

TRADUÇÃO¹Piaget na *Ecole Libératrice*: a dialética do outro e do mesmo²Silvia Parrat-Dayan³**Resumé**

Dans le quatre textes de Piaget que nous présentons ici, l'auteur essaie de mettre en évidence les différences et les ressemblances entre l'enfant et l'adulte. Il est à remarque les changements que l'auteur fait opérer à son discours lorsqu'il s'adresse, comme c'est le cas ici, à des instituteurs. En effet, dans ces textes brefs et incisifs, Piaget se montre plus explicite et plus clair que dans les grands ouvrages.

Abstract

In the four texts by Piaget presented here, the author attempts to show the differences and the similarities between children and adults. It is interesting to note how the author changes his formulation of the problem when addressing teachers, as is the case here. Indeed, in these short and incisive texts, Piaget is more explicit and easier to understand than in his book.

Resumo

Nos quatro textos de Piaget que nós apresentamos aqui, o autor tenta colocar em evidência as diferenças e as semelhanças entre a criança e o adulto. Destacam-se as mudanças que o autor faz em seu discurso no momento em que se dirige, como é o caso aqui, aos professores. De fato, nestes textos breves e incisivos, Piaget se mostra mais explícito e mais claro que em suas grandes obras.

¹ Tradução para a língua portuguesa de João Alberto da Silva.

² *Piaget dans l'Ecole Libératrice: la dialectique de l'autre et du même*. Cet article a été publié en la Revue *Archives de Psychologie*, 1994, 62, p. 171-192.

³ A autora agradece vivamente a J. Vonèche e F. Vidal pelas observações críticas.

Nós propomos apresentar aqui quatro documentos de J. Piaget publicados em uma revista pedagógica. Trata-se de um veículo semanal do Sindicato Nacional de Professores e Professoras da França e das colônias: a *Ecole Libératrice*. A revista se anuncia como sendo um programa de ação dos professores para defender *os interesses de sua profissão e da escola* (Lapierre, 1929, p. 1). Assim, ela aparece como uma arma para a liberação da escola, do homem e da criança. Instrumento de cultura geral, a *Ecole Libératrice* aspira ao desenvolvimento dos valores, unindo o bonito ao útil, o conhecimento ao bem, a justiça à verdade. Contra toda ortodoxia, quer seja no plano sindical, político, científico ou pedagógico, esta revista se vê um veículo de ligação entre os professores e um meio de compreensão da *alma* dos outros povos. Nenhum domínio lhe seria estranho: literatura, ciência, sociologia e pedagogia.

O objetivo principal da revista é de instrumentalizar os professores a fim de que possam contribuir para integrar as crianças à sociedade, não para que se conformem, mas, sobretudo para que trabalhem na construção de um mundo mais justo, mais fraterno e mais humano.

É neste contexto que Piaget aceita escrever quatro artigos, desconhecidos ou esquecidos hoje pelo público, e que nós reproduzimos aqui. Trata-se de *Psicologia experimental: a mentalidade da criança* (1930a), *A vida social da criança* (1930b), *A lógica da criança 1. O egocentrismo* (1931a), *A lógica da criança 2. O sincretismo* (1931b).

Esses artigos retomam as idéias e as noções principais de textos do primeiro período da obra psicológica de Piaget, que se situa entre 1920 e 1932. De fato, como em *A linguagem e o pensamento na criança* (1923), está a questão do egocentrismo e do sincretismo verbal; como em *O julgamento e o raciocínio na criança* (1924), Piaget destaca a origem do pensamento na ação. Antecipando *O juízo moral na criança* (1932), Piaget nos dirá que o sujeito torna-

se, ao mesmo tempo, cada vez mais racional e cada vez mais moral, graças às interações com os outros.

Nos artigos que apresentamos aqui, Piaget tenta estabelecer as diferenças e as semelhanças entre o pensamento do adulto e o pensamento da criança. No quadro do contexto pedagógico no qual são redigidos os textos o problema é o tamanho. Trata-se, de fato, de responder a questão: Como fazer da criança um adulto? Como fazer da criança um adulto que aspire à dignidade do homem? Piaget responderá condensando as ideias que tinha exprimido anteriormente de maneira mais clara, sintetizando-as e fazendo-as aparecer de maneira mais explícita e incisiva do que em seus livros. Certamente, o espaço restrito de um artigo exige a expressão concisa e direta. Há também o fato de que Piaget se endereça a um público particular: os pedagogos. A partir desse fato, ele tentará convergir suas ideias em torno de uma questão que se coloca a todo educador: Como conciliar a criança e o adulto? Como caracterizar a criança que é ao mesmo tempo este “outro”, que nos é terrivelmente estranho, e o adulto em que está supostamente se tornando. Como limitar a especificidade da criança sem reduzi-la ao adulto? Então, se afirmar a dimensão do outro implica o reconhecimento da heterogeneidade, isto é, da mentalidade da criança, esta mesma mentalidade também é chamada a aproximar-se da do adulto. Mas como?

Como diversos pesquisadores de seu tempo, Piaget se opunha aos métodos da escola tradicional que, através da transmissão de informação, tinha por objetivo moldar a criança à imagem do adulto. A *Ecole libératrice* permitirá a Piaget situar suas ideias teóricas concernentes à particularidade do pensamento infantil; ela lhe permitirá também propor ao professor um papel diferente e novo, sem esquecer que a tarefa principal é ajudar a criança a tornar-se um adulto. Entretanto, o educador, deveria incitar a criança a sair de sua heterogeneidade, sem lhe impor sua própria lógica. A proposição de Piaget

consiste em entender a mentalidade da criança. Para ajudar a criança a tornar-se um adulto, diz ele, é necessário partir de sua heterogeneidade, de sua realidade *sui generis*.

Como em *A linguagem e o pensamento na criança* (1923), Piaget propõe examinar o problema do ponto de vista do sujeito (a criança) e não do ponto de vista do observador exterior. Certamente, o conceito de mentalidade infantil não é novo. Piaget faz as pazes, por outro lado, com o conceito de mentalidade heterogênea do início do século⁴. Entretanto, os psicólogos e os pedagogos da época estavam tão preocupados em ver a criança tornar-se um adulto, que se mostravam mais interessados em desvendar a idade na qual se manifestavam os comportamentos correspondentes às diferentes atividades mentais do adulto do que aos comportamentos próprios da criança. Do mesmo modo que todos diziam que a criança era um ser diferente do adulto, eles se dedicavam a descrever a idade na qual ela manifestaria “a primeira volição”, “o primeiro conceito”, “a primeira palavra”. Posicionando-se contra a maneira cronológica que tinham os pedagogos para conceber o desenvolvimento da criança, Piaget propõe o interesse nos processos de construção e transformação das diferentes operações mentais. Ora, acentuando as diferenças entre criança e adulto e, insistindo na necessidade de partir da realidade da criança, Piaget questiona as concepções tradicionais concernentes do papel do professor. Como ele poderia se inserir nesta dinâmica?

