

# DA CRIANÇA IDEAL E ABSTRATA À SUA CONDIÇÃO DE SER SOCIAL \*

Maria Estela Costa Holanda Campelo \*\*

Ao pensarmos sobre a nossa visão de criança, concluímos que tal visão reflete uma abordagem de desenvolvimento a ela subjacente. Da mesma maneira, ao analisarmos o modo como percebemos a criança pré-escolar e o seu desenvolvimento, não podemos fazê-lo desvinculado de outras visões que encontramos explícita ou implicitamente em propostas pedagógicas de educação pré-escolar. Tais visões — que têm influenciado a nossa prática pedagógica com a criança pré-escolar — são conteúdos que estão atrelados a diversos momentos da história da Psicologia. São as visões: predeterministas, ambientalista, interacionista, e sócio-histórica.

Como as demais abordagens, a predeterminista se apóia em algumas premissas que, nesta visão, são responsáveis por muitas das diretrizes fatalistas de nossa prática pedagógica. Entre essas premissas, citam-se, conforme Hunt (1982, p. 88), as crenças:

- no caráter fixo da inteligência;
- no desenvolvimento predeterminado;

---

\* Apresentação parcial de uma discussão mais ampla, sistematizada em nossa Dissertação de Mestrado: "Descobrendo a criança pré-escolar: um trabalho com o Professor da Escola Pública de Natal — RN". UFRN — 1988.

\*\* Professora do Departamento de Educação da UFRN

- na irrelevância de qualquer experiência, antes do aparecimento da linguagem;
- de que as experiências emocionais iniciais são mais importantes no desenvolvimento posterior do que as experiências cognitivas.

Todas essas afirmações “científicas”, justificadas sob as mais diversas formas, serviram, entre outras coisas, para legitimar a política educacional omissa com relação a qualquer empreendimento que pudesse assistir a criança nos seus primeiros anos de vida.

Além dessa conseqüência que veio, principalmente, em detrimento das classes subalternas, tal posicionamento reduz o social ao individual, através das suas afirmações de que:

- o vínculo hereditário predetermina tudo o que uma criança será;
- todo o seu repertório de comportamento surge, automaticamente, logo que a sua estrutura anatômica amadureça (inferência feita por Coghill e outros, cf. Hunt, 1964, p. 92);
- as circunstâncias em que o desenvolvimento ocorre têm poucas conseqüências sobre esse desenvolvimento.

Todas essas “verdades conclusivas” não colocam em causa as condições concretas de vida da classe social a que pertença a criança — condições estas que determinarão o seu destino educacional (se irá ou não à escola e a que tipo de escola, o tempo em que ali vai permanecer, as aprendizagens que realizará — não só dentro como fora da escola, etc.), sua posição no sistema produtivo e outras tantas experiências que viverá, chamem-nas de emocionais ou mesmo cognitivas. A posição predeterminista escamoteia tanto a origem econômica das desigualdades sociais quanto as suas possíveis conseqüências. Sem penetrar no cerne da questão, a posição predeterminista justifica, “a priori”, qualquer insucesso que possam ter os filhos das classes subalternas, cujas limitações lhes são atribuídas pela natureza que predeterminou todas as suas possibilidades de desenvolvimento, quando a realidade nos mostra que isso não ocorre ao acaso, como fazem crer, mas é imposto àqueles indivíduos pelas suas condições concretas de vida ou sua condição de ser social.

Também com origem nas teses predeterministas, a crença na inteligência fixa desembocou na excessiva importância atribuída aos rótulos produzidos pelos famosos testes de QI. Os resultados desses testes têm ajudado a justificar a desdita das crianças das classes subalternas. Essas crianças têm sido prejudicadas no desempenho desses testes, pelo fato de sua padronização ter-se dado numa classe social totalmente estranha à sua. Segundo

Rosa (1983, p. 94), ignorando esse fato, autores como "Arthur Jensen (1) chega a advogar a existência de fatores genéticos como determinantes das diferenças de nível mental entre indivíduos de diferentes raças, como no caso de pretos e brancos nos Estados Unidos".

Jensen chega ao extremo de afirmar (apud Mussen et alii, 1977, p. 291), que a hereditariedade é responsável por, aproximadamente, 80% da variação nos resultados de QI, ficando os 20% por conta dos demais fatores. Além do mais, Jensen (apud Mussen et alii, p. 291), enfatiza que "Mudanças drásticas no meio ambiente e nos programas educacionais têm pouco efeito nos resultados dos testes de inteligência por que esta é, basicamente, determinada por fatores genéticos e a diferença entre os QIs de negros e brancos é o resultado da inferioridade genética dos negros".

Sabemos que as teses predeterministas e os princípios liberais do individualismo, de igualdade e da liberdade se respaldam reciprocamente, pois integram o mesmo sistema ideológico. No entanto, no final da década de 40 e início da década de 50, os pressupostos predeterministas não estavam mais conseguindo justificar muitas evidências que a eles se contrapunham. Desse modo, o mito de igualdade de oportunidades estava, segundo Patto (1984, p. 113), fortemente abalado na sociedade norte-americana pelo acirramento das contradições sociais, mais evidentes, ali, no pós-guerra de 46 e início da década de 50. Tais contradições se evidenciavam, sobretudo, pela não correspondência entre aquele decantado princípio e a realidade — marcada pela crescente marginalização de minorias raciais que, em decorrência disso, protestavam.

