

Uma socióloga lê Piaget: As confusões conceituais de Bárbara Freitag

FERNANDO BECKER

O conhecimento mais aprofundado da Epistemologia Genética de Piaget impõe-se na medida em que pesquisas empíricas ou teóricas vão sendo projetadas, concluídas e publicadas e na medida em que propostas educacionais, no campo do ensino e da aprendizagem, fazem-se cada vez mais freqüentes: importa que a crítica teórica não perca de vista a coerência interna da teoria. Como tanto as pesquisas quanto os projetos educacionais costumam ressaltar aspectos particulares da teoria, torna-se importante vez por outra resgatar a sua totalidade. Esta tarefa assume importância especial quando se trata de uma obra como “Sociedade e Consciência” de Bárbara FREITAG (1984). Se, por um lado, a autora consegue, com indiscutível competência e de forma original, fecundar a Epistemologia Genética Piagetiana num contexto sociológico brasileiro, mostrando, por exemplo, que “a estrutura de classe co-determina a estruturação dos esquemas cognitivos”, mas “que a estrutura de classes não tem poder de determinação irreversível das estruturas de consciência” (p. 214), evidenciando assim que “uma boa teoria é sempre prática” (p. 222), por outro lado, trabalha sobre dois conceitos da teoria piagetiana definidos de forma precária, limitada e até equívoca: trata-se do conceito de “desenvolvimento cognitivo”, entendido como “maturação” (contamos 26 passagens em que isto ocorre), relativizando a função da ação (central na explicação piagetiana) e reduzindo o conceito de “estágio” a blocos cronologicamente fixos que não passam de manifestações regulares de uma programação inata, e do conceito de “objeto” ou do papel atribuído ao meio na gênese e no desenvolvi-

mento das estruturas operatórias: a autora acusa Piaget de limitar “a teorização sobre as estruturas cognitivas à dimensão lógico-formal” e de omitir, “entre os fatores condicionantes da construção dos esquemas lógicos, a dimensão social” (contamos 22 passagens em que isto ocorre). Esta precariedade conceitual não compromete o trabalho de FREITAG na sua importância e originalidade, mas além de restringir a capacidade explicativa da Epistemologia Genética, abre as portas à crítica irresponsável.

Desenvolvimento e maturação

Talvez a coisa mais difícil de entender em Piaget – e que tem gerado muitas confusões – refere-se às relações entre o genoma e a capacidade operatória, lógico-matemática, cuja coerência ou não-contradição tem um caráter “necessário”, ao contrário dos caracteres genéticos que são contingentes no sentido da restauração de um equilíbrio biológico. As estruturas lógico-matemáticas estão ligadas mais à ação e às coordenações das ações do sujeito que às propriedades físicas do objeto e constituem o instrumental básico – “o órgão regulador fundamental da inteligência” (BC, p. 120) – de toda e qualquer função simbólica; portanto, o instrumental de toda e qualquer socialização. Sem esta capacidade operatória, que não provém de uma imposição do meio (empirismo) nem de estruturas inatas (apriorismo), mas “aparece como produto de uma construção autêntica e contínua” (BC, p. 121) devido à interação organismo-meio, seria impossível qualquer interação ao nível da linguagem. Um simples sinal de trânsito ou

um aviso de fechar a porta ofereceria dificuldades tamanhas como as de treinar um cão para buscar o jornal na banca da esquina todas as manhãs. Os modelos da Física, da Matemática, etc., seriam absolutamente impossíveis.

O processo de maturação do sistema nervoso que vai, de acordo com Piaget, até pelos 15-16 anos é condição necessária do desenvolvimento das estruturas lógicas, mas, por si só, não conduz ao desenvolvimento das estruturas operatórias. Este desenvolvimento é função da ação do sujeito sobre o meio, entendida esta como interação. Nesta interação o sujeito, à medida que constrói o objeto, constrói-se como sujeito: a relação sujeito-objeto é, portanto, constitutiva tanto do sujeito quanto do objeto. Carece de sentido, portanto, a ruptura, criada pela autora, entre “ação” (ligada à maturação) e “interação” (ligada ao fator social), (p. 37).

