

CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA: FREUD, PIAGET, VIGOTSKI*

Jerome Seimur Bruner

[As teorias como criação cultural]

Iniciemos com uma hipótese que para alguns de vocês pode parecer um tanto curiosa. As teorias sobre o desenvolvimento humano, devido ao caráter da cultura, não são simples esforços para compreender e codificar a natureza do desenvolvimento humano, senão que, por sua própria essência, também *criam* os mesmos processos que tentam explicar, conferindo-lhes realidade e fazendo-os conscientes à comunidade. Neste sentido, uma teoria do desenvolvimento humano constitui os conceitos e, em certo grau, os "fatos" que trata, assim como uma teoria da propriedade constitui conceitos tais como *proprietário*, *violação de propriedade* e *herança*. Pela mera formulação de uma teoria da propriedade, damos uma realidade social a seus conceitos constituintes, com a suficiente existência¹ para criar também, de fato, uma realidade prática. Colocamos na cadeia aqueles, que por suas ações, mostram desconhecer

* Traduzido, para fins didáticos, do espanhol "Concepciones de la Infancia: Freud, Piaget y Vygotsky" (versão de M.^a Victoria Sebastián), por *Achilles Delari Junior* em agosto de 1999. Os títulos entre colchetes foram introduzidos também com finalidade didática (não estão presentes no original), e as notas de rodapé são todas nossas. Esta tradução é provisória e passará por revisões futuras. Peço desculpas por erros de digitação que eu não tenha notado e aceito sugestões de correção. E-mail: delari@uol.com.br Sítio: <http://www.vigotski.net/casa>

¹ Em espanhol "entidad"; "entidad: echo de existir, calidad de ser" — em Silva, Guido Gómez de (1991) Breve Diccionario etimológico de la Lengua española. México: Colégio de México: Fondo de Cultura Economica – p. 257.

estas realidades práticas, e categorizamos as pessoas que participam nelas como proprietários, herdeiros, etc. Na minha opinião, o significado e o uso de termos como juventude - como a crise da adolescência, fases do desenvolvimento, etc. - uma vez criados, requerem ser explicados. Não quer dizer que aqueles que se ocupam do desenvolvimento humano não contrastem suas idéias e conceitos com provas empíricas por meio da observação, intervenção e experimentação. Claramente o fazem. Freud, Piaget e Vigotski foram titãs nisso. Seria melhor dizer que as "teorias de desenvolvimento", devido à natureza da cultura humana, também se convertem em prescritivas canônicas uma vez que são aceitas, independentemente de quão descritivas e sujeitas a comprovação foram em sua origem.

Explicarei o que quero dizer. Uma teoria do desenvolvimento humano, pela natureza mesma de nossa espécie, não pode ser exclusivamente uma teoria sobre a natureza. A plasticidade do genoma humano é tal, que não existe uma forma única na qual o ser humano se desenvolva e que seja independente das oportunidades de realização proporcionadas pela cultura em que dito ser humano nasce e cresce. Como sabemos pelos trabalhos realizados em primatologia e antropologia desde há duas décadas, o ponto crítico na evolução do primata que produziu a espécie *Homo* teve lugar no momento em que a cultura adquiriu um papel fundamental na transmissão de instruções sobre a adaptação, em vez de estar inscritas exclusivamente no código genético. Não quer dizer que o homem não dependa de seu genoma, o que implicaria claramente uma concepção megalomaniaca da cultura. Melhor dizendo, o que supõe é que existe uma grande variedade de ajustes realizados graças à plasticidade do genoma humano, e que as culturas prescrevem/proporcionam vias de desenvolvimento entre estas possibilidades. O problema não é "Natureza versus Cultura", mas se trata, como Peter Medawar assinalou em certa ocasião, de que cada uma contribua com sua parte para a variância. Dizer que uma teoria de desenvolvimento humano é "independente da cultura" é fazer uma afirmação absurda. A linguagem mesma com a que se faz esta afirmação mostra este âmbar cultural.

É inevitável, pois, que qualquer teoria concreta sobre o desenvolvimento seja, necessariamente, tanto uma teoria natural como uma "ciência do artificial", como Herbert Simon o denominou.

Ao propor uma "trajetória" concreta de crescimento como "normal", especifica algo canônico e prescritivo sobre dito crescimento. Estas especificações ficam quase sempre implícitas. Mas se alguém lê os teóricos do desenvolvimento com o mesmo espírito que um antropólogo lê, por exemplo, os mitos da cultura que está estudando, estas especificações podem fazer-se explícitas ou, ao menos, notoriamente implícitas.

[Exemplos da constituição cultural das teorias]

Vou ocupar-me inicialmente deste aspecto constituinte da teoria de desenvolvimento de nossos três titãs - Freud, Piaget e Vigotski. Mas necessito um ponto de partida para ilustrar este empreendimento.

