

# Sobre a prática da teoria de Piaget

JAN SMEDSLUND \*

*Neste artigo, não será essencialmente examinada a psicologia de Piaget tal como ela é exposta nos livros, revistas, etc., mas enquanto implica uma determinada prática, principalmente no que se refere aos diferentes modos de diagnóstico infantil. Dito de outro modo, interessar-me-ei, acima de tudo, mais pelo que fazem os psicólogos piagetianos, do que pelo modo como descrevem e falam dos factos. A partir de uma reflexão sobre esta prática, serão então tiradas algumas conclusões teóricas.*

*O meu primeiro encontro com a prática da psicologia piagetiana, teve lugar durante o auge da Escola Internacional de Génève, no Outono de 1957. Lembro-me ainda perfeitamente do entusiasmo que senti em poder conversar livremente com os meus sujeitos e sobretudo em poder solicitar as suas explicações. Para psicólogo experimental bem treinado, os meus dados estavam, até esse momento, praticamente reduzidos a alguns sinais em folhas de papel. Devido à minha formação empirista, estava igualmente bastante intrigado e impressionado pelo facto de as crianças parecerem acreditar na necessidade de certas relações, ainda que em seguida façam o que é simplesmente possível. Sentia-me, de algum modo, liberto de uma coleira metateórica. Algumas, mas não todas, das divergências que existiam entre o que sentia como interesses legítimos da investigação, e os fenómenos da minha vida quotidiana desapareceram.*

*Passei ao todo cerca de oito anos, incluindo um ano em Génève, a fazer investigações no quadro piagetiano. Durante este período trabalhei em cerca de 50 a 70 escolas, jardins de infância e creches, na*

*Suíça, Estados Unidos e Noruega. Mais de 1400 crianças participaram nas experiências que foram publicadas, e algumas centenas foram observadas no decorrer de investigações exploratórias e estudos-piloto.*

*Pouco a pouco, tomei consciência do que julgo ser algumas das grandes fraquezas inerentes a esta tradição de investigação, e que restringem a sua utilidade para fins práticos. À medida que isto se acentuava, deixei o quadro teórico piagetiano, e dirigi-me para outras formas de actuação. Aproveitei a ocasião para resumir muito sucintamente as críticas mais importantes à psicologia de Piaget enquanto prática, e os aspectos desta prática que continuo a considerar como inteiramente válidos.*

## CRÍTICA DO TIPO DE PRÁTICA PIAGETIANA

*No decurso dos meus trabalhos com crianças, acabei por colocar algumas questões referentes a três aspectos dos nossos métodos de investigação, ou sejam: o estatuto existencial das estruturas operatórias piagetianas, a relação entre lógica<sup>1</sup> e compreensão, e a representatividade das tarefas. Por outras palavras, preocupei-me com o que me parece ser neste momento, respectivamente, os aspectos ontológicos, epistemológicos e pragmáticos da posição de Piaget.*

## O ESTATUTO EXISTENCIAL DAS ESTRUTURAS OPERATÓRIAS PIAGETIANAS

*As minhas conversas e experiências com crianças nunca me convenceram totalmente de que se pudesse*

\* Instituto de Psicologia, Universidade de Oslo, Noruega. Trabalho publicado originalmente in *Bulletin de Psychologie*, 1977, XXX, t. 1.

<sup>1</sup> N. dos T. Sempre que no original em francês aparece o termo *logicalité* este foi traduzido por *lógica*.

descrever correctamente o seu comportamento, como sendo o reflexo da presença ou ausência de certas estruturas operatórias. Por um lado, tal facto baseava-se numa impressão intuitiva. Descobri que não podia tratar crianças como expressão de tais estruturas operatórias, com a mesma naturalidade e confiança com que o fazia, se as considerasse como conscientes, percebendo, pensando, sentindo, etc., utilizando palavras vulgares. A preocupação com a estrutura, e com a distinção entre fundo e forma, separou-me dos meus sujeitos, tal como tinha acontecido com a artificialidade das tarefas, de que falaremos mais tarde.