No livro de FREITAG encontramos reiteradamente, a noção de que o desenvolvimento cognitivo é resultante de um processo de maturação. Contamos 26 passagens em que esta noção é reproduzida. Neste entendimento a teoria da ação ou da assimilação (cf. NI, p. 352) de Piaget é reduzida a uma teoria maturacionista. E os estágios que expressam as estruturas de conjunto constituídas pela ação, com seu caráter integrativo, com processos de formação ou de gênese e formas de equilíbrio finais ou de acabamento (no sentido relativo) acabam por transformar-se em blocos cronologicamente fixos. Para a noção piagetiana de estágio a “ordem de sucessão das aquisições é constante”, mas a “cronologia é extremamente variável” (PPG, p. 50). O que diz Piaget, em seguida, de modo algum pode ser reduzido a uma postura teórica maturacionista: “ela [a cronologia] depende da experiência anterior dos indivíduos, e não somente de sua maturação, e depende principalmente do meio social que pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação” (PPG, p. 50). Prova da precariedade na conceituação que a autora faz de “estágio”, estratificando a cronologia, encontra-se na seguinte passagem:

“Os adolescentes de 8ª série, que correspondiam à faixa etária de 13 a 16 anos, estariam segundo a teoria com o pensamento totalmente socializado; em outras palavras, teriam atingido o estágio das operações formais” (p. 23).

Vejam algumas das passagens referidas de FREITAG. “Para Piaget o desempenho é... a expressão de ‘esquemas’ cognitivos, que atingem diferentes estágios, de acordo com o processo maturacional (o grifo é nosso) da criança.” p. 14, nota). “... das etapas do desenvolvimento infantil, engen-

drados na própria maturação biológica (o grifo é nosso) da criança.” (p. 18); na mesma passagem a autora relativiza a função da ação situando-a como elemento secundário no processo de formação dos estágios.

As observações de Piaget – e dos piagetianos – conduziram-no a uma média de idade, o que o levou a constituir o aspecto cronológico dos estágios: há indícios, no texto de FREITAG, de que a variância em torno desta média é substituída por idades fixas; ao comentar os trabalhos de vários autores (p. 69) afirma que “Alguns autores chegaram a interpretar esse dado [variação na cronologia para além da variância encontrada por Piaget] como uma refutação da validade universal da teoria de Piaget”. O mesmo parece acontecer com o Quadro XIII (p. 123) e certamente acontece com o Quadro XV (p. 170). Este é precedido do seguinte comentário: “... a tese geral de Piaget, segundo a qual a psicogênese do pensamento lógico depende essencialmente da maturação biológica, aqui indicada pela idade...” e sucedido do seguinte: “O quadro acima confirma a teoria piagetiana da influência decisiva do processo maturacional biológico sobre o atingimento ou não dos estágios mais altos do desenvolvimento do pensamento lógico-formal” (p. 170); “Há, no entanto, um grupo de 46 adolescentes de 13 a 16 anos que, segundo a idade, deveriam estar ocupando os níveis mais elevados da escala, mas se encontram ‘defasados’, nos níveis que corresponderiam (segundo o paradigma piagetiano) aos níveis das crianças de 5 a 10 anos...” (p. 171). Mais adiante ainda, acrescenta: “O fator idade, preponderante na determinação da psicogênese é relativizado pelo impacto do fator social nas condições da favela” (p. 176). Reduzindo a noção de estágio a uma cronologia fixa, FREITAG vai ao extremo de negar uma generalização que Piaget nunca fez (uma coisa é encontrar uma média, outra é converter esta média em padrão ou “paradigma”): “... constestando-se a tese da universidade plena e incondicional da psicogênese, mostrando que o paradigma apontado por Piaget só tem validade em condições muito específicas, como as suças, isto é, Piaget generalizava-as ilicitamente para todas as crianças em todas as sociedades e épocas históricas” (p. 182). Algo parecido é afirmado também nas páginas 193 e 215. Como explicar então o comentário de Piaget aos resultados da pesquisa de Mohseni, no Irã, que apreendeu um “atraso muito geral das crianças do campo sobre as de Teerã”: “esta decalagem prova pois, certamente, a intervenção de fatores distintos do de simples maturação biológica” (PPG, p. 141).