Uma boa maneira de começar, como forma de buscar esse ponto de partida, é examinar o papel histórico das teorias da mente e do pensamento humano em nossa cultura. Três historiadores famosos nos proporcionam bons exemplos sobre isto; Crane Brinton no que diz respeito a John Locke, Eticure Gibson no que diz respeito ao conflito entre Razão e Revelação, e J. B. Bury em seu estudo clássico sobre a idéia de Progresso. Brinton assinala que o poder revolucionário de John Locke não radicava simplesmente na extensão dos princípios do determinismo de Newton à descrição da mente, começando com as *sensações* primárias e secundárias como básicas, mas no fato de propor que qualquer um poderia aprender diretamente da experiência e sem a intervenção de uma autoridade superior.

Argumentando que não há nada na mente exceto o que chega através dos sentidos, instaurou ao mesmo tempo a base de uma democracia da experiência e do pensamento. Foram postas à prova, ou inclusive completamente descartadas, teorias contrárias a esta como a do direito divino e a de privilégios especiais. Não é surpreendente que exista uma contínua preocu-

pação que vai de Hobbes a Locke, e deste a Hume, durante o período em que a democracia mercantilista estava em ascensão na Inglaterra, ainda que seja sempre difícil precisar se é uma questão de causa-efeito. Ademais, a história tem uma forma de legitimar sucessos prévios para dar-lhes um status causal retrospectivamente. Em todo caso, John Locke não só propôs uma *teoria* do conhecimento como também um ideal e uma prática do saber que logo puderam ser cultivados pela sociedade.

O mesmo acontece com o conflito entre Razão e Revelação. A concepção Patrística de um Tertuliano, por exemplo, na qual o conhecimento da verdade deriva de uma relação privilegiada com a divindade, acessível só àqueles que tenham sido ordenados sacerdotes, foi posta em perigo com princípios como o de razão suficiente ou o de dúvida cartesiana. As novas doutrinas criaram novas realidades, inclusive novos "status" e novas instituições. Não é provável, por exemplo, que a idéia da Universidade houvesse surgido sem eles, e menos ainda seus ladrilhos, cimentos ou as instituições que as formam.

Relacionado com tudo isto estaria o conceito de Progresso. Bury resume a doutrina antiga grega, segundo a qual o futuro do homem seria um contínuo declinar da Idade de Ouro dos Deuses à decadência da Idade de Latão. Foi Francis Bacon, em seu *Novum Organon*, quem propôs a nova idéia de progresso, de que o homem pode indagar sobre a verdade e atuar sobre ela mediante sua própria observação. O futuro está, pois, aberto e o progresso não só está assegurado mas também é inevitável. Assim, Jonathan Edwards, havendo lido nas Atlas da Royal Society sobre a teoria de Newton de que a luz branca era uma mescla espectral, pregava aos seus fiéis de Northampton, Massachusetts, no século XVII, que o Homem havia resolvido os mistérios de Deus e podia aspirar outros descobrimentos. Ademais a idéia era tão poderosa que um distinto pós-graduado do M.I.T.² me confessou no jardim de um "pub"³ do

² Sigla para Massachusetts Institute of Technology – Instituto Tecnológico de Massachusetts.

³ Pub – palavra britânica, que se refere uma determinada construção aonde pessoas vão para beber e encontrar seus amigos.

século XVII, que aquele dia era o décimo aniversário de sua perda de fé na inevitabilidade do progresso. A idéia de Bacon havia sido poderosa! A vida deste estudante havia mudado apenas há dez anos pelo declive da idéia de progresso de Bacon. Igual declive havia sofrido sua grande instituição de investigação, e o mesmo ocorreria com aqueles que viessem atrás. Mas as conseqüências não permaneceriam por séculos.

Atualmente todos estes temas - a aprendizagem pela experiência, o poder da inevitabilidade da razão, o progresso - são susceptíveis, em alguma medida, mesmo que seja indiretamente, de investigação empírica. Seu impacto, entretanto, não se deve à possibilidade de experimentação nem ao êxito do experimento, mas à sua incorporação à cultura como *possibilidades*. Abriram possibilidades de tal envergadura que o mundo ocidental mudou de forma crítica, não tanto para *validá-las*, quanto para produzi-las. Aqueles familiarizados com a lógica modal reconhecerão o sentido comum deste enfoque de seus teoremas, contido nos movimentos históricos. Os teoremas básicos na lógica modal proporcionam meios para traduzir proposições de possíveis em necessárias e vice-versa. De uma forma voluntarista, o senso comum nos força a esta mesma tradução. Se é possível que o homem *possa* aprender da experiência, então nossa conduta poderá estar organizada de tal forma que seja *necessário* que se aprenda da experiência. Um bom exemplo deste tipo de conversão ativa é a Carta-Régia da escola de Germantowns Friends na Philadelphia, praticamente derivada por Ben Franklin dos escritos de John Locke. Eu a recomendo, realmente!