À medida que acumulava dados experimentais, e que lia outras publicações, as minhas dúvidas aumentavam. Os factos empíricos pouco apoiavam a existência de estruturas operatórias. Surgiram múltiplas divergências com crianças de todas as idades e adultos, e com toda a espécie de conceitos e estruturas. Uma criança comporta-se de uma certa forma numa situação, e de uma outra forma noutra situação, que parece ser estritamente equivalente à primeira, do ponto de vista da estrutura da tarefa. Geralmente, não parece que a estrutura lógica da tarefa seja um bom elemento de previsão do comportamento, no decorrer das diferentes situações. Isto não só se aplica às crianças, mas também aos adultos. [Veja-se, por exemplo, Wason e Johnson-Laird (1972) e Wason (1976)]:

No sistema de Piaget, invoca-se o conceito de desfasamento horizontal, e de resistência da situação, para justificar tais divergências. Este conceito tem um poder explicativo relativamente fraco, visto que existem poucos indicadores adequados do grau de resistência de novas situações a uma suposta estrutura operatória. Contudo, Piaget parece ter esperança em futuros desenvolvimentos neste domínio.

Todavia, as minhas objecções ao formalismo lógico de Piaget, tinham raízes mais profundas do que, por um lado, o sentimento de que ele me separava das crianças, e por outro, o suporte experimental que ele fornecia, fraco e pouco convincente. A concepção das operações, consideradas como versão interiorizada de certos actos sensório-motores muito gerais, deixava-me cada vez mais constrangido. O acto de reunir ou juntar, é um acto igual ao seu contrário, o acto de desunir ou separar. A hipótese sobre tais acções gerais parece reflectir o a priori ontológico do realismo conceptual. Há disto dois sintomas principais no trabalho de Piaget. O primeiro, é a forma como considera a resistência do objecto ou da situação, como um factor psicológico real. Só se pode falar de resistência neste contexto se se pressupõe a existência daquilo a que se resiste, isto é, a estrutura operatória. O outro sintoma é a terminologia com a qual são descritas as estruturas operatórias. Dizem-nos que só existem algumas destas estruturas, como por exemplo os «agrupamentos» aditivos e multiplicativos de clas-

ses e relações. Cada uma delas, como o agrupamento aditivo de classes, é considerada como podendo ser activada, em todas as numerosas situações, que tem em comum a estrutura correspondente. Se a criança não se comporta de acordo com a estrutura, isso é explicado através de uma hipotética e forte resistência da situação.

Não posso aceitar a hipótese de Piaget sobre a existência de tais entidades unicamente estruturais, como o agrupamento aditivo de classes, etc., porque ela implica que os seres humanos podem funcionar de um modo abstracto, isto é, fora de um contexto e independentemente de um conteúdo. A vida quotidiana, assim como numerosas experiências, provam que os factos não se passam deste modo.

A alternativa a Piaget terá de considerar como reais as actividades concretas da criança, em situações concretas. Tal implicaria que não houvesse qualquer distinção entre forma e fundo, e eliminaria a necessidade do conceito de resistência, já que não haveria nada a que resistir. Seria necessário pesquisar a razão pela qual uma criança se comporta de um certo modo numa dada situação, dentro de uma explicação de tipo histórico. Posso ilustrar com o caso de um rapazinho, que se passou durante os meus estudos-piloto, que se falhava em quase todas as tarefas, mas que era notável na que consistia em medir um comprimento. Verificou-se que o pai do rapaz era carpinteiro, e tinha permitido muitas vezes que o filho o observasse e ajudasse.

A teoria de Piaget caracteriza as crianças de diferentes idades com base em critérios puramente estruturais. Que descrições gerais sobre crianças se podem fazer, se se adoptar uma posição alternativa? A resposta é que se podem prever as sequências de numerosas aquisições a) do conhecimento da organização de diferentes tarefas (actividades e conceitos estão pressupostos por outras actividades e conceitos, etc.) e b) do conhecimento das sequências institucionalizadas na educação, para uma dada cultura. A previsão das características das crianças de diferentes idades por meio da cultura, deve ser muito vaga e só assentar sobre as semelhanças gerais que podem existir nas experiências e talvez em algumas características gerais do desenvolvimento ligadas à espécie humana.

Em resumo, fui progressivamente considerando o formalismo abstracto de Piaget como contrário à intuição, alienante a nível da prática, e faltando-lhe o suficiente fundamento científico.

## RELAÇÃO ENTRE LÓGICA E COMPREENSÃO

No decurso de longas discussões sobre os critérios relativos à presença ou ausência de certas estruturas, especialmente a conservação e a transitividade (veja-se, para mais referências, Smedslund, 1969), fui con-

frontado com um problema que parece não encontrar nenhuma solução satisfatória no quadro da psicologia piagetiana.

