
A LITERATURA INFANTIL COMO OUTRO DUPLO EM PIAGET

Tristan Guillermo Torriani¹**Resumo**

Este artigo procura aprofundar o estudo da relação entre a teoria piagetiana e a literatura infantil. Primeiramente, trato a questão da literatura imaginativa como um Outro em relação ao discurso científico. A seguir, explico como o modelo genético piagetiano tenta superar a oposição entre adulto e criança, e reduzir o adultocentrismo. Combinando esses dois aspectos, argumento que a literatura infantil se torna um Outro duplo, o que nos ajuda a entender melhor a dificuldade de seu estudo.

Palavras Chave: Piaget, J.; Literatura infantil; Adultocentrismo; Outro.

Abstract:

This paper examines Piagetian theory and children's literature from the point of view of Self-Other relations. For Piaget, imaginative literature is opposed to scientific discourse as an Other that is compromised by egocentric and assimilatory play. At the same time, scientific study of childhood as an Other teaches us to avoid adultocentric bias. Self-Other oppositions are overcome in Piaget's developmental approach by proposing transitions between intermediate stages. The result is that children's literature compounds the otherness of literature and childhood, making it into a double Other.

Keywords: Piaget, J.; Children's Literature; Adultocentrism; Other.

¹ Professor Doutor na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA), campus Limeira, São Paulo, Brasil. E-mail: tristan.torriani@fca.unicamp.br

Introdução

L'équilibre ne se trouve qu'au moyen du déséquilibre, c'est là la grande loi de la vie réelle. Il n'y aurait ni évolution, ni reproduction, ni mort, s'il y avait équilibre.
Piaget, Recherche, XI, p.135

A capacidade de narrar o passado requer não apenas a linguagem, mas também o discernimento de tempo e a abertura humana para um mundo instável em que estamos inseridos enquanto sujeitos autoconscientes. Dadas essas condições, os seres humanos conseguem descrever e explicar processos diacronicamente e até mesmo questionar sua identidade através do tempo. Por um lado, a literatura ficcional constitui um espaço social em que escritores e leitores podem explorar novas perspectivas sobre o mundo. Por outro lado, a Filosofia e a Psicologia podem preparar esse material para que se torne um objeto de pesquisa científica. São níveis discursivos diferentes, indispensáveis, e que não deveriam ser confundidos. Por exemplo, o problema filosófico da infância diz respeito à definição de seu discernimento. O problema psicológico reside na explicação causal-empírica dos processos por meio dos quais a infância se transforma. O problema literário consiste em desenvolver procedimentos narrativos que nos permitam compartilhar a memória e a experiência íntima relativas à infância.

A proposta deste artigo é fomentar o diálogo irreduzivelmente tridisciplinar entre Filosofia, Psicologia e Letras, mostrando ao mesmo tempo a sua indissociabilidade e mútua complementaridade na questão da infância (cf. MORTATTI, 2001). Pelo lado literário, temos relatos que nos permitem reconstituir a perspectiva infantil. Pelo lado filosófico e psicológico, partimos da pesquisa realizada por Jean Piaget sobre a infância, incluindo, contudo, referências incontornáveis às abordagens psicanalítica e psicossocial mais recentes.

Neste artigo, temos por objetivos:

- 1) Explicar como a Literatura e a criança se apresentam como um Outro para Piaget;
- 2) Mostrar a utilidade de critérios piagetianos como os de adaptação, assimilação-jogo, acomodação-imitação, egocentrismo, e construção para a compreensão do fenômeno literário.

Assim, estenderemos alguns aspectos da Epistemologia Genética para a Teoria Literária, focalizando questões de Literatura e de infância. Tendo em vista a concepção estruturalista e sobretudo interdisciplinar de Piaget, é natural perguntar-se por qual razão não há uma Teoria Literária Piagetiana mais robusta, particularmente se pensarmos na Literatura Infantil. Procuramos a seguir dar conta do problema apontando para dois eixos cruzados de alteridade (Figura 1). Pelo eixo epistemológico, Piaget trata a Literatura Ficcional como um Outro que carece da seriedade e da objetividade da Ciência. Pelo eixo genético, ele se dedica a mapear o processo de construção cognitiva desde a infância até a idade adulta.

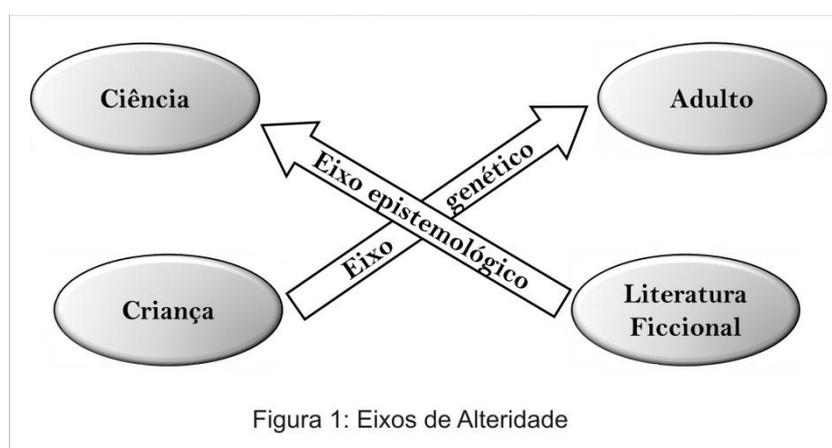


Figura 1: Eixos de Alteridade

Consideramos que seria este cruzamento dos eixos de alteridade que aumentaria a opacidade da Literatura Infantil, conferindo-lhe esse caráter de Outro Duplo. Cabe certamente distinguir entre a Literatura Infantil escrita por adultos para crianças daquela escrita pelas próprias crianças. Na área ficcional, um caso célebre é o das irmãs Brontë, Charlotte (1816–1855), Emily (1818–1848), e Anne (1820–1849), que elaboraram um mundo imaginário próprio inicialmente contando histórias oralmente e depois redigindo-as em escrita colaborativa. Esta atividade criativa se iniciou na infância e se estendeu pela vida adulta das irmãs, quando se destacaram como escritoras. Na área de não-ficção, é conhecido o diário de Anne Frank (1929 – 1945).