[Principais contribuições das teorias de Freud, Piaget e Vigotski]

Agora voltemos a nossos três grandes titãs - Freud, Piaget e Vigotski. Como uma primeira aproximação, gostaria de fincar as principais contribuições do trabalho de cada um. Freud estava fundamentalmente preocupado com o passado e com os meios pelos quais podemos liberar o homem dos abusos de seu passado histórico e daqueles produzidos no passado mais

íntimo da vida familiar. Foi um reformador, e inclusive suas dramáticas metáforas se inspiraram diretamente nas obras da Reforma. Sua missão foi explicar a anatomia do irracional de forma que pudesse ser vencida, arrancar as raízes das neuroses escravizadoras, encontrar as formas de evitar ou desmantelar as defesas, interpretar as terríveis mensagens dos sonhos para burlar o inconsciente. "Onde estava o Isto⁴, devemos instaurar o Eu⁵. Era um personagem do século XIX, um judeu céptico no mundo senhorial e dogmático de Viena. Como assinalou Louis Berger em seu novo livro sobre a obra inacabada de Freud: "Era essencialmente masculino, dedicado à objetividade e razão científicas, e social e politicamente convencional". A influência de Freud, sem lugar a dúvidas, ultrapassou suas formulações explícitas. Entre seus seguidores, Freud não foi um Reformador, mas um Libertador, pois a imagem de desenvolvimento que legou ao mundo foi de Libertação: afasta os tiranos de cima de ti e a pequena voz da razão ainda prevalecerá. Entretanto, a libertação, tal e como Freud a concebia, consistia em um assunto totalmente privado: uma análise detalhada do passado com o outro, o analista, em uma relação de transferência que permitia que o passado se projetasse sobre o presente, e assim exorcizá-lo. O médico, o outro, é o reformador, o agente de mudança no jargão contemporâneo. Proporciona, através da transferência, o encrave por meio do qual o passado se analisa para que chegue a estabelecer um equilíbrio entre o princípio do prazer e o de realidade. (Inclusive nos escritos de Freud sobre "metapsicologia", o termo estranho que usa para descrever sua teoria do conhecimento, insiste-se mais em como o passado interfere no sistema cognitivo mediante alucinações e realização de desejos, do que em como o presente trata de impor-se a si mesmo).

Piaget não estava preocupado nem com o passado nem com o futuro, mas fundamentalmente com o presente. Estruturalista, como seu grande conterrâneo, o lingüista Saussure, pôs a ênfase em processos sincrônicos mais do que nos diacrônicos.

⁴ No vocabulário freudiano, "Id".

⁵ No vocabulário freudiano, "Ego".

O desenvolvimento é um esforço por lograr o equilíbrio entre dois conjuntos de princípios que operam no presente: assimilação do mundo ao pensamento representativo tal como se tenha desenvolvido neste momento, e acomodação ao mundo por meio de mudanças no pensamento que o representem melhor. O pensamento em cada nível de desenvolvimento pode descrever-se formalmente em termos lógicos, sincrônicos. O presente influi no desenvolvimento enquanto processo nutritivo - *alimento* é o termo de Piaget - que o estenderia instalando-se sobre ele. Na concepção piagetiana não há nem reforma nem libertação, e seria absurdo imaginar um movimento de protesto contra o estágio das operações concretas. Esta etapa passará também com mais *alimento*, e seria tão absurdo discutir sobre ela como seria para uma crisálida enfadar-se prematuramente por não ser ainda uma mariposa. Tudo é preparação (a qual é desequilíbrio) e dita preparação está baseada na educação da experiência e da ação. Para Piaget, tratar de acelerar o programa e perguntar se o desenvolvimento pode ir mais depressa é "o problema americano". Independentemente do estágio de desenvolvimento, o problema fundamental é sempre a manutenção da ordem formal no pensamento em presença da influência da experiência. Esta é a razão pela qual seus experimentos tratavam sempre da conservação da invariância em torno de uma experiência equivocada⁶.

Inclusive no tema do desenvolvimento moral, se concebia o mesmo processo. Por investigações biográficas recentes (Vidal, 1981) sabemos, que no princípio de sua carreira Piaget estava muito dedicado a libertar-se tanto de concepções convencionais de moralidade como de concepções *a priori* da mesma, concebendo-a (assim como a inteligência) como um reconhecimento de relações invariantes que resultam dos processos naturais de evolução e crescimento. Se para Freud o ponto crítico era a luta contra as distorções do passado, para Piaget sempre

⁶ Ou seja, Piaget esteve sempre preocupado com o que havia de invariante, de permanente, de comum, nos erros de crianças em diferentes contextos e idades, na sua busca de conhecer o real. A partir dos erros construtivos pode-se ver o que há de universal - de natural - nesses erros, e forjar o conceito de invariantes funcionais.

foi permitir que a *estrutura de conjunto* crescesse de forma natural através da ação no mundo no qual originalmente emergiu. Piaget se pôs em contato com o lógico e o epistemológico para conhecer a natureza da *estrutura de conjunto*. Pelo contrário, Freud assemelhou-se a um dramaturgo e a um artista - a Leonardo, a Dostoiévski e a tantos que recriaram a vida cotidiana no curso da história.