Tomando a linguagem do especialista da psicologia da criança e sem ter nenhuma vontade de prescrever uma atitude pedagógica, Piaget se manteve em uma expectativa que pode, ou ser considerada com uma melhor maneira de conceber o processo educativo, ou constituir um convite ao estudo

⁴ Ver por exemplo, Lévy-Bruhl, L. (1922), *La mentalité primitive*. Paris: Alcan; Blondel, Ch. (1914). *La conscience morbide*. Paris; Febvre, L. (1938), *Psychologie et Histoire*, in *Encyclopédie française*, VII, *La vie mentale*, 12, 307. Paris : Société de gestion de l'Encyclopédie française; Wallon, H. (1928). *La mentalité primitive est celle de l'enfant*. *Revue Philosophique de la France et de l'Etranger*, 2, 82-105.

psicológico para o pedagogo. Nos dois casos, é preciso considerar a pedagogia da época.

Uma questão de dosagem

As coisas são ainda mais complicadas. Se do ponto de vista do método, o cuidado está em não reduzir a criança ao adulto, a realidade é muito mais complexa, pois, entre eles, não há *nem uma identidade profunda da estrutura mental nem uma diferença radical* (Piaget, 1930a, p. 43). A partir disso, poder-se-ia dizer que entre a criança e o adulto há do “mesmo” (as semelhanças) e do “outro” (as diferenças).

Os quatro artigos de Piaget organizar-se-ão ao redor deste tema: a criança e o adulto, *o mesmo* (quando a criança e o adulto se aproximam) e *o outro* (quando a diferença torna-se importante). A palavra-chave será, entretanto, a palavra dosagem. Piaget, da mesma maneira que Freud, encarava o patológico como sendo uma ampliação do normal, tentará mostrar que a diferença entre a criança e o adulto é somente uma questão de dosagem. Então, a diferença entre a criança e o adulto seria somente uma diferença de grau e não de natureza? Não, responde Piaget. Para se transformar em adulto (o outro), deve-se reelaborar a criança que está dentro de si. *Deste ponto de vista, o pensamento refletido do adulto, comparado à atividade sensório-motora direta da criança, é uma invenção verdadeira: refletir sobre si mesmo supõe um conjunto de condições psicológicas em relação às quais a criança é primitivamente incapaz* (1930a, p. 44).

A ideia de dosagem permanece, entretanto, subjacente e é o fator social que tomará conta disso, o que é, para o pedagogo, um ponto de vista interessante.

O fator social como fonte de uma diferença de natureza

O fator social permitirá o desenvolvimento da linguagem, do pensamento coletivo, das regras morais, lógicas e jurídicas. Piaget lembra que tudo o que é normativo na mente humana é devido à vida social. Isto não é verdadeiro somente para a linguagem, a moral e o direito, mas também para a lógica. Desse ponto de vista, diz ainda Piaget, a lógica é um tipo de moral. Para chegar a pensar corretamente, isto é, para pensar de maneira lógica, o indivíduo deve se desfazer de uma série de ilusões devidas à preeminência de si mesmo, pois elas são obstáculos à constituição de regras.

Ora, os tipos de relações sociais nos quais a criança e o adulto estão engajados são muito diferentes. Se o adulto conhece a autonomia e a livre cooperação, a criança *se acha nesta situação paradoxal de ser, ao mesmo tempo, mais individual e mais sujeita à consciência do grupo* (1930a, 44). Então, entre a criança e o adulto há diferenças de natureza (o outro) ou de grau (o mesmo)?

Piaget, tentando conciliar os dois pontos de vista, compara em um primeiro tempo o comportamento social do adulto e depois o da criança.

O adulto sofre da parte de seu grupo uma forte coação; ele produz, graças à cooperação moral e intelectual, ferramentas que permitem resistir às tiranias das boas maneiras e as miragens da opinião. Isto lhe permite libertar-se de seu egoísmo moral e de seu egocentrismo intelectual. Entretanto, o adulto permanece egocêntrico todas as vezes que uma disciplina clara não se impõe a seu pensamento. Em sua atividade privada e em seus pensamentos íntimos, o adulto faz primar seu interesse e sua fantasia sobre as regras da moral e da lógica. Estes três processos (coação social, cooperação e egocentrismo), se reencontram na criança, mas *dosadas* diferentemente.

Como o adulto, a criança sofre coações sociais. Mas, nos pequenos, elas são encarnadas por personagens vivos que são os irmãos mais

velhos e os adultos de uma maneira geral. Antes de saber refletir, a criança se encontra diante de personalidades que têm todo o poder sobre ela e que representam, aos seus olhos, a verdade e a fonte de todos os deveres. Antes de ter uma consciência de si, a criança sofre, de fora, a pressão das regras feitas que se imprimem sobre seu caráter de maneira mais forte do que no mundo dos adultos. A cooperação não parece exercer na criança o papel que ela exerce no adulto, pois ela é somente um germe.

O egocentrismo infantil, um dado psicológico e social

Enfim, o egocentrismo infantil aparece como o resultado espontâneo e inconsciente da situação psicológica e social na qual a criança se encontra engajada. A criança é egocêntrica porque é preciso uma *longa educação* para descobrir que seu ponto de vista próprio não é absoluto. Ela é egocêntrica porque não pode ainda compreender o outro, nem cooperar com ele em condições de inteira reciprocidade. A primeira sociedade que envolve a criança é a dos adultos (superiores intelectualmente e fonte de coações). Dessa maneira, a criança inicia sua troca social com a impressão de ser ao mesmo tempo compreendida e dominada. É neste sentido que Piaget afirma que o egocentrismo não é uma hipertrofia do sentimento do eu, mas o resultado da não-diferenciação entre o eu e o grupo. O egocentrismo não é devido à consciência exclusiva do eu, como alguns autores o tinham compreendido. Na realidade, o egocentrismo se apresenta como um fato primitivo, anterior à constituição de regras e oferecendo obstáculo a esta constituição. Estes são os fenômenos próprios à vida social da criança que nos permitirão compreender sua lógica, isto é, sua especificidade. De novo, Piaget vai comparar a criança e o adulto.

A lógica, diz ele, constitui o conjunto de regras que governam nosso pensamento e que o obrigam à verificação. Mas a lógica não é toda a inteligência. Na inteligência há duas funções: inventar e verificar. Inventar não

é relativo às regras, mas à intuição ou à imaginação individuais, verificar supõe regras de verificação. Estas regras são aquelas da coerência (lógica formal) ou da realidade (lógica real).

A invenção, afirma Piaget, é mais agradável que a verificação. Entretanto, uma vez que o adulto construiu uma teoria, é preciso que ele a verifique⁵. Os desejos e concepções do sujeito podem então entrar em conflito com as normas impessoais. Duas soluções são possíveis: submeter-se e aplicar as regras da lógica, ou satisfazer seu eu e desobedecer às regras da lógica. Compreende-se assim, afirma Piaget, que “[a lógica] é a moral do pensamento como a moral é uma lógica das ações” (1931, p. 494).

O sincretismo do pensamento à prova da comunicação

Quando entra em jogo ou o sentimento ou a indistinção do pensamento não-formulado, os adultos chegam facilmente, como as crianças, a conciliar não importa o que com não importa o que. É aí que a sociedade intervém. Para fazer o outro aceitar nossas ideias, somos obrigados a colocá-las em ordem. Assim, ao mesmo tempo em que Piaget sustenta que a lógica é uma moral do pensamento, ele admite que ela é *coisa social*. Isso não significa que a sociedade tenha criado a razão, mas as trocas sociais a regulam e é esta regulação que constitui a lógica. Da psicologia do adulto, Piaget se interessa de novo pela criança. Ela é menos socializada que o adulto. A situação da criança, do ponto de vista social, é tal que ela é, ou dominada pela autoridade adulta, ou livremente guiada pelo seu próprio eu. Nos dois casos, a situação não é favorável do ponto de vista da lógica. No estado egocêntrico, o pensamento está preocupado em satisfazer o eu e seus desejos. Para chegar à verdade objetiva, a criança deveria aprender a discussão, o controle mútuo e a troca de pensamentos. Ora, discute-se verdadeiramente somente entre iguais, o que não

⁵ Poder-se-ia ver na passagem da invenção à verificação, o equivalente, no nível consciente, da passagem do princípio do prazer ao da realidade, descritos por S. Freud.

