
ARTIGOS

ESTÁGIOS PIAGETIANOS E ESTÁGIOS FREUDIANOS NO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS (1)

Artur Gomes de Moraes (2)

RESUMO

Analisa pontos de convergência e divergência nas explicações que Freud e Piaget apresentam para as etapas de desenvolvimento do educando, considerando: a) alguns princípios gerais e postulados que fundamentam as duas teorias; b) o modo como elas empregam a noção de estágio; e, c) o significado que atribuem a certos comportamentos observados durante a infância e a adolescência. A seguir, discutem-se as divergências que a Psicanálise e a Epistemologia Genética apresentam no enfoque aos processos conscientes do pensamento humano e à existência de processos inconscientes no homem. Assinalam-se também as dificuldades que, convergentemente, as duas teorias enfrentam quando buscam explicar a gênese da consciência como construção individual e não social.

-
- (1) Apresentado originalmente em 27.01.88 como aula didático-teórica no Concurso Público de Provas e Títulos para o cargo de professor assistente do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE.
 - (2) Mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE e professor do Depto, de Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE.

ESTÁGIOS PIAGETIANOS E ESTÁGIOS FREUDIANOS NO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

1. INTRODUÇÃO

Parece-nos impossível negar a importância fundamental que as teorias de Freud e Piaget assumiram neste século, enquanto perspectivas psicológicas que buscam explicar o comportamento humano.

Para a escola, para o educador, aqueles dois arcabouços teóricos têm reaparecido constantemente como instrumentos auxiliares na compreensão do desenvolvimento do educando e na definição do que-fazer pedagógico, mesmo que, originalmente, seus autores não tenham se preocupado em investigar o papel que agências de educação formal, como a escola, desempenham na socialização dos indivíduos.

O pedagogo que busca apoio nas perspectivas de Freud e Piaget convive, entretanto, com uma dicotomia bastante estranha. Por terem voltado suas atenções prioritariamente para certos “aspectos” da conduta humana — a afetividade na Psicanálise, a cognição na Epistemologia Genética —, aquelas duas abordagens teóricas fazem o educador deparar-se com uma bifurcação, donde resultaria uma imagem de aluno semelhante a algo assim: “... é, o nosso aluno é um ser construtivo, que está a cada dia desenvolvendo raciocínios mais sofisticados. Deste modo, ele adquire melhores condições para lidar com a realidade e pode assumir diante dela uma atitude de moralidade autônoma, baseada em princípios éticos universais... é... mas esse nosso aluno nem sempre tem um comportamento tão regular, tão equilibrado, ... isso porque ele é motivado por razões inconscientes, e vive conflitos afetivos que fogem ao seu controle e que influenciam suas relações com os outros”.

Ao longo dos anos a dicotomia entre afeto e cognição tem sido como que acatada em nossos departamentos universitários de Psicologia, Educação e Psicologia Educacional, de modo que um tema como o que ora examinamos raramente é discutido ou tratado com um esforço de maior aprofundamento. Concordamos com Ingleby (1982), que apesar disto ter-se tornado uma prática comum nos circuitos acadêmicos, parece-nos algo bastante comprometedor.

Por um lado, comprometedor no sentido de que, enquanto permanecermos simplesmente acatando essa dicotomia entre afeto e cognição, avançaremos menos na compreensão de como o ser humano se comporta, já que não existe sentimento que não seja de algo, que não implique em representações sobre objetos e situações, assim como não existem conhecimento ou pensamento sem energias que os direcionem.

Por outro lado, entendemos que o aparente respeito observado na convivência entre os profissionais que se dedicam a estudar a inteligência e aqueles mais voltados para o estudo da afetividade, parece às vezes travestir um modo de não considerar seriamente a produção e as preocupações de colegas de trabalho. Sob a aparentemente tranqüila “divisão de terras entre os profissionais de cognição e da afetividade”, percebemos freqüentemente um espaço onde ignora-se o trabalho do outro, a ponto de optar-se por desconhecê-lo e, obviamente, de não se cogitar em debater publicamente suas interpretações e as implicações decorrentes para a prática social humana.

Tendo claro que não nos arvoramos em especialistas das teorias piagetiana e freudiana, gostaríamos de colocar para o leitor que não temos a pretensão de desenvolver aqui qualquer reflexão de caráter mais original ou exaustivo. Nosso intuito é apenas contribuir para um debate que julgamos obrigatório pelo que o mesmo pode representar para a formulação e emprego de teorias sobre o homem.

Num primeiro momento buscaremos analisar as convergências e divergências das duas teorias quanto a princípios gerais e postulados em que se fundamentam. A seguir, focalizaremos nossa atenção sobre as “noções de estágio” em Freud e Piaget, procurando identificar em que se assemelham e se diferenciam (1). Num terceiro momento pretendemos fazer um paralelo no modo como as duas teorias explicam certos comportamentos observados durante os estágios de desenvolvimento. Finalmente, tentaremos analisar as divergências que apresentam no enfoque que dão aos processos conscientes do pensamento humano e à existência de processos inconscientes no homem, bem como identificar as dificuldades que, convergentemente, enfrentam quando buscam explicar a gênese individual da consciência.