Vigotski deve, em certa medida, ser compreendido em função de sua jovem e breve carreira, morreu de tuberculose com trinta e sete anos e, diferentemente de Freud e Piaget, nunca teve a oportunidade de revisar e reformular sua teoria. Apesar disso, há uma notável coerência no fundo de sua obra, da qual emerge uma psicologia de amplitude e de brilhantes intuições temáticas. Estas intuições estavam interconectadas com uma emergente teoria marxista de homem, que era muito mais avançada que as rígidas doutrinas de seus contemporâneos marxistas. Seu interesse radicava no *futuro* e em como a criança se apropria da bagagem generativa com a qual se pode construir mundos possíveis. Tanto quanto Piaget, foi um construtivista. Mas pensava que se utilizavam os instrumentos da cultura para criar o presente e o futuro — sendo um dos instrumentos a consciência que, para ele, era essencialmente social. Foi, conseqüentemente, oficialmente condenado pelo marxismo estabelecido da época — os anos trinta.

Para Vigotski, a mente humana nem cresce naturalmente, por bem alimentada que esteja, nem se encontra livre das travas das limitações históricas. Creio que o ponto chave em sua obra é proporcionado pelo epígrafe que elege em seu clássico livro "*Pensamento e Linguagem*", tomado de Francis Bacon e que em Latim seria *Nec manu nisi intellectus sibi permissus multam valent, instrumentis et auxiliares res perfisitur, etc.*, ou em uma tradução livre: Nem a mão nem a mente, por si mesmas, podem lograr muito sem a ajuda e os instrumentos que os aperfeiçoam. Para ele, o crescimento é muito mais de fora para dentro do que se supunha para seus dois grandes contemporâneos (Freud e Piaget), ainda que isto seja só uma face da moeda. A inteligência consiste na capacidade para compreender e utilizar os dispositivos intelectuais e lingüísti-

cos, culturalmente transmitidos como *próteses* da mente. Desde este ponto de vista, suas concepções estão próximas a Karl Popper e muito próximas ao enfoque de C. S. Peirce e George Herbert Mead. Tanto quanto eles, Vigotski reconhecia que o meio da linguagem tinha o duplo papel de representar o mundo e de comunicá-lo aos demais, e em ambas as formas, era uma linguagem generativa.

Um conceito fundamental de desenvolvimento do Vigotski é sua conhecida Zona de Desenvolvimento Proximal, ou ZDP para abreviar. ZDP é a capacidade diferencial da criança para captar e utilizar os sinais e instruções daqueles que são mais eruditos, mais conscientes e mais experientes do que ela, e que, de fato, colaboram com ela, por exemplo, tentando “ensiná-la”. Concebe a ZDP quase como o *modus experandi* (forma de experimentar) da criança para lograr sua capacidade intelectual. A cultura proporciona os meios para saltar para o futuro, cultura que é criada pela história e transmitida pelos demais. Este é seu veículo transacional fundamental no desenvolvimento, e é, para Vigotski, o instrumento pelo meio do qual a cultura reproduz a si mesma.

Sua teoria também concede grande importância à função da consciência e da reflexão. Tomemos, como exemplo para ilustrá-lo, sua discussão sobre a aprendizagem da matemática. Digamos que a criança tenha aprendido a realizar operações de aritmética. Com orientação e instruções pode chegar a fazer álgebra. Na opinião de Vigotski, chega a dominá-la com a prática, o que dá lugar ao desenvolvimento da consciência do que está fazendo e de como o faz – de modo muito semelhante à teoria piagetiana. Mas ao tomar consciência também torna possível a operação de reflexão; a criança é capaz de voltar-se sobre si mesma e considerar a aritmética como um caso especial do caso mais geral que é a álgebra, de “ocupar” um espaço intelectual superior. Neste sentido, é algo parecido com a idéia clássica de Bartlett de voltar-se sobre um “esquema” próprio para reorganizar o próprio conhecimento ou a memória. O desenvolvimento consiste em séries prolongadas destes saltos para frente em colaboração, cada um deles marcado por um aumento na socialização, na consciência e na capacidade de

reflexão. Por assim dizer, é como se o adulto que interage com a criança lhe *emprestasse* sua própria consciência “organizando-lhe” a situação de aprendizagem, propondo objetivos alcançáveis e ensinando-os adequadamente no curso da tarefa. Uma vez que a criança começa a dominar praticamente a tarefa, desenvolve sua própria consciência, seu próprio metaconhecimento. Para Vigotski, não existem “estágios do desenvolvimento”, mas apenas fusão das correntes de linguagem e do pensamento, para citar sua famosa metáfora.

