), de adultos (portanto, dotadas da capacidade de operar formalmente e agir de maneira autônoma) e idade mental própria do período operatório concreto e manifestação de condutas

³ Construí tal saber a partir de uma das brilhantes e esclarecedoras aulas da Prof^a Emérita Zélia Ramozzi-Chiarottino, docente do Departamento de Psicologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), quando – na ocasião – eu estava a cursar o Doutorado no referido.

heterônomas. Kaspar Hauser⁴ é um exemplo típico disso. Em resumo, competência não é sinônimo de desempenho correspondente. Agora, sem a primeira, jamais se conseguirá apresentar a segunda.

Citação 4

Buscando o adulto nas primeiras manifestações das crianças/infância, a Psicologia do Desenvolvimento [piagetiana] faz uma tentativa a fórceps de compreender a natureza do homem, equiparando as crianças/infância aos povos considerados primitivos e selvagens. (Grifo dos autores)

Mais uma vez, ignoramos escritos de Piaget a respeito dessa comparação. Ele declarou, apenas, que a necessidade de se relacionar com o meio (e os mecanismos envolvidos) é igual tanto para o homem primitivo quanto para a criança ou o adolescente e o adulto atual. Talvez esse seja o único elemento biológico considerado por Piaget: o funcionamento do organismo. Em outros termos, todos os seres vivos buscam adaptar-se à realidade. No caso do homem, para fazê-lo de maneira organizada, aciona involuntariamente dois mecanismos, nomeados por Piaget de assimilação e de acomodação.

⁴ Kaspar Hauser (1812-1833) foi uma criança abandonada, envolta em mistério, encontrada na Alemanha, no século XIX, com alegadas ligações com a família real de Baden. Hauser passou os primeiros anos de sua vida aprisionado numa cela, não tendo contato verbal com nenhuma outra pessoa, fato esse que o impediu de adquirir uma língua. Contudo, logo lhe foram ensinadas as primeiras palavras e, com o seu posterior contato com a sociedade, ele pôde paulatinamente aprender a falar, da mesma maneira que uma criança o faz. [...] Hauser, supostamente com 15 anos de idade, foi deixado em uma praça pública de Nuremberg, em 1828, com apenas uma carta endereçada a um capitão da cidade, explicando parte de sua história, um pequeno livro de orações, entre outros itens que indicavam que ele provavelmente pertencia a uma família da nobreza. Entre as idiosincrasias originadas pelos seus anos de solidão, Hauser odiava comer carne e beber álcool, já que aparentemente havia sido alimentado basicamente por pão e água. Aprendeu a falar, a ler e a se comportar, e a sua fama correu a Europa, tendo ficado conhecido, à época, como o "filho da Europa". Obteve um desenvolvimento do lado direito do cérebro notoriamente maior que o do esquerdo, o que teoricamente lhe proporcionou avanços consideráveis no campo da música. Hauser foi assassinado com uma facada no peito, em dezembro de 1833 [...] As circunstâncias e motivações ou autoria do crime jamais foram esclarecidas, apesar da recompensa oferecida pelo rei Luís I da Baviera [cerca de 180.000,00 euros]. A sua história foi representada em filme por Werner Herzog (1974), lançado em português com o título *O enigma de Kaspar Hauser*. (Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Kaspar_Hauser).

Tomada por esse ângulo, depreende-se da teoria piagetiana que, assim como o homem primitivo foi criança, então – como as de hoje –, ele buscou relacionar-se com a realidade (meio), objetivando a garantia de sua sobrevivência (adaptação). Todavia, as solicitações feitas por seu meio são consideradas, por nós, bastante elementares; diferentemente da dos dias atuais. De qualquer maneira, nossas crianças – em condições “normais” –, por exemplo, constroem a noção de escrita, num primeiro momento, como sinônimo de representação do objeto (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Logo, para as insignes intelectuais, a *filogênese* não se reproduz na *ontogênese*, como defenderam os autores do artigo. Ele não equiparou as crianças de hoje às dos povos considerados primitivos e selvagens. Quem, na verdade, procedeu dessa maneira, foram os próprios agentes do escrito em análise.