é a situação da criança, que resiste ao adulto ou a ele se submete. Dessa maneira, no início, há na criança uma lógica egocêntrica ou uma ausência de lógica por causa do egocentrismo. Para compreender esta dificuldade, Piaget faz referência ao conceito de pensamento sincrético. Este é confuso porque é global e sumário e porque é contrário à análise e à síntese. A criança compreende o outro, ou um texto, globalmente. Ora, o adulto pode também ser sincrético (o mesmo). Por exemplo, quando o adulto lê um autor abstrato e não leva em conta suas leituras, ele pode se limitar a uma vaga aproximação e reter somente um tipo de esquema difícil de expor, mas que o satisfaz. Entretanto, no adulto, o sincretismo egocêntrico não dura. Cedo ou tarde ele deve exprimir o que ele compreendeu. Então, o que parecia claro torna-se equivocado. Descobre-se, diz Piaget, que sob esse pensamento egocêntrico há um pensamento verdadeiro, feito de análise e de síntese combinadas (o outro) e que se impõe somente na troca social ou na reflexão atenta.

A criança manifesta um sincretismo, isto é, uma compreensão por relações subjetivas devidas ao egocentrismo. Repreende-se na escola o verbalismo ou sincretismo verbal. Piaget estima que eles sejam exagerados porque o verbalismo tende, em parte, ao egocentrismo inconsciente da criança e, em parte, ao hábito de escutar sem compreender. Entretanto, Piaget não desculpa a escola. Ao contrário, ele pensa que ela não favorece nem a cooperação, nem a troca do pensamento, alimentando esta tendência natural que é o verbalismo.

Síntese

A palavra-chave que permite organizar a argumentação de Piaget endereçada aos professores é dosagem (o que permite destacar *o mesmo*). Mas, na realidade, não é esta a palavra que convém. De uma parte, a lógica da criança e do adulto é diferente (o outro). De outra parte, o adulto e a criança são engajados em relações sociais muito diferentes (o outro). E, entretanto, Piaget

fala enormemente das semelhanças: o egocentrismo, o sincretismo, o peso da coação social... Todavia, as semelhanças entre a criança e o adulto parecem ser unidirecionais. O egocentrismo do adulto é um egocentrismo “com consciência”, o sincretismo do adulto não dura, o peso da coação social pode ser superado pela cooperação.

A criança não tem consciência disso, não tem a possibilidade de cooperar, não tem autonomia. É preciso concluir, então, a impossibilidade de comunicação entre a criança e o adulto? É preciso concluir que há uma diferença radical entre a criança e o adulto? Não, pois tanto o adulto quanto a criança manifestam sua inteligência pela função de inventar. A diferença se deveria ao fato que somente o adulto pode controlar o produto de sua atividade. O adulto e a criança têm *uma razão*, mas é a *regulação social* que permite construir as regras. Como se pode ver, Piaget insiste sobre os processos que produzem o advento da lógica do adulto. Todavia, não seria preciso crer que a origem do conhecimento é produto de um fator social extrínseco. Piaget mostra claramente que, entre a coação social e a invenção, há a ação das regulações sociais. Estas poderiam ser consideradas como o índice dos processos de interação entre o interno e o externo, entre o indivíduo e a sociedade, entre o sujeito e o objeto. Mas por outro lado, é através de um mecanismo interno e reservado ao adulto, a reflexão sobre si mesmo, que a criança poderia tornar-se verdadeiramente um adulto.

Se a criança e o adulto têm uma lógica diferente, a lógica deste último não é completamente estranha à lógica da criança e, por consequência, ele pode comunicar-se com ela. O professor pode, então, ajudar a criança a tornar-se um adulto. Ele consegue isto se não anular a criança, como quer a escola tradicional, nem negar as diferenças, como afirmam diferentes pedagogos da época, mas se tratar a criança como um adulto, isto é, se permitir a cooperação, a discussão e a troca.

Referências

- LAPIERRE, G. L 'Ecole libératrice, préface, **L'Ecole Libératrice**, 1, 1929. p. 1-2.
- PIAGET, J. **Le langage et la pensée chez l'enfant**. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé, 1923.
- PIAGET, J. **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant**. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé, 1924.
- PIAGET, J. **Le jugement moral chez l'enfant**. Paris: Alcan, 1932.
- PIAGET J. Psychologie expérimentale: la mentalité de l'enfant. **L'Education Libératrice**, 2, 1930a. p. 43-44.
- PIAGET, J. La vie sociale de l'enfant. **L'Education Libératrice**, 9, 1930b. p. 226-227.
- PIAGET, J. La logique de l'enfant 1. L'egocentrisme. **L'Education Libératrice**, 23, 1931a. p.494.
- PIAGET, J. La logique de l'enfant 2. Le syncrétisme. **L'Education Libératrice**, 24, 1931b. p.508-509.

ARTIGOS PROVENIENTES DA REVISTA *ECOLE LIBERATRICE***Psicologia experimental: a mentalidade da criança**

4 de outubro de 1930, 2º ano, Nº 2

Jean Piaget

Antes de examinar, em uma série de estudos posteriores, os principais aspectos do pensamento da criança, é importante esclarecer algumas questões preliminares. A criança tem uma mentalidade própria ou convém estudar, e *a fortiori* instruir, como se ela fosse um pequeno adulto, que sente e raciocina como nós e cuja experiência somente seria mais pobre que a nossa?

A questão não é nova. Rousseau já disse eloquentemente tudo o que era preciso em favor da originalidade da mente da criança. Os psicólogos e os educadores - Binet, Claparède, Stern, para citar somente três grandes nomes - insistiram, em pontos de vista diferentes, sobre as diferenças que existem entre a criança e nós. Além disso, o antropocentrismo é a mais tenaz das ilusões e, quando se trata das crianças, a forma que ele toma e que se poderia chamar de "adultocentrismo" (se a palavra não fosse dolorosamente bárbara), está longe de ser banida de nossos hábitos pedagógicos e mesmo psicológicos. É um bem ou um mal? Para o ponto de vista da educação, nós retomamos, ao fim de nossos artigos, o objetivo da escola como sendo fazer da criança um adulto e não de cultivar a criança pela criança. É natural que se tenha por muito tempo considerado como inútil partir da criança e de calcar sobre sua psicologia os métodos destinados para que ela supere a si mesma. Mas para o que é a psicologia, a ilusão do observador adulto tem certamente retardado esta visão direta e objetiva que nos é necessária para dizer o que é a criança e para compreender as instâncias de seu coração tanto quanto de sua inteligência.