[Teorias da linguagem implícitas às obras de Vigotski, Piaget e Freud]

As teorias implícitas sobre a linguagem de Vigotski, Piaget e Freud são reveladoras. A concepção de linguagem de Vigotski está profundamente baseada na pragmática e no discurso, ainda que isto se dê de um modo implícito. Ele estava muito influenciado pelo trabalho da Escola de Praga que pressupunha que as categorias da gramática não procediam de uma lógica mental (como ocorre com Chomsky), mas sim das exigências do discurso e do intercâmbio. Idéias como o “tema” e o “comentário”, “sujeito” e “predicado”, eram idéias básicas do discurso na Escola de Praga. O “tema” é o que existe como dado entre os falantes. O “comentário” (a resposta) é o novo o inespecificado, que será utilizado para alterar, transformar ou modificar o dado. A estrutura de um sintagma, ademais, é um mini-veículo para a reflexão, um comentário sobre o tema. O mesmo sintagma é o meio para o intercâmbio (e disto decorrem “os sujeitos subentendidos” em seus escritos). Por tudo isto, o processo de desenvolvimento se converte em um *processo assistido* em seu sentido mais profundo. Seu principal instrumento é a linguagem.

Por outro lado, para Piaget, o processo de desenvolvimento é um monólogo. A criança se enfrenta sozinha com o mundo (fundamentalmente com o mundo físico), no que há algumas regularidades invariantes. Sua tarefa (com uma notável ausência de ajuda por parte dos demais) é construir uma represen-

tação de dito mundo. Ela o logra graças a algumas propriedades lógicas que subjazem ao pensamento e que caracterizam seu estágio de desenvolvimento (por exemplo: O “*Viergruppe*” das operações concretas e, mais tarde, as 16 proposições binárias das operações formais). A linguagem entra no sistema como um sub-produto ou como um sintoma de semiotização dos processos cognitivos internos, e este processo semiótico não procede do exterior mas sim da conquista da reversibilidade lógica. Não está claro que papel desempenha a linguagem (se é que tem algum no desenvolvimento posterior), nem sequer na discussão que teve lugar há alguns anos em Port Royal e que infelizmente se orientou para os temas do nativismo e do construcionismo.

Para Vigotski (e também para Freud em um sentido mais ou menos vago), a linguagem proporciona (em palavras de Dewey) um meio para classificar os pensamentos de cada um sobre o mundo. Mas, era algo mais do que isto na teoria de Vigotski, pois seu modelo de desenvolvimento era radicalmente mais social. Não partia de uma criança enfrentando o mundo como problema, mas concebia a criança desde o princípio colaborando com outros, enfrentando um mundo que está formado por processos simbólicos. Tinha o mesmo significado que o conceito Délfico do segundo sistema de sinais que proporcionava a psicologia pós-pavloviana da União Soviética os meios para poder ultrapassar a noção simples do condicionamento como um processo implicado na aprendizagem. Este Segundo Sistema de Sinais, tal e como desenvolvido por Luria, Leontiev e outros, é o mundo da cultura representado pelo sistema simbólico, codificado na linguagem. A aquisição eficaz deste sistema requer a colaboração com outros que dominam já a sua utilização. Mais do que isso, a natureza mesma deste mundo cultural, cujas regularidades se deve dominar, está determinada por sua codificação simbólico-social e, neste sentido, a concepção soviética converge com o ponto central da proposta de C.S. Peirce – a moeda da representação procederia do mesmo banco que a da comunicação.

Pelo contrário, segundo Freud, a função da linguagem é muito peculiar. Diz muito pouco sobre ela enquanto um ins-

trumento de desenvolvimento. Os verdadeiros motivos aparecem nas formas de expressão. Os atos verbais falhos revelam idéias e motivações subjacentes. Mas isto só ocorre como sintomas em que os motivos proibidos logram dominar a fala. Pessoalmente não posso encontrar na obra de Freud uma discussão explícita sobre a função dinâmica da linguagem. Entretanto, *teve* que acreditar na realidade física da influência da fala. Seu procedimento terapêutico estava baseado na reformulação da transferência do passado de cada um. Ademais, no início de sua carreira, manteve que a verbalização era suficiente para lograr-se refletir e compreender o próprio passado. E inclusive, o Freud mais maduro sustentava que a renificação era um substitutivo evasivo da *análise*, processo realizado por meio da linguagem. Quiçá, e posto que ele não se preocupou com o desenvolvimento do funcionamento intelectual normal, tampouco chegou a escrever sobre o tema de como a fala pode ser de tanta ajuda na terapia do adulto. Em qualquer caso, a fala é o veículo para lograr a libertação. Mas era exclusivamente a fala privilegiada da transferência.