Antes, porém, gostaríamos de registrar que a grande riqueza das duas teorias em questão parece-nos residir no fato de terem optado por desvelar dois traços básicos de nossa conduta, traços antagônicos que, inegavelmente, coabitam em nós: a RACIONALIDADE, que nos faz lutar por entender a realidade que construímos, levando-nos a crer na possibilidade de melhorá-la; a IRRACIONALIDADE, que atesta nossas limitações e contraria nossos desejos onipotentes de, controladamente, explicar e planejar os caminhos que como homem e mulheres vivemos no dia-a-dia, há séculos.

2. ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS GERAIS E POSTULADOS QUE FUNDAMENTAM AS DUAS TEORIAS

2.1. Convergências

-
- (1) Estes primeiros passos parecem-nos relevantes para que venhamos a analisar os pontos de interseção e distanciamento no modo como as duas teorias explicam as etapas do desenvolvimento humano. Notamos muitas vezes, inclusive nos cursos de formação de educadores, que o exame das teorias de Freud e Piaget tende a reduzir-se a uma descrição esquemática das fases de desenvolvimento por eles propostas, como se fosse possível ou adequado entendê-las e discutí-las na ausência de um exame dos princípios gerais que, de modo mais amplo, fundamentam cada uma das teorias.

Quando vemos as teorias freudiana e piagetiana na perspectiva mais geral dos princípios que as fundamentam, encontramos um primeiro ponto que as aproxima bastante: tanto para Freud como para Piaget **o objeto da psicologia são os processos psíquicos**. Não é o comportamento manifesto, exteriormente observável, mas são os processos psicológicos internos que produzem aquele comportamento que devem ser estudados, a fim de explicarmos a conduta humana. O comportamento é apenas um dado externo observável daquilo que constitui o objeto da psicologia. Cremos que desta posição, tão contrária à assumida pelo behaviorismo por exemplo, é que teria resultado o grande valor heurístico das formulações de Piaget e Freud.

Em segundo lugar, tanto Freud como Piaget entendem que **o comportamento humano não pode ser explicado sem uma perspectiva evolutiva**. A Psicanálise e a Epistemologia Genética são teorias do desenvolvimento da conduta humana. Mesmo tomando percursos de investigação diferentes — Freud observou basicamente pacientes adultos em tratamento e Piaget trabalhou sobretudo com crianças normais —, ambos os estudiosos tinham por meta encontrar na evolução dos indivíduos, elementos que pudessem explicar a estruturação do comportamento do adulto e as possibilidades de funcionamento que ele revela.

Um terceiro ponto de convergência, vinculado ao anterior, é que tanto a Epistemologia Genética como a Psicanálise são teorias qualitativas do desenvolvimento humano. **O desenvolvimento para elas se caracteriza por mudanças qualitativas, decorrentes de reorganizações no aparelho psíquico**.

Um quarto ponto de convergência que nos parece muito interessante e ao qual voltaremos no final deste trabalho, consiste no fato de que tanto para Freud como para Piaget

a origem das fontes primárias do comportamento é biológica. Para a Psicanálise as pulsões, elementos fundamentais da psiquê, constituem um conceito limite de articulação entre o somático e o psíquico; as pulsões representam processos dinâmicos que têm sua fonte em excitações corporais localizadas as quais, mobilizando o aparelho psíquico e a motricidade, levar-nos-iam a encontrar um objeto capaz de cumprir suas metas, ou seja, descarregar uma tensão (Brabant, 1984; Laplanche e Pontalis, 1986). No caso de Piaget, os reflexos do recém-nascido e as possibilidades sensoriais que o bebê experimenta são os blocos de construção do comportamento sensoriomotor e de toda a inteligência humana. É através das modificações surgidas naqueles reflexos e percepções, resultantes do contato com o meio, que o indivíduo vai elaborar estratégias de pensamento, ou seja, estruturas psíquicas e não biológicas.

Finalmente, um outro ponto de convergência ainda no âmbito dos postulados e princípios gerais, revela-se em que **ambas as teorias vêem o desenvolvimento humano como um processo universal quanto a sua organização e funcionamento.** Freud teria proposto que tal universalidade não seria fruto de uma identidade de circunstâncias exteriores mais ou menos acidentais em que nos desenvolvemos, mas decorreria do fato de nossas fantasias resultarem de certas experiências corporais e da organização libidinal (que, lembremos, é marcadamente biológica). Piaget, por sua vez, teria atribuído um papel limitado à maturação, à transmissão cultural e à experiência enquanto fatores de desenvolvimento, subordinando-os à “equilibração” que, assegurada por um impulso auto-regulador, permitiria encarar a inteligência como uma forma elaborada de adaptação dos organismos vivos ao meio (Piaget, 1978b). A natureza lógico-matemática de nossas estruturas de inteligência também explicaria a suposta “imunidade” das mesmas às vicissitudes de diferenças ambientais e culturais. Retomaremos este aspecto ao final do trabalho.

2.2. Divergências

Em contraste com os pontos de identidade até aqui examinados, as doutrinas piagetiana e freudiana divergem seriamente no modo como interpretam **as relações entre afeto e cognição**, bem como na maneira de encarar **o papel do conflito psíquico na estruturação do comportamento**.

