

JEAN PIAGET

# Psicologia e Pedagogia

DEDALUS - Acervo - FE

Psicologia e pedagogia /

37,046  
P579p  
e.2



20500032136

34697



Editora Forense

Rio de Janeiro — São Paulo

1970

Biblioteca / FEUSP  
978097

## PRINCÍPIOS DE EDUCAÇÃO E DADOS PSICOLÓGICOS

Educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente.

Mas os novos métodos procuram favorecer esta adaptação utilizando as tendências próprias da infância como também a atividade espontânea inerente ao desenvolvimento mental, e isto na intenção de que a própria sociedade será enriquecida. A educação moderna só poderia, portanto, ser compreendida em seus métodos e suas aplicações tomando-se o cuidado de analisar em detalhes os seus princípios e de controlar o seu valor psicológico pelo menos em quatro pontos: a significação da infância, a estrutura do pensamento da criança, as leis de desenvolvimento e o mecanicismo da vida social infantil.

A escola tradicional impõe ao aluno a sua tarefa: ela o "faz trabalhar". Sem dúvida a criança pode colocar nesse trabalho uma parte maior ou menor de interesse e de esforço pessoal, e na medida em que o professor é bom pedagogo, a colaboração entre os alunos e ele deixa uma margem apreciável à atividade verdadeira. Mas, dentro da lógica do sistema, a atividade intelectual e moral do aluno permanece heterônoma porque ligada à pressão contínua do professor, suscetível, por sua vez, seja de manter-se inconsciente, seja de ser aceita de bom grado. A escola moderna, ao contrário, apela para a atividade real, para o trabalho espontâneo baseado na necessidade e no interesse

pessoal. Isto não significa, como diz muito bem CLAPARÈDE, que a educação ativa exige que as crianças façam tudo o que queiram; "ela exige que êles queiram tudo o que façam; que ajam, não que sejam manipulados" (*L'éducation fonctionnelle*, p. 252). A necessidade, o interesse resultante da necessidade, "eis o fator que fará de uma reação um ato verdadeiro" (p. 195). A lei do interesse é, pois, "o único eixo em torno do qual se deve mover todo o sistema" (p. 197).

Ora, uma tal concepção implica numa noção precisa do significado da infância e de suas atividades. Porque, para repetir com DEWEY e CLAPARÈDE que o trabalho obrigatório é uma anomalia antipsicológica e que toda atividade fecunda supõe um interesse, expomo-nos a parecer que repetimos simplesmente o que os grandes clássicos tantas vezes afirmaram; por outro lado, ao oferecer à criança a possibilidade de um trabalho pessoal durável, postulamos precisamente o que se trata de demonstrar. A infância é capaz dessa atividade, característica das condutas mais elevadas do próprio adulto — a procura contínua, surgida de uma necessidade espontânea? —, problema central da educação moderna.

Uma observação decisiva de CLAPARÈDE nos ajudará a esclarecer alguns pontos dessa discussão. Se distinguirmos, de um lado, a estrutura do pensamento e as operações psíquicas (isto é, o que, do ponto de vista psicológico, corresponde aos órgãos e à anatomia do organismo) e de outro lado o funcionamento (isto é, o que corresponde às relações funcionais estudadas pela fisiologia), podemos dizer que a pedagogia tradicional atribuía à criança uma estrutura mental idêntica à do adulto, mas um funcionamento diferente: "ela encarava de bom grado a criança... como sendo capaz, por exemplo, de aprender tudo o que é logicamente evidente, ou de compreender a profundidade de certas regras morais; mas, ao mesmo tempo, ela a considerava funcionalmente diversa do adulto, no sentido de que, enquanto o adulto tem necessidade de uma razão, de um móvel, para

agir, a criança seria capaz de agir sem motivo, de adquirir sob encomenda os conhecimentos mais disparates, de fazer não importa que trabalho, simplesmente porque lhe é exigido pela escola, mas sem que esse trabalho responda a qualquer necessidade emanada da própria criança, de sua vida de criança" (*L'éducation fonctionnelle*, págs. 246-247).