[Voltando ao panorama histórico]

Voltemos outra vez ao nosso panorama histórico. A missão de libertação de Freud não era estranha para a época e o lugar nos quais viveu. Procedia, acima de tudo, da mesma Viena-Praga-Budapeste que produziu o alienado Franz Kafka e, curiosamente, os filósofos do Círculo de Viena e, não é de um interesse secundário o fato de que Carnap e seus amigos filósofos estiveram também implicados num movimento de libertação contra a metáfora histórica. Seu propósito foi classificar, na categoria de proposições sem sentido, todas aquelas afirmações, cuja veracidade não poderia ser comprovada analiticamente ou verificável sinteticamente. Três quartos do que os homens dizem iriam para a lata de lixo. Freud se incorporou a esta mesma luta contra a loucura humana ainda que eu duvide que conhecesse Rudolf Carnap ou Moritz Schlick. Mas não me interpretem mal: não estou fazendo uma destas afirmações

vazias de que Freud foi um “produto” do final do século vienense, mas antes que, o *final do século vienense* era uma das grandes e eloquentes expressões do mundo moderno ocidental. O mundo que Freud criou, foi um mundo em oposição a este.

Piaget me disse uma vez, passeando pelas montanhas ao redor de Genebra, que um dos principais requisitos da vida intelectual era eleger com esmero aos nossos inimigos intelectuais. Quem eram os inimigos dele? Os principais eram os do Círculo de Viena. Piaget se opôs profundamente ao seu programa de “purificar” a filosofia, liberando-a do absurdo. Seu objetivo foi criar uma epistemologia genética que pudesse explicar a função da lógica na mente infantil em desenvolvimento e, portanto, a história dos esforços do homem para criar ou construir uma concepção de mundo na ciência e na filosofia. As proposições não teriam como objetivo ser classificadas como absurdas ou verificáveis, mas seriam chaves que nos permitam chegar à estrutura e às pressuposições que subjazem a estas proposições.

O programa estruturalista de Piaget o levou a uma interpretação da mente e do desenvolvimento sincrônica e não histórica. Enquanto Freud mantinha ainda a luta do científico frente ao irracional, Piaget supunha que inclusive o “irracional” tinha uma lógica implacável que poderia ser compreendida cientificamente, sem que fosse condenada.

É impossível conceber o dinamismo de Vigotski sem ter presente a revolução russa. Vigotski formulou uma teoria genética na qual o homem era ajudado pela sociedade para desenvolver-se plenamente. Diferentemente de seus rígidos mentores e críticos marxistas (mas não diferentemente de Marx), incluiu um “princípio de espontaneidade” na consciência e na reflexão que nos permitiria avançar a um nível superior. Os meios para isto eram tanto a linguagem como a forma em que ela nos relaciona, ao mesmo tempo, com a cultura e nos permite transmiti-la. A cultura atua, portanto, como capacitadora.

[Que “realidades” foram criadas por Freud, Piaget e Vigotski?]

Que tipo de “realidade” sobre o desenvolvimento humano foi criada por cada um de nossos titãs? Que imagens “constituintes” nos legaram?

Suas três ênfases – libertação do passado, processamento do presente, aspiração ao futuro – são, ao mesmo tempo, profundas, presentes e antigas. Inclusive nossos titãs foram condenados por cada uma das opções que enfatizaram. O aluno mais eminente de Freud, Jung, criticou seu historicismo, assinalando que não havia tomado em conta essa qualidade da vida mental que se esforça e vai a busca do futuro. Jung o criticava porque nem todas as situações difíceis se deviam ao drama familiar. Refletiam a mesma condição humana hereditária — uma expressão dos arquétipos.

Pelo contrário, Vigotski caiu em desgraça (que sorte mais cruel a sua!) por assinalar de passagem que era possível mudar a mentalidade camponesa por meio da instrução nas fazendas coletivas. Piaget, por outra parte, foi condenado por ter muito pouco em conta a classe social e o contexto cultural ao propor uma teoria de estágios. Ele mesmo teve que descartar como “irrelevante” para sua teoria dos resultados dos experimentos de “treinamento” desenhados para alterar ou acelerar o processo de desenvolvimento.

A maioria dos problemas do debate contemporâneo sobre a infância refletem a luta entre as três ênfases clássicas – como nos recentes debates sobre os supostos efeitos irreversíveis da experiência precoce, sobre o equilíbrio entre os fatores cognitivos e afetivos no desenvolvimento, ou sobre a importância de modelos eficazes em grupos minoritários como ativadores de sucesso. Creio que se deve à sorte (ou à história) o fato de que nossa época tenha produzido apóstolos tão persuasivos de suas três concepções.