A fim de decidir se uma criança se comporta ou não de forma lógica, pressupõe-se que compreendeu correctamente todas as instruções e termos utilizados. Por outro lado, para decidir se uma criança compreendeu correctamente um dado termo ou instrução, pressupõe-se que a criança se comporta logicamente, no que se refere às implicações provenientes provenientes da sua compreensão. A compreensão correcta de uma dada mensagem, verifica-se ao observar o acordo ou desacordo com o que é equivalente à mensagem, implicado ou negado por ela, ou sem qualquer relação (veja-se Smedslund, 1970). Deve-se, portanto, nestes casos, pressupor a lógica, etc. Há uma reacção circular entre lógica e compreensão; cada uma pressupõe a outra, e esta dificuldade obriga o investigador a escolher qual vai pressupor, e qual a que vai estudar.

Apercebi-me, pouco a pouco, que a única posição coerente é pressupor sempre a lógica no outro, e considerar a sua compreensão de determinadas situações como um objecto de estudo experimental. Deste ponto de vista, as pessoas mostram-se sempre lógicas (racionais), segundo as suas próprias premissas, e portanto, em princípio, pode-se sempre compreender o seu comportamento. Isto aplica-se tanto às crianças como a estrangeiros e psicóticos. A posição contrária, que consiste sempre em pressupor a compreensão e considerar a lógica como objecto de estudo experimental, não é defendida por ninguém. No entanto, parece que uma posição intermédia e inconciliável domina quase toda a psicologia académica, incluindo a sua variante piagetiana. Por vezes, a compreensão parece ser o centro do estudo, e a lógica é pressuposta; outras vezes, parece acontecer o contrário. Torna-se então legítimo descrever as crianças como «ausência de conservação», os adultos como «loucos» e os estrangeiros como «inconsistentes e contraditórios», quando unicamente se estuda a presença ou ausência de lógica, e se pressupõe a compreensão. Apesar de tudo, raramente se admite que tais decisões sobre lógica pressupõem que se compreenda correcta e totalmente as significações das diferentes expressões do sujeito, que as verificações de tal compreensão pressupõem ainda a lógica por parte do sujeito, etc.

É possível e intuitivamente plausível, pressupor sempre a lógica, enquanto é, evidentemente, absurdo pressupor sempre a compreensão. As posições intermédias são insustentáveis, porque não possuem nenhuma regra que determine quando é que se deve pressupor a compreensão ou quando é que se deve pressupor a lógica, e, além disso, conduzem sempre a regressões até ao infinito, já que não têm uma regra de paragem.

## CONCLUSÃO

Quando encontro uma criança pressuponho sempre que dentro da sua limitada esfera de actividade, e tomando em conta as suas próprias premissas, ela é lógica, e o meu problema é compreender o que significam as suas expressões e, a partir daí, apreender a sua situação existencial. Na medida em que os psicólogos piagetianos se interessam principalmente pela lógica enquanto variável (por exemplo, conservação ou não-conservação), e dão só uma atenção marginal ao problema de precisar a compreensão que as crianças têm das instruções e situações, creio que cometem um erro epistemológico e estão em contradição com a vida quotidiana, assim como com toda a prática útil da psicologia.

Pode-se argumentar que Piaget não recusa verdadeiramente a lógica das crianças em todos os estádios, mas que estuda simplesmente as diferentes formas de lógica que elas atingiram; constata-se de facto que as crianças que falharam na execução de tarefas eram muitas vezes descritas como simplesmente não-lógicas, e que a literatura piagetiana consagrou relativamente pouca atenção ao problema dos critérios da compreensão.