Quanto ao primeiro tema, a Psicanálise sempre defendeu que afetividade e cognição se interinfluenciam numa razão um tanto assimétrica, visto que os afetos, segundo Freud, são estruturantes da cognição (pelas limitações que impõem à mesma), e têm o poder de subvertê-la. Discordando frontalmente dessa posição, Piaget sempre insistira em afirmar que, embora visse afetividade e cognição como indissociáveis “faces de uma mesma moeda”, as mesmas constituiriam, porém, dimensões independentes de nossa conduta. Os afetos, segundo Piaget, não poderiam por si sós estruturarem nosso comportamento, não teriam o poder de criar novas formas de inteligência, mas exerceriam sua influência apenas na seleção de conteúdos da realidade sobre os quais nossas estruturas cognitivas operam (Piaget, 1978b).

Ainda que Freud e Piaget compartilhem a idéia de que o conflito psíquico cumpre um papel importantíssimo na dinâmica de nosso desenvolvimento, observamos que na Psicanálise o conflito intrapsíquico é estruturante na medida em que sempre leva a uma solução (inclusive a “soluções de compromisso”), mas se ele não é em si patológico, pode sê-lo. Já a Epistemologia Genética de Piaget, vê o conflito cognitivo como estruturante numa direção positiva, sempre conduzindo o indivíduo a uma “equilibração majorante”. Mesmo quando o objeto a ser conhecido não puder ser assimilado pelo sujeito, a despeito dos esforços de acomodação por ele realizados, daí não resultaria a estruturação de formas “patológicas” de raciocínio.

3. A NOÇÃO DE ESTÁGIO

3.1. Convergências

Ao lançarem mão da noção de estágio como construto explicativo da evolução da conduta humana, as teorias de Piaget e Freud comungam em alguns aspectos que as diferenciam de outras abordagens psicológicas do desenvolvimento. Entendemos que elas convergem nos seguintes pontos:

— tanto para Freud, como para Piaget, **os estágios não são cortes arbitrários, mas traduzem formas diferentes de organização mental**. Eles revelam a ocorrência de mudanças qualitativas no modo como a conduta se estrutura e pode funcionar em determinado momento da evolução; daí resulta que para se justificar a proposição de existência de um estágio é necessário constatar-se uma heterogeneidade qualitativa, uma descontinuidade na maneira como o comportamento se realiza em relação à etapa anterior;

— **os estágios não são um fim em si mesmos**, mas são utilizados porque constituem para as duas teorias construtos adequados e necessários à descrição e explicação da evolução da conduta humana.

— **os estágios ocorreriam numa ordem sequencial, invariante e universal**. A despeito de oscilações na idade cronológica em que se manifestam, os estágios para as duas teorias apresentariam uma uniformidade no modo como se evidenciam em qualquer indivíduo, quanto à sua ordem de aparição, independentemente de variações no contexto sócio-cultural em que a pessoa se desenvolve. (1)

(1) Embora não pretendamos nos aprofundar sobre a discussão desse aspecto, gostaríamos de lembrar que a “universalidade” inerente à noção de estágio adotada pelas duas teorias tem-se constituído em fonte de

— ambas as teorias postulam a **existência de uma evolução dentro dos estágios**. Assim como Piaget proclama a ocorrência de “períodos de preparação e realização” ao longo de um estágio, constatamos também em Freud a ocorrência de variações dinâmicas no interior de uma mesma fase (nas fases oral e anal, por exemplo).

3.2. Divergências

As teorias de Freud e Piaget divergem contudo ao menos em dois aspectos básicos e interligados, no modo como tratam a noção de estágio. Tais divergências referem-se à **existência de uma integração entre os estágios ao longo do desenvolvimento** e à **possibilidade de permanência de modalidades básicas de funcionamento de um estágio em etapas posteriores**.

Piaget afirma existirem relações hierárquicas entre um estágio e outro, a partir das quais as estruturas de um estágio anterior incorporam-se e integram-se às do estágio seguinte. A seqüência temporal invariante adicionar-se-ia um relacionamento de subordinação: as antigas estruturas cognitivas seriam absorvidas e reinterpretadas por aquelas mais elaboradas, desenvolvidas no novo estágio. Por outro lado, tal subordinação seria ainda explicável na medida em que as estruturas de um estágio anterior seriam necessárias para a

críticas e contestação à Psicanálise e à Epistemologia Genética. No caso da primeira, as evidências colhidas por antropólogos como Margaret Mead e Malinowsky, já reivindicavam, há algumas décadas, a inadequação de generalizar-se, a priori, a existência de processos como o complexo de Édipo em qualquer cultura, nos moldes como eram descritos por Freud. Quanto à Epistemologia Piagetiana, observamos nos últimos anos um crescente questionamento à desconsideração que nela se verifica da influência de fatores culturais sobre o modo como a cognição se estrutura e funciona, não só no período das operações formais (cf. Freitag, 1984), como também em estágios anteriores do desenvolvimento (cf. Carraher, Carraher e Schliemann, 1986).

ativação daquelas que caracterizam o estágio seguinte. Piaget via ainda a ocorrência de um “caráter integrado” como requisito para a postulação da existência de estágios. Segundo ele, no “período de realização” de qualquer estágio, as propriedades estruturais do mesmo apresentam uma interdependência lógica que produziria um todo integrado (“structure d’ensemble”), que nos possibilitaria interpretar vários comportamentos aparentemente não-relacionados que ocorrem simultaneamente (Flavell, 1975).