Assim, era preciso se restaurar a crença nos princípios de igualdade de oportunidades e de liberdade individual, através de ações que demonstrassem a "preocupação" do Estado em ser "imparcial" na defesa do bem comum.

Contudo, as teses predeterministas não ofereciam respaldo teórico para uma ação do Estado que fosse "recuperadora" dos que se encontravam "à margem" da sociedade.

Deste modo, segundo Patto (1977, p. 21), a posição ambientalista que começara a configurar-se no início do século XX e conseguira um "status" definido dentro da Psicologia durante os anos 40, atinge o seu ponto culminante durante a década de 60.

As teses defendidas pelo ambientalismo situam-no no extremo oposto ao predeterminismo (Zigler, 1981, p. 197).

Segundo Zigler (loc. cit.), o ambientalismo ou a mística ambiental afirma, em sua forma mais simples, que:

- a inteligência é essencialmente treinável;
- o intelecto ou aquela coleção de processos cognitivos (memória, formação de conceitos, estruturas formais de cognição e da inteligência) é, fundamentalmente, o resultado de um “in put” ambiental e, em essência, que
- a inteligência é um produto ambiental.

Muitos trabalhos empíricos procuram respaldar a posição ambientalista, mas alguns autores de posições diferentes (Zigler, por exemplo), consideram que os resultados desses trabalhos têm sido manipulados no sentido de confirmar que as diferenças no funcionamento cognitivo se devem, apenas, a diferenças na estimulação ambiental. Entre os resultados desses trabalhos, citam-se entre tantas pesquisas, as seguintes:

- 1) a de White e colaboradores, que afirmam ser melhor o desempenho em tarefas de desenvolvimento nas crianças que foram estimuladas pela presença de objetos móveis em seus berços (Zigler, p. 194-5);
- 2) a de Bruner (apud Zigler, p. 195), que fala de uma plasticidade da inteligência com possibilidades de antecipar a prontidão da criança pela estimulação ambiental, o que se traduziria na afirmação de que o emprego de uma tecnologia correta poderia aumentar o ritmo e o nível final de desempenho cognitivo. Sua posição resume-se na sua famosa frase: “Qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento”. (Bruner, 1976, p. 31).
- 3) a dos Deutsch, que afirmam aumentar, pela estimulação, um ponto por mês, no QI dos alunos de sua escola maternal (Zigler, p. 195);
- 4) a de Hunt, que procura demonstrar a relevância do papel do ambiente, afirmando que, se forem proporcionadas experiências certas às crianças, estas poderão tornar-se brilhantes (Zigler, p. 194).

As teses ambientalistas e os trabalhos empíricos que as fundamentavam tiveram, segundo Patto (1984, p. 117), um papel marcante na prática pedagógica da Europa e dos Estados Unidos na década de 60 e primeiros anos da década de 70.

A influência do ambientalismo se deu na elaboração dos chamados Programas de Educação Compensatória, que visavam colocar em níveis de igualdade crianças provenientes de diferentes meios sócio-econômicos e culturais. Segundo tais Programas, as crianças provenientes das classes subalternas são consideradas “carentes”, “deficientes”, na medida em que não

correspondem aos padrões estabelecidos em função da classe social dominante. O pressuposto fundamental de abordagem da privação cultural está ligado à sua denominação (carência cultural), uma vez que postula que as diferenças sociais são de cunho cultural.

E o mais lamentável é se constatar que, no Brasil, a "nova" política de educação pré-escolar é unânime em recomendar a educação compensatória a nível pré-escolar, o que pode ser demonstrado através de uma consulta a documentos importantes que integram a legislação e normas da educação pré-escolar no Brasil sobretudo a nível de Conselho Federal de Educação (2).

Não podemos estudar o fenômeno da "privação", "carência", "deficiência" ou "marginalização cultural sem nos reportarmos à estrutura sócio-econômica de nossa sociedade. Tal estrutura determina, condiciona a distribuição de renda dos indivíduos, de acordo com a sua inserção no sistema produtivo. A partir daí, são determinadas todas as suas condições materiais de existência: alimentação, saúde, moradia, acesso à escola, desempenho escolar, etc.

Em essência, as posições predeterminista e ambientalista se assemelham. Mesmo assim, são consideradas diametralmente opostas pela ênfase em diferentes aspectos (hereditariedade ou ambiente) como predominantemente decisivo para o desenvolvimento humano. Como vimos, os da primeira posição defendiam que o desenvolvimento seria um desabrochar da dotação genética. Os da segunda posição imputavam às experiências ambientais um papel determinante na aquisição das características desenvolvimentais.

Além dessas abordagens, há, ainda, a posição interacionista: tanto a experiência quanto a dotação genética são, reciprocamente, influentes no desenvolvimento do indivíduo.

Alguns acontecimentos históricos marcaram o aparecimento do interacionismo na sociedade norte-americana, cujo "zeitgeist" científico tem influenciado também a nossa literatura. Segundo Elkind (1973 p. 18-19), durante os anos 20 e início dos anos 30, observava-se um forte contraste entre a ciência social européia, em que havia o predomínio de teorias de cunho hereditário, e a ciência social americana, rigidamente ambientalista.