Ainda, é preciso distinguir aqui duas questões: a do método e a do fato. No que concerne ao método, nos parece incontestável que há vantagem

partir da hipótese que a criança é um ser *sui generis*. Por que então, de fato, as primeiras psicologias da criança têm sido tão lentas em nos revelar o mecanismo da inteligência e de outras funções da mente infantil? É que penetradas da idéia *a priori*, segundo a qual o pensamento humano é o mesmo em todas as idades e em todas as civilizações, os autores estão se perguntando, há muito tempo, não como evolui o raciocínio, ou o sentimento moral, etc., mas quando apareceriam na criança o primeiro raciocínio, o primeiro conceito, o primeiro ato de vontade, a primeira consciência de dever, etc. Ora, quando se coloca a questão desta maneira, descobrem-se fatalmente volições, raciocínios ou o que se queira, desde os estádios mais primitivos. Mas então a que se reduz a psicologia da criança? A uma simples cronologia e a uma história anedótica sem interesse verdadeiro. Ao contrário, caso se parta da hipótese que entre a criança e nós alguma coisa se construiu, que o adulto não prolonga simplesmente a criança, mas que a evolução psicológica é um sentido, uma criação, então, o essencial não é mais notar *quando* aparecem as diversas operações mentais, mas *como* elas se constituem. Ora, tão logo adotado este ponto de vista, resolvidamente genético, percebe-se quanto são complexas as entidades, ditas elementares, da vida mental; quanto um ato de vontade característico de uma criança de 3 anos é diferente de um ato de vontade observado aos 15 ou 20 anos; ou quanto os conceitos que usa uma criança, entrando na escola primária, diferem dos conceitos utilizados pelos autores dos manuais escolares. Então, ao renunciar a estes problemas absurdos de saber quando aparece o primeiro conceito ou a primeira volição, ou mesmo evitar o uso dessas palavras para designar realidades tão díspares e tão instáveis quanto as operações psicológicas, rapidamente se começa a perceber a criança tal como ela é, o que é infinitamente mais proveitoso tanto para a psicologia como para a própria pedagogia. Do ponto de vista do método, é melhor não igualar muito rapidamente a criança e o adulto – nós sentiremos essas identidades mesmo sem procurá-las. Quanto às diferenças, nós as observaremos somente sob a

condição de sairmos previamente de nós mesmos e de nossos hábitos mentais, o que está longe de ser assim tão simples quanto se poderia supor.

Para o que está em questão agora, de fato, as coisas são muito mais complicadas. Não se saberia seguramente postular nem uma identidade essencial da estrutura mental da criança e do adulto, nem uma diferença radical. Há tanto continuidade como oposições e nada é mais difícil que entendê-las com suficientes nuances para permanecer fiel à realidade. Três tipos de considerações intervêm aqui, pois as interferências dominam o problema da mentalidade infantil.

Em primeiro lugar, toda evolução psicológica é ao mesmo tempo construção e desenvolvimento, o que equivale a dizer que um estado qualquer do devir mental é, ao mesmo tempo, novo em relação ao estágio precedente e determinado por ele. Tomemos, como exemplo, a noção de espaço. É evidente que a criança, desde os primeiros meses de sua existência, descobre por sua atividade sensório-motora as principais propriedades do espaço físico. É assim, se afastando e se aproximando dos objetos e os escondendo para reencontrá-los, se orientando entre eles, etc. que o bebê já construiu o que os geômetras chamam o “grupo de deslocamento”. O primeiro instrumento de geometria não é nem a régua, nem o compasso, mas o próprio corpo da criança e toda a subestrutura da intuição espacial proveniente das experiências feitas com este único corpo. Em um sentido, por consequência, a evolução das noções geométricas é somente o desenvolvimento deste quadro inicial, e não há nenhuma diferença qualitativa entre a geometria do geômetra e a geometria da criança de dois anos. Desse ponto de vista, a evolução psicológica é somente um desenrolar, como uma tomada de consciência pelo pensamento dos resultados obtidos pela ação: o adulto é somente uma criança que reflete sobre si mesmo. Do mesmo modo, reencontraram-se nas mais altas especulações da teoria dos conjuntos, noções familiares aos povos primitivos. Mas esse primeiro ponto de

vista é evidentemente incompleto. Os pedagogos sabem bem que, um garoto de 12 anos precisa reaprender a geometria para sabê-la, mesmo se como bebê ele descobriu os primeiros lineamentos! Não é suficiente ter praticado as leis da perspectiva, se afastando e se aproximando dos objetos, para conhecer essas leis por intuição direta. Entre a ação e o pensamento, há então um hiato e é preciso alguma coisa a mais para fazer a teoria de uma operação do que para executá-la inconscientemente. A evolução mental é diferente de um simples desenrolar: ela é construção e criação. Neste ponto de vista, o pensamento refletido do adulto, comparado à atividade sensório-motora direta da criança, é uma invenção verdadeira: refletir sobre si mesmo supõe um conjunto de condições psicológicas e a criança primitiva é incapaz disso.

Tal é a primeira observação que nós tínhamos feito: toda evolução é ao mesmo tempo desenvolvimento e construção, há entre a criança e o adulto, ao mesmo tempo, continuidade e criação.

Uma segunda observação se impõe. Quando se procura determinar as semelhanças e as diferenças entre a criança e o adulto, é preciso ter atenção para distinguir a estrutura e a função das operações mentais, sob pena de comparar coisas heterogêneas ou, ao contrário, de dissociar demasiadamente coisas que são comparáveis. O exemplo da biologia nos mostra, de fato, que certas funções grandes permanecem idênticas no curso da evolução, ainda que a estrutura dos órgãos varie indefinidamente: assim, todos os animais respiram, mas uns o fazem pela pele, outros, por meio de pulmões, outros, por brânquias; as anatomias do pulmão e das brânquias variam, elas mesmas, consideravelmente, etc. Às vezes, então, a uma função estável correspondem estruturas variáveis. De outro lado, um órgão dado, cuja estrutura permanece continuamente, tem sucessivas funções que são atribuídas ao longo da evolução. Ora, estes diferentes casos se encontram em psicologia e tornam complexas as comparações entre estados. Assim o jogo, que, no adulto, serve

somente para distração, apresenta na criança um conjunto de funções precisas, de pré-exercícios, ajudando no crescimento físico e intelectual, etc., a tal ponto que é utilizado pela nova pedagogia dos pequenos e não é mais considerado como uma atividade acessória ou como um produto desnecessário. Nós temos, então, aqui, o exemplo de uma estrutura mental (o jogo) cuja função varia segundo os estádios do desenvolvimento intelectual. Inversamente, existem funções permanentes, cujos órgãos, por assim dizer, mudam a estrutura na mesma medida da evolução psicológica.

Ora, é claro que, estas circunstâncias são de uma importância capital no que concerne à comparação da criança com o adulto: existe no pensamento humano um nível funcional permanente (o que nós admitimos de bom grado de nossa parte) e, para isso, não é preciso considerar menos a possibilidade de mudanças de estrutura entre o pensamento da criança e o nosso.

Vamos agora a uma *terceira observação*. Poder-se-ia pensar que essas mudanças de estrutura fossem, em realidade, adições sucessivas. Dito de outra forma, a criança subsiste no adulto (o que explica que nós nos reconheçamos tão facilmente nas manifestações dos pequenos), mas se acrescentam, pouco a pouco, na criança, características próprias do adulto, ou que, ao menos, existem somente no estado embrionário nas reações infantis. A diferença entre a criança e nós seria, sobretudo, uma questão de dosagem, o que explicaria as continuidades e respeitaria as construções reais e as oposições de estrutura de que nós falávamos até aqui. Mas, então, de onde poderiam provir estas dosagens diversas e esta adição de elementos novos que caracterizariam o adulto?