Ora, o contrário é que é verdadeiro. As estruturas intelectuais e morais da criança não são as nossas; aliás, os novos métodos de educação se esforçam para apresentar às crianças de diferentes idades as matérias de ensino sob formas assimiláveis à sua estrutura e aos diferentes estágios de seu desenvolvimento. Mas, quanto à relação funcional, a criança é idêntica ao adulto; como este último, ela é um ser ativo cuja ação, regida pela lei do interesse ou da necessidade, só poderá dar seu pleno rendimento se se fizer um apêlo aos móveis autônomos dessa atividade. Da mesma forma que o girino já respira, mas com outros órgãos que os da rã, a criança também age como o adulto, mas com uma mentalidade cuja estrutura varia de acôrdo com os estágios de desenvolvimento.

O que é, então, a infância? E como ajustar as técnicas educativas a séres ao mesmo tempo tão semelhantes e tão diferentes de nós? A infância, para os teóricos da escola moderna, não é um mal necessário; é uma etapa biologicamente útil, cujo significado é o de uma adaptação progressiva ao meio físico e social.

Ora, a adaptação é um equilíbrio — equilíbrio cuja conquista dura toda a infância e adolescência e define a estruturação própria destes períodos da existência — entre dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e a acomodação. Diz-se, por exemplo, que um organismo é adaptado quando êle pode ao mesmo tempo conservar sua estrutura assimilando a ela os alimentos tirados do exterior e acomodar essa estrutura às diversas particularidades desse meio: a adaptação biológica é, portanto, um equilíbrio entre a assimilação do meio ao organismo e a aco-

modação dêste àquele. Da mesma forma, pode-se dizer que o pensamento é adaptado a uma realidade particular quando êle conseguiu assimilar aos seus próprios quadros essa realidade, ao mesmo tempo que acomodava aqueles às novas circunstâncias apresentadas por esta: a adaptação intelectual é, então, o equilíbrio entre a assimilação da experiência às estruturas dedutivas e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência. De uma maneira geral, a adaptação supõe uma interação tal entre o sujeito e o objeto, que o primeiro possa incorporar a si o segundo levando em conta as suas particularidades; a adaptação é tanto maior quanto forem melhor diferenciadas e mais complementares essa assimilação e essa acomodação.

Ora, a característica da infância é precisamente ter que encontrar êsse equilíbrio por uma série de exercícios ou de condutas *sui generis*, por uma atividade de estruturação contínua, partindo de um estado de indiferenciação caótica entre o sujeito e o objeto. De fato, no ponto de partida de sua evolução, a criança é chamada, em sentidos contrários, por duas tendências ainda não harmonizadas entre si e que permanecem indiferenciadas na medida em que não encontraram equilíbrio uma em relação à outra. De um lado, ela é sem cessar obrigada a acossumar seus órgãos sensoriomotores ou intelectuais à realidade exterior, às particularidades das coisas, de que deve aprender tudo. E essa acomodação contínua — que se prolonga na imitação quando os movimentos do sujeito se aplicam o suficiente nos caracteres do objeto — constitui uma primeira necessidade de sua ação. Mas de outro lado, e isto em geral foi menos bem compreendido, salvo precisamente pelos práticos e os teóricos da escola moderna, para acomodar sua atividade às propriedades das coisas, a criança tem necessidade de assimilá-las e de se incorporar verdadeiramente a elas. Os objetos só têm interesse no início da vida mental na medida em que constituem alimentos para a atividade própria, e essa assimilação contínua do mundo exterior ao eu, se bem que antitéica no sentido da

própria acomodação, é tão confundida com ela durante os primeiros estágios que a criança começa por não estabelecer uma fronteira nítida entre sua atividade e a realidade exterior, entre o sujeito e o objeto.

Embora estas considerações, possam parecer muito teóricas, elas são fundamentais para a escola. De fato, a assimilação sob sua forma mais pura, isto é, enquanto ela não está em nada equilibrada à acomodação no real, nada mais é que o *jôgo*, e o *jôgo*, que é uma das atividades infantis mais características, encontrou precisamente nas técnicas novas de educação das crianças uma utilidade que permanece inexplicável se não se precisar o significado desta função em relação ao conjunto da vida mental e da adaptação intelectual.

### O *jôgo*.

O *jôgo* é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional. Para a pedagogia corrente, é apenas um descauso ou o desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, por exemplo.