Tentamos trazer a seguir subsídios para nos permitir um encaminhamento da questão sobre a possibilidade de uma Teoria Literária Piagetiana. Primeiro veremos como a Literatura se constitui como um Outro do discurso científico almejado por Piaget. Após isso trataremos da questão do adultocentrismo, em que a criança é vista como o Outro.

1 Literatura como um Outro: Contra o Positivismo

O suíço Jean Piaget (1896-1980) tornou-se mundialmente conhecido como psicólogo infantil, tendo concebido experimentos universalmente reprodutíveis que permitiam não apenas testar a cognição infantil, mas propor e investigar estádios de seu desenvolvimento. Além disso, Piaget se ocupou também de Biologia e Filosofia, e teve um imenso impacto na Pedagogia. Sua proposta de uma Epistemologia Genética o qualifica como pensador original de estatura comparável a Heidegger e Wittgenstein. A teoria piagetiana, devido à sua verificabilidade e maleabilidade, tem não só encontrado amplo consenso científico se contrastada, por exemplo, com as especulações e práticas psicanalí-

ticas, mas continua a estimular a pesquisa em muitos campos, desde a Biologia Molecular até o estudo do humor (TAILLE, 2014).

É bom lembrar, antes de mais nada, que o pai de Jean, Arthur Piaget (1865-1952) foi professor de línguas e literaturas românicas na Academia de Neuchâtel, historiador e arquivista do Estado da mesma cidade. Assim, a Literatura estava presente para Jean desde a mais tenra infância. Em sua autobiografia intelectual *Sabedoria e ilusões da filosofia* (PIAGET, 1969), ele revela que chegou a escrever na adolescência um texto narrativo entrelaçado de considerações filosóficas. Esse romance, titulado *Recherche* e publicado em 1918, foi seu primeiro livro. Nele, o protagonista Sébastien, um alter ego do autor, pondera entre as diversas alternativas científicas, ideológicas e religiosas disponíveis no início do século XX. Piaget relata que ainda não sentia tanto um conflito entre Filosofia e Psicologia, mas apenas dúvidas em relação a quantos semestres da segunda disciplina precisaria para empreender uma Epistemologia séria. Para conseguir superar sua dificuldade, ele redigiu um texto. Em suas palavras, tratava-se de:

um estudo sobre o equilíbrio entre o todo e as partes em uma estrutura organizada (embora ignorando ainda inteiramente a teoria da Gestalt) e sobre a correspondência entre a obrigação normativa e a equibração. Mas por um escrúpulo do qual guardo uma clara recordação, não quis apresentá-lo como um texto “sério” e o inseri numa espécie de romance filosófico... (do qual A. Reymond publicou uma severa crítica!).² (PIAGET, 1969, p. 17-18, tradução de Zilda A. Daeir)

Precisamos depreender a atitude do jovem Piaget em relação à Literatura ficcional a partir do contexto dessa passagem, em que ele fala insistentemente de seriedade na sua busca pelo conhecimento e menciona seu escrúpulo devido ao questionamento de sua própria capacidade teórica. Apesar das duras

² “...un papier sur l'équilibre entre le tout e les parties en une structure organisée (quoique ignorant encore entièrement la théorie de la Gestalt) et sur la correspondance entre l'obligation normative et l'équilibration. Mais par un scrupule dont j'ai un souvenir net, je n'ai pas voulu présenter cela comme un texte “sérieux”, et l'ai inséré dans une espèce de roman philosophique... (dont A. Reymond a publié une critique severe!).” (PIAGET, 1969, p. 17-18)

críticas de seu mestre Arnold Reymond, podemos considerar que o romance lhe serviu pelo menos como veículo para apresentar e discutir ideias sem se expor em maneira prematura, antes de seu doutoramento.

A Literatura consistiu para Piaget uma antecâmara para o discurso científico, de cunho teórico-explicativo, que, a partir de então, predominará nos seus trabalhos posteriores. Em sua autobiografia intelectual, porém, ele desenvolve um critério para o romancista que contrasta com o critério do cientista, fornecendo indícios de como ele se diferenciava de escritores como Sartre. Para o pensador neuchâtelense, um critério claro que distingue o romancista do cientista é o descaso para com a verificação empírica e o apelo à fantasia. Em várias passagens, essa figura do romancista é usada por ele como um ideal negativo para admoestar filósofos aprioristas puros, pois suas especulações correriam o perigo de se revelarem meras fantasias. Assim, embora tenha-se valido do romance na juventude, uma vez maduro, Piaget gera dialeticamente o romancista como um Outro do cientista, e, por meio desta oposição, chantageia o filósofo especulativo, desafiando-o a se decidir seja pela Literatura, seja pela Ciência.

O contraste entre Ciência e Literatura aparece também em seu breve artigo de 1918 sobre "A biologia e a guerra". Nele, Piaget procura arguir contra a tese de que o conflito estaria inscrito em nossa constituição biológica. Entendendo que os darwinistas negariam todo e qualquer efeito do ambiente sobre a hereditariedade, ele toma o partido de Lamarck. No início de sua discussão, porém, ele distingue entre o homem de letras, que busca uma verdade humana, e o cientista que busca a verdade científica. Ele parece contrastar a Literatura à Ciência, caracterizando a primeira como viva, mas não chegando a dizer que a segunda seria morta. Enquanto cientista natural (*naturaliste*), ele acredita não ter condições ainda de contribuir muito para a questão, pois reconhece a possível dificuldade em harmonizar convicções humanistas com requisitos de demons-

tração científica. A lealdade maior do cientista (*savant*) lhe impediria de aceitar pressupostos com apenas uma aparência ética. Ele menciona Georg-Friedrich Nicolai, professor de Fisiologia da Universidade de Berlim e autor de *A biologia da guerra* (1917)³, que foi encarcerado em Graudenz por se opor à entrada da Alemanha na Primeira Grande Guerra. O pacifista e prêmio Nobel de Literatura Romain Rolland publicara na revista *Demain*, fundada por Henri Guilbeaux, uma resenha em duas partes (outubro e novembro de 1917, depois republicada na coletânea *Les précurseurs* em 1920) em que Piaget o defende ardorosamente como grande europeu. Piaget não exclui que um cientista utilize seu conhecimento especializado para defender sua causa. Entretanto, ele prefere manter uma atitude de "sangue frio", pois não se encontrava preso como Nicolai.⁴