O nativismo europeu provinha da Gestalt, que sugeria a existência de uma organização nas experiências que se vivenciavam e que eram determinadas por agentes organizadores inatos ou estruturas mentais. Para escapar às perseguições nazistas, muitos gestaltistas, segundo Elkind, tiveram que emigrar para a América. Ali, encontraram os ambientalistas fazendo soar

alto as controvérsias entre natureza e ambiente/cultura. Muitos foram os que se posicionaram em favor da natureza, outros do ambiente. Havia, porém, os que defendiam uma outra posição — eram os interacionistas, que viam de forma relativa a influência da hereditariedade e do ambiente. Dentre os interacionistas, destacam-se diferentes posições: a de Zigler, segundo a qual a abordagem interacionista seria uma posição intermediária ou uma média entre o predeterminismo e o ambientalismo. Desse modo, o desenvolvimento seria, para Zigler, um somatório das forças hereditárias e ambientais.

A outra posição interacionista que destacamos é a de Piaget, para quem o interacionismo seria uma síntese entre os dois aspectos (herança e ambiente), síntese, esta, que supera tanto o predeterminismo quanto o ambientalismo, bem como o racionalismo e o empirismo. Piaget se destaca entre os interacionistas. Após anos de sua produção científica, ele passou a influenciar, também, a Psicologia americana nos últimos anos da década de 50.

No Brasil, Piaget passou a ser doutor "honoris causa" da Universidade do Brasil (Rio de Janeiro), em 1949 (cf. Castro, 1979, p. 56).

É muito significativo, bem fundamentado e fecundo o trabalho de Piaget. Apesar de reconhecermos a importância de sua obra e as possibilidades de sua utilização na reformulação de currículos e metodologias de ensino, não é nosso objetivo, aqui, estudá-lo exaustivamente, nem analisar a aplicação dos seus achados à educação (3). Dada a seqüência e os objetivos deste trabalho, propomo-nos a discutir, no âmbito da obra de Piaget, concernente ao desenvolvimento da criança, algumas questões teóricas alusivas aos fatores do desenvolvimento e à influência destes na construção das estruturas cognitivas ou de consciências individuais. De acordo com Freitag (1984, p.18-19). "Inteligência, pensamento, estruturas cognitivas e ainda (menos freqüentemente) estruturas de consciência são considerados equivalentes, sendo usados de forma quase sinônima tanto nos textos de Piaget e de sua escola, como nos estudos de seus seguidores no mundo anglo saxônico".

Com o interacionismo e, sobretudo, com Piaget, a clássica discussão entre hereditariedade X ambiente, entre razão X experiência, deixa de ser unilateral para se tornar indivisiva porque, segundo Piaget (1973b, p. 152) "os fatos observados são sempre relativos a um equilíbrio entre as duas espécies de fatores de hereditariedade e de meio e não a um único dentre eles".

Para Piaget (1973a, p. 118), o problema biológico das interações entre o organismo e o meio corresponde diretamente às relações sujeito

X objeto. Essas relações constituem para Piaget (1975, p. 125) o problema central do conhecimento concebido “não como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres pré-existentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e essas estruturas os enriquecem e enquadram”.

Através de sua explicação psicogenética das categorias do conhecimento, Piaget retoma, com segurança, a discussão sujeito X objeto do conhecimento, fornecendo elementos convincentes da influência simultânea desses aspectos no desenvolvimento humano. Essa relação, vista de modo parcial pelos adeptos do predeterminismo e ambientalismo, passa a ser, no contexto da perspectiva de Piaget, uma relação de dependência recíproca.

Transformando o objeto para “assimilá-lo”, o sujeito também se modifica pela “acomodação” de suas experiências anteriores à atual, de suas “estruturas”, num processo de níveis cada vez mais complexos e distantes da ação concreta sensório-motora. O próprio sujeito elabora ou “constrói” o seu conhecimento, num processo em que, para Piaget (1973b, p.152) a equilíbrio é fundamental. Assim sendo, diz ele “De uma maneira geral, o organismo assimila incessantemente o meio à sua estrutura, ao mesmo tempo em que acomoda a estrutura ao meio, a adaptação podendo se definir como um equilíbrio entre tais trocas”.

A assimilação e a acomodação são dois construtos, processos complementares da adaptação, apesar de distintos sob o ponto de vista conceitual. São considerados por Piaget como “os dois postulados – base de toda a dinâmica evolutiva da vida” (apud Cruz, p. 40). Da mesma forma, a organização e a adaptação são aspectos complementares, as chamadas invariantes funcionais, visto terem as mesmas propriedades de funcionamento cognitivo, encontradas sempre e em toda parte, apesar da variedade de estruturas cognitivas (cf. Cruz, p. 38). Todo comportamento é, pois, segundo Cruz (p. 41) “ação estruturada e estruturante, uma ‘organização-para-a-adaptação’ e uma ‘adaptação-para-a-organização’, o que constitui um processo contínuo de estruturação”.

Com relação aos modelos utilizados por Piaget no decorrer de sua produção científica, Freitag (1985, p. 13-22) assinala que ele utilizou modelos concernentes à linguagem, à moralidade, adotando, finalmente, apenas, o modelo do pensamento lógico. Dada a abrangência dos dois primeiros modelos, diversos autores (Kohlberg, Harten e Freitag apud Freitag, 1985, p. 19) lamentaram o empobrecimento relativo da teoria psicogên-

tica de Piaget, embora Freitag (1985, p. 18-20) reconheça que, a partir da divulgação dos estudos interculturais, há indícios de que ele pretendia retomar ou incluir nos seus estudos outras dimensões, como a social.