Supomos que uma mente liberal argumentaria que as teorias do desenvolvimento, para que sejam completas, têm que incluir a função que desempenha o passado, a dos processos contemporâneos e a função de aspirar a reproduzir-se. A ciência, no final das contas, deve encontrar a forma de unificar

todas as verdades juntas em uma Verdade Universal ou Supraordenada. E, isto acontecerá, sem sombra de dúvidas, num futuro ideal. Mas não creio que, dado que o “status” canônico das teorias do desenvolvimento e sua função constituinte para criar nossas idéias de infância, a senda da reconciliação seja evidente. Pois as teorias se conectam rapidamente com as políticas que apoiam, ou não, alguns aspectos do desenvolvimento. Preocupa-me, com William Kessen e Shep White, a fusão política das teorias de desenvolvimento como peões a serviço da política em vez de serem capitães que a dirigem.

Mas não me proponho a extrair nenhuma conclusão neste artigo. Penso que sempre será difícil poder concluir algo sobre o curso “natural” do desenvolvimento humano e, sobretudo, sobre as políticas que fomentam dito desenvolvimento. De fato, os problemas sobre o desenvolvimento humano são políticos, expressão do que valoramos, e ao que aspiramos. É um milagre que em uma só geração, tenhamos presenciado três teorias tão poderosas e distintas como foram as de Freud, Piaget e Vigotski. Creio que, em última instância, se somos capazes de manter nossa sociedade aberta, suas grandes diferenças em perspectiva nos farão compreender com maior profundidade as visões alternativas que temos diante de nós. Isto pode não assegurar um consenso, mas garantirá uma reflexão. Que mais podemos pedir?

[O papel do educador para Freud, Piaget e Vigotski]

Havendo assinalado tudo o que foi dito anteriormente, eu gostaria de concluir com um aspecto prático que diferencia a estes três grandes teóricos. Pois creio que as “realidades” que as três teorias criam dão lugar a diferentes posturas com relação à escolarização. E, posto que creio que as escolas servem como instrumentos para expressar as aspirações culturais, sinto-me obrigado a examinar este problema mais detalhadamente.

Para simplificar, creio que as três concepções lavam a imagem muito diferentes da função do professor e do processo de

educação em geral. O professor, no mundo criado por Sigmund Freud, é um terapeuta-libertador que protege à criança, ou inclusive, a resgata dos abusos do drama familiar, das hipocrisias da sociedade, etc. é uma visão amável, uma idealização do analista que desvia seu ataque das exigências dos processos primários à atmosfera mais livre da autonomia do ego. Em seu ponto mais débil, é desrespeitoso com o trabalho hercúleo necessário para se usar bem a mente, inclusive quando está livre de distorções do impulso. Em seu ponto mais sensato, leva a uma forma de respeito que é a base de uma sociedade liberal. Em nenhum caso proporciona uma visão do professor (seja pedagogo ou padre) como colaborador intelectual da criança.

Sou consciente de tudo o que se tem escrito sobre as implicações de Piaget à educação, e quase tudo o que se tem dito é interessante. Mas devo confessar que me encontro imerso em um dilema. Não foi um tema que lhe interessasse de uma forma *direta*, mas seria melhor dizer que as implicações de sua concepção em temas educacionais consiste em proporcionar à criança tarefas que correspondam ao seu nível de desenvolvimento, assegurando-lhe a oportunidade de iniciar ela mesma as ações sobre o mundo de tal forma que possa assimilar e acomodar os resultados destas, como requerem os processos lógicos no jogo, etc. Tudo isso é importante e não o subestimo em absoluto. Mas, ao mesmo tempo, surpreende a ausência e interesse com relação à natureza e função do *professor*, um professor humano que inter-atua com a criança. Como comentei anteriormente, a criança em desenvolvimento na teoria piagetiana é uma criança solitária que trata de resolver para si mesma as invariantes no mundo. Não está claro o que pode fazer, dizer ou exemplificar o professor para levar o aluno do pensamento pré-operacional ao operacional, e deste ao pensamento formal – exceto assegurar à criança materiais apropriados e liberdade suficiente para explorá-los e experimentá-los. Nem sequer está claro de que forma o professor é um sacerdote da cultura. Se alguém se mostra muito ansioso com o progresso da criança, então está caindo na *questão americana*.

Chego à conclusão de que foi Vigotski, mais que seus companheiros titãs, quem concebeu o problema da educação em seus termos mais viáveis. Para Vigotski, a educação era uma continuação do diálogo pelo qual se constrói um mundo social de realidades constituintes. A consciência do professor, e sua capacidade para fazer que esta consciência seja acessível a outros como ajuda para alcançar conhecimento e habilidades, é um ponto crucial em sua teoria. É muito interessante que esta forma de diálogo seja o mesmo processo que cria a realidade historicamente condicionada da cultura. Assim, nesta organização, a educação levada a cabo pelo professor, é uma continuação do processo que cria a cultura. A educação “sem professor”, em sua concepção, é impossível.