Nesta passagem a autora assume um tom de acusação: “... os fatores causais das estruturas de consciência tendem a reduzir-se ao fator biológico maturacional” (p. 20). Esta acusação é tanto mais incompreen-

sível quanto mais abundante são os textos de Piaget que remetem à ação do sujeito a constituição dos estágios, e não à maturação. Acho que a autora desconhece os textos “Biologia e Conhecimento”, “A Tomada de Consciência”, “Fazer e Compreender”, etc. e se fixa demais num texto (“Seis Estudos de Psicologia”) de qualidade discutível e que o próprio Piaget teria considerado como tal. Mas, a rigor, não precisaria destes textos para entender o poder constitutivo da ação na teoria de Piaget. “O Nascimento da Inteligência na Criança” lido por FREITAG (cf. Bibliografia, p. 237) é mais do que suficiente para entender isto. Aliás, o texto de 1950, citado pela autora (p. 38), já seria suficiente:

“Eu bem sabia que de um modo geral o pensamento advinha da ação, mas eu ainda acreditava que para entender a lógica da criança bastasse procurá-la no campo da conversação ou da interação verbal. Mais tarde, quando passei a estudar o comportamento inteligente, durante os dois primeiros anos de vida, aprendi que, para compreender integralmente a gênese das operações do raciocínio, eu precisava observar primeiro a manipulação e a experimentação no objeto, verificando dessa forma os esquemas de comportamento, antes de examinar os fundamentos de um intercâmbio verbal” (Piaget, 1966, p. 30).

Neste sentido, afirmar que “A tese piagetiana, de que o processo maturacional biológico determina, através de um programa interior, o desdobramento das estruturas cognitivas...” (p. 78) é não só contraditório à teoria da ação de Piaget como consiste em reduzi-la a um inatismo que ele não cessa de combater. Para Piaget a atividade assimiladora é o fato fundamental (p. 363), pois “só um esquema é capaz de atividade real, isto é, de generalização e diferenciação combinada” (p. 362), e acusa: tanto no preformismo quanto no empirismo “a atividade desaparece em benefício do todo elaborado” (p. 355). Na tese maturacionista é a percepção e não a ação que comanda o desenvolvimento. No entanto, Piaget afirma (TATL, p. 39) que “nenhum conhecimento se deve somente às percepções, pois estas são sempre dirigidas e enquadradas por esquemas de ações. O conhecimento procede, pois, da ação, e toda a ação que se repete ou se generaliza por aplicação a novos objetos gera por isso mesmo um esquema (...). A ligação fundamental constitutiva de todo o conhecimento (...) é a *assimilação* dos objetos aos esquemas desse indivíduo”. É, portanto, a assimilação que permanece como “o motor do ato cognitivo”: e a assimilação não se dá no vazio; ela é sempre assimilação do meio aos esquemas do

sujeito. A auto-regulação só pode ser entendida como um processo que decorre da assimilação do meio aos esquemas do sujeito. Por isso, diz Piaget que:

“Cumprir assinalar (...) que a auto-regulação no domínio do organismo limita-se em geral, e normalmente, a conservar um certo estado de equilíbrio e, em caso de desvio ou de nova formação, a reconduzi-lo ao estado inicial. Enquanto que, pelo contrário, a auto-regulação no domínio dos comportamentos impele incessantemente o organismo, o sujeito, se se trata de comportamento cognitivo, para novos avanços. O organismo fisiológico não tem razão de espécie alguma para variar: não existe, (...) qualquer razão para mudanças evolutivas. A conservação é a norma suprema para o equilíbrio fisiológico. Ao passo que, pelo contrário, quando se aborda o terreno do comportamento, este persegue dois objetivos: o primeiro, é a extensão do meio, superar o meio no qual o organismo está atualmente mergulhado por exploração e pesquisas em novos meios; e, o segundo, o reforço dos poderes do organismo sobre o meio. Uma auto-regulação, que é simultaneamente capaz de conservar o passado e superar-se incessantemente, em virtude dessa dupla finalidade de extensão do meio e de reforço dos poderes, parece-me, no tocante aos comportamentos e aos processos cognitivos, um mecanismo muito mais fundamental do que a própria hereditariedade.” (TALT, p. 83).