É preciso invocar aqui um fator cuja importância os antigos psicólogos têm menosprezado e cujo papel decisivo as teorias contemporâneas

destacam ainda mais: é o fator social. O espírito humano não é condicionado somente por seus componentes psico-biológicos, isto é, pelas tendências inatas e hereditárias ou pelas simples influências do meio físico: ele deve o essencial de suas características à vida em comum. Não há desenvolvimento sem a sociedade, onde a linguagem é ponto de pensamento coletivo, ponto de regras morais, lógicas ou jurídicas, em resumo, ponto de normas. Nós retomaremos essas questões essenciais a propósito da lógica da criança. Digamos somente, do ponto de vista que nos ocupa aqui, que, na medida em que as hipóteses sociológicas são exatas, a mentalidade dos indivíduos depende, em boa parte, no que concerne tanto à estrutura de procedimentos de pensamento quanto à soma dos conhecimentos adquiridos, dos tipos de relações sociais nas quais os indivíduos se encontram engajados. Ora, neste viés, a diferença entre a criança e o adulto é enorme. O adulto vive na sociedade de seus semelhantes, em pé de igualdade e com livre discussão com cada um; ele colabora livremente com seus próximos tanto na procura da verdade, quanto na elaboração da lei moral e das regras jurídicas. Em resumo, ele conhece, ao mesmo tempo, a autonomia e a livre cooperação. *A criança, por outro lado, se encontra nesta situação de um indivíduo, ao mesmo tempo, mais individual e mais sujeito à coação do grupo.* Ela é mais individual, pois nasce sem linguagem hereditária, nem regras morais e lógicas inatas. A criança deve se adaptar, por exigência exterior, a realidades coletivas infinitamente complexas que a cercam de todos os lados: esta adaptação não se faz em um dia. É natural que durante toda a infância, o pensamento apresente uma mistura inexplicável de elementos individuais, ainda descoordenados, e de elementos sociais, ainda não assimilados. Ela está mais submissa, de outra parte, pois não colabora com o adulto em pé de igualdade, mas sofrendo, da parte dos grandes, uma coação contínua e ainda mais ou menos material. A criança é, sem cessar, dominada pela realidade da qual nós não sentimos mais o mesmo peso. É esta situação social própria da

infância que nos parece explicar bem as reações, de início, incompreensíveis e cuja constância opõe uma vez mais a infância à idade adulta.

Ora, vê-se, assim, o quanto é complexa a comparação da mentalidade infantil com a mentalidade adulta. Nem identidade completa, nem oposição radical, é evidentemente a verdade. Todavia, se, por outro lado, as expressões metafóricas, tal qual a fórmula célebre, opondo as diferenças de “qualidade” às diferenças de “grau”, procuram ver claramente o detalhe dos fatos em si, elas se encontram em presença de um grande número de questões ao mesmo tempo distintas e solidárias. Guardamos, então, teses muito profundas e, sobretudo, reservamos nossa opinião para cada grupo particular de fenômenos. No que segue, nós estudaremos os grandes tratados da vida social e a lógica da criança, sua representação do mundo e da causalidade. A propósito de cada grupo de observação, nós chegaremos, então, à ocasião de constatar em que medida as reações da criança são originais, ainda que evocando sempre algum eco no pensamento adulto, mesmo contemporâneo.

A vida social da criança

4 de outubro de 1930, 2º ano, N° 9

Jean Piaget

Em nosso primeiro artigo, nós procuramos, a guisa de tradução, mostrar que a criança, sem ser radicalmente diferente do adulto, deve, entretanto, ser estudada por ela mesma, caso se queira entender a originalidade de suas reações. Uma das razões que nós invocamos para o apoio dessa tese era que o desenvolvimento psicológico, que da infância conduzia ao pensamento adulto, não depende unicamente de fatores psico-biológicos (hereditários), nem simplesmente da pressão do meio físico, mas, também, e, em algumas visões, sobretudo, da influência da vida social sobre o indivíduo. É claro que, se a vida coletiva exerce um papel preponderante na formação da razão e da consciência moral, a criança reagirá de maneira diferente do adulto, haja vista que os

adultos se movimentam em plena vida social organizada. Ainda que a criança seja chamada a se adaptar, por exigência exterior, por assim dizer, de forma mais ou menos laboriosa, a esta sociedade que existia antes dela e que a domina com toda sua autoridade.

É então essencial, para compreender as leis do pensamento da criança e as atividades dela em função do universo e das tendências profundas de sua própria conduta, partir de uma breve análise de seu comportamento social.

Lembremos, antes, algumas noções hoje clássicas. Segundo a escola sociológica francesa e os trabalhos que ela inspirou, pode-se dizer, em princípio, que tudo o que é *normativo* no espírito humano, ou dito de outra maneira, tudo o que participa das regras, é devido à vida social. Tal tese é bem clara para a *linguagem*, a *moral*, ou o *direito*. Como os indivíduos viriam a designar regularmente certos objetos, no meio de certos sons, e a ler entre eles esses sons, segundo as regras semânticas e sintáticas organizadas? Como viriam a canalizar sua conduta, segundo certas normas, singularmente geradas pelo egoísmo de cada um, se a vida em comum não tivesse o efeito de se sobrepor aos hábitos individuais, isto é, se esses hábitos coletivos que se chamam regras não tivessem como caráter próprio o fato de serem imperativas? O que representa a sociedade: um todo planando sobre os indivíduos, ou, simplesmente, a soma das relações entre indivíduos? É incontestável que viver entre muitos enriquece cada um e que a maior parte das condutas, ditas superiores, do indivíduo são precisamente devidas a esta cooperação. Ora, é essencial lembrar-se, neste ponto de vista, que a própria lógica é um tipo de moral. O pensamento individual, não mais que a conduta, é instintivamente regrado. Algumas formas de pensamento se impõem, por assim dizer, de dentro, porque a elas convêm melhor a nossa constituição físico-orgânica e resta que, para chegar a pensar bem, o indivíduo deve se desfazer de uma série de

ilusões devido à preeminência do seu eu. A objetividade e a coerência, que constituem o nervo da própria lógica, são, assim, o produto de uma educação social e, deste ponto de vista, os instrumentos essenciais da razão – o conceito, os princípios formais, etc. – aparecem como condicionados pela sociedade.

Qual é, então, o comportamento social da criança? Pode-se não reduzi-lo ao nosso, ou é preciso esquecer-se destes estudos preliminares de diferenças essenciais? Procuramos, de início, definir a atitude do adulto e depois compará-la à criança.

A civilidade contemporânea normal pode ser caracterizada, do ponto de vista social, por três noções principais. Em primeiro lugar, sofre-se, da parte de um grupo, uma *coaço* mental inegável. Não somente aceitamos, sem discutir, os imperativos dos costumes e da moda (polidez, limpeza, etc.), mas, ainda na moral e mesmo no domínio da inteligência, nós somos terrivelmente submissos ao veredicto coletivo. As injustiças sociais, os pré-julgamentos nacionais, os modos mais ou menos razoáveis, próprios da nossa atividade profissional, nos parecem naturalmente sancionados pela ordem estabelecida e é preciso um verdadeiro esforço para condenar o que uma tradição venerável impõe à nossa consciência, independentemente de qualquer reflexão. Quanto à inteligência, nós acreditamos no nosso médico como o primitivo no seu pajé, nós lemos os jornais com um respeito de que os jornalistas abusam muito e a grande maioria de nossas opiniões é ditada pela pressão coletiva, mais que provadas ao crivo da razão autônoma. Em resumo, uma parte essencial de nossa moralidade é devida aos poderes dos costumes, uma parte importante de nossas maneiras de pensar à coação da própria opinião.