Derivam-se desta teoria implicações específicas. Tomemos, por exemplo, o tema de ascender “intelectualmente a níveis superiores” através da reflexão e consciência dos próprios atos – “metaconhecimento” , como se denomina na atualidade. Deduz-se da perspectiva de Vigotski que há formas de diálogo e interação que levam mais facilmente a reflexão que outras. Qualquer coisa que leva a criança a distanciar-se de seus próprios atos, a girar em torno de sua própria atividade, é provável que a conduza a compreensões súbitas e a ganhar em perspectiva. Intuo que se tivéssemos a oportunidade de perguntar a Vigotski sobre seu candidato para professor ideal, ele haveria elegido Sócrates, em concreto, o mestre que se dirige ao jovem escravo no *Menon*. Mas não é preciso voltarmos a Atenas. Sabemos que, inclusive utilizando as tarefas piagetianas – como na investigação recente de Sigel – a utilização de um diálogo que “a distancia da tarefa”, incrementa enormemente a capacidade para captar idéias como a conservação da quantidade. Bárbara Tizard e colaboradores afirmaram que o melhor preditor de boas perguntas feitas pelas crianças são as boas respostas dadas pelos adultos – ou, quem sabe, causa e efeito poderiam andar nas duas direções. Mas não lhes vou aborrecer com detalhes. Direi somente que “bom” significa intelectualmente mais maduro ou, por derivação, mais profundo. Assim, ainda que minha primeira conclusão seja cantar elogios da diversidade – de que tenhamos conhecido estes três podero-

sos e diferentes pontos de vista acessíveis a todos nós em nossa época, os de Freud, Piaget e Vigotski –, a segunda conclusão é mais partidária. Estou totalmente convencido que se nosso sistema educativo deve avançar para assegurar uma maior participação na cultura a todos os homens e mulheres, irá fazê-lo na direção de um modelo de ensino de “diálogo” ou “negociador”, implícito na concepção de Vigotski. Mais do que isso, creio que já começa a fazê-lo. Espero que continue, sem perder de vista as profundas intuições que nos proporcionou Piaget, sobre a estrutura, nem a compreensiva visão que Freud legou sobre a gênese dos problemas humanos.

ALGUMAS QUESTÕES PARA DISCUSSÃO EM SALA

1) AS TEORIAS CRIANDO REALIDADES

- Até que ponto nosso modo de entender o desenvolvimento faz com que ele aconteça de tal ou qual maneira?
- Como as diferentes concepções de infância vão mudando ao longo do tempo?
- Quais as concepções de infância com as quais nos deparamos nos nossos dias?
- Como cada um de nós entende a infância e o desenvolvimento?

2) A "QUESTÃO AMERICANA"

- O que seria a tal "questão americana" tão mencionada por Piaget?
- Por que Piaget se opõe à chamada "questão americana"?
- Como nós poderíamos nos posicionar diante dela?
- Abrir um debate em torno desse problema: "prós e contra"...

3) O PAPEL DO PROFESSOR

- Como seria esta questão de que toda a educação "tem que ter professor"?
- Qual o significado da palavra "professor", neste caso?
- Como nós entendemos a importância e os limites do professor?
- Como imaginamos que deva ser o professor?
- Qual a importância do professor para o desenvolvimento?

4) VOCÊ CONHECE ALGUM DESSES NOMES CITADOS NO TEXTO?

- Freud
- Piaget
- Vigotski
- Peter Medawar
- Herbert Simon
- Crane Brinton
- Ericure Gibson
- J. B. Bury
- Locke
- Hobbes
- Hume
- Tertuliano
- Francis Bacon
- Jonathan Edwards

- Ben Franking
- Louis Berger
- Saussure
- Vidal
- Leonardo da Vinci
- Dostoiévski
- Karl Poper
- C. S. Peirce
- G. H. Mead
- Chomsky
- Dewey
- Luria
- Leontiev
- Kafka
- Carnap
- Schlick
- Jung
- William Kessen
- Shep White
- Sócrates
-
-

5) HÁ PALAVRAS OU TEMAS NO TEXTO QUE VOCÊ GOSTARIA DE DESTACAR E/OU QUE TE DEIXARAM EM DÚVIDA? COMO:

- Variância
- Délfico
- Escola de Praga
- Zona de Desenvolvimento Proximal
-
-

Espero que façamos um bom trabalho de leitura e discussão

Saudações solidárias

Achilles Delari Junior

Piracicaba, 5 de agosto de 1999.

(Última revisão: em Umuarama, 27 de julho de 2005)