Depois de ter estudado os jogos dos animais, Karl Groos chegou a uma concepção completamente diversa, segundo a qual o *jôgo* é um exercício preparatório, útil ao desenvolvimento físico do organismo. Da mesma maneira que os jogos dos animais constituem o exercício de instintos precisos, como os de combater ou caçar, também a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais etc. É pelo fato do *jôgo* ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, que em todo lugar onde se con-

segue transformar em *jôgo* a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes.

Mas a interpretação de Karl Groos, que permanece uma simples descrição funcional, só adquire sua plena significação na medida em que se pode apoiá-la na noção de assimilação. Durante o primeiro ano, por exemplo, é fácil observar além das condutas de adaptação propriamente ditas, no decorrer das quais a criança procura apreender o que vê, balançar, sacudir, esfregar etc., comportamentos de simples exercício caracterizados pelo fato de que os objetos não têm nenhum interesse em si mesmos mas são assimilados, a título de puros alimentos funcionais, àquelas mesmas formas de atividade própria; em tais casos, nos quais é preciso procurar o ponto de partida do *jôgo*, as condutas se desenvolvem funcionando — de acôrdo com a lei geral da assimilação funcional — e os objetos a que se referem não têm outra significação para a criança além de servir a este exercício. Em sua origem sensoriomotora, o *jôgo* é apenas uma pura assimilação do real ao eu, no duplo sentido do termo: no sentido biológico da assimilação funcional — que explica por que os jogos de exercícios desenvolvem realmente os órgãos e as condutas — e no sentido psicológico de uma incorporação das coisas à atividade própria.

Quanto aos jogos superiores, ou jogos de imaginação simbólicos, Karl Groos sem dúvida fracassou em explicá-los, pois a ficção ultrapassa de muito, na criança, o simples pré-exercício dos instintos particulares. A brincadeira de boneca não serve sômente para desenvolver o instinto maternal, mas para representar simbólicamente, e portanto reviver, transformando-o segundo as necessidades, o conjunto de realidades vividas pela criança e ainda não assimiladas. Sob este ponto de vista, o *jôgo* simbólico se explica também pela assimilação do real ao eu: éle é o pensamento individual em sua forma mais pura; em seu conteúdo, éle é o desenvolvimento do eu e a realização dos

desejos por oposição ao pensamento racional, socializado que adapta o eu ao real e exprime as verdades comuns; em sua estrutura, o símbolo representado é para o indivíduo o que o signo verbal é para a sociedade.

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensoriomotor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

Contudo, se a assimilação é necessária à adaptação, ela constitui apenas um de seus aspectos. A adaptação completa que deve ser realizada pela infância consiste numa síntese progressiva da assimilação com a acomodação. É por isso que, pela própria evolução interna, os jogos das crianças se transformam pouco a pouco em construções adaptadas, exigindo sempre mais de trabalho efetivo, a ponto de, nas classes pequenas de uma escola ativa, todas as transições espontâneas ocorrerem entre o jogo e o trabalho. Mas, sobretudo, desde os primeiros meses de existência, a síntese da assimilação e da acomodação se realiza graças à própria inteligência, cuja obra unificadora aumenta com a idade e da qual convém agora destacar a atividade real, já que nessa noção está baseada a educação moderna.

#### *A inteligência.*

Para a psicologia clássica, a inteligência era concebida seja como uma faculdade dada de uma vez por todas e suscetível de conhecer o real, seja como um sistema de associações mecânicamente adquiridas sob a pressão das coisas. Daí, tínhamos dito, a importância atribuída pela pedagogia antiga à recepção

vidade e à organização da memória. Atualmente, ao contrário, a psicologia mais experimental reconhece a existência de uma inteligência que ultrapassa as associações e os hábitos e atribui a essa inteligência uma atividade verdadeira e não somente a faculdade do saber.

Para uns, tal atividade consiste em ensaios e erros, de início práticos e exteriores, depois interiorizando-se sob a forma de uma construção mental de hipóteses e de uma pesquisa dirigida pelas próprias representações (CLAPARÈDE). Para outros, ela implica uma reorganização contínua do campo das percepções e uma estruturação criadora (KOHLER etc.). Mas todos concordam em admitir que a inteligência começa sendo prática ou sensoriomotora, só se interiorizando pouco a pouco em pensamento propriamente dito, e reconhecem que sua atividade é uma construção contínua.