Citação 5

[...] *Piaget suspeita*: “[...] *de que os processos de conhecimento poderiam depender dos mecanismos de equilíbrio orgânico*” Além disso, há outra *suspeita quanto à aquisição dos conhecimentos*. Segundo ele: “[...] *tanto as ações externas quanto os processos de pensamento admitem uma organização lógica.*” (Grifos nossos)

Antes de entrar no mérito do referido trecho do artigo, primeiramente convidamos o leitor a observar o quanto é prejudicial o emprego errôneo de determinado termo. Referimo-nos à palavra *suspeita*. Ela significa desconfiança e, portanto, ao empregá-la, os autores acabam colocando em suspenso conclusões obtidas por Piaget a partir de exaustiva experimentação e reflexão. Não se trata, no caso do epistemólogo, portanto, de desconfiança baseada em fracas provas, mas de convicção (ele se convenceu de que “tanto as ações externas quanto os processos de pensamento admitem uma organização lógica”). Segundo: o texto empregado pelos autores do artigo é um escrito de

apresentação, feito para uma obra a reunir trechos de assuntos abordados por Piaget (MACEDO, 1983). Logo, não foi escrito por ele, como sustentaram os autores.

Quanto ao segundo trecho “tanto as ações externas quanto os processos de pensamento admitem uma organização lógica”, não se trata de admissão. Segundo La Taille (1992) – fundamentado em Popper (1959/1975) – aquilo que faria todo o edifício piagetiano ser uma hipótese falsa, seria exatamente o questionamento em relação à inteligência como o instrumento pelo qual objetiva levar o organismo ao equilíbrio. Depreende-se, assim, que a teoria piagetiana não admite o caos, pois ela “[...] reza que a mente gera organização.” (LA TAILLE, 1992, p. 114)

Citação 6

Essa interação não é somente movida por um desejo ou uma vontade individual: para ele há que haver certo desequilíbrio nas forças interativas em que o corpo das crianças/infância encontram-se [sic] sob influência. Isso fica claro quando o autor afirma: “Pode-se dizer de maneira geral [...] que toda ação – isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento – corresponde a uma necessidade” (PIAGET, 1992, p. 14). Quer dizer, manusear um alimento levando-a à boca, [sic] seria a expressão das forças que agem de modo [a] retornarem ao equilíbrio inicial: da fome (desequilíbrio) há a interação entre criança/infância com o alimento. (Grifos nossos)

Sem dúvida, o interesse leva o sujeito a buscar algo e ele, por sua vez, é determinado pela necessidade (expressão de um desequilíbrio). Acontece que essa conveniência é do sujeito.

Nas palavras de Piaget:

Toda necessidade é... a expressão de uma relação de conveniência entre um objeto exterior e um esquema de assimilação [...]. (*Introdução à epistemologia genética*, apud BATTRO, 1978, p. 165)

[A necessidade] é fundamentalmente a tomada de consciência de um desequilíbrio momentâneo e a satisfação da necessidade é a tomada de consciência da reequilibração. (*Introdução à epistemologia genética*, apud BATTRO, 1978, p. 166)

Acontece que a busca por reequilibração não significa retorno ao estado de equilíbrio inicial, como defenderam os autores ao dizer: que a criança, *manusear um alimento levando-a à boca*, [sic] *seria a expressão das forças que agem de modo [a] retornarem ao equilíbrio inicial*.

Esse erro, a nosso ver, é tão ingênuo que nem mesmo em relação à homeostase se defende a volta a um estado de equilíbrio inicial. Em outras palavras, quando um organismo ingere líquido com a intenção de saciar a sede, significa que ele se encontrava em desequilíbrio. Isso, contudo, não quer dizer volta do organismo ao estado antes de sentir sede. O mesmo ocorre em relação ao processo de equilibração psicológica formulado por Piaget: o fato de o sujeito resolver determinada situação o leva a equilibrar-se, mas isso não significa retornar a uma condição anterior de equilíbrio, mas, sim, passar a “ocupar” um novo estado, denominado de equilíbrio superior ou *majorante*.

Conclusões e considerações finais

Piaget nunca falou em fases predefinidas. Insisto: ele observou que, na interação, o organismo se relaciona com o mundo, o que pode levá-lo à construção de uma lógica de funcionamento mental qualitativamente diferente da até então apresentada. A isso, Piaget deu nomes.