A retrospectiva que fizemos em uma parte da obra de Piaget demonstra que a sua busca do "como conhecemos?" encontrou explicações no domínio das funções cognitivas com base em interações reguladoras. Contudo, a evolução dessas funções não poderá ser compreendida sem a explicação do papel relevante que, segundo ele, os fatores do desenvolvimento mental desempenham nessa construção. Antes de abordar cada um desses fatores, Piaget atenta para o fato de as pesquisas comparativas permitirem a dissociação entre fatores individuais e coletivos de desenvolvimento, sendo, para ele, esta a principal vantagem das pesquisas interculturais. Mostra, ainda, que cada fator por si só é condição necessária, porém, insuficiente, para o desenvolvimento, embora Kamii & Devries (p. 38) e Cruz (p. 44) frisem que a equilíbrio e a experiência com os objetos, no sentido lógico-matemático, sejam, para Piaget, os dois fatores mais importantes.

Em diversos momentos de sua obra, Piaget trata desses fatores utilizando diferentes nomenclaturas, embora, em essência, se constituam nos mesmos fatores. Nota-se, ainda, nas suas diversas discussões sobre tais fatores, a supressão esporádica de um ou outro, sendo apresentados sempre um grupo de quatro, embora ao todo sejam cinco fatores. São eles:

1) Fatores biológicos — dizem respeito, especialmente, à maturação do complexo formado pelos sistemas nervoso e endócrino. Estes fatores são considerados por Piaget (1973b, p. 133) como individuais e, segundo ele "não devem, sem dúvida, nada à sociedade". (4) De acordo com Piaget, a maturação desempenha um papel relevante durante todo o desenvolvimento mental, embora se conheçam muito pouco os seus pormenores e não se saiba "quase nada das condições da maturação que possibilitam a constituição das grandes estruturas operatórias" (Piaget & Inhelder, 1980, p. 132). Do que se conhece, diz Piaget, a maturação consiste, essencialmente, em abrir possibilidades para o aparecimento de novas funções cognitivas, sendo, pois, uma condição necessária, porém insuficiente; porquanto, mesmo que existam as condições maturacionais adequadas, não se pode prescindir de um mínimo de experiência para que surjam novas condutas cognitivas. O papel principal da maturação está na ordem invariante dos estágios ou do seu caráter seqüencial, "cada um sendo necessário ao seguinte numa ordem constante (. . .), quaisquer que sejam os meios sociais no seio dos quais se formam os indivíduos" (Piaget, 1973b, p. 133). A demonstração de

um caráter não seqüencial dos estágios ou a inversão na sua sucessão de um meio para outro provaria que os fatores biológicos de base não interferem na evolução cognitiva dos indivíduos, diz Piaget.

2) Experiência com os objetos — é o papel do exercício e da experiência adquirida na ação sobre os objetos. Esse tipo de experiência se opõe à social e se constitui em dois tipos: a experiência física e a lógico-matemática.

A experiência física consiste em agir sobre os objetos para abstrair-lhes as propriedades físicas e não, simplesmente, para registrar dados sobre eles. O tipo de conhecimento que se obtém da experiência física é o conhecimento físico ou a abstração simples, como a cor, a textura, a forma e outras propriedades físicas dos objetos, cuja fonte principal de conhecimento é o próprio objeto.

A experiência lógico-matemática é aquela em que se age sobre os objetos, não para conhecer as suas propriedades empíricas, mas para conhecer o resultado da coordenação de ações que se efetuam sobre eles. O conhecimento obtido desse tipo de experiência é o conhecimento lógico-matemático (como a idéia de número que o sujeito impõe aos objetos) ou a abstração reflexivante, cuja fonte principal de conhecimento é o sujeito que age construtivamente sobre os objetos. O conhecimento lógico-matemático é “*conditio sine qua non*” para o conhecimento físico, que, aparentemente, é muito simples; essa dependência deste com relação àquele ocorre em todos os níveis da construção cognitiva, ou seja, “do nível sensório-motor ao pensamento formal” (Piaget & Inhelder, 1980, p. 133). Assim sendo, a cor do objeto, que é um tipo de conhecimento físico, a criança apreende na relação que estabelece com outras experiências (abstração reflexivante). Segundo Cruz (p. 52), “é, pois, a abstração reflexivante que fundamenta o construtivismo genético de Piaget”.

3) Fatores de equilíbrio das ações — “A equilíbrio me parece o fator fundamental do desenvolvimento”, diz Piaget (1973b, p. 31). Mesmo na presença de todos os fatores, o desenvolvimento não se processará regularmente, se não houver um fator que, dependente tanto das circunstâncias ambientais quanto das potencialidades do indivíduo, se observe no decorrer de cada construção; esse mecanismo que faz o organismo tender sempre para uma melhor adaptação se constitui para Piaget & Inhelder (1980, p. 134) “num processo de equilíbrio não no sentido de simples equilíbrio de forças como em mecânica (. . .) mas no sentido (. . .) de auto regulação, isto é, de seqüência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo tempo retroati-

va (. . .) e antecipadora, que constitui um sistema permanente de tais compensações.”

4) Fatores sociais de coordenação interindividual — esse grupo de fatores seria, para Piaget, os fatores de troca entre os indivíduos, comuns a todas as sociedades, distintos dos fatores culturais e educativos, que variam de um meio social particular a outro. Piaget (1973b, p.135-6) diz: “que estudemos a criança em Genebra, em Paris, em New York ou em Moscou, mas também nas montanhas do Irã, no coração da África ou numa ilha do Pacífico, observamos em toda parte algumas condutas sociais de troca entre crianças ou entre crianças e adultos, que agem por seu funcionamento mesmo, independentemente dos conteúdos das transmissões educativas”.