A estratégia argumentativa de assemelhar filósofos aprioristas especulativos a romancistas era eficaz em um ambiente ainda permeado por ideais positivistas do início do século XX. Entretanto, seu sucesso gerou uma percepção errônea de que Piaget seria um defensor do Positivismo (PIAGET, 1969, p. 24),⁵ quando na verdade ele elaborou uma alternativa denominada Construtivismo que não precisa ser científicista. Similarmente, o mestre suíço defendeu o Estruturalismo, mas em uma versão genética e metodológica, não estática e ontológica.

Tendo em vista a contribuição da lógica multivalorada, consideramos que a oposição dualista entre ciência e ficção, proveniente de Platão e da

³ NICOLAÏ, Georg-Friedrich. Die Biologie des Krieges, Betrachtungen eines deutschen Naturforschers (La biologie de la Guerre, considérations d'un naturaliste allemand). Art. Institut Orell-Füssli, Zurich, 1917.

⁴ "... je ne crois pas qu'un naturaliste puisse rien dire sur ce sujet avant longtemps. Il lui faudrait une objectivité et un recul qu'il ne peut avoir. Il peut s'essayer à la littérature, car elle est vivante et vise à la vérité humaine, non pas à la vérité scientifique, mais il ne peut solidariser encore son attitude d'homme avec sa science. Il est trop homme pour adopter un tel a priori que serait contraire à sa loyauté de savant. Le Nicolai que nous a révélé Romain Rolland dans *Demain* a certes le droit de mettre sa biologie au service de son idéal, lui que écrit du fond d'une prison, mais nous qui ne souffrons pas et qui cherchons dans le calme, nous devons au moins garder notre sang-froid." (PIAGET, 1918, p. 374-375)

⁵ Piaget descreve um diálogo de surdos com o filósofo Isaak Benrubi (1876-1943) que, ao redigir *Les sources et les courants de la philosophie contemporaine en France* (1933), insistiu em incluir o mestre suíço entre os positivistas, apesar de seus protestos veementes.

lógica clássica bivalente, mostrou ser desastrosa, pois nos induz a rejeitar perspectivas alternativas e a reduzir a ficção à mentira. Ao resgatarmos a prática da ficção, não se trata de abolir um critério de verdade ou falsidade para afirmações, mas de entender que uma mesma realidade pode ser descrita em perspectivas diferentes e que interpretações são avaliadas em termos de interesses na aplicabilidade de critérios, o que vai além da simples verdade ou falsidade vinculada a proposições. A semelhança entre Platão e Piaget é que, enquanto o primeiro refundava a Filosofia pitagórica para expulsar os poetas e disciplinar os retóricos, o segundo mobilizava a Biologia para reformar a Epistemologia, expulsando, como Kant, os pensadores especulativos. No entanto, isso não significa que a Psicologia piagetiana seja positivista e cientificista, sem relevância para a Teoria Literária.

É sabido que Piaget desenvolveu uma terminologia complexa que nem sempre conseguiu empregar precisamente (FLAVELL, 1968).⁶ Na medida do possível, seria, portanto, interessante evitar ao máximo o uso de jargão técnico. Porém, como mostra Flavell, não podemos simplesmente substituir o termo 'esquema' (*schème*)⁷ por 'habilidade', 'capacidade', 'disposição' se não ficar claro que, na medida em que o organismo realiza atos, ele constrói estruturas por assimilação (internalização) e acomodação (ajuste ao exterior), que então constituirão sua organização adaptada. Assim, o termo 'esquema' não deveria perder sua conotação construtiva, senão cairíamos numa concepção meramente comportamentalista (behaviorista) em que apenas há aprendizagem (cultural)

⁶ "Os conceitos teóricos [piagetianos, N.A.] tendem a ser amplos e globais, sendo difícil relacioná-los inequivocamente tanto com comportamentos específicos como entre si mesmos. Por exemplo, constructos como esquemas, reversibilidade, assimilação e pré-conceito e outros, geralmente acabam por ter um significado conotativo amplo para o leitor cuidadoso mas são denotativamente imprecisos." (FLAVELL, 1968, p. 37)

⁷ É importante não confundir *schème* com *schema*: o primeiro consiste em atividades operatórias (reversíveis), ao passo que o segundo remete a aspectos figurativos de tentativas passivas de representar a realidade. (cf. FURTH, 1967, p. 822, e PIAGET, 1970, p. 705 rodapé).

ou maturação (biológica), mas não desenvolvimento (escalonado) de estruturas permanentes.

Em seu livro *O estruturalismo*, Piaget (1970, p. 8) declara que "uma estrutura compreende os caracteres de totalidade, de transformações e de auto-regulação." A capacidade narrativa desenvolve-se desde a infância, podendo ser tratada como uma tal estrutura, pois constitui uma totalidade, passa por transformações, e regula a si mesma. Em livros como *Alice no país das maravilhas e Alice através do espelho*, encontramos estruturas lógicas e simbólicas tratadas em modo lúdico. Não é necessário, segundo Piaget, atribuir às estruturas um caráter transcendente ou metafísico. Basta que sejam entendidas metodologicamente, como construtos explicativos causais que permitem ordenar nossos conhecimentos e formular novas conjecturas falseáveis.⁸

O tema da linguagem e sua aquisição em Piaget é por demais complexo para ser abordado aqui em toda profundidade. Como é sabido, ele segue a concepção de seu conterrâneo Ferdinand de Saussure (1857-1913)⁹ quanto à distinção entre significado e significante, conferindo-lhe, porém, um caráter genético¹⁰ e diacrônico. Assim, no processo de aquisição linguística infantil, ocorreriam transformações no que seriam, para a criança, significado e significante. Ao analisar o desenvolvimento cognitivo (particularmente no nível formal operatório), Piaget privilegia o significado e tende a desassociá-lo do comportamento verbal, considerando que as falas infantis não seriam indicadores confiáveis.¹¹ Tudo isto tem consequências por vezes problemáticas e que requerem

⁸ Ros (1983, p. 74) compara as concepções metodológicas de Popper e Piaget. Enquanto Popper considera que hipóteses seriam propostas arbitrariamente, Piaget ocupou-se de história da ciência procurando nela também analogias com o desenvolvimento cognitivo infantil.