Essa noção *etapista* – reiteradas vezes apontada no artigo – tem sido objeto de análise na atualidade e, provavelmente, decorre do debate modernidade *versus* pós-modernidade.

Como tais termos têm se prestado a inúmeras conceituações, antes de continuar a reflexão que estamos aqui a fazer, julgamos por bem definir como os entendemos. A modernidade

Em um sentido geral, [...] se opõe ao classicismo, ao apego aos valores tradicionais, identificando-se com o racionalismo, especialmente quanto ao espírito crítico, e com as ideias de progresso e renovação, pregando a libertação do indivíduo do obscurantismo e da ignorância através da difusão da ciência e da cultura em geral. [É concebida, assim, como] nova forma de pensamento e de visão de mundo inaugurada pelo Renascimento e contrapondo-se à escolástica e ao espírito medieval, desenvolvendo-se nos séculos XVI e XVII com Francis Bacon, Galileu e Descartes, dentre outros, até o Iluminismo no século XVIII, do qual é a principal expressão. (JAPIASSU; MARCONDES, 1989)

Em resumo, esse estado tem como marcas a postura crítica, a ideia de progresso e de renovação, a doutrina ativista pela libertação do indivíduo dos grilhões da ignorância e da escuridão, a crença na ciência e na cultura como forma de tornar liberto o homem da condição de minoridade na qual até então se encontrava.

Quanto à pós-modernidade, é, muito mais,

[...] uma necessidade de superação da modernidade, sobretudo da crença na ciência e na razão emancipadora, considerando que estas são, ao contrário, responsáveis pela continuação da subjugação do indivíduo. [Tal] a emancipação deve ser alcançada através da valorização do sentimento e da arte, daquilo que o homem possui de mais criativo e, portanto, de mais livre. (JAPIASSU & MARCONDES, 1989)

Em resumo, podemos identificar o projeto moderno com o progresso, a ordem, a defesa da ciência e da técnica. Já o pós-moderno – se é que podemos denominá-lo dessa forma, pois até os seus adeptos apresentam receio de fazê-lo (por medo de, com isso, estarem criando categorias) – pode ser reconhecido pela desconfiança em relação à noção de “marcha ou movimento para diante” (MICHAELIS, 2012), a defesa do caos e a crítica sistemática à

ciência e à razão como instrumentos de poder, cujo objetivo seria a *normatização* e a produção de corpos dóceis a serviço do capital.

Feita essa digressão, voltamos à problemática das fases, dos períodos ou das etapas do desenvolvimento.

Acreditamos, assim como La Taille (1992), que, nessa ênfase à compreensão de Piaget como um pensador inatista, está subentendida a ideia de ele ser defensor – mesmo que não manifestadamente – da noção de que o pretérito tem a capacidade de prever o tempo que há de vir.

Está igualmente implícito no artigo objeto aqui de análise, a nosso ver, o questionamento acerca da legitimidade da noção de progresso e de ciência.

Quando estamos a dizer isso, amparamo-nos em La Taille (2005, p. 25):

A Psicologia do Desenvolvimento tem tradicionalmente trabalhado com a ideia de uma sequência ordenada de estágios, portanto com a concepção de que um nível X de desenvolvimento é decorrência necessária da superação do nível anterior, X - 1. Em outras palavras, o desenvolvimento seria previsível, não somente em razão das regularidades que se observam (indução), mas também em razão da própria lógica interna às teorias (dedução). Para Piaget, por exemplo, o nível A, se superado, o será necessariamente por um nível B, de características conhecidas de antemão (abstração reflexiva). Mesma coisa para Vygotsky: o desenvolvimento real assumirá as qualidades que, antes, eram aquelas da zona proximal. Mesma coisa também para Kohlberg: o futuro virtual do pré-convencional é tornar-se convencional. [...]

A propósito: tais críticas estão amparadas – até os próprios autores reconhecem esse aspecto – em Nietzsche (1878/1998; 1887/s.d.) e em pensadores inspirados nos seus escritos, sendo talvez Foucault (1979) o seu maior representante.

Tais julgamentos poderiam ser resumidos nos aspectos que apresentamos a seguir.