## A REPRESENTATIVIDADE DAS TAREFAS

No decurso das minhas investigações fui pouco a pouco admitindo que apresentava às crianças tarefas totalmente novas, que não tinham qualquer relação com as suas actividades diárias normais (veja-se Smedslund, 1966). O que está mais próximo dessas tarefas na experiência quotidiana da criança são as matemáticas e as ciências naturais, tais como são ensinadas nos sistemas escolares do mundo tecnológico contemporâneo. Diz-se muitas vezes, e não é por graça, que os próprios investigadores em psicologia têm medo de ir a Genebra, porque receiam falhar em certas tarefas que são dadas às crianças mais velhas. O mundo fechado do sistema escolar, com a sua ideologia competitiva de conhecimento livresco, e insistindo numa certa concepção da «inteligência», é bastante discutível, e pode-se acusá-lo de negligenciar seriamente outros aspectos da vida. Estando ligada a este sistema, a psicologia piagetiana tem portanto implicações políticas e práticas que poderão ser contestadas. Mais precisamente, poder-se-ia considerá-la como veiculando uma visão intelectualista e unilateral da vida, mantendo assim o prestígio do formalismo abstracto. E isto é verdade, mesmo que a psicologia de Piaget tenha também contribuído para dar um novo impulso à educação, acentuando particularmente o construtivismo.

Psicólogo experimental, trabalhando com os problemas da criança num mundo real, senti vivamente

a inadequação de uma grande parte da minha formação piagetiana. As características elementares do meio ambiente das crianças, tais como a brutalidade, rejeição, ausência de relação, inveja, inconsistência, hipocrisia, dependência e em geral toda a espécie de meio caracterizado por uma má inter-relação, dominam a situação e determinam a realização da acção.

Os resultados e o interesse nos trabalhos escolares, assim como em toda a espécie de tarefas teóricas escolhidas por Piaget, estão relacionados de diferentes modos com o meio familiar e cultural da criança; mas também é curioso notar, que muitas vezes não têm nenhuma relação com o grau de sofisticação com que a criança se comporta no seu mundo, ou seja: fora da escola.

As reflexões filosóficas emocionantes, e muitas vezes bastante complexas, das crianças que falham na escola, e que sem dúvida nenhuma também falhariam nas tarefas piagetianas correspondentes à sua idade, tornaram-me muito prudente quando se trata de julgar as possibilidades e potencialidades da criança.

De facto, creio que a tradição piagetiana compartilha com o resto da psicologia académica a deplorável tendência de atribuir o sucesso ou insucesso das tarefas às características da pessoa enquanto tal, em vez de atribuí-lo às características da pessoa referentes ao conjunto das situações vividas (veja-se Ichheiser, 1970, particularmente o capítulo 5, para uma análise desta perspectiva).

Em conclusão, a falta de representatividade das tarefas relativas ao *Lebenswelt* total da criança é uma das razões pela qual a psicologia piagetiana é relativamente inútil para fins práticos. Além disso, a tendência a favor de uma habilidade<sup>3</sup> formalista e abstracta tem igualmente discutíveis implicações políticas.

## CONTRIBUIÇÕES POSITIVAS PARA A PRÁTICA DA PSICOLOGIA

As apreciações negativas precedentes explicam, pelo menos parcialmente, porque é que me desviei da tradição de Genebra. No entanto, o quadro seria muito incompleto se não mencionasse ao menos alguns dos ensinamentos de Piaget que conservei e que considero como válidos e aceitáveis. Mas antes, queria acrescentar que não pretendo, de maneira nenhuma, fazer um estudo exaustivo. Piaget é, sem dúvida nenhuma, um dos gigantes da história da psicologia e as suas contribuições são tais que não podem ser tratadas por uma só pessoa, num breve artigo. Queria simplesmente resumir alguns dos pontos que parecem essenciais do ponto de vista da prática psicológica, tendo em conta os enormes progressos que Piaget

trouxo ao conhecimento concreto da criança, particularmente nas actuais sociedades ocidentais.

1. Estou de acordo com o ponto de vista de Piaget sobre a interacção entre assimilação e acomodação e a sua posição construtivista, totalmente compatível com a espiral hermenêutica e a concepção de uma psicologia dialéctica. Ela implica também a rejeição total de uma opinião ainda difundida, segundo a qual os psicólogos reúnem dados objectivos e teoricamente neutros.

2. Creio que o apoio que Piaget trouxe ao antigo «método clínico» tornou possível a maior parte das suas contribuições e foi um progresso importante que permitiu desembaraçar-se do objectivismo rígido do laboratório tradicional. O que está de acordo com o facto de reconhecer que os dados da psicologia são adquiridos por meio de processos de comunicação que pressupõem uma identidade das significações.

3. A análise piagetiana das noções de centração e descentração, particularmente quando se aplicam a relações interpessoais, é certamente uma contribuição fundamental e duradoura. A fecundidade destes conceitos aparece claramente na análise recente de Haavind e Hartmann (não publicada) relativamente à estratégia das mães no papel de professoras, e dos filhos no papel de alunos.