⁹ Piaget dedica o quinto capítulo de *O estruturalismo* à linguística estruturalista.

¹⁰ Basicamente, Piaget correlaciona ou equipara funcionalmente o significante ao processo de assimilação, e o significado ao de acomodação (BATTRO, 1969, p. 52).

¹¹ Piaget se apoia no trabalho de seu aluno H. Furth que, ao supostamente demonstrar que o desenvolvimento cognitivo dos surdos-mudos sofria comparativamente pouco atraso, pressupõe um tanto quanto

revisão.¹² Sem jamais negar essas dificuldades, consideramos que elas justificam apenas a reforma da teoria piagetiana, mas não o seu abandono por fraqueza de ânimo, como infelizmente ocorre com frequência nas ciências humanas.

Segundo Piaget, o processo de construção da capacidade narrativa pode ser entendido como adaptação equilibrante. Enquanto organismo, o ser humano subsiste realizando trocas com um ambiente externo para que possa continuar vivo. A interação organismo-ambiente é bidirecional. No sentido do ambiente para o organismo, temos a assimilação, em que internalizamos hábitos, expressões e atitudes. No sentido oposto, temos a acomodação, em que ajustamos nossas habilidades às condições externas impostas pelo ambiente. A assimilação ocorre linguisticamente como construção do significado, e se manifesta também como atividade lúdica (jogo, brinquedo). A acomodação constrói o significante, e se realiza como atividade imitativa (imitação, mímese).

Contam como narrativas para Piaget tanto descrições sequenciais de eventos expressos em qualquer tempo verbal que a criança domine, quanto frases no pretérito. Podemos tomar, por exemplo, este protocolo de Piaget (2010, p. 251) sobre suas filhas Jacqueline e Lucienne.

Obs. 104. - (...) Ao 1;7(28)¹³, uma narrativa é feita à mãe a propósito de um gafanhoto que J. acaba de ver no jardim: "Fanhoto, fanhoto saltar (como me mandou fazer) rapaz", isto é, um primo que efetivamente a fez saltar na antevéspera. Na idade de 1;11(11), ela me conta após uma visita: "Robert chorou, pato nadou no lago, parti mun (muito) longe." L., (...) ao 1:11(28), conta, alguns minutos após o acontecimento: "Ti (=tia) Madena no automove, parti no automove." A seguir, uma hora depois, sozinha no jardim, ela diz a si mesma: "Mamãe saiu, Jacqueline saiu com mamãe."

acriticamente que a capacidade comunicativa não-verbal (por ex., gestual) dos surdos-mudos não constituiria uma linguagem e que ela não poderia compensar dificuldades auditivas e fônicas.

¹² Ros (1983, p. 33-36) defende que a concepção saussuriana não só impede Piaget de tratar adequadamente a tomada de consciência de si, sobretudo no nível operatório formal, mas até compromete o seu modelo de equilíbrio após o nível sensoriomotor.

¹³ A notação piagetiana para a idade é feita assim: ano; mês (dia). "J." é Jacqueline, "L." é Lucienne, e "T." é Laurent.

A base da capacidade narrativa surge na passagem do período sensoriomotor (0 a 2 anos) para o representativo-simbólico ou pré-operatório (2 a 7 anos). A percepção, dominante no primeiro período, se remete a objetos presentes, ao passo que a representação, dominante no segundo período, lida com objetos ausentes ou que deixaram de estar presentes. Isso gera uma noção mínima de sequência "antes e depois" para se referir ao passado como algo ausente, só acessível à inteligência com capacidade representativa, o que é impossível antes dos 2 anos. Representações subjetivas da criança (símbolos) constituem uma linguagem privada, não compreensível para os outros por não ser socializada como nos chamados signos. Segundo Piaget (2010, p. 250), "A linguagem inicial é feita, antes de tudo, de ordens e de expressões de desejo." Logo a seguir, ele afirma que "A narrativa, fonte da memória segundo P. Janet, constitui aqui intermediário indispensável como meio de evocação e de reconstituição." Ou seja, a criança, já com capacidade representativa, constrói símbolos (subjetivos) e utiliza a linguagem em estrutura narrativa para descrever e reconstruir estados de coisas (proposições).

No entanto, o período representativo-simbólico (ou pré-operatório) é marcado por um egocentrismo cognitivo, em que a criança tem dificuldade de distinguir ainda entre a fantasia e a realidade. O egocentrismo no sentido piagetiano remonta ao adualismo de James Mark Baldwin (1861-1934) e não deve sugerir que o "eu" estaria já completamente formado. Trata-se de um estado de indiferenciação entre os mundos interno e externo, mas com característica de um subjetivismo absoluto que desconhece a si mesmo. Assim, um sonho da criança pode ser transposto por ela no mundo externo como algo real (reificação), enquanto que ela também poderá atribuir alma a objetos externos materiais (animismo, personificação). O trato lúdico dos objetos no brincar permite a assimilação, enquanto que a imitação permite a acomodação à realidade externa. Com o desenvolvimento, a assimilação (jogo) vai cedendo lugar à acomodação

(imitação), permitindo uma adaptação mais equilibrada da criança com o ambiente. Tanto a imitação quanto o jogo são formativos para a imaginação, pois lidam com símbolos (subjetivos). A interação verbal com os adultos permitirá a acomodação da linguagem infantil, constatável no uso de signos e conceitos compartilhados. Piaget (2010, p. 252) enuncia a diferença entre conceito e imagem, vinculando-os ao problema da tensão entre egocentrismo e intersubjetividade na linguagem.