Para Freud as fases de desenvolvimento da sexualidade constituiriam antes “etapas virtuais” que reais, uma vez que os elementos típicos de uma fase podem ser evidentes em momentos posteriores (Freud, 1978). Comportamentos característicos da fase oral, por exemplo, manifestam-se na fase anal ou na conduta do adulto, preservando então os aspectos básicos de sua dinâmica original. A teoria psicanalítica também afirma a existência de fenômenos como a “fixação” e a “regressão”, que divergem da perspectiva de integração entre os estágios defendida por Piaget. No caso da fixação, a libido reproduziria modos de satisfação ligados a fases anteriores do desenvolvimento, por estar organizada segundo a estrutura característica daquela fase. Quando isto assumisse o caráter de virtualidade predominante, observar-se-ia uma “regressão” do indivíduo quanto ao modo de viver suas relações objetais e identificações, o que influenciaria a organização e o funcionamento de seu comportamento geral (Laplanche e Pontalis, 1986).

4. O SIGNIFICADO ATRIBUÍDO PELAS DUAS TEORIAS A CERTAS CONDUTAS OBSERVADAS NOS ESTÁGIOS

Nosso intuito aqui será enfocar aqueles pontos em que os autores da Psicanálise e da Epistemologia Genética se aproximariam ou se distanciariam quanto ao significado que atribuem às mudanças observadas no comportamento do in-

divíduo que se desenvolve. Optamos também por não fazer uma revisão descritiva dos elementos que caracterizam cada um dos estágios postulados por Freud ou Piaget. Diferentemente das seções anteriores, discutiremos ao mesmo tempo o que consideramos convergências e divergências entre as duas perspectivas teóricas, à medida em que examinarmos os estágios em questão.

Se as teorias não preconizam a ocorrência de uma idade exata para a aparição dos estágios, constatamos também que não se verifica uma coincidência entre as idades médias que uma e outra idealmente propõem como marcos de surgimento ou conclusão de cada estágio. Apesar disso, para tornar nosso esforço de comparação mais viável, analisaremos a cada vez os estágios freudianos e piagetianos que ocorreriam em “momentos mais ou menos equivalentes”.

4.1. Fase Oral / Período Sensório-Motor

Tanto Freud como Piaget assinalam que, durante os dois primeiros anos de vida, a criança experimenta uma progressiva diferenciação de seu eu em relação ao mundo, aos objetos (humanos ou não) nele existentes. Boa parte das análises comparativas entre os dois autores centram-se então principalmente no paralelo verificado entre os processos de “escolha objetal” e de “construção da noção de objeto permanente”. Ao discutir o problema, Piaget (1978b) admite que a mãe (ou seu substituto) constitui o primeiro objeto permanente do bebê, como propõem os psicanalistas. Estes últimos observam, no entanto, que Piaget teria negligenciado completamente a importância que “o interesse pelo processo humano” desempenharia na gênese daquela noção. Combliner (1979) relata diversos trabalhos nos quais a Psicanálise interpreta que, a partir da associação do rosto humano às experiências de satisfação alimentar que vivencia, a criança transferiria catexias de satisfação para o objeto (mãe) e que esta

projeção de sentimentos no outro, no não-eu, seria fundamental para a diferenciação eu-outro.

Notamos também que o prazer que o bebê revela pelo próprio corpo, por seus movimentos e por seus objetos encontra um paralelo nas “relações circulares” analisadas por Piaget. Se os freudianos vêem em tais comportamentos uma forma de prazer narcísico, Piaget concorda com a interpretação desde que seja tomada como um “narcisismo sem Narciso” (Piaget, 1976), já que para ele seria inadmissível atribuir consciência à criança numa etapa em que ela ainda não dispõe de representações mentais estáveis.

4.2. Fases Anal e Fálica / Sub-período das Operações Concretas

Na etapa que vai mais ou menos dos dois aos seis anos de idade, a criança apresenta alguns comportamentos característicos que são discutidos tanto por Freud como por Piaget. Um daqueles comportamentos é a tendência que os meninos e as meninas então demonstram para “distorcer” a realidade, criando fantasias e explicações onde não há uma diferenciação entre o que é físico e o que é psíquico, atribuindo vontades e traços humanos a coisas inanimadas, ou alterando as leis de causalidade dos fenômenos da natureza.

Enquanto a psicanálise veria em tais condutas elementos resultantes de processos defensivos, através dos quais a criança realiza certos desejos, e que demonstram a ocorrência, em determinadas ocasiões, de uma hipertrofia narcísica do eu, Piaget tendeu a interpretá-las como fruto das limitações próprias do raciocínio pré-operatório. Quando em suas obras iniciais Piaget descobrira e discutira a existência no pensamento infantil de características como o egocentrismo, o animismo e o artificialismo, notamos que ele revelava ainda uma influência da psicanálise, pois via naquelas condutas também

uma forma simbólica de realização de desejos. A “descentração” necessária para que a criança venha a abandonar as condutas em questão era contudo vista por ele como uma conquista eminentemente intelectual. Esta concepção parece ter-se tornado cada vez mais forte, à medida em que Piaget voltou sua atenção para o estudo das estruturas lógico-matemáticas do pensamento.