As ações interindividuais, diz ele, são regidas pelas mesmas leis de coordenação e regulação das ações individuais. Desse modo, ele considera a lógica como forma final de equilibração individual e social, **por ser comum a todos os indivíduos e a todas as sociedades.** (5)

5) Fatores de transmissão educativa e cultural — enquanto o grupo de fatores anterior seria comum a todas as sociedades, esse quinto grupo se constituiria, para Piaget (1973b, p. 137), num fator “principalmente diacrônico, constituído pelas tradições culturais e as transmissões educativas que variam de uma sociedade para outra. É nessas pressões sociais diferenciais que pensamos em geral falando de ‘fatores sociais’ e é evidente que, na medida em que os processos cognitivos podem variar de uma sociedade para outra, é nesses grupos de fatores distintos do precedente, que seria conveniente pensar, começando pelas diversas línguas que são suscetíveis de exercer uma ação mais ou menos forte senão sobre as operações mesmas, pelo menos no detalhe das conceitualizações (conteúdo das classificações, das relações, etc.).”

Tal como os demais, esse fator é necessário, porém insuficiente ao desenvolvimento, porque, mesmo no caso de transmissões sociais em que o sujeito pareça mais receptivo, a assimilação só se efetivará na presença de adequadas estruturas cognitivas.

De acordo com muitos autores (difícil até enumerá-los!), reconhecemos a importância e o significado do trabalho de Piaget. Estudiosos de sua obra (Cruz, 1978 e Freitag, 1984 e 1985) reconhecem a coerência e a profundidade dos seus estudos e o grau de comprovação dos resultados a que ele chegou. Cruz enfatiza, sobretudo, o fato de seu trabalho não se constituir num sistema fechado, mas numa perspectiva psicogenética (como Piaget gostava de chamá-lo), “(. . .) um projeto constantemente lançado ao

encalce de si mesmo, sem nunca se dobrar sobre si (como se acalentasse a verdade absoluta em seu seio)". (Cruz, p. 23).

No entanto, dentro da linha de análise que vem sendo desenvolvida neste trabalho, gostaríamos de retomar alguns pontos da teoria de Piaget, no tocante à influência de determinados fatores na construção das estruturas cognitivas do sujeito ou de sua consciência.

Com relação aos fatores biológicos de desenvolvimento, Piaget enfatiza que eles, em nada, devem à sociedade. Essa posição de Piaget obscurece as determinações da classe social a que pertença a criança, que são fatores decisivos para todas as experiências que vivenciarão os membros daquela classe; porquanto, nem mesmo o componente biológico do desenvolvimento poderá permanecer isento às determinações sociais, cuja influência sobre a criança se processará mesmo antes do seu nascimento, através das condições materiais de vida de sua família. Tais condições materiais, por sua vez, vão depender da posição que ocupa ou ocupam no sistema produtivo aqueles que mantêm a criança economicamente. Desse modo, os fatores biológicos piagetianos, sem dúvida, têm muito a dever à sociedade e à sua organização, pois desta também depende a forma e a qualidade da "maturação do complexo formado pelos sistemas nervoso e endócrino" (Piaget & Inhelder, 1980, p. 132).

Conforme já vimos, a equilíbrio é considerada por Piaget (1973 b, p. 31) como o fator fundamental, uma vez que "o desenvolvimento é antes de tudo negócio de equilíbrio", não no sentido automático e hereditário vindo do interior, mas seguindo a atividade do indivíduo. A equilíbrio descrita por Piaget, em termos assim tão abstratos e não situada concretamente, não se evidencia na prática. Situando este fator e considerando-o de importância fundamental como o próprio Piaget, diríamos, a grosso modo, que, como auto-regulação do indivíduo que está a perseguir um objetivo material ou não, a equilíbrio pode, dependendo do alvo e das condições materiais de quem está a buscá-la, ser atingida ou não. Para os filhos de classe dominada, a equilíbrio é uma constante busca, dificilmente atingida, já que as suas miseráveis condições de vida determinam todas as suas aquisições.

Quanto aos fatores sociais de coordenação interindividual, apesar de receberem a denominação de sociais, não têm desse tipo de fatores o mesmo estatuto, pois não variam nem de uma sociedade para outra. Não considerou, Piaget, o caráter histórico das sociedades e as suas determinações que, diferencialmente, até numa mesma sociedade, incidem sobre os

indivíduos de classes sociais opostas. Além desse fato, Piaget apresenta esse grupo de fatores de forma ambígua, uma vez que, por um lado, eles variam de um lugar para outro e de época para época; por outro lado, eles são comuns a todas as sociedades e produzem os mesmos efeitos, em todos os sujeitos, indiscriminadamente. Isto leva a crer que, independentemente das condições concretas de vida de cada um, todos podem chegar lá — é só uma questão de esforço pessoal; tal raciocínio viciado dá margem a reducionismos, em que se culpa o indivíduo e/ou a sua família por quaisquer insucessos advindos das suas experiências.

Tal relação ambígua também é observada por Freitag (1978, p. 35-7), que a caracteriza nos dois ângulos: Piaget admite que o desenvolvimento se dá “forçosamente” num determinado contexto social, mas não admite um efeito diferenciador desses contextos sobre os indivíduos, não aprofundando estudos nesse sentido.