O conceito é geral e comunicável; a imagem, singular e egocêntrica. Ora, notemos que a própria linguagem da criança desse nível permanece precisamente a meio caminho entre a comunicação com outrem e o monólogo egocêntrico: as narrativas, descrições, e até as perguntas, se dirigem a si mesmo tanto quanto a outrem.

Vimos acima, na observação 104 de Piaget sobre sua filha Lucienne, um caso justamente desse uso dual (social e egocêntrico) da linguagem narrativa.

Podemos, então, elencar abaixo uma primeira tese piagetiana fundamental aplicada à atividade literária:

1) Literatura é adaptação inteligente, combinando assimilação e acomodação (adaptacionismo). O autor passa por um processo de desenvolvimento que envolve a auto(re)organização e a adaptação.

O avanço da acomodação tornará o jogo infantil crescentemente imitativo, fazendo com que, nas suas brincadeiras, ele se aproxime ao que na Literatura chamaríamos de um realismo. Brincar permite à criança assimilar objetos externos animando-os, dando-lhes contextos por ela inventados e que expressem sua própria situação. A criança pode transferir seus conflitos para a brincadeira e vivenciá-los em modo distanciado, como se não fossem dela, mas da boneca. Na medida em que este tipo de tratamento lúdico deixa de ser eficaz, a

busca por equilíbrio faz com que a criança encontre na imitação uma via de acesso à realidade objetiva, mesmo que ainda no contexto do jogo.

Como Freud na esfera afetiva, não podemos excluir a possibilidade de cristalização de caracteres cognitivos no período representativo-simbólico (ou pré-operatório) do desenvolvimento piagetiano. A consolidação da personalidade nesse nível não impediria necessariamente a passagem posterior para os níveis operatórios concreto (a partir dos 7 anos) e formal (a partir dos 11 anos), mas significaria um ancoramento da personalidade nesse nível, o que seria constatável pela regressão consistente a ele e a dificuldade em sustentar atividades nos níveis subsequentes. A personalidade esquizoide como discutida no registro afetivo por M. Klein, R. Fairbairn, H. Guntrip, D. Winnicott, R.D. Laing e A. Lowen se enquadra melhor no nível representativo-simbólico do ponto de vista cognitivo.

É importante lembrar que, para Piaget (2014), os objetos de nossos afetos não possuem estrutura própria ou autônoma, mas são construídos por meio da cognição. Afetos por si só não conseguem construir estruturas, mas apenas fornecem energia e coloração emotiva para o desenvolvimento cognitivo (cf. BRINGUIER, 1993). Afinal, Piaget se interessa principalmente pela gênese do conhecimento tanto pela perspectiva lógica quanto empírica, e é especificamente nessa área que ele acredita poder vislumbrar estruturas se desenvolvendo. Em outras áreas, como a afetiva, ele é mais cético com relação à postulação de estruturas, sobretudo em um sentido ontológico. E quando investiga o desenvolvimento do juízo moral, ele o acopla às capacidades cognitivas envolvidas. O estruturalismo metodológico piagetiano apenas sugere que tentemos identificar regularidades nas relações entre partes e acompanhemos sua gênese. Trata-se somente de uma estratégia interpretativa para abordar a realidade em modo sistemático, sem pretensões de revelar a natureza profunda ou oculta da

realidade como na metafísica. Pessoas muito interessadas na afetividade, na qual Piaget não via estruturação clara, podem até ter razão em repudiar o estruturalismo, sobretudo se for ontológico.¹⁴ No entanto, ao fazermos isso, isto é, ao negligenciarmos a dimensão cognitiva, estaremos também tolhendo aquilo que confere estrutura aos objetos da afetividade, o que por sua vez pode inviabilizar seu estudo sistemático. Se desejo X, só a cognição pode identificar o que seria esse X.

No que tange à literatura, alguns autores como F. Kafka têm um perfil psicológico considerado como nitidamente esquizoide, com rica vida interior, em que predomina a assimilação sobre a acomodação. A dificuldade em aceitar afetivamente a sujeição (ou acomodação) do seu discurso a testes intersubjetivamente controláveis (requisito para a objetividade) desloca o ponto de equilíbrio do esquizoide para dentro da área do discurso ficcional.

Com relação à busca pela objetividade, geralmente é tido como desnecessário argumentar que a Literatura não satisfaça os quesitos de cientificidade. Nenhum romancista pretende que sua ficção seja estritamente verificável como numa ciência humana ou social aplicada, até porque reconhece a distinção entre ficção e não-ficção. No entanto, anseia que, apesar disso, tenha valor e interesse para os outros.

Pelo lado da subjetividade, porém, é possível acreditar que o romancista, de algum modo, adquiriria um maior conhecimento de si ao narrar. Seria importante deixar claro que isso tampouco é verdade, merecendo ser considerado um mito sofista pré-socrático.¹⁵ O critério piagetiano de egocentrismo é indispensável para entendermos isso. Em *O raciocínio na criança*, Piaget (1967, p.

¹⁴ Refiro-me a teses de tipo freudiano, em que se afirma, por exemplo, que temos uma pulsão para a morte como algo inscrito na natureza humana.

¹⁵ Já em seu breve diálogo *Ion* (533d-536d), Platão enuncia através de Sócrates a tese de que a falta de autoconhecimento do poeta seria devido à possessão divina.