Durante os primeiros anos de infância observamos também que a criança adquire uma crescente capacidade de adiar a obtenção de seus desejos e uma maior resistência à frustração. Na perspectiva psicanalítica, estes traços parecem-nos vincular-se à estruturação do ego que, procurando formas defensivas de lidar com a frustração, permitiria à criança agir tendo em conta o princípio de realidade e as limitações impostas pelo mundo exterior. Na teoria piagetiana, encontramos um “equivalente intelectual” para a explicação das mudanças comportamentais ora discutidas no desenvolvimento da função semiótica e na conseqüente capacidade de representação simbólica que a criança adquire.

Gostaríamos de examinar ainda o modo como as duas teorias compreendem o desenvolvimento da moralidade da criança nos primeiros anos da infância. Na ótica psicanalítica este desenvolvimento ganha relevo sobretudo a partir da fase anal, quando os treinos da defecação e da urina vividos na relação da criança com as figuras parentais levariam-na também a desenvolver atitudes e valores traduzidos numa “moral do fazer bem” ou às vezes “do querer fazer bem demais” (Dolto, 1972). Na fase fálica, a incorporação de normas morais seria decorrente da estruturação do superego, “herdeiro do complexo de Édipo”. Renunciando a seus desejos edípicos, a criança transformaria seu investimento nos pais em identificação com os mesmos, o que lhe possibilitaria internalizar normas e interdições.

Ao observar o comportamento de crianças no sub-período pré-operatório, Piaget constatou que elas apresentam uma “moralidade heterônoma” (calcada no respeito inquestionável às regras impostas pelos adultos) e um “realismo moral” que as levaria a avaliar as afirmações das pessoas por sua verificabilidade no real e não pelas intenções subjacentes. Embora admita que a obediência própria da moral heterônoma tenha a ver com o temor que, juntamente com a afeição, as crianças vivem na relação com os pais, Piaget (1976) não se preocupou em analisar tal questão; quanto ao realismo moral, entende-o como mais uma consequência das limitações lógicas típicas do raciocínio pré-operacional.

4.3. Fase de Latência / Sub-período Operacional Concreto

O intervalo de desenvolvimento ora enfocado coincide com a entrada na escola para boa parte das crianças que vivem em sociedades escolarizadas. Meninos e meninas vivenciam então o aprendizado do legado cultural condensado nos currículos, e o contato sistemático com um grupo social extra-familiar que tem suas próprias rotinas e regras de convivência.

Na perspectiva psicanalítica, o recuo dos interesses sexuais observado com o início da latência permitiria uma redistribuição da energia libidinal da criança e a possibilidade de investimentos para fora do círculo familiar sob a forma de um “desejo de saber” e de um interesse pelas competições escolares e esportivas (Freud, A. 1973). O sucesso ou insucesso da criança, sua maior ou menor adaptação na escola dependeria, segundo os freudianos, da capacidade de sublimação de que ela dispõe; suas relações com as figuras adultas e as normas do sistema escolar dependeriam do modo como seu superego vem se estruturando. A busca de um ideal para o ego — correlato à “superação” do conflito edipiano —

permitiria a identificação do aluno com a professora e outros adultos da escola, e a conseqüente incorporação de valores sociais por eles difundidos (Freud, A. *ibid*) .

No Sub-período operacional concreto, a criança, para Piaget, desenvolve novas estruturas cognitivas (operações mentais) cujas propriedades resultam numa poderosa lógica de classes e relações com a qual ela, a criança, passa a interpretar a realidade e da qual precisará dispor para incorporar certos conteúdos trabalhados na escola. Quanto ao desempenho que o aluno apresenta na escola, a atenção dos piagetianos tem-se voltado para discutir o quanto o sucesso/insucesso da criança dependeria de uma adequação dos conteúdos curriculares às capacidades cognitivas individuais do aluno e à propriedade (ou não) das metodologias de ensino utilizadas na escola (conforme estas consideram ou não, numa perspectiva psicogenética, o modo como a criança desenvolve as noções trabalhadas no currículo) .

Por outro lado, Piaget também constatou que, mais ou menos entre os 7 e 12 anos as crianças modificam suas relações e valores sociais. Divergindo da interpretação psicanalítica acima mencionada, ele propõe que a atitude de cooperação entre as crianças e a moral de reciprocidade que se consolidam naquele período seriam decorrentes das operações intelectuais que então se desenvolvem. Assim Piaget afirma que: "...a organização dos valores que caracteriza a segunda infância é comparável à própria lógica; é uma lógica de valores ou ações entre os indivíduos, do mesmo modo que a lógica é uma espécie de moral do pensamento" (Piaget, 1976, p. 59).

4.4. Fase Genital / Período das Operações Formais

Na trama de conflitos que o adolescente experimenta, observamos, dentre outros muitos comportamentos caracte-

rísticos, uma tendência a “intelectualizar”, a elaborar modelos alternativos de mundo, de sociedade, nos quais ele idealiza soluções para as imperfeições da realidade onde vive.

Piaget entende que a intelectualização seria fruto das capacidades lógicas conquistadas pelo adolescente que lhe permitem pensar “sobre o possível e não mais sobre o real”. O exacerbamento daquela tendência, redundaria no que ele denominou “egocentrismo do adolescente”, visto pelo teórico como fruto de uma incapacidade do jovem em manipular, numa fase inicial, as potencialidades do raciocínio proposicional hipotético-dedutivo típico das operações formais.