Quanto aos fatores de transmissão educativa e cultural, do mesmo modo que na análise anterior, aqui Piaget também “não afirma o caráter histórico e sim meramente temporal do processo de constituição das sociedades” (Freitag, 1978, p. 39).

Apesar das “variações diacrônicas de uma sociedade para outra” (Piaget, 1973 b, p. 137), ele tratava o social de forma indiferenciada, como se admitisse uma harmonia perene no seio de cada sociedade. Para ele, podem ocorrer efeitos diferenciais sobre o indivíduo de sociedade para sociedade e de época para época, mas não fala nas diferenças de desenvolvimento que podem ocorrer em indivíduos de classes sociais antagônicas, apesar de essas classes se situarem no mesmo contexto histórico-social (mesma época e mesma sociedade). E, nesse sentido, há um estudo muito interessante de Freitag (1984), realizado nos anos 80, no Brasil (São Paulo), com crianças provenientes de diferentes classes sociais, na faixa etária de 6 a 16 anos. Seu estudo mostrou diferenças no desenvolvimento psicogenético de crianças da mesma idade, oriundas de classes sociais opostas. Observou, ainda, a autora, que essas diferenças eram mais nítidas entre classes sociais opostas do que entre culturas diferentes, uma vez que as crianças paulistas de classe média apresentavam resultados mais próximos das crianças genebrinas de classe média do que das crianças paulistas da favela.

Piaget (1973b, p. 131-47) também cita estudos realizados em termos de população urbana X população rural, população alfabetizada X população analfabeta — que apresentaram diferenças de um grupo com relação ao outro. São os estudos de Price-Williams realizados na África do

Sul, em 1961; os de Goodnow em Hong-Kong, em 1962 e os estudos de Mohseni, realizados no Irã, em 1966.

Salientamos, contudo, que, ao analisar as diferenças nos resultados dessas pesquisas, Piaget não faz referências à classe social dos indivíduos, fator determinante de todas as suas aquisições.

No seu artigo "O tempo e o desenvolvimento intelectual na criança" (Piaget, 1973b, p. 29), ele recoloca o problema dos diferentes resultados das Pesquisas Comparativas e joga a pergunta: "como interpretá-las?". E daí, como num ciclo vicioso, volta para os Fatores do Desenvolvimento, dizendo: "o desenvolvimento, do qual tentei fazer um quadro e muito sucinto, pode ser explicado por diferentes fatores". (Piaget, 1973b, p. 29).

Esses fatores, tais como foram discutidos e a partir das pesquisas comparativas, não explicam a contento o desenvolvimento das estruturas cognitivas ou de consciência do indivíduo, uma vez que a consciência humana está estreitamente ligada à vida material e social dos homens. E, nesse sentido, diz Suchodolsky (1976, p. 59) que a consciência humana não é uma fonte independente de representações, idéias e princípios. Assim sendo, da mesma forma que a consciência do indivíduo é determinada pelo seu ser social, também o são todas as suas experiências e aquisições desenvolvimentais.

Aqui, queremos salientar que, em sua essência, a posição de Piaget não difere das duas primeiras abordagens (predeterminista e ambientalista), porque a sua explicação de desenvolvimento como resultado da ação daqueles cinco fatores reduz o social ao plano individual, quando sabemos que, para os filhos da classe subalterna, muitos dos seus "desequilíbrios" não chegarão à "homeostasia"; muitas das suas experiências não serão "assimiladas" e tampouco "acomodadas", porque, na verdade, a sua busca de "adaptação" e "organização" ficará circunscrita a muitos limites que lhes são impostos pelas suas condições materiais de existência.

As explicações acerca do desenvolvimento humano até aqui analisadas, por mais que pareçam divergentes na orientação teórica que seguem, guardam em comum a essência do que analisam: limitam-se a discutir o papel relativo dos fatores endógenos, ou biológicos, exógenos, ou ambientais, no desenvolvimento da criança. Privilegiando a influência de um ou outro fator, ou mesmo a convergência dos dois no processo de desenvolvimento humano, todas aquelas posições teóricas restringem as suas explicações à influência dos aspectos biológicos e ambientais; desse modo, todas elas fazem parte do grupo de teorias dos "dois fatores", como chamou Leontiev (1977, p. 101).

Aprendemos com autores de orientação materialista histórica que os fatores biológicos e ambientais podem ser suficientes para explicar o desenvolvimento do comportamento animal. Todavia, em se tratando do gênero humano, os chamados "dois fatores", embora necessários, se mostram insuficientes, porque o homem vive um outro tipo de experiência, exclusiva de sua espécie: é a experiência histórico-social, que para Leontiev (1977, p. 103), "não coincide com a experiência da espécie, biologicamente herdada, nem com a experiência individual, apesar de freqüentemente se confundir com esta".

A experiência histórico-social seria a experiência vivenciada por uma determinada classe, num dado momento histórico, na interação dos seus membros entre si e no confronto com outras classes que àquela se contrapõem.

Ressalta Leontiev (1977, p. 102) que o aspecto mais importante no desenvolvimento humano é, exatamente, aquele que o diferencia qualitativamente do desenvolvimento animal: a capacidade de "apropriação", pelo homem, da experiência acumulada por sua espécie no decurso da história social. O animal se adapta aos elementos mutáveis do ambiente através das experiências filogenéticas (transmitidas pela herança) e individuais (adquiridas no decorrer de sua vida). A adaptação é a função fundamental da experiência individual animal (Leontiev, 1977, p. 102), mas os dois tipos de experiência são bastante interrelacionados, porque "(...) as manifestações do comportamento hereditário não aparecem independentes da experiência individual e esta forma-se sempre na base da hereditariedade da espécie". (Leontiev, 1977, p. 103).