201) reconhece que o egocentrismo pode perdurar na vida de adultos inadaptados que "... interpõem, entre si e o real, um mundo imaginário ou místico e relacionam tudo a este ponto de vista individual." Apesar de estarem imersos na introversão, não é nada claro que teriam um conhecimento mais adequado de si mesmos que os extrovertidos. A partir de uma perspectiva teórica substancialmente diferente, Winnicott (1975, p. 80-81) também considera que "O eu (*self*) realmente não pode ser encontrado no que é construído com produtos do corpo ou da mente, por valiosas que essas construções possam ser em termos de beleza, perícia e impacto". No artista em particular, a tentativa de autoconhecimento por meio da arte, mesmo que bem sucedida em termos de aceitação social, revelaria uma dificuldade em acessar seu próprio eu.

O egocentrismo mal superado no adulto esquizoide resulta numa condição quase trágica, pois ele se investe na construção de uma visão que não é nem objetivamente verificável nem expressivamente autêntica (o falso *self* winnicottiano). Romancistas realizam o que Piaget poderia ter chamado de uma assimilação fabulatória e lúdica da realidade, algo comum no indivíduo esquizoide com baixa capacidade de acomodação (ou ajuste) ao mundo externo. A tentativa de conferir a essa visão um estatuto de transcendência espaço-temporal pela fuga de controles intersubjetivos condena-o ao auto engano sistemático.¹⁶ Em *O estruturalismo*, Piaget (1970, p. 114) critica, além disso, a ilusão pós-moderna da "morte do sujeito".

Sustentar, então, que o sujeito desapareceu para dar lugar ao impessoal e ao geral seria esquecer que, no plano dos conhecimentos (como, talvez, dos valores morais ou estéticos, etc.), a atividade do sujeito supõe uma contínua descentralização que o liberta de seu egocentrismo intelectual espontâneo em proveito, não precisamente de um universal já pronto e exterior a ele, mas de um processo ininterrupto de co-

¹⁶ Apenas a título de exemplo, em *A montanha mágica* de Thomas Mann, ocorre uma imitação acomodativa de todo o ambiente em que se desenrola o romance, mas a imitação é sobrepujada pelo jogo assimilativo. O protagonista Hans Castorp perde progressivamente seu sentido do tempo num processo de regressão cognitiva acompanhado de reflexão intensa e desligamento do próprio corpo.

ordenações e de reciprocações: ora, é esse próprio processo que é gerador das estruturas em sua construção ou reconstrução permanentes. Em resumo, o sujeito existe porque, de maneira geral, o "ser" das estruturas é sua estruturação.

Podemos então formular nossa segunda tese piagetiana.

2) O escritor egocêntrico constrói um discurso, mas não conhece nem a si mesmo nem ao mundo externo objetivamente, tornando o interesse humano (nem tanto científico em sentido estrito) a base principal para motivar o estudo literário. O produto literário não deve ser visto nem como objetivamente válido, nem como psicologicamente revelador. Trata-se de um objeto híbrido, simultaneamente subjetivo e objetivo, artístico e científico, cuja apreciação exige do leitor uma abertura e disponibilidade especiais para tolerar essa mistura.

A concepção piagetiana da inteligência literária como adaptação poderá suscitar a objeção condensada na frase atribuída a Jiddu Krishnamurti (1895-1986), no sentido de que estar bem-adaptado a uma sociedade doente não seria sinal de saúde.¹⁷ Esta objeção procede apenas na medida em que Piaget entende a "saúde" da cognição como equilíbrio (adaptado) entre assimilação e acomodação das estruturas. Porém, ela falha na medida em que pressupõe um juízo valorativo negativo sem explicitá-lo e justificá-lo. Qual seria o critério de uma sociedade profundamente doente e por quais razões esse critério seria recomendável? Não se deve identificar adaptação com a submissão a tendências corruptas da sociedade.

Outra crítica possível é que nosso enquadramento do trabalho literário no período representativo-simbólico (ou pré-operatório), relacionando-o com traços de personalidade esquizoide, não faz jus a obras de autores que tentam superar o subjetivismo. Além disso, parece brutal tolher a possibilidade de justificação do discurso literário tanto no nível objetivo quanto subjetivo. Infe-

¹⁷ "It is no measure of health to be well adjusted to a profoundly sick society."

lizmente, como tentamos indicar, o autoconhecimento requererá a colaboração da Filosofia para esclarecer pressupostos epistemológicos e normativos no nível lógico, assim como da Psicologia para explicar processos causais que determinaram a adoção de certas crenças. A Literatura não deve ser reduzida ao estatuto do insensato ou do sem-sentido, mas, ao misturar elementos subjetivos e objetivos, jamais pode escapar desse caráter anômalo.

Cabe, então, para fundamentar o valor do estudo literário, um ato afirmativo da vontade. O intelecto pode apenas nos indicar as dificuldades e as causas do fascínio do artefato literário, mas a decisão pelo seu estudo requer o acionamento de nosso querer. É necessário a disposição de se entregar ao caos da imaginação alheia para retornar a si enriquecido pelo confronto com os enigmas ali presentes. A busca pelo refinamento cultural (*Bildung*) não é possível sem o embate com obras intensas de ficção redigidas nas suas línguas originais.

No entanto, o auto desconhecimento do romancista apontado por Piaget, Winnicott e, mais remotamente, até por Sócrates e Platão, explica pelo menos em parte os impasses da educação estética proposta por Schiller. O poeta alemão queria recuperar a unidade da alma helênica que se havia perdido com as especializações e deformidades profissionais modernas (a barbárie em distinção à selvageria). Infelizmente, a bela alma reconstituída esteticamente não perdura, tendo seu equilíbrio rompido com interações objetivas e sociais inevitáveis. O indivíduo introvertido e com traços esquizoides terá que se habituar a, depois desse desequilíbrio, reconstruir seu mundo interno por meio da assimilação lúdica. Nesse sentido, a atividade artística pode ser terapêutica para esse tipo de personalidade.

Enfim, chegamos à nossa terceira tese piagetiana.