A) A máxima de Goethe (1749-1832) – um dos criadores do movimento *Sturm und Drang* (*Tempestade e Ímpeto*) – de que “cinzenta é toda teoria e verde apenas a árvore esplêndida da vida”. Em outros termos, o importante é o viver a vida, sem se preocupar com as consequências. Negligencia-se, portanto, o passado e, mais ainda, o futuro. Cazuza⁵, segundo Calligaris (2008), nos tempos atuais, talvez tenha sido o melhor protótipo desse tipo de personagem romântico, que nos atravessa a todo momento, fazendo-nos as seguintes indagações:

O que vale mais, a preservação de nossas forças, que nos garantiria uma vida mais longa, ou a livre procura da máxima intensidade e variedade da experiência? Melhor viver a mil (e menos tempo) ou viver com moderação (e mais tempo)?

Ainda a esse respeito, eis as palavras de Rouanet (1987, p. 462) sobre os tementes à ditadura da razão:

[...] é tempo de arquivar de uma vez por todas a máxima obscurantista de que cinzenta é toda teoria, e verde apenas a árvore esplêndida da vida? Ela só pode ser sustentada, paradoxalmente, pelas naturezas não passionais, insensíveis ao erotismo do pensar. Quem, lendo um poema de Drummond, um livro de Tolstói ou um tratado de Hegel, acha que está se afastando da vida, não começou ainda a viver. Sem pensamento, a vida não é verde: é cinzenta. A vida do pensamento é uma parte integrante da verdadeira vida. Não é a

⁵ Agenor de Miranda Araújo Neto, Cazuza (1958-1990), cantor e compositor brasileiro, ganhou notoriedade como vocalista e principal letrista da banda Barão Vermelho. [...] É considerado pela crítica um dos maiores compositores da música brasileira.[...] Ficou conhecido, também, por ser rebelde, boêmio e polêmico (um verdadeiro romântico). Em 1989, declarou ser soropositivo e sucumbiu à doença em 1990. Consideramos a sua interpretação da composição “Luz Negra” de Nelson Cavaquinho e Irani Barros, a representação atual do movimento romântico, que, como uma droga de produção de felicidade instantânea, concede-nos prazer, mas acaba retirando de nós o elemento mais importante que nos diferencia dos animais considerados inferiores: a capacidade de gerenciar a própria vida. Eis um trecho dela: “Sempre só/eu vivo procurando alguém/que sofra como eu também/mas não consigo achar ninguém/E a vida vai seguindo assim/Não tenho quem tem dó de mim/Tô chegando ao fim/A luz negra de um destino cruel/Ilumina um teatro sem cor/Onde eu tô representando o papel/Do palhaço do amor/Eu tô chegando ao fim”.

razão que é castradora, e sim o poder repressivo, que deriva sua solidez da incapacidade de pensar que ele induz em suas vítimas. O fascismo se implantou através da difusão de uma ideologia vitalista reacionária, que proclamava o primado dos instintos vitais sobre a razão, e com isso inutilizou a razão, o único instrumento que permitiria desmascará-lo como a negação absoluta da vida.

B) A crítica feita por Benjamin às ideologias do progresso (apud Benjamin; Osborne, 1997). Ela foi amparada na tela *Angelus Novus*, de Paul Klee (1979-1940), ao demonstrar o desespero do anjo. Ele, ao olhar para trás, só vê escombros sobre escombros. Diante disso, esse ser espiritual busca, então, parar o tempo. Há, todavia, uma força a impulsioná-lo para frente. Trata-se exatamente do progresso, cuja tela o citado filósofo *frankfurteano* interpreta dessa forma:

Onde aparece para nós uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma única catástrofe que continua a amontoar destroços sobre destroços e os arroja a seus pés. O anjo gostaria de se deter, despertar os mortos e reunir o que foi despedaçado, mas está soprando uma tempestade no paraíso que o impele irresistivelmente para o futuro a que volta suas costas, enquanto à sua frente o monte de ruínas cresce em direção ao céu. O que chamamos de "Progresso" é justamente esta tempestade.

C) A desconfiança em relação aos intelectuais. Segundo Rouanet (1987), e concordamos plenamente, não sem razão! Quando se avaliam as suas ações em postos de comando de instituições da *sociedade civil* e da *política*⁶, com raras exceções, o resultado é no mínimo, decepcionante.