4. A meu ver, a insistência de Piaget sobre a noção de implicação, por um lado, e por outro sobre a necessidade, a possibilidade, a negação, etc., é essencial. Ela sublinha o papel do sujeito em psicologia e rejeita o behaviorismo que considera o homem um objecto. A implicação existe para alguém, e não como um facto objectivo.

5. Finalmente, o realce dado por Piaget ao papel da organização da actividade da pessoa, é fundamental. Leva à caracterização da actividade em termos de estratégias, mais do que em termos de relações específicas entre comportamento e factores do meio. O que caracteriza uma criança, um adulto profano ou um psicólogo profissional, não é somente o conhecimento e as habilidades específicas que eles têm, mas também a maneira como eles reflectiram sobre esse conhecimento e habilidades, como os interiorizaram e organizaram.

No entanto, estou em desacordo com Piaget sobre o facto de descrever a organização através de aproximações e estruturas lógico-formais; penso antes que a organização do comportamento deveria ser descrita de maneira concreta, nos termos da linguagem corrente e sem fazer distinção entre forma e conteúdo.

Exemplos de estratégias gerais descritas deste modo seriam, por exemplo, «em situações perigosas, pensa antes de agir», «para controlar o comportamento de uma pessoa, manipula-se os efeitos desse comportamento», etc. Exemplos de estratégias terapêuticas descritas em linguagem corrente são dados por Smedslund (1973).

<sup>3</sup> N. dos T. No original em francês «savoir-faire».

## CONCLUSÃO

Tentei descrever muito resumidamente alguns pontos importantes da minha actual opinião sobre a psicologia de Piaget. Devo sem dúvida mais a Piaget do que a qualquer outro psicólogo, mas no entanto tornei-me cada vez mais crítico a respeito do seu sistema teórico.

Trabalhando com crianças ao longo do meu período piagetiano, senti-me constrangido por me limitar só ao aspecto cognitivo, e de me polarizar inteiramente em certos aspectos muito abstractos dos resultados.

Então, o que me interessava não era tanto as crianças que viviam concretamente todas as situações da vida, mas sim as estruturas lógico-formais. Tinha tendência a ignorar a artificialidade das tarefas e a negligenciar as implicações políticas dos meus trabalhos, como apoio a uma ideologia intelectualista e unilateral, centrada sobre a escola.

Duvido que um experimentalista possa ser um psicólogo útil, se se fechar totalmente nesta tradição. Piaget contribuiu para uma quantidade de descobertas de notável perspicácia, mas elas devem ser ligadas a uma perspectiva da psicologia que possa ser vivida e praticada, mais do que simplesmente escrita e discutida num quadro académico.

(Tradução de Clarinda Baguinho,  
Leonor Oom Horgan e Vítor Costa)

## REFERÊNCIAS

- HAAVIND, H. e HARTMANN, E. (1976)—*Mothers as teachers and their children as learners*. Manuscrito inédito, Instituto de Psicologia, Universidade de Bergen, Noruega.
- ICHHEISER, J. (1970)—*Appearances and realities: Misunderstanding in human relations*, Jossey-Bass, San Francisco.
- PIAGET, J. (1970)—*Introduction to Laurendau, M. e Pinard A. Causal Thinking in child. A Genetic and Experimental Approach*, International University Press, New York.
- SMEDSLUND, J. (1966)—«Les origines sociales de la décentration», in Bresson F. e Montmollin, M. de (eds.), *Psychologie et épistémologie génétiques*, Dunod, Paris.
- SMEDSLUND, J. (1969)—«Psychological diagnostics», *Psychological Bulletin*, 71, 3:237-248.
- SMEDSLUND, J. (1970)—«Circular relation between understanding and logic», *Scandinavian Journal of Psychology*, 11:217-219.
- SMEDSLUND, J. (1973)—*Works notes on small groups*, n.º 8. *The heuristics of interpersonal transaction: A strategy for group work*. Stencil, Instituto de Psicologia, Universidade de Oslo.
- WASON, P. C. e JOHNSON-LAIRD, P. N. (1972)—*The psychology of reasoning: Structure and content*, Batsford, London.
- WASON, P. C. (1976)—*The theory of formal operations — a critique*. Manuscrito inédito.