Desenvolvimento e meio social

Para Piaget a relação epistemológica sujeito-objeto equivale à relação organismo-meio; naquela, como nesta, não se pode estabelecer qual dos pólos exerce o papel mais importante: “... há, entre o organismo e o meio interações tais que as duas espécies de fatores apresentam importância igual e são indissociáveis” (BC, p. 118). Piaget não só não subestima o papel do meio como faz sobrepesar o do organismo. “Seguramente a parte correspondente ao meio é bem mais considerável, porque precisamente os conhecimentos têm por função essencial atingir o meio. E às ações do meio físico acrescentam-se as do meio social...” (BC, p. 34).

Confusão semelhante à ocorrida, em Sociedade e Consciência, com a maturação – aliás, intimamente relacionada com esta – ocorre com a dimensão sociológica do desenvolvimento: o papel do meio, sobretudo social, na gênese e no desenvolvimento das estruturas operatórias. Diz FREI-

TAG (p. 18): "... a psicogênese infantil, segundo Piaget, (...) tem omitido uma dimensão central, que empobrece a teoria e limita sua validade: trata-se da dimensão sociológica". Continua mais adiante (p. 20): "... Piaget limita a teorização sobre as estruturas cognitivas à dimensão lógico-formal e omite, entre os fatores condicionantes da construção dos esquemas lógicos, a dimensão social".

Também aqui, como alhures, prefiro apostar no desconhecimento de textos importantes para Piaget por parte de FREITAG do que atribuir-lhe segundas intenções. Não creio, pelo lastro teórico demonstrado, que ela espere de Piaget obras do tipo "A Reprodução" (Bourdieu e Passeron), "A Escola Capitalista na França" (Baudelot e Establet), ou "Aparelhos Ideológicos de Estado" (Althusser), etc. para dar crédito a sua teoria.

No entanto, encontramos no Nascimento da Inteligência, lido por FREITAG, passagens como: "É impossível negar (...) que a pressão do meio exterior desempenha um papel essencial no desenvolvimento da inteligência" (p. 337). De uma para outra fase "o papel da experiência, longe de diminuir (...) só faz, portanto, aumentar de importância" (p. 339). "Os esquemas são sempre resumos de experiências" (p. 338). "Portanto, a experiência não é recepção, mas ação e construção progressivas. Eis o fato fundamental" (p. 342). Não só a experiência é tanto mais ativa e mais compreensiva quanto mais a inteligência amadurece, mas também as 'coisas' sobre as quais ela se desenvolve nunca poderão ser concebidas independentemente da atividade do sujeito" (p. 344). Se não forem suficientes estas passagens de uma obra tão importante quanto o NI pode-se remeter o interessado a um ensaio de Piaget intitulado "Estudos Sociológicos" (de 1939). Neste encontramos que "A análise do desenvolvimento individual do pensamento leva a esta constatação essencial que as operações do espírito derivam da ação e dos mecanismos sensorio-motores, mas exigem ademais, para se constituir, uma descentração gradual em relação às formas iniciais de representação, que são egocêntricas" (p. 78). Esta passagem certamente pressupõe a maturação como condição prévia do desenvolvimento, mas de forma alguma se esgota nela.

Continuando a explorar o texto de FREITAG, — pois encontramos vinte e uma passagens em que a autora acusa Piaget de não considerar o meio social — encontramos: "Na medida em que Piaget considera o pensamento lógico-formal (matemático e físico) o coroamento de todo¹ o desenvolvimento psicogenético, para muitos pesquisadores da área intercultural ele é por isso mesmo, incapaz de dar conta de todas as manifestações inteligentes do último estágio do desenvolvimento" (p. 21). Esta posição é assumida por FREITAG, pois acrescenta ela