A Psicanálise, por sua vez, fornece-nos uma explicação completamente diferente para os esforços de intelectualização do adolescente. Considerando que este sente-se profundamente ameaçado na puberdade — face às perdas ou “lutos” que sofre de sua identidade e corpo infantis, e do modo de relacionar-se com os pais estabelecido durante a infância (Aberastury, 1981) — os adeptos da teoria freudiana vêem na intelectualização um mecanismo de defesa, através do qual o adolescente investe suas pulsões na formulação de idéias abstratas sobre o mundo, com o intuito de sentir no exterior um controle que não pode ter sobre si próprio.

Notamos ainda que os psicanalistas se preocupam em assinalar que o desempenho do adolescente na escola, assim como o comportamento que ele manifesta em outras situações, está sujeito a oscilações oriundas das dificuldades afetivas que o jovem experimenta durante a complexa tarefa de “redefinição” de sua identidade, o que exigiria uma compreensão especial por parte dos adultos que o educam. Já os piagetianos, preocupar-se-iam novamente em examinar a sintonia entre as capacidades de raciocínio que ele, o adolescente, apresenta para incorporar certos conteúdos do ensino e as expectativas e métodos adotados pelos educadores.

5. AS DIVERGÊNCIAS ENTRE AS DUAS TEORIAS NO ENFOQUE AOS PROCESSOS CONSCIENTES DO PENSAMENTO E QUANTO A EXISTÊNCIA DE PROCESSOS INCONSCIENTES NO HOMEM.

As diferenças apontadas na seção acima, parecem remeter-nos de volta a um núcleo de discordância a respeito do qual já falamos: a concepção que os dois teóricos formulam sobre as relações entre afetividade e cognição. Onde Freud enxerga comportamentos organizados a partir de processos energéticos (afetivos), Piaget identifica a influência de estruturas intelectuais. Acreditamos então que seria interessante tecermos algumas considerações sobre o modo como as duas teorias abordaram a gênese ou a existência dos aspectos conscientes e inconscientes de nossa conduta. Basear-nos-emos sobretudo nas colocações feitas por Ingleby (1982) e Piaget (1978a,b).

5.1. A perspectiva freudiana: o enfoque da irracionalidade e as dificuldades em explicar a racionalidade

Preocupado fundamentalmente em demonstrar a existência de processos inconscientes em nosso comportamento, Freud teria optado por uma linha de construção conceitual a partir da qual “a porção cognitiva” de sua teoria não viria a assumir um papel importante ou decisivo.

Ingleby (ibid) assinala que um dos principais conceitos utilizados por Freud para explicar o funcionamento inconsciente — a noção de “processo primário” —, teria inclusive constituído um “a priori” lógico e histórico na elaboração da teoria. Ao afirmar a existência, em nós, de uma “capacidade de realização alucinatória do desejo” (processo primário), Freud atribuiu ao inconsciente um grande papel estruturador sobre o comportamento. A introdução do conceito de “princípio de prazer” correria na mesma direção,

uma vez que esta última noção representa não só a procura de gratificação, mas também, uma forma auto-enganadora de a procurar. Além disso, as noções de “complexo”, “fixação” e “transferência” também desempenham um papel estruturante sobre o pensamento, sendo que todas comungam quanto à possibilidade de assimilarmos a realidade a esquemas inadequados, sem qualquer função de “adaptação” do indivíduo à mesma, no sentido em que tal “adaptação” é correntemente tomada por outras teorias psicológicas (Ingleby, *ibid*).

Se os conceitos psicanalíticos agora mencionados, ao invés de explicarem como nossa cognição pode funcionar de modo não distorcido, apenas indicam falhas em nossas interpretações da realidade, resta-nos ver como Freud teria explicado o surgimento da racionalidade humana. Ingleby comenta que para o pai da Psicanálise esta teria sido uma tarefa difícil, pontilhada de alguns percalços.

O surgimento de comportamentos conscientes vincular-se-ia, na ótica freudiana, à existência do “princípio de realidade” ao qual o ego estaria submetido. Esta noção (princípio de realidade) parece, no entanto, insatisfatória enquanto construto explicativo, face à onipotência do “processo primário” — que, em hipótese, diante das ameaças ou limites oferecidos pela realidade, poderia continuar buscando soluções alucinatórias. Com a adoção posterior do conceito de “Eros”, (que incorporava os “instintos de sobrevivência” e os “instintos do Ego”), Freud teria persistido na proposição de que a realidade emerge de uma pulsão existente dentro dos indivíduos. Ingleby (*ibid*) registra então que esta última solução apontada por Freud parece ainda portadora de limitações: como poderíamos entender a racionalidade como algo que emerge exclusivamente de dentro do indivíduo, se lá está o “processo primário” capaz de distorcer continuamente a percepção que o Sujeito tem do mundo, e realizar os desejos latentes que o mesmo apresenta?