Assim sendo, diz o mesmo autor (p. 102-3) que o desenvolvimento ontogenético do animal pode ser representado pelo acúmulo de sua experiência individual e uma subsequente adaptação reflexa inata a condições ambientais complexas e dinâmicas.

Enquanto o animal se adapta ao ambiente, o homem, através de sua experiência histórico-social, se "apropria" da experiência de gerações humanas anteriores, acumuladas no decorrer da história social. Essa experiência é objetivada nos produtos da atividade humana coletiva e nos fenômenos ideais (linguagem e ciência). Segundo Leontiev (1977, p. 105), "a criança não se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que circundam, mas faz deles seus, apropria-se deles".

A apropriação é decorrente de uma outra capacidade humana fundamental — o trabalho (cf. Leontiev). É através deste que as ações huma-

nas (mentais e motoras) são objetivadas pelo processo de produção. Também a linguagem, diz Leontiev, é um produto objetivo da atividade de gerações precedentes, pois envolve também capacidades não-inatas que surgem durante a ontogênese. Ainda com relação à linguagem, é inegável a base biológica do desenvolvimento que lhe fornece as condições hereditárias necessárias a posteriores aquisições. A linguagem, como outros aspectos do desenvolvimento humano, tem na base biológica as condições necessárias, porém insuficientes, para o seu desenvolvimento. Este requer, além da base biológica, condições concretas que possibilitem a sua realização.

Para Luria (1979, p. 9) "As formas principais de atividade psíquica do homem surgem nas condições da história social, desenvolvem-se no processo de atividade material surgido ao longo da história, baseiam-se nos meios que se formaram no processo de trabalho, de emprego dos instrumentos de trabalho e da linguagem".

No caso da "apropriação", importante faceta do desenvolvimento humano, esta não ocorrerá, apenas, no contato da criança com os objetos (resultantes do trabalho humano). A "apropriação" só se efetivará através de relações sociais concretas da criança com as pessoas do seu ambiente, por intermédio das quais serão passadas as experiências humanas acumuladas, visto que estas, ao contrário das conquistas do desenvolvimento filogenético dos animais, não estão, como diz Leontiev (1977, p. 109), morfológicamente fixadas, nem se transmitem por herança genética. Ressalta, ainda, o mesmo autor, que, pelo fato de o conteúdo da experiência histórico-social não estar consolidado apenas em objetos materiais, a aprendizagem da linguagem se constitui na condição mais importante para o desenvolvimento mental. É, pois, através da linguagem, que a criança acumula os conhecimentos e os conceitos do seu mundo (Leontiev, p. 114). Aqui se evidencia, igualmente, o papel das relações sociais, sem as quais também não ocorreria a aquisição da linguagem, apesar da existência de uma base biológica para tal.

O processo de "apropriação" não é impulsionado por funções mentais inatas da criança. É verdade que a existência, no homem, de variadas funções e capacidades cerebrais requer a presença de determinadas estruturas naturais e biológicas. Todavia, essas capacidades só se efetivam como tais, através das "apropriações" da criança ou das aquisições que ocorrem durante o processo do seu desenvolvimento histórico-social.

Daí por que a formação dos sistemas cerebrais funcionais e o desenvolvimento em geral não se processarão igualmente em todas as crian-

ças; dependendo dos suportes biológicos que possibilitarão a atividade nervosa superior da criança, das características motivacionais de sua personalidade e, sobretudo, das condições histórico-sociais em que a criança se desenvolve (fator determinante dos demais), o seu desenvolvimento, em geral, poderá ser inadequadamente processado ou, o que é mais grave — os seus sistemas cerebrais funcionais poderão nem ser formados.

Toda essa nossa caminhada teórica se constituiu numa tentativa de melhor compreender o desenvolvimento da criança historicamente situada. Concluindo, diríamos com Lenine (apud Kostiuk, 1977, p. 70), que “O desenvolvimento de todo o ser, incluindo a criança, o seu ‘próprio movimento’, a sua ‘própria vida’, é condicionado pela ‘totalidade das múltiplas relações’ com a realidade circundante”.

As análises feitas pelos defensores das teorias dos “dois fatores” parecem ignorar, quando, na verdade, escamoteiam, o fato de que as influências ambientais e, até mesmo hereditárias, se dão num determinado contexto histórico-social. E, na sociedade capitalista, esse contexto é permeado, essencialmente, pelas contradições e luta de classes sociais fundamentais, cujas condições de vida são completamente opostas. Assim sendo, nesse contexto, a origem social da criança é que vai determinar para cada uma a condição específica de infância. Essa época da vida não pode ser entendida abstratamente como um período em que todos os que aí se encontram, igualmente brincam, estudam, se alimentam e se vestem e que, por sua imaturação biológica, devem contar com a proteção do adulto. Tomando-se como base o princípio de que o modo de produção da vida material é o fator determinante das relações entre os homens e da formação de sua consciência, deduz-se, segundo Kramer (1982, p. 23), que a primeira relação da criança com o adulto é de caráter econômico, visto ser ela, nessa primeira relação, um ser ainda não produtivo, e, por isso, economicamente dependente do adulto. Segundo Miranda (1984, p. 128), independente da origem social da criança, a mediação do adulto se faz necessária ao seu desenvolvimento; porém essa mediação far-se-á sob as mais variadas formas, diferindo, também, em classes sociais opostas, o grau de dependência da criança com relação ao adulto. Quanto a esse aspecto, observa-se que, na classe social subalterna, as dificuldades econômicas encontradas pela família obrigam os seus filhos, ainda menores, a desenvolverem, por si, os seus próprios mecanismos de sobrevivência, desgarrando-os, muito cedo, do núcleo familiar. Vê-se, pois, que o grau de dependência da criança com relação ao adulto não se dá de forma absoluta; tal como as demais caracte-