em seguida, que "tentei (...) introduzir na teoria uma dimensão sociológica". Se "introduzir uma dimensão sociológica" significa resgatar a importância do meio social na construção das estruturas operatórias, FREITAG estará fazendo algo, na melhor das hipóteses supérfluo, pois parece-me ser impossível aumentar a importância atribuída ao meio por Piaget; nem o empirismo (o Behaviorismo, na Psicologia) o faz de forma tão incisiva. Se Piaget não investigou suficientemente o papel da linguagem na constituição das estruturas da inteligência não foi por menosprezo a este fator: foi até por descobrir que a linguagem não é hegemônica e nem o fator primordial nesta explicação; equivalente e inclusive anterior a ela estão as ações e a coordenação das ações que vão aportar na função simbólica a partir da qual a linguagem exercerá papel importante, não de gênese mas de acabamento das estruturas lógicas. Os resultados do estudo da inteligência sensorio-motora e o inventário das "operações completas" de classes, relações e números (entre 7 e 12 anos), diz Piaget, "me ensinaram que existe uma lógica das coordenações de ações mais profunda que a lógica presa à linguagem, e muito anterior à lógica das 'proposições no sentido estrito'" (PPG, p. 101). "A linguagem pode constituir uma condição necessária do acabamento das operações lógico-matemáticas sem ser entretanto uma condição suficiente de sua formação" (PPG, p. 104).

Por isso, o mínimo que se pode fazer é destacar o ponto de vista de Piaget como simultaneamente idêntico e diferente ao da "abordagem sociológica". *Idêntico* enquanto atribuiu ao meio uma participação pelo menos equivalente à da hereditariedade e, no decorrer do processo, até de substituto desta na constituição e no desenvolvimento das estruturas operatórias. "É por isso que o meio social substitui efetivamente para a inteligência o que eram as recombinações genéticas da população inteira, para a variação evolutiva ou para o ciclo transindividual dos instintos" (BC, p. 416). *Diferente* enquanto reconhece na ação e na coordenação das ações que precedem a linguagem a verdadeira origem das estruturas lógicas e não como afirma tendenciosamente FREITAG: "a inteligência não estaria mais sendo condicionada pelo contexto social e sim, *meramente* (o grifo é nosso) pelo processo de maturação biológica" (p. 35). Anotemos o que diz Piaget:

"... a sociedade, por mais exteriores e educativos que sejam seus modos de transmissão e de interação, ao contrário das transmissões ou combinações hereditárias, não é menos um produto da vida e as 'representações coletivas' (...) não supõem menos a existência de sistemas nervosos nos

membros do grupo. E por isso para a questão importante (...) é distinguir a lógica na reflexão solitária assim como na cooperação, [pois] não há duas lógicas, uma em proveito do grupo e outra em proveito do indivíduo. (...) É neste sentido que as regulações cognitivas ou operações são as mesmas num único cérebro ou num sistema de cooperação” (BC, p. 416).

O texto de 1950, citado pela autora (p. 38), leva claramente a esta interpretação (o texto BC é de 1967).

No entanto, no que concerne ao “idêntico” à *abordagem sociológica*, Piaget não faz uma sociologia no sentido estrito (nem era seu objetivo fazê-lo...), isto é, não explora a “hipótese geral de que os conteúdos ideológicos, ou seja, a maneira de representar e de perceber o mundo real depende da inserção do indivíduo em sua classe” (p. 211), no sentido, portanto, de que “as condições materiais de existência condicionam a formação das estruturas de consciência” (p. 212), em situações específicas, de forma decisiva. Sob este prisma podemos reconhecer razões para a crítica de FREITAG (identificamos nove passagens entre as vinte e uma acima referidas), razões, porém, no sentido de levar avante o trabalho de Piaget e não de mostrar qualquer incompatibilidade com a abordagem sociológica acima referida. Por ex.: “A diferenciação interna da linguagem social de acordo com códigos que correspondem à estruturação da sociedade em classes, estamentos ou estratos foi um aspecto que nem Wygotski, nem Piaget incluíram em suas reflexões” (p. 67). Mais adiante (p. 71) refere um texto em que o próprio Piaget admitiria defasagens em relação ao estágio operatório-formal, ao mesmo tempo em que procuraria ampliar a abrangência do mesmo em termos de competências literária, estética, moral, lingüística, etc. “Percebe-se claramente que há uma influência de classe social sobre a psicogênese do pensamento lógico, que em sua tendência geral confirma a hipótese formulada” e que, à base de dados encontrados, “é possível concluir que o fator sócio-econômico sobre o desenvolvimento das estruturas de pensamento lógico-formal se torna cada vez mais intensa à medida que a criança cresce” (p. 172). “Torna-se necessário indicar as condições histórico-sociais em que tais fatores [responsáveis pela psicogênese] atuam, pois somente assim é possível demonstrar o seu peso específico na constituição das estruturas de consciência de crianças concretas. O que o estudo entre crianças paulistas revelou é que, dependendo do contexto um fator pode relativizar ou mesmo substituir o outro” (p. 176). “O estudo empírico demonstrou, ainda, que a estrutura de classes é uma determinante de relevo para o