5.2. A perspectiva piagetiana: da explicação da racionalidade à negação do inconsciente

Partindo de uma “concepção positiva” de homem, Piaget, ao contrário de Freud, teria adotado uma perspectiva evolucionista onde as contradições entre “biologia” e “cultura” não podem existir (Ingleby, 1982). Assim, ele enxergava a inteligência como uma continuidade das formas adaptativas dos seres vivos ao meio, cuja expressão máxima (ou “inteligência em sentido lato”) seria o conhecimento científico. A gênese do pensamento racional humano foi então entendida por ele como resultante de uma construção interna do próprio indivíduo, na qual as estruturas cognitivas seriam coordenadas por um fator inato de equilíbrio. A assimilação da realidade, por sua vez, consistiria também numa modalidade de equilíbrio, onde a objetividade das interpretações que elaboramos sobre o mundo dependeriam exclusivamente da “potencialidade lógica” das estruturas mentais que, em nosso interior, se desenvolveram até uma determinada altura da vida.

Se a literatura registra a presença de influências psicanalíticas nas primeiras obras de Piaget sobre o pensamento infantil, parece-nos que posteriormente ele buscara demarcar posições explicitamente divergentes das assumidas por Freud e seus seguidores a respeito da cognição humana. Piaget (1978a,b) acusa Freud e a Psicanálise de terem sacrificado uma perspectiva genética no estudo da consciência por terem abraçado uma teoria contestável da memória e da conservação dos sentimentos. A esse respeito Piaget critica a Psicanálise sobretudo em duas frentes. Em primeiro lugar, porque, segundo ele, Freud interpretara a “tomada de consciência” como uma mera “focalização” de acontecimentos e não como um “processo de reintegração”, no qual os conflitos são elevados a um nível superior na compreensão do indivíduo. Em segundo lugar, Piaget acusa a Psicanálise de atribuir à criança sensório-motora uma memória de adulto, numa

fase em que a ausência de representações mentais impediria a existência de uma capacidade de simbolização no bebê. Sobre este último aspecto, ele reivindica ainda a necessidade de obtermos uma concepção de memória como “processo de reconstrução”, no lugar da concepção freudiana que interpreta a memória como “evocação de imagens estáticas” (Piaget, *ibid*, *ibid*).

Um exame das colocações piagetianas sobre o simbolismo inconsciente da criança (Piaget, 1978a) parece-nos, entretanto, revelar outras facetas de sua perspectiva teórica. As posições lá assumidas parecem-nos traduzir um esforço de rechaçar a existência dos conflitos inconscientes de ordem afetiva, explicitados na obra de Freud. Ao analisar o simbolismo dos sonhos, por exemplo, Piaget critica a noção freudiana de “censura” por não aceitar a ocorrência de pulsões negativas na conduta humana e chega a concluir que o símbolo inconsciente é uma imagem cujo conteúdo é assimilado aos desejos ou às impressões do eu, e cuja significação permanece incompreendida pelo indivíduo, por mera falta de uma “adequada acomodação”.

6. CONVERGINDO: A RACIONALIDADE COMO UMA CONSTRUÇÃO INTERNA DOS INDIVÍDUOS

Apesar das divergências mencionadas na seção anterior, entendemos que a Psicanálise e a Epistemologia Genética convergem quanto a um ponto muito importante: ambas enfocam a gênese da racionalidade como um processo que ocorre basicamente **dentro** dos indivíduos e sobre o qual os fatores sociais têm um papel genético secundário.

Analisando o problema, Ingleby (*ibid*) assinala que a transição de um ponto de vista que aborda a consciência como algo inerente aos indivíduos, para outro que a considera uma construção social, tem representado um dos grandes de-

safios da filosofia moderna. Ao terem optado pela primeira perspectiva, tanto Freud como Piaget estariam desconsiderando que "...muito do que designamos por "mente" ou "ego" constitui, de fato, regras e convenções que **transcendem** os indivíduos que as praticam" (Ingleby, *ibid*, p. 20). Este autor defende ainda que só ultrapassando o "enfoque individualista" poderemos superar a dicotomia entre afeto e cognição: por um lado manteríamos a visão freudiana do homem como sujeito desejante, regido por um inconsciente irracional; por outro lado, teríamos na construção social das regras de julgamento o dado que permitiria ao sujeito humano lidar com a "subversão do pensamento pelo desejo" e levar em conta a realidade. Os cuidadosos argumentos desenvolvidos por Ingleby examinam diversas abordagens psicológicas que auxiliariam naquela tarefa de reelaboração teórica e localizam nas próprias abordagens freudiana e piagetiana os pontos básicos para uma "teoria da construção social da personalidade".

7. COMENTÁRIOS FINAIS NÃO-CONCLUSIVOS

Durante as reflexões sobre possíveis convergências, divergências, avanços e limitações das teorias freudiana e piagetiana, no modo como explicam a conduta dos seres humanos — e indiretamente a dos educandos —, ocorreram-nos algumas observações que gostaríamos de compartilhar com o leitor.

Em primeiro lugar, parece-nos interessante que os estudos comparativos entre Freud e Piaget tenham, muitas vezes, centrado suas atenções sobre as explicações que seus formuladores apresentam para o comportamento das crianças durante os dois primeiros anos de vida. Considerando que os bebês não compartilham amplamente conosco da linguagem e da maioria das condutas socialmente aprendidas, surgiu-nos uma desconfiança: não teríamos estado procurando

do confrontar as duas teorias num cenário profícuo para a manutenção de nossa ótica individualizante sobre o homem?