Em segundo lugar, felizmente, nós aprendemos a cooperar. A *cooperação* moral e intelectual é a fonte de tudo o que é vivo e ativo na vida social, por oposição à coação inerte da herança coletiva. No domínio da moral,

as relações de amizade, de colaboração profissional, etc., nos iniciam em outra moral, diferente daquela da obediência aos imperativos do grupo. No domínio intelectual, a discussão e a pesquisa em comum nos ensinam o espírito de controle e de demonstração. É graças a essas ferramentas forjadas pela cooperação que nós resistimos, na medida em que podemos, às tiranias dos costumes e às miragens da opinião. No mesmo sentido, são os procedimentos de cooperação que nos livram do nosso egoísmo moral e do nosso egocentrismo intelectual.

Em terceiro lugar, enfim, nós somos *egocêntricos* todas as vezes que uma disciplina rigorosa não se impõe a nossa conduta e ao nosso pensamento. Assim, tanto em nossa atividade privada quanto nos nossos pensamentos íntimos, fazemos valer primeiro nosso interesse e nossa fantasia sobre as regras da moral ou da lógica. As infrações feitas ao dever, como nas vezes em que “damos de ombros” à experiência ou ao raciocínio, manifestam a intervenção do eu na ligação coletiva. Mas, no adulto normal, esta intervenção é consciente, mesmo que ela seja pretendida e calculada na má-fé do homem, ou percebida no indivíduo sincero.

Se neste esquema sumário voltamos à criança, é porque nós reencontramos, de maneira geral, os três mesmos processos, mas apresentados e dosados diferentemente. De início, o *egocentrismo* infantil, no lugar de se manifestar sob a forma de uma tendência consciente, intencionalmente, e, por consequência, condenável do ponto de vista da honestidade intelectual e moral, aparece como o resultado espontâneo e inteiramente inconsciente da situação psicológica e social na qual se encontra engajada a criança. Nenhum julgamento de valor poderia, então, ser ligado a estes termos quando ele é aplicado à criança. A criança é egocêntrica por duas razões. A primeira é que é preciso uma longa educação para que o indivíduo descubra que seu ponto de vista próprio não é absoluto. Do mesmo modo que a humanidade existe há muito

tempo e, se acredita bem frequentemente, ainda situada no centro do mundo, do mesmo modo, o bebê vê o universo de pessoas e de coisas gravitar ao redor de si: seria preciso mais do que um gênio para uma criança de doze meses descobrir que cada um pode ter as mesmas ilusões e que, por consequência, o ponto de vista individual é somente uma perspectiva entre o conjunto de perspectivas possíveis. É igualmente natural que uma criança de três ou quatro anos considere seus desejos e suas vontades como sempre legítimas, seus pensamentos e suas afirmações como constantemente verdadeiras, sem se duvidar ainda da dificuldade que experimentam os indivíduos em conciliar seus desejos e em encontrar verdades comuns. Tal é, então, a primeira razão do egocentrismo infantil: ilusão nascida do ponto de vista. A segunda razão é de ordem social: para sair de si, é preciso compreender o outro e, para compreender o outro, é preciso cooperar com ele, intelectualmente e moralmente, sob condições de inteira reciprocidade. Ora, a primeira sociedade que envolve a criança é aquela dos adultos, ao mesmo tempo, muito superiores intelectualmente e fonte de coações do ponto de vista da ação. A criança inicia, então, na troca social, com a impressão de ser ao mesmo tempo compreendida e dominada: de onde um duplo sentimento de comunhão com os grandes, que reforçam a ilusão do valor de seu eu, e do conflito em si com a autoridade, o que conduz a criança a se defender fechando-se sobre si mesma. Tal é assim a segunda razão do egocentrismo infantil: isolamento relativo do pequeno em relação aos grandes.

Assim concebido, o egocentrismo infantil nada tem de uma hipertrofia do sentimento do eu. Pode-se, ao contrário, sustentar, com todos os tipos de argumentos, que a criança pequena não tem consciência clara de seu eu. A consciência do eu é um produto social: é na mesma medida em que nos comparamos ao outro que se torna possível conhecer a nós mesmos e de dizer que nosso ponto de vista moral e intelectual difere do dos outros. Ao contrário, na medida em que conhecemos mal o outro, nós consideramos nossa

perspectiva como comum a todos e ignoramos assim o que é individual em nós. Do mesmo modo, é pela falta de conhecer seus limites que a criança considera seu ponto de vista próprio como absoluto: o egocentrismo não é devido à consciência exclusiva do eu, mas à ausência da consciência do eu. Em outros termos, o egocentrismo infantil é uma confusão ou, mais precisamente, uma indiferenciação entre o eu e o grupo.

Nessas condições, é claro que o egocentrismo infantil atinge outras proporções em comparação ao egocentrismo adulto. Além disso, é evidente que não se constitui, como este último, um fenômeno de resistência às regras coletivas, mas se apresenta como um fato primitivo, anterior à constituição das regras e fazendo obstáculo a esta constituição. O egocentrismo infantil revela uma importância considerável para quem quer compreender a gênese da lógica das representações causais e da moral na criança. É, em particular, desta análise do egocentrismo, que nós partiremos em nosso próximo artigo para explicar os primeiros delineamentos da lógica na criança.

Quanto à *coação* social, ela se apresenta igualmente na criança, sob um aspecto particular e digno da maior atenção. No adulto, de fato, é a tradição e a opinião comuns que pesam sobre o indivíduo, ainda que para a criança a coação esteja encarnada em pessoas vivas e ativas, que são os irmãos mais velhos e os próprios adultos. Antes de saber refletir e conduzir-se segundo sua reflexão, a criança se encontra em presença de personalidades que têm todo o poder sobre ela e que representam, a seus olhos, a verdade pronta e a fonte de todos os deveres. Antes de pensar, ela recebe, assim, conhecimentos que se impõem como um prestígio mais considerável que aquele das tradições melhor estabelecidas na sociedade dos adultos. Antes de ter uma consciência de si, ela sofre, de fora, a pressão de regras prontas que se imprimem sobre seu caráter com um vigor maior que aquele dos costumes mais respeitados no mundo dos grandes. Assim, desde os primórdios da vida mental, coação e egocentrismo se

afrontam um ao outro e dividem a mente da criança. Ora, coisa curiosa e plena de ensino, não há aqui conflito tanto quanto parece, mas união e compromisso constante. De fato, somente a cooperação entre indivíduos iguais, ou que se consideram em direito como tal, pode levar a criança a sair de seu egocentrismo, ainda que a coação mental, qualquer que ela seja, possa somente prender o indivíduo em si mesmo, obtendo dele uma adesão superficial às opiniões e costumes exteriores em sua personalidade.