atingimento ou não dos mais altos estágios da psicogênese nos três modelos. Ela é um fator decisivo para explicar a defasagem encontrada entre as crianças da favela em relação a seus pares de outras classes sociais” (p. 179). Nas páginas 181 a 182 a autora vincula o atingimento dos estágios mais elevados da psicogênese ao tempo de permanência na escola e este à classe social: “a escolaridade não só poderia ter um efeito positivo, fortalecendo o atingimento dos últimos patamares da psicogênese, mas também cumulativo, ou seja, quanto mais longa a permanência da criança na escola, maiores as suas chances de um desenvolvimento psicogenético pleno” (p. 182). “Piaget não conseguiu admitir que as divergências entre um indivíduo e outro pudessem ser atribuídas (além de um potencial genético distinto) também a diferentes posições que os indivíduos assumiam na estrutura de classes” (p. 215). “Há, portanto, um jogo de forças (classe social, escolaridade, linguagem e maturação biológica) que atua em sentido favorável ou desfavorável sobre o desenvolvimento psicogenético e que varia como as próprias variações de idade (e estágios) e a constelação social em que se encontra a criança” (p. 217).

Mas mesmo nestas passagens, em que reconhecemos a pertinência da crítica de FREITAG, segundo a qual Piaget não especifica a influência do meio enquanto fator econômico ou de classe, a autora exagera quando afirma que “Piaget não conseguiu admitir...” (cf. acima; p. 215); exagera também toda vez que dá a entender que a explicação piagetiana subestima a influência do meio, como também é absolutamente descabida a afirmação de que “Especialmente na versão mais recente do modelo psicogenético, o indivíduo se torna hegemônico frente a qualquer intervenção do contexto social” (p. 215). Não produzir uma análise sociológica *strictu sensu* é uma coisa; subestimar a influência do meio é outra bem diferente: desta, Piaget não pode ser acusado. Tanto não pode que mantém uma luta permanente contra o inatismo (cf. TALT) ao propor a hipótese de que as estruturas de consciência são construídas mediante a ação do sujeito sobre o meio, físico e social (assimilação), e sobre si mesmo (acomodação). Pois, a “lógica individual” “supõe necessariamente a vida social para se desenvolver, (...) é então um produto da cooperação. Com efeito, (...) a psicologia da criança mostra que a lógica não é inata no ser humano, mas que se constrói em função das relações de reciprocidade” (ES, p. 171). E Piaget vai mais adiante: para se atingir a reversibilidade completa, fator básico das operações intelectuais formais é necessário o simbolismo,

“porque só é por uma referência à evocação possível dos objetos ausentes que a assimilação das coisas aos

esquemada ação e a acomodação dos esquemas às coisas atingem equilíbrio permanentemente e constituem, assim, um mecanismo reversível. Ora, o simbolismo das imagens individuais é muito mas flutuante para conduzir a este resultado. Uma linguagem é, pois, necessária e encontramos, assim, os fatores sociais. (...) Logo, para tornar o indivíduo capaz de construir ‘agrupamentos’ [modelos das estruturas lógicas], é necessário, preliminarmente, atribuir-lhe todas as qualidades da pessoa socializada” (ES, p. 195).

No entanto, a explicação piagetiana não reside nas *démarches* de um processo de maturação, na explicitação progressiva e regular de uma programação inata, mas na construção de estruturas mentais orgânicas em que o processo de maturação aparece como condição necessária (mas não suficiente) e a ação assimiladora e acomodadora como condição suficiente: esta ação no que se refere ao conhecimento e à linguagem é radicalmente social:

“... a sociedade é a unidade suprema, e o indivíduo só chega às suas invenções ou construções intelectuais na medida em que é sede de interações coletivas, cujo nível e valor dependem naturalmente da sociedade em conjunto. O grande homem que parece lançar novas correntes é apenas um ponto de intersecção ou de síntese de idéias elaboradas por cooperação contínua. (...) É por isso que o meio social substitui efetivamente para a inteligência o que eram as recombinações genéticas da população inteira, para a variação evolutiva ou para o ciclo transindividual dos instintos” (BC, p. 416).