Um outro ponto parece-nos reforçar a suspeita de que o cenário oferecido pelas próprias teorias ou seus debatedores, teria contribuído para a não-superação de certas óticas: é que tanto a psicanálise como a epistemologia genética dedicaram, originalmente, pouca atenção ao estudo do adolescente. Se considerarmos que o adolescente constitui uma “categoria social” crítica entre nós, pelo que desnuda sobre os mecanismos coletivos de produção do “sujeito social”, perguntamo-nos se o tratamento secundário dado àquela fase do desenvolvimento pelas duas teorias não teria fortalecido a manutenção de um olhar individualizante sobre a gênese da consciência e da personalidade. Ademais, ambas as perspectivas teóricas aqui discutidas têm revisto, ultimamente, suas proposições sobre o adolescente: Piaget reconsiderara, num tom favorável, a influência de fatores culturais sobre a aparição do raciocínio das operações formais e sobre os conteúdos a que a pessoa seria capaz de empregar aquele tipo de pensamento (Carraher, Carraher e Schlieman, 1986); alguns psicanalistas têm, por sua vez, insistido sobre a necessidade de estudarmos a adolescência sem esquecer as reações dos adultos e do contexto mais amplo com os quais o jovem interage (Aberastury, 1981).

Um terceiro ponto de nossas observações refere-se aos recentes estudos sobre a aquisição e o emprego da linguagem pelo homem. Assistimos, atualmente, ao avanço de abordagens como a “Interacionista” (psicololinguística) e as “teoria da enunciação” e “análise do discurso” (lingüística), que demonstram o papel fundamental que os outros com quem interagimos desempenham na gênese da fala e na construção dos significados da comunicação verbal. Avaliamos que o destaque que tais correntes teóricas tem recebido vincula-se ao fato de possibilitarem um redimensionamento no estu-

do do sujeito humano, decorrente de analisarem a linguagem obrigatoriamente como um ato de interlocução, cujos processos e sentidos só podem ser entendidos levando-se em conta o espaço social em que os interlocutores se comunicam.

Além da psicolinguística e linguística, observamos em algumas abordagens da psicologia cognitiva atuais uma retomada das formulações teóricas de Vygotsky, Luria e outros estudiosos que focalizam o papel da interação e da imitação sociais na estruturação de comportamentos; estudos que conseguem desviar-se dos traços “racionalistas” ou “individualizantes” encontrados em teorias como a de Chomsky ou Piaget.

Teorias psicológicas como a de Vygotsky apresentam, no entanto, um ponto de vulnerabilidade: simplesmente inscrevem o desenvolvimento do indivíduo (ontogênese) no desenvolvimento da espécie (filogênese) e explicam o surgimento do primeiro através da “transmissão social” de conhecimento entre as gerações. Tais teorias parecem-nos deparar-se então com uma dificuldade básica: ao optarem por causas materiais (o surgimento do trabalho e da organização social nas comunidades primitivas) como explicações para a origem de condutas humanas como a linguagem e o pensamento, aquelas abordagens secundarizam a participação do “indivíduo da espécie humana” na criação e desenvolvimento daquelas condutas. Noutras palavras, procurando superar o que consideram “idealismo racionalista” na teoria piagetiana, essas outras abordagens poderiam subtrair do indivíduo o papel de sujeito-autor em seu processo de desenvolvimento, resvalando numa ótica empiricista (o conhecimento determinado pelos objetos do meio).

A nosso ver, as posições piagetiana e freudiana encontraram uma “solução aparente” para tal questão. Elas teriam “resolvido” o problema da continuidade indivíduo-espé-

cie atribuindo um caráter biológico às estruturas fundamentais de nosso comportamento (como vimos na seção 1.1). Só que tal solução parece ter relegado a um plano secundário a participação dos mecanismos histórico-sociais na construção do sujeito humano, conduzindo ao que chamamos antes de “ótica individualizante”.

Piaget e Freud, escola, ser humano, teorias. Este debate ainda deve persistir por um bom tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. *Adolescência Normal*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1981.
- BRABANT, G. *Chaves da Psicanálise*. Rio, Zahar, 1984.
- CARRAHER, T.; CARRAHER, D. e SCHLIEMANN, A. D. “Cultura, Escola. Ideologia e Cognição: continuando um debate”. in *Cadernos de Pesquisa* 57:78-85, maio 1986.
- COBLINER, W. G. “A Escola de Psicologia Genética de Genebra e a Psicanálise: Paralelos e Equivalências” in SPITZ, R. *O primeiro Ano de Vida*. São Paulo, Martins Fontes, 1979.
- DOLTO, F. *Psicanálise e Pediatria*. Rio, Zahar, 1972.
- FLAVELL, J. H. *A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo, Pioneira, 1975.
- FREITAS, G. *Sociedade e Consciência: um estudo piagetiano na escola e na favela*. São Paulo, Cortez, 1984.
- FREUD, A. *Psicanálise para Pedagogos*. São Paulo, Martins Fontes, 1973.
- FREUD, S. *Esboço de Psicanálise*. São Paulo, Abril Cultural, 1978. — (Coleção “Os Pensadores”).
- INGLEBY, D. “Freud e Piaget: A guerra imaginária” in *Análise Psicológica*. 1982, 1: 5-25.
- PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio, Ed. Forense Universitária, 1976.
- . *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio, Zahar, 1978a.
- . *Problemas de Psicologia Genética*. São Paulo, Abril Cultural, 1978b.