Enfim, a par desta própria situação, a cooperação não poderia exercer na criança o papel que ela exerce no adulto. Certamente, ela se desenvolve com a idade e nós veremos precisamente que esse desenvolvimento explica o crescimento da razão teórica e prática, mas nos primeiros anos, isto é, durante esta “pequena infância”, que apresenta sob sua forma mais pura a mentalidade da criança, a cooperação aparece somente em um estado de germe nas relações das crianças com os adultos.

Em um próximo artigo, nós retomaremos mais concretamente o estudo desses processos, mostrando suas relações com a evolução da lógica infantil.

1. O egocentrismo

7 de março, 1931, 2º ano, N° 23

Jean Piaget

Em nosso último artigo, nós fomos forçados a descrever os fenômenos próprios à vida social da criança para, a guisa de introdução, estudar sua lógica. Passamos agora à lógica de fato.

A lógica é o conjunto de regras que governam nosso pensamento e que o obrigam à verificação. A lógica não é toda a inteligência. Há na inteligência duas funções bem distintas: inventar (hipóteses, teorias, etc.) e verificar. Ora, inventar não é um negócio de regras, mas de intuição ou de imaginação individuais,

ainda que verificar suponha regras de verificação. Essas regras são aquelas da coerência (lógica formal) ou do ajuste à realidade (lógica real). A observação do próprio adulto mostra suficientemente que a invenção é mais agradável que a verificação e que, assim, a verificação é antes de tudo obediência à regras, as quais ele é psicologicamente passível de desobedecer. Quando eu invento uma teoria, eu não obedeco a regras, mas eu combino livremente. Uma vez minha teoria feita, eu devo, por outro lado, me impor a sua verificação. Ora, sobre esse ponto, meus desejos e meus conceitos se encontram em conflito com certas normas impessoais. Eu gostaria de ter sempre razão e a lógica me mostra, ou uma contradição entre uma de minhas afirmações e outra, ou um desacordo com a experiência. Então o que acontece? Eu posso me submeter e aplicar as regras. Mas eu posso também me rebelar, isto é, me satisfazer comigo mesmo, conciliando verbalmente minhas idéias contraditórias ou dando “de ombros” para a experiência. Nesse caso, nós desobedecemos às regras lógicas e, infelizmente, nós o fazemos muito frequentemente, mais frequentemente do que obedecer. É tão fácil submeter sua opinião ante a verdade quanto colocar seu egoísmo diante da solidariedade.

A lógica é uma moral

Algumas observações nos fazem compreender de imediato que a lógica é de fato uma moral: ela é a moral do pensamento, como a moral é uma lógica das ações. Por consequência, ela é, em boa parte, coisa social. Sem dúvida, tal regra fundamental, como o princípio de contradição, é preparada por toda a nossa organização psicológica individual: nós não somos mais levados a nos contradizer em pensamento do que a executar duas ações contraditórias (fazer e desfazer ao mesmo tempo um trabalho, por exemplo). Mas a coerência com que nos contentamos por nós mesmos é muito vaga, comparada à coerência propriamente lógica. Quando entra em jogo o sentimento ou a confusão do pensamento ainda não formulado, nós chegamos

facilmente a conciliar não importa o que com não o importa o que. É aí que a sociedade intervém. Se eu digo branco um dia e preto no outro, eu encontro fatalmente alguém para me parar e, na falta de desejo pessoal de coerência, eu sou obrigado a colocar em ordem minhas ideias para fazê-las serem aceitas pelo outro. Se eu declaro minha teoria conforme os fatos, ainda que em realidade ela não se ajuste a todos os dados, eu encontro, cedo ou tarde, diante de mim, algum contraditor que me critica e me força, assim, a ver os fatos que eu não queria ver. Então, na mesma medida em que se sustenta que a lógica é uma moral do pensamento, obriga-se a admitir que ela é coisa social. Isso não significa que a sociedade tenha criado a razão. Mas as trocas sociais a regulam e esta regulação não é outra coisa que a própria lógica.

Egocentrismo e lógica infantil

Algumas lembranças da psicologia do adulto vão nos permitir agora compreender o modo geral pelo qual se comporta a lógica infantil. Como tentamos, de fato, demonstrar em nosso artigo precedente, *a criança é menos socializada que nós*. A situação da criança, do ponto de vista social, é tal que ela é ou dominada pela autoridade do adulto ou largada ao seu próprio eu. Nos dois casos, a situação não é favorável do ponto de vista da lógica. No *estado egocêntrico*, o pensamento é naturalmente preocupado com a satisfação do eu e de seus desejos mais que com a verdade objetiva. Para sair daí, a criança deve aprender a praticar a discussão, o controle mútuo e, de uma maneira geral, a troca de pensamentos. Somente se discute verdadeiramente entre iguais, quando nenhum prestígio vem ofuscar a livre procura da verdade. Ora, é precisamente o que não se produz nas trocas entre crianças e adultos, pois ou a criança resiste ou ela se submete. *Quando ela se submete, um Verbo superior e revelado vem substituir o verbo interior e fantasista*. Mas, do ponto de vista racional, o progresso não é muito grande. Certamente, tomando o hábito de colocar uma verdade “verdadeira” sobre a sua, a criança aprende a fazer uma

distinção útil. Mas esta verdade superior não é ainda a razão, quando ela está imposta no lugar de ser descoberta. *Pouco importa que a criança saiba repetir fórmulas exatas, se elas não correspondem a um esforço de verificação livre.*

Assim, a hipótese de que partimos é que há, no início, um tipo de lógica egocêntrica na criança, ou ausência relativa de lógica devido ao egocentrismo, e que a coação ou a autoridade adultas, longe de remediar esta carência, tratam em um sentido convergente ao do egocentrismo. Um exemplo nos fará compreender a coisa (e ele é de uma grande importância do ponto de vista escolar): é o sincretismo infantil. Nós iremos ver, em primeiro lugar, que a criança é naturalmente sincrética e que esta característica anda junto com o egocentrismo. Em segundo lugar, nós constataremos que a autoridade verbal do adulto, e, em particular, a lição escolar dada *ex cathedra*, se combina com o sincretismo para deflagrar esse mal de que nós sofremos ainda: o verbalismo!

2. O sincretismo

14 de março, 1931, 2º ano, N° 24

Jean Piaget

O que é o sincretismo? É, nos diz Renan, falando da mentalidade pré-científica, *uma visão das coisas vaga, confusa, indiferenciada e cuja característica global conduz a aproximações entre não importa o que e não importa o que*. Claparède e Decroly caracterizaram assim as primeiras percepções das crianças e apesar das críticas repetidas de Cramanssel, nós não chegamos a ver no que eles estavam errados. O famoso “método global” na aprendizagem da leitura (aprender a ler as palavras antes das letras, porque o sincretismo precede a análise) deu resultados bastante importantes para considerá-lo como uma verificação psico-pedagógica desta tese, no que concerne às percepções das crianças.

Ora, estudando o pensamento da criança, nós encontramos o mesmo fenômeno. *Como é que a criança compreende o outro*, por exemplo? Ou como compreende um texto impresso? Caso se trate de frases banais ou simples, ela compreende como nós, pois não há problemas. Mas se o texto ou a música são um tanto quanto obscuros para ela, ou contêm palavras ainda não conhecidas? A criança vai analisar o detalhe das frases e palavras e proceder como nós faríamos se nós tivéssemos de ler uma demonstração matemática ou expor uma página de filosofia? *De jeito nenhum*. Ela compreende um bloco, globalmente. Ela constrói um esquema sincrético, em parte subjetivo, e está satisfeita com isto.