3) Literatura é um desafio para nossas teorias filosóficas e científicas, na medida em que estimula nossa cognição (cognitivismo) misturando o objetivo com o subjetivo. Cognitivismo não deve ser confundido com cientificismo. Ler *O senhor das moscas* de William Golding como trabalho científico seria distorcê-lo, e tampouco é justo descartá-lo como produto meramente fantasioso. A distinção entre ciência e ficção ocorre num contínuo, com gradações, e não segundo a lógica clássica bivalente, com o princípio do terceiro excluído.¹⁸

Ao fornecer exemplos dramatizados e marcantes de teorias e problemas científicos, a Literatura reforça nossa memória, articulando a cognição e os afetos. O discurso científico surge a partir do desenvolvimento cognitivo infantil, sobretudo com a superação do egocentrismo e a aquisição de pensamento formal-hipotético a partir dos 11 anos.

Piaget faz a mediação entre a narrativa e o discurso científico também por meio do paralelo entre a ontogênese da cognição infantil e a história da ciência, como explica Flavell (1975, p. 257):

... independentemente do conteúdo, a estratégia geral consiste em aplicar os constructos de sua teoria evolutiva (equilíbrio progressiva, egocentrismo, descentração, reversibilidade, etc.) ao processo histórico considerado como uma evolução que se deu *através* de várias mentes adultas, e analisável, pelo menos parcialmente, nos mesmos termos que a evolução que se dá *dentro* de uma única mente imatura. Portanto, existe no pensamento piagetiano uma forte tendência a considerar que a "ontogênese repete a história"; o fato dele afirmar que a relação entre a anatomia comparada e a embriologia, que se verifica na biologia, é semelhante à relação entre a ontogênese e a história, existente na epistemologia, é um sintoma desta tendência.

É importante lembrar que, nos anos 1970 e 1980, as premissas estruturalistas compartilhadas por Freud e Piaget se tornaram menos populares. No lugar de uma separação entre indivíduo e ambiente, passou-se a tratar a criança

¹⁸ Caso contrário, uma mente inclinada ao ceticismo tenderá, como Hume, a estender à literatura o destino que o filósofo escocês recomendou para livros de metafísica: as chamas.

e a mãe como uma entidade dupla (ou díade) que permanecia articulada como unidade mínima de análise. No lugar de estruturas, passou-se a focar em funções que comportamentos podiam ocupar na díade mãe-filho. Resultados de pesquisa foram tomados na sua particularidade histórica e cultural, sem pretensões de aplicação universal. A linguagem passou a constituir o conhecimento, e não apenas a veiculá-lo ou representá-lo. Mais recentemente ainda, a díade humano-máquina começa a reivindicar atenção de psicólogos e pedagogos, pois a criança transitaria da relação com a mãe para aparelhos como o computador e o videogame.

Na tradição piagetiana, Vigotsky é reconhecido como líder da tendência diádica ou psicossocial, assim como Bowlby o é na tradição freudiana. O psicanalista britânico priorizava o estabelecimento do vínculo afetivo (em inglês, *bond*) sobre a descarga pulsional limitada à interioridade de um organismo individual, deste modo favorecendo modelos baseados na construção de relações intersubjetivas. Por sua vez, o psicólogo russo tinha como princípio que toda função do desenvolvimento cultural infantil aparecia primeiro como uma relação interpessoal e depois internalizada como uma categoria subjetiva. A consequência importante desta mudança de perspectiva é que a auto regulação deixa de ser apenas uma propriedade inerente de estruturas abstratas, mas passa a ser uma função que constitui a finalidade de um sistema diádico. O Eu em um sistema Eu-Outro internaliza primeiro uma regulação diádica para então se tornar autorregulado (cf. LITOWITZ, 1999).

Apesar dessa ênfase na díade ser importante, não é totalmente justo acusar Piaget de ter priorizado o bebê em relação à mãe e ao ambiente, como explica Battro (1976, p. 50).

Piaget, de sua parte, não aceita em sua epistemologia uma prioridade do sujeito ou do objeto e em sua biologia rechaça tanto a primazia do meio como a do organismo; sua psicologia vai ser, em consequência,

uma teoria onde a experiência e a atividade espontânea se coordenam por reciprocidade. A esta tendência geral dá o nome de "relativismo".

Mais recentemente, tem-se procurado ir além da díade, incluindo uma rede social mais ampla como pressuposto teórico (LEWIS; TAKAHASHI, 2005). Desta maneira, porém, termina-se num sociologismo que se abre demais para tudo e que perde foco sobre processos (intra)individuais.

2 Criança como um Outro: Contra o Adultocentrismo

Piaget (2010) cunhou o termo 'adultocentrismo' (*adultocentrisme* em francês) para designar um tipo de viés que distorce observação e teorização na Psicologia Infantil. Ao interpretar o comportamento infantil, o pesquisador poderá projetar no sujeito intenções só possíveis para um adulto. O exemplo clássico disso seria a compreensão do manuseio genital infantil como pressupondo a bagagem afetiva, social e cultural da sexualidade adulta. Na dimensão cognitiva, o adultocentrismo nos induz à concepção da criança como um adulto em miniatura e a tratar suas habilidades cognitivas como estando inatas e pré-formadas. Deste modo, superestimamos ou subestimamos suas capacidades. Assim, por um lado, mães e pais entusiasmados tendem a acreditar que seus filhos "já sabem tudo" porque conseguem manipular objetos com sucesso devido a suas habilidades sensoriomotoras. No entanto, a criança ainda carece de autoconsciência, e, portanto, pode manejar um dispositivo, mas não sabe o que está fazendo. Por outro lado, as crianças têm uma sensibilidade e percepção aguçada das intenções dos adultos, sendo menos ingênuas do que muitos suspeitam.