Não vejo como seria possível aumentar a importância do meio – especificamente do meio social – na construção das estruturas lógicas, para a qual – relembre-se aqui, – a maturação é condição necessária... mas não suficiente!

Outros

Outras confusões, além daquelas que envolvem a maturação e o meio social, encontram-se em Sociedade e Consciência. Confusões referentes às relações entre *o real e o possível, à percepção e à reação circular*.

Há momentos que parece inacreditável que autora tenha interpretado certas afirmações num sentido que é simplesmente impossível identificar em Piaget, como: “Neste momento de síntese [do pensamento lógi-

co-formal, da autonomia moral e da fala socializada], o mundo real pode ser abandonado, surgindo a possibilidade de construir um mundo possível” (p. 53) e com o atingimento do pensamento formal ou hipotético-dedutivo, “o pensamento passa a dispensar as bases empíricas e a desenvolver-se *meramente* (o grifo é nosso) no mundo da possibilidade (probabilidade)” (p. 59). O sentido da relação entre o real e o conjunto das possibilidades, encontrável por exemplo em “Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente”, é o seguinte: quando o sujeito se depara com uma situação em que o acúmulo de informações provenientes da *diversidade* do real (empírico) torna o trabalho mental (estrutural) intollerável constrói uma nova estrutura conceitual mais ampla e mais abstrata que as anteriores (subsumindo estas) de caráter hipotético-dedutivo, capaz de coordenar operativamente não só a diversidade do real que a ele se apresenta, mas o conjunto de possibilidades que esta situação sugere, entre as quais inclui-se a diversidade do real. Momentaneamente o real (o empírico) torna-se dispensável, tal a competência da nova estrutura. E o processo que permite chegar a este ponto é o da abstração reflexiva, diferente da abstração simples (experiência física) ou aristotélica, que implica, por conseguinte, tomadas de consciência (“prise de conscience”) e não “conscientização” como diz a autora em mais de uma passagem (p. 42, 56, 62, 64). O ponto de chegada, conhecido até o momento, de tais estruturas é constituído pelos modelos da Física e da Matemática. O abandono do mundo real, ou a dispensa das bases empíricas, na direção, portanto, de uma fuga ao idealismo, só pode existir na interpretação da autora, não vejo como encontrá-la nos textos de Piaget.

Se há uma oposição declarada e sem tréguas é a que Piaget faz contra o empirismo, ou seja, à concepção de que o conhecimento provém dos sentidos. No entanto, FREITAG (p. 58) reduz Piaget ao empirismo mais primário que se pode encontrar. “O estágio *sensori-motor* é aquele em que a criança procura coordenar e integrar as informações que recebe através dos seus sentidos.” Reduz, portanto, a fonte do conhecimento às informações obtidas pelos sentidos. “Os sentidos constituem, pois, as primeiras fontes de informação e dão origem aos primeiros esquemas cognitivos mais elementares (sugar, pegar, ouvir, locomover-se) sobre os quais depois são construídos todos os demais”. Atribui, por conseguinte, aos sentidos o que Piaget reiteradamente atribui à AÇÃO: aliás, o NI não pode ser entendido de outro modo. Toda a originalidade e o poder explicativo da obra de Piaget é reduzida, aqui, ao mais simplório aristotelismo. De um adversário ferrenho Piaget não poderia receber crítica mais atroz.

Em seguida, na mesma página, FREITAG afirma que “decisivo para a compreensão desse estágio [sensório-motor] é o conceito de *reação circular*”. Para começar, é exagero falar em “conceito” de reação circular, pois este termo pode desaparecer sem que se perca qualquer coisa da teoria de Piaget. Seu valor é meramente descritivo. Sempre que se quiser explicar o fenômeno das reações circulares deve-se recorrer à teoria da assimilação, ou, mais especificamente, à sua complementar, a acomodação.