Tais críticas, todavia, não retiram a sua importância e o seu poder de auxiliar as pessoas submetidas a relações interpessoais de coação a se desenvolverem moral e eticamente (PIAGET, 1932/1957). Basta apenas a existência de um intelectual nesses moldes para demonstrar que o desenvolvimento das faculdades intelectuais é condição necessária, embora insuficiente para possibilitar o florescimento da vida, como defenderam os românticos.

⁶ Ler definição de ambas as sociedades em Mochcovitch (1990).

D) O igual sentimento de desesperança no tocante aos paradigmas formulados por pensadores como Marx, Freud e Piaget (a nosso ver, consagrados). Eles os consideram totalizantes, deontológicos e, é óbvio, “defensores” da razão como via de libertação do homem da escuridão e do excesso de clareza (tão bem tematizada por SARAMAGO, 1995).

E) A aversão a qualquer posicionamento que remeta à noção de valoração da diferença. Amparado em La Taille (2010), acredito que os defensores dessa postura cometem um erro gravíssimo ao confundir o relativismo moral axiológico com o antropológico. O primeiro “[...] implica pensar que todos e quaisquer valores morais assumidos por diversas culturas ou pessoas (e as regras de conduta decorrentes) equivalem-se, sendo impossível estabelecer uma hierarquia entre eles ou considerar alguns como imorais” (LA TAILLE, 2010, p. 107).

Quanto ao segundo, o antropológico, “[...] é de outra espécie: não consiste em afirmar que todas as opções morais se valem, mas que, de fato existem” (LA TAILLE, 2010, p. 107)⁷.

Para os *pós-modernos*, o ideal iluminista de controle do mundo das *qualidades secundárias*, como dizia Newton (apud FIGUEIREDO, 2007), é problemático, pois a vida é mais “bagunçada” do que se imagina e, por conseguinte, refratária a ideias como as de previsibilidade, regularidade e objetividade. Soma-se a isso o fato de que a ciência tem se prestado a ser instrumento de aprisionamento do homem, mesmo tendo sido criada com a intenção de servi-lo.

Acontece que, segundo pensadores da denominada *Escola de Frankfurt* (FREITAG, 1988), a razão foi dividida em teórica e prática. A primeira

⁷ Muito embora Kohlberg e o próprio Piaget defendam o desenvolvimento moral em direção à igualdade, à reciprocidade e ao respeito mútuo; portanto, consideram a autonomia e o nível pós-convencional como superiores.

- a filosófica - ficou a cargo do “mundo dos fins”, e a segunda - a da técnica, a instrumental -, com o “mundo dos meios”. E, com o desenvolvimento das forças produtivas, a teórica foi negligenciada, enquanto a prática passou a ser valorizada como um fim em si mesmo.

Nesse sentido, pode-se dizer que hoje a psicologia do desenvolvimento - e aí se inclui Piaget - está no tribunal, pois os seus críticos desconfiam da noção de progresso da inteligência e do seu próprio *status* e das noções de ordem, espaço, tempo e causalidade. E, no seu lugar, valorizam - como já dissemos - a imprevisibilidade, o caos e a afetividade:

[A postura pós-moderna] está mais inclinada a identificar o caos do que a ordem, mais disposta a estudar a diversidade das estratégias de ação do que as ‘supostas’ estruturas que lhe serviriam de matriz, mais interessada na alteridade, na singularidade individual do que na igualdade, no universal, mais interessada também pela diferença, pois desconfia da ideia de hierarquia, de progresso, em uma palavra, mais inspirada pela ideia de imprevisibilidade. (LA TAILLE, 2005, p. 25)

Não vamos nos deter nesse debate. A nosso ver, ele se mostra mais apropriado ao trabalho do filósofo. Encerramos o nosso escrito chamando a atenção para o perigo em se confrontar dois referenciais teóricos antagônicos. Penso que a opção por um ou outro é decorrente de uma crença, e não da sua veracidade. Logo, como cantarolou Caetano Veloso (MENEZES; PASSOS, 1972), “pra quê rimar amor e dor?”.