rísticas desenvolvimentais da criança, esta também é relativa, pois é condicionada por sua origem social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. BRASIL. Leis, decretos, etc. **Legislação e normas da educação pré-escolar**. Brasília, Secretaria de Ensino de 1.<sup>o</sup> e 2.<sup>o</sup> graus, 1979. 106 p.
02. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Programa Nacional de educação pré-escolar**. Brasília, MEC/Secretaria Geral. Comissão da Coordenação Geral, 1981. 17 p.
03. BRUNER, Jerome S. **O processo da educação**. 2. ed. Trad. Lúcio Lourenço de Oliveira. São Paulo, Editora Nacional, 1976. 108 p. (Atualidades Pedagógicas, 126).
04. CASTRO, Amélia Domingues de. **Piaget e a pré-escola**. São Paulo, Pioneira, 1979. 63 p. (Série Cadernos de Educação).
05. CRUZ, Antônio Oliveira. **A teoria de Piaget e os mecanismos de produção da ideologia pedagógica**. Lisboa, Socicultur, s. d. 115p. (Coleção Universidade Aberta Socicultur).
06. ELKIND, David. Medição da inteligência nas crianças: introdução às idéias de Piaget. In: EVANS, Richard. **Piaget: o homem e as suas idéias**. Lisboa, Socicultur, 1973. p. 16-31.
07. FREITAG, Bárbara. **Piaget: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985. 160p. (Coleção Diagrama, 11).
08. ————. **Sociedade e consciência; um estudo piagetiano na favela e na escola**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. 239 p. (Coleção Educação Contemporânea).
09. HUNT, J. Mc Vicker. O uso de programas pré-escolares como um antídoto para a privação cultural: bases psicológicas. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1982. p. 87-128.
10. KAMII, Constance & DEVRIES, Rheta. **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar**. Lisboa, Socicultur, s.d., 203p. (Coleção Biblioteca de Psicologia).
11. KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A. R. et alii. **Psico-**

- logia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa, Estampa, 1977, V. I. p. 51-71.
12. KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982. 132p. (Série Universidade, 20).
  13. LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R. et alii. **Psicologia e pedagogia I:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa, Estampa, 1977. p. 99-119.
  14. LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral.** Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, v.1. 115p.
  15. LURIA, A. R. et alii. **Psicologia e pedagogia I:** bases psicológicas de aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa, Estampa, 1977. 226p.
  16. MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social de ser criança. In: LANE, Sílvia T. M. & CODO, Wanderley (Orgs.) **Psicologia social:** o homem em movimento, São Paulo, Brasiliense, 1984. p.125-35.
  17. MUSSEN, Paul Henry et alii. **Desenvolvimento e personalidade da criança.** 4 ed. Trad. Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo, Herper et Row do Brasil, 1977. 561p.
  18. PATTO, Maria Helena Souza. **Privação cultural e educação pré-primária.** 2. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1977. 96p. (Coleção Psicologia Contemporânea).
  19. ————. **Psicologia e ideologia:** uma introdução à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984. 229p. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, 3).
  20. PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** Trad. Nathanael C. Caixeiro. São Paulo, Abril Cultural, 1975. p. 127-90. (Edição Os Pensadores, 51).
  21. ————. **Biologia e conhecimento:** ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis, Vozes, 1973 a. 424p.
  22. ————. **Problemas de psicologia genética.** Trad. Célia. E. A. Di Piero. Rio de Janeiro, Forense, 1973 b. 157p.
  23. ————. & INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança.** 6. ed. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Difel, 1980. 137p.
  24. ROSA, Merval. Problemas teóricos da Psicologia Evolutiva. In: ————. **Psicologia evolutiva:** problemática do desenvolvimento. Petrópolis, Vozes, 1983. v. 1. p. 53-98.

25. SUCHODOLSKY, Bogdan. **Teoria marxista da educação**. Trad. Maria Carlota Melo. Lisboa, Editorial Estampa, 1976. v. 1. 222p.
26. ZIGLER, Edward. A mística ambiental: treinamento do intelecto versus desenvolvimento da criança. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981. p. 193-207.

## NOTAS

- (1) Psicólogo Educacional da Universidade da Califórnia.
- (2) Entre tantos documentos oficiais que recomendam a educação pré-escolar compensatória, citam-se: a Indicação 45/74, os Pareceres 2.018/74, 1.600/75, 2.521/75, 1.038/77, além do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar/MEC, 1981.
- (3) Kamii & Devries, p. 12, 18, 127 e ss. chamam a atenção para o cuidado que deve ter o educador com a aplicação errônea da teoria de Piaget, uma vez que, segundo aquelas autoras, a perspectiva psicológica de Piaget pode ser suficiente para os psicólogos que utilizam elementos de sua teoria no estudo de crianças, mas para os educadores esta aproximação é muito limitada.
- (4) Grifo nosso.
- (5) Grifo nosso.