Concluindo

Na Epistemologia Genética de Piaget os nascimentos sucessivos e o posterior desenvolvimento das várias estruturas ou condições prévias de conhecimento, explica-se pelo processo de assimilação através de esquemas de ação. A condição de possibilidade desta ação assimiladora é dada pelo processo de maturação (aspecto fisiológico do desenvolvimento do cérebro) que, porém, não explica os resultados desta ação, nem sobre o meio (assimilação), nem sobre o sujeito (acomodação): é a condição do comportamento, mas não o explica; ao contrário, o comportamento poderá, até certo ponto, acelerar ou retardar a maturação. A maturação constitui, portanto, a condição necessária mas não suficiente da gênese e do desenvolvimento das estruturas operatórias.

A ação assimiladora é o único fator capaz, segundo Piaget, de explicar o nascimento e o desenvolvimento da inteligência, porém, ele não acontece no vazio mas sobre os objetos e as pessoas ou instituições, isto é, sobre o meio físico e social. Portanto, a ação do sujeito epistêmico, de Piaget, só pode ser entendida como interação sujeito-objeto; o objeto representando aqui o meio físico e social. É assim que se entende textos recentes como *A Tomada de Consciência* (1974), *Fazer e Compreender* (1974), *Recherches sur l'Abstraction Réfléchissante* (1977), etc. Piaget procurou explicar o que esta ação produz no sujeito, *observando*, o sujeito; o sociólogo deverá fazer o mesmo *observando*, porém, *a ação do meio social sobre o sujeito*, como o faz, aliás, FREITAG.

Afastamo-nos da compreensão de Piaget toda vez que reduzimos a explicação da gênese e do desenvolvimento das estruturas operatórias, aliás, orgânicas, ou à maturação ou à influência unidirecional do meio, físico ou social. O próprio Piaget distingue quatro fatores gerais – de influência variável – do desenvolvimento mental: (1) a maturação nervosa, (2) o exercício e a experiência adquirida, (3) as interações e as transmissões sociais entre as quais incluem-se a escola e,

finalmente, (4) a equibração que tende a transformar-se, progressivamente, num processo de abstração reflexiva.

O primeiro passo para se criticar uma teoria deve ser a busca da compreensão profunda da mesma, o que implica sempre uma visão de totalidade e nunca reduções quaisquer a elementos parciais.

NOTA

1. A autora não entende que se trata de uma *a priori* (a estrutura lógico-formal), não inato mas construído, de todas as manifestações inteligentes deste estágio e não de redução de toda esta etapa ao pensamento lógico-formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREITAG, Bárbara. *Sociedade e consciência*; um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1984. 239 p.
- INHELDER, Bärbel & PIAGET, Jean. (1955) *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo, Pioneira, 1976. 260 p. (LCLA)
- PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (org.). *Teorias da linguagem – Teorias da aprendizagem*; o debate entre Jean Piaget e Noam Chomski. São Paulo, Cultrix, EDUSP, 1983. 456 p. (TLTA)
- PIAGET, Jean. (1936) *O nascimento da inteligência na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 389p. (NI)
- . *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro, Forense, 1973. 159 p. (PPG)
- . (1974) *A tomada de consciência*. São Paulo, Melhoramentos, EDUSP, 1978. 211 p. (TC)
- . (1974) *Fazer e compreender*. São Paulo, Melhoramentos, EDUSP, 1978. 211 p. (FC)
- . (1967) *Biologia e conhecimento*; ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis, Vozes, 1973. 423 p. (BC)
- . et alii. (1977) *Recherches sur l'abstraction réfléchiissante*. Paris, P.U.F., 1977. 2v. (RAR)
- . (1965) *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro, Forense, 1973. 231 p. (ES)
- . *Inteligencia y adaptación biológica*. In: BRESSON, F. et alii. *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires, Proteo, 1970. p. 69-84.

* * *

* Trabalho apresentado no “3º Seminário Regional de Pesquisa em Educação-Região Sudeste” – U-NICAMP: Campinas-SP, novembro 1985.

Fernando Becker é Professor de Psicologia da Educação da UFRGS.