Ainda mais: mesmo rejeitando as explicações formuladas por Piaget, é fato que os críticos devem - mesmo não o desejando - se depararem com a verdade de que, independentemente da cultura e do momento histórico, as crianças agem sempre da mesma forma, isto é, buscando dar sentido ao real. Podemos, por esse motivo, concordar ou não com a explicação piagetiana; considerá-la boa ou ruim. Mas não temos o direito de desprezar a contribuição dada por Piaget à compreensão do desenvolvimento da lógica de funcionamento mental.

Referências

BECKER, F. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 2008. 344 p.

BECKER, F. *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação*. Petrópolis: Vozes, 2010. 296 p.

BENJAMIN, A.; OSBORNE, P. (orgs.). *A Filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997. 310 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Código civil*. Lei n. 10.406, de 10 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em: 26 jun. 2012.

BRINGUIER, J.-C. (1977). *Conversando com Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Difel, 1978. 221 p.

CALLIGARIS, C. Cazuzza. In: ____ *Quinta coluna*. São Paulo: Publifolha. p. 72-74.

CAVAQUINHO, N.; BARROS, I. Luz Negra. In: CAZUZA. *Preciso dizer que te amo: toda a paixão do poeta*. CD. Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 2002. 6ª faixa.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 300 p.

FIGUEIREDO, L. C. M. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes, 2007. 208 p.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 295 p.

FREITAG, B. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1988. 185 p.

FREITAG, B. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papyrus, 1992. 308 p.

FREITAG, B. *Piaget e a filosofia*. São Paulo: Unesp: 1991. 99 p.

FREITAG, B. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. 239 p.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989. 265 p.

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: ____ (Org.) *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

LA TAILLE, Y. de. Três perguntas a vygotskianos, wallonianos e piagetianos. In: ____ (Org.) *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 101-115.

LA TAILLE, Y. de. O passado prevê o futuro? CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, V, 2005. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 25.

LA TAILLE, Y. de. Moral e ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: teoria e pesquisa*. UnB, v. 26 n. especial, p. 105-114, 2010.

MACEDO, L. de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1985. 170 p.

MACEDO, L. de. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. de (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 119-40.

MACEDO, R. M. S. (consultora). Piaget: vida e obra. In: PIAGET, J. A *epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores). p. V-XVI.

MENIN, M. S. de S. Refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. de. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MICHAELIS. Disponível em:

<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=progresso>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

MOCHCOVITCH, L. G. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1990. 80 p.

MONTOYA, A. O. D. Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 119-127, jan./abr. 2006.

MONTOYA, A. O. D. *Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget*. São Paulo: Unesp, 2009. 222 p.

- NIETZSCHE, F. W. Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres. (1878) In: _____. *Textos selecionados*. São Paulo: Nova Cultural, 1998. p. 61-133. (Os Pensadores, v. 12).
- NIETZSCHE, F. W. (1887). *A genealogia da moral*. São Paulo: Escala, s.d.
- PIAGET, J. (1937). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360 p.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1993.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF, 1957.
- PIAGET, J. (1936). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a. 389 p.
- PIAGET, J. (1946). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b. 370 p.
- PIAGET, J. *Étude d'épistemologie génétique*. Paris: PUF, 1959. 302 p.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964. 151 p.
- PIAGET, J. (1937). *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática, 2008. 392 p.
- PIAGET, J. (1946). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 370 p.
- PIAGET, J. (1969). Sabedoria e ilusões da filosofia. In: _____. *A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores). p. 65-208.
- PIAGET, J. (1976). *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1977. 278 p.
- PIAGET, J. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1973. 424 p.
- POPPER, K. R. (1959). *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1975. 566 p.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Piaget: modelo e estrutura*. Rio de Janeiro: José Olympio, s.d.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Sistemas lógicos e sistemas de significação na obra de Jean Piaget. *Psicologia - USP*, v. 2 (1/2), p. 21-23, jan.-dez. 1991.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Piaget segundo seus próprios argumentos. *Psicologia - USP*, v. 21, n. 1, p. 11-30, mar. 2010.

ROUANET, S. P. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. 349 p.

ROUANET, S. P. Razão e paixão. In: NOVAES, A. (org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 437-466.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 310 p.

VELOSO, C.; MENEZES, M.; PASSOS, A. Moro na filosofia. In: VELOSO, C. *Transa*. LP. Rio de Janeiro: Philips, 1972. 5.^a faixa.

Recebido em: 25/07/2012

Aceite em: 21/12/2012