No processo de seu desenvolvimento, todo adulto elabora uma teoria intuitiva e implícita sobre o comportamento humano que o psicólogo austríaco Fritz Heider (1896-1988) denominou 'ingênuo'. Alfred Baldwin (1973, p. 35) estendeu o método de análise heideriano para a relação adulto-criança, fornecen-

do uma descrição detalhada da perspectiva adultocêntrica, que ele resume assim:

Segundo a teoria ingênua, as crianças são, fundamentalmente, adultos ignorantes. Seu comportamento não é governado por leis marcadamente diversas das que governam o dos adultos; apenas não têm grande parte do conhecimento necessário para ação sensata. Assim, a socialização e a educação de crianças são vistas como um processo que consiste em dar-lhes conhecimento, seja através da experiência, seja através da instrução verbal. Ao mesmo tempo, existe certo reconhecimento de que as crianças, mesmo quando têm informação, não podem ser consideradas responsáveis por suas ações, pois não são adequadamente controladas por seu conhecimento de certo e errado e suas consequências. Essa responsabilidade parece ser vista como o resultado de maturação que ocorre automaticamente com a idade.

Quanto a Piaget, a superação do adultocentrismo requer não apenas maior rigor metodológico, mas também a construção de uma teoria por meio da qual se explique o processo do desenvolvimento desde a infância até a velhice. A introspecção adulta é falha e precisa ser substituída pela observação externa. Em resposta às críticas que Flavell formulou de uma perspectiva fortemente experimental, Piaget explica que o adultocentrismo não pode ser superado de uma só vez. Num primeiro momento seria preciso observar as crianças bem, evitando negligenciar fenômenos que, do ponto de vista adulto, seriam meramente acidentais, e verificar se não poderiam fazer parte de uma explicação para os processos observados. Controles experimentais mais rigorosos como exigidos por Flavell teriam, diz Piaget (FLAVELL, 1975, p. xiii), que esperar para um segundo momento.

É importante compreender claramente que, para explorar o desenvolvimento intelectual em sua espontaneidade criativa, sem distorcê-lo com suposições a priori baseadas na experiência que temos com o pensamento adulto, tem sido necessário agir em duas etapas: primeiro, descobrir o que é original e que poderia ser facilmente negligenciado nos estádios sucessivos da evolução infantil e fazê-lo com métodos, inclusive verbais, que sejam tão livres e flexíveis quanto possível; depois, numa segunda etapa, é que se tornam possíveis controles variados e análises mais refinadas.

3 Considerações Finais: Literatura Infantil como Outro Duplo

Em primeiro lugar, a Literatura enquanto tipo discursivo se mantém um Outro para Piaget. Apesar de ter escrito um romance filosófico na juventude, ele não retornou posteriormente à escrita romanceada. Ao contrário, usava-a como um Outro em relação ao ideal científico que seguia. Além disso, ao acusar filósofos especulativos de se tornarem literários, pressupunha a Literatura como um ideal negativo. Entretanto, devido à sua visão genética, Piaget entende que há um desenvolvimento cognitivo, acompanhado pela linguagem, e que culmina no discurso científico. Ou seja, a oposição entre Literatura e Ciência é superada nesse processo dialético de auto diferenciação dos tipos discursivos.

Em segundo lugar, Piaget procurou criar uma ponte teórica entre a infância e a maturidade por meio de uma teoria genética (ou desenvolvimentista). Deste modo, a oposição entre adulto e criança é também dissolvida dialeticamente por um processo gradual de auto superação que não exclui o ambiente e a sociedade totalmente.

Assim, a Literatura Infantil se configura como um Outro Duplo para Piaget. Isso não esgota, porém, as alteridades a serem examinadas pela abordagem genética ou desenvolvimentista. Sem dúvida, há uma produção constante de relações dialéticas entre identidades de gênero, língua, religião e raça na Literatura Infantil, e seu estudo deve ser aprofundado em pesquisas futuras.

Referências

BALDWIN, A. L. Teorias de Desenvolvimento da Criança. 2ª ed., São Paulo: Pioneira, 1973.

BATTRO, A. M. O pensamento de Jean Piaget. RJ: Forense, 1976.

BRINGUIER, J.-C. Conversando com Jean Piaget. tradução de Maria Jose Guedes. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ : Bertrand Brasil, 1993.

FLAVELL, J. H. A psicologia do desenvolvimento de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1975.

FURTH, H. G. Concerning Piaget's View on Thinking and Symbol Formation. *Child Development*, v. 38, n. 3, p. 819-826, Sep., 1967.

LA TAILLE, Y. de. Humor e tristeza : O direito de rir. Campinas : Papyrus, 2014.

LEWIS, M.; TAKAHASHI, K. Beyond the Dyad. Conceptualization of Social Networks. *Human Development*. v. 48, n. 1-2, 2005.

LITOWITZ, B. E. Freud and Piaget: une fois de plus. *The Genetic Epistemologist*. v. 27, n. 4 , p. 1-13, 1999.

MORTATTI, M. R. L. Leitura crítica da literatura infantil. Itinerários - Revista de Literatura, Araraquara, 17, p. 179-187, 2001.

PIAGET, J. Recherche. Lausanne: La Concorde, 1918. Disponível em <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index.php?DOCID=1190>
Acesso em 17 fevereiro 2015.

_____. La biologie et la guerre. Feuille centrale de la Société suisse de Zoologie, 58, n. 5, p. 374-380, 1918.

Disponível em <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index.php?DOCID=633>
Acesso em 17 fevereiro 2015.

_____. O Estruturalismo. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

_____. Piaget's Theory. In: MUSSEN, P.H. (ed.) Carmichael's Manual of Child Psychology, 3rd ed., NY: Wiley, 1970, p. 703-732.

Disponível em <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/presentation/index.php?DOCID=1535>
Acesso em 17 fevereiro 2015.

_____. O raciocínio na criança. Trad. Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.

_____. A formação do símbolo na criança : imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2010.

_____. Sabedoria e ilusões da filosofia. Trad. Z. A. Daeir. SP: Difusão europeia do livro, 1969.

_____. A representação do mundo na criança. RJ: Record, 1926.

_____. Relações Entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança. Trad. Cláudio J. P. Saltini; Doralice B. Cavenaghi. RJ: Editora Wak, 2014.

ROS, A. Die Genetische Epistemologie Jean Piagets. Resultate und offene Probleme. Tübingen: Mohr, 1983.

WINNICOTT, D.W. O Brincar e a Realidade. RJ: Imago, 1975.