O sincretismo dos adultos

Nós vamos ver exemplos deste processo (o sincretismo), mas notemos, de início, em que ele é *dependente do egocentrismo*. Nós também procedemos desta maneira, mas somente quando nos deixamos ir pela nossa fantasia imaginativa ou quando pensamos sozinhos para nós mesmos. Lendo um autor abstrato, por exemplo, se eu não devo entender seu pensamento em um curso ou em um livro, e se eu não faço um esforço de compreensão simpática, eu me limito a uma vaga aproximação: de uma página ou de um parágrafo, eu retenho um tipo de esquema ou de esqueleto, que eu terei muita dificuldade de expor a outro, mas que me satisfaz. Do mesmo modo, lendo uma língua estrangeira. Mas, em nós, esse sincretismo egocêntrico não dura. Cedo ou tarde, nós devemos nos exprimir para que o que digamos seja compreendido, ou compreendido por nós. É então que as coisas se complicam: o que parecia claro torna-se equivocado; procurando levar a um ouvinte o que nos parece claro, nós percebemos que faltam caminhos. A imagem interior com que nos contentávamos se revela incomunicável e adquire mesmo um ar de falsidade. Em resumo, descobre-se que, sob esse pensamento egocêntrico, há um pensamento verdadeiro, feito de análise e síntese combinadas e que se

impõe realmente apenas na troca social ou nesta troca interior (seguida da troca social) que é a reflexão rigorosa. Isso é particularmente impressionante no que concerne ao próprio pensamento. Ainda que muito se tenha falado ou escrito, o pensamento permanece confuso, subjetivo, incoerente. Cada um já passou por esta experiência, dando suas primeiras lições ou suas primeiras conferências: aquilo que se acreditava compreendido em si mesmo é verdadeiramente compreendido apenas após ter sido exposto aos outros.

O sincretismo na criança

Voltemos à criança. É claro, se a criança é egocêntrica e se verdadeiramente ela não pode nem saber se exteriorizar completamente, o sincretismo terá nela outras proporções e aparecerá como uma característica quase inerente a sua neutralidade. A experiência seguinte vai nos convencer disso.

Uma experiência

Para medir a compreensão verbal da criança pode-se pedir a ela que leia um texto para perguntar-lhe em seguida o que compreende, pois se ela expõe mal, poder-se-ia saber apenas se é porque a criança entendeu mal ou porque tendo compreendido bem, ela não soube se exprimir. Também se recorre ao seguinte procedimento: *Dá-se a criança um certo número de provérbios, numerados, por exemplo, de 1 a 10. Dá-se, de outra parte, um certo número de frases dispostas ao acaso e numeradas de 1 a 12 ou 15. Cada provérbio corresponde a uma das frases e tem o mesmo sentido que ela, mas a reciprocidade não é verdadeira. O provérbio "Os pequenos riachos fazem os grandes rios", sendo, por exemplo, o nº 3, corresponderá à frase nº 9 "É economizando centavos que se juntam as notas". Pedese à criança, a propósito de cada um dos provérbios que ela leu, para indicar a frase correspondente "que signifique a mesma coisa". Se a criança compreende tudo, ela é capaz de participar da prova sem que suas faculdades de expressão entrem em consideração.*

Ora, vejamos o que a experiência mostrou. As crianças de 8 a 12 anos ainda têm de imediato a impressão de compreender os provérbios, frequentemente mesmo quando eles contêm termos visivelmente novos e incomuns. De outra parte, quando ela procura a correspondência, a criança a encontra muito rápido, em muito menos tempo, em todo caso, do que teria sido preciso, parece, para uma reflexão analítica sobre os dados do problema. O que aconteceu aí? Com uma rapidez surpreendente a criança construiu um esquema sincrético compreendendo ao mesmo tempo os elementos do provérbio e os de uma frase qualquer encontrada quase ao acaso. O provérbio é então compreendido em função de não importa qual frase e esta em função de um provérbio que lhe convém, uma facilidade pelas *analogias subjetivas* mais inesperadas.

Eis, por exemplo, uma mocinha de 8 anos que afirma compreender tudo no provérbio “Quando o gato sai, os ratos tomam conta”. Mas ela o assimila a frase “Algumas pessoas se agitam muito, mas não fazem nada”. Estas duas frases, diz ela, querem dizer a “mesma coisa”. Por quê? “Porque há as mesmas palavras um pouco próximas”, responde a criança. Eu lhe perguntei então o significado da frase escolhida. Resposta: “Isso quer dizer que algumas pessoas se agitam muito, mas depois elas não fazem nada, elas estão muito cansadas. Há algumas pessoas que se agitam. É como os gatos, quando eles correm atrás da galinha e dos pintinhos. Eles vêm encostar-se ao ombro e dormem. Há muitas pessoas que correm muito, que se agitam demais. Depois, elas não podem mais, elas querem se deitar”.

Outro exemplo. Uma criança de 10 anos me disse que o provérbio “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura” significa “a mesma coisa” que esta frase: “com a idade nos tornamos sábios”. Por quê? “Porque a pedra é menos dura porque ela vem (quando ela vem) velha, porque maior ela se torna, mais se torna sábia e envelhece”.

Para a compreensão das relações subjetivas

Tal é então o sincretismo verbal: compreensão por *relações subjetivas* devidas ao egocentrismo. Como a criança passará da análise para a compreensão verdadeira? Como nós dissemos a todo instante, é a prática da discussão e da troca do pensamento que clareia mais a mente. Ora, na escola tradicional, a criança escuta lições no lugar de falar, e não tem o direito de discutir livremente com seus semelhantes no curso do mesmo trabalho. A escola faz então tudo para manter a criança em seu egocentrismo. As únicas relações sociais consistem em escutar o mestre ou responder-lhe, e não em cooperar na pesquisa. Uma situação como tal é própria para eliminar o sincretismo verbal? Em um sentido, o adulto, não somente não abole tal tendência, mas ajuda sem querer a consolidá-la.

O que é, de fato, o verbalismo senão precisamente esse sincretismo verbal alimentado pelo hábito de escutar sem compreender?

É pelo mesmo fato que a criança interpreta as frases segundo um esquema global que impede a análise; as palavras incomuns tomam um sentido ilusório baseadas nesse mesmo esquema. Nós o observamos sem cessar no curso das experiências que foram descritas anteriormente. Na frase “As pessoas pequenas podem ser de um grande mérito”, a criança citada mais acima diz ter compreendido tudo, ainda que ela o assimile ao provérbio “A ovelha será sempre tosquiada”. Nós perguntamos então o que significava a palavra “mérito”. Resposta: “*Quer dizer que eles podem tornar-se maiores mais tarde*”. Quantas vezes as melhores lições não atingem, sem que nós duvidemos, a deformações desse gênero, quando as palavras, para nós elementares, se prendem nos esquemas sincréticos dos estudantes! Critica-se a escola de ser a causa do verbalismo. Isso é exagerado, visto que o verbalismo tem parte no egocentrismo inconsciente da criança.

Mas a escola enfrenta essa tendência natural por uma sadia prática da cooperação e de troca do pensamento? Ela faz o que está em seu poder para atingir os efeitos? Eu me permito submeter esta questão à benevolência de meus leitores.