O estudo do aparecimento da inteligência no decorrer do primeiro ano parece indicar que o funcionamento intelectual não procede nem por tateamento nem por uma estruturação puramente endógena, mas por uma atividade estruturante que implica ao mesmo tempo em formas elaboradas pelo sujeito e num ajustamento contínuo dessas formas aos dados da experiência. Isto é, a inteligência é a adaptação por excelência, o equilíbrio entre a assimilação contínua das coisas à atividade própria e a acomodação desses esquemas assimiladores aos objetos em si mesmos.

É assim que, no plano da inteligência prática, a criança só compreende os fenômenos (por exemplo, as relações espaciais, causais etc.) assimilando-os à sua atividade motora, mas ela acomoda por sua vez esses esquemas de assimilação aos detalhes dos fatos exteriores. Também, os estágios inferiores do pensamento da criança mostram uma assimilação constante das coisas à ação do sujeito, unida a uma acomodação não menos sistemática desses esquemas à experiência. Depois, à medida que a assimilação combina melhor com a acomodação, a pri-

meira se reduz à atividade dedutiva em si mesma, a segunda à experimentação, e a união das duas transforma-se nessa relação indissociável entre a dedução e a experiência, relação que caracteriza a razão.

Assim concebida, a inteligência infantil não poderia ser tratada, muito menos que a inteligência adulta, por métodos pedagógicos de pura receptividade. Toda inteligência é uma adaptação; toda adaptação comporta uma assimilação das coisas do espírito, como também o processó complementar de acomodação. Logo, qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse.

O interesse não é outra coisa, com efeito, senão o aspecto dinâmico da assimilação. Como foi mostrado profundamente por DEWEY, o interesse verdadeiro surge quando o eu se identifica com uma idéia ou um objeto, quando encontra nêles um meio de expressão e êles se tornam um alimento necessário à sua atividade. Quando a escola ativa exige que o esforço do aluno venha dêle mesmo, sem ser impôsto, e que sua inteligência trabalhe sem receber os conhecimentos já todos preparados de fora, ela pede simplesmente que sejam respeitadas as leis de toda inteligência. No adulto, ainda, o intellecto só pode com efeito funcionar e dar ocasião a um esforço da personalidade inteira se seu objeto está assimilado a esta em vez de ficar exterior. Com maior razão na criança, já que nela a assimilação ao eu não é de forma alguma equilibrada de início com a acomodação às coisas e necessita de um exercício lúdico e contínuo à margem da adaptação propriamente dita.

A lei do interesse, que domina ainda o funcionamento intellectual do adulto, é então verdadeira *a fortiori* para a criança, cujos interesses não são de forma alguma coordenados e unificados, o que exclui nela, ainda mais que em nós, a possibilidade de um trabalho heterônomo do espírito. Daí o que CLAPARÈDE chama de lei da autonomia funcional: "A cada instante do seu desenvolvimento, um ser animal constitui uma unidade funcional,

isto é, suas capacidades de reação são ajustadas às suas necessidades." (*L'éducation fonctionnelle*).

Já vimos que se o funcionamento do espírito é o mesmo em todos os níveis, as estruturas mentais particulares são suscetíveis de variação. Acontece com as realidades psíquicas o mesmo que com os organismos: as grandes funções são constantes, mas podem ser exercidas por órgãos diferentes. Ora, se a educação moderna quer que se trate a criança como ser autônomo, do ponto de vista das condições funcionais de seu trabalho, ela exige por outro lado que se considere sua mentalidade do ponto de vista estrutural. Aí está a sua segunda originalidade notável.

De fato, a educação tradicional sempre tratou a criança como um pequeno adulto, um ser que raciocina e pensa como nós, mas desprovido simplesmente de conhecimentos e de experiência. Sendo a criança, assim, apenas um adulto ignorante, a tarefa do educador não era tanto a de formar o pensamento, mas sim de equipá-lo; as matérias fornecidas de fora eram consideradas suficientes ao exercício. O problema é todo outro quando se parte da hipótese das variações estruturais. Se o pensamento da criança é qualitativamente diferente do nosso, o objetivo principal da educação é compor a razão intellectual e moral; como não se pode moldá-la de fora, a questão é encontrar o meio e os métodos convenientes para ajudar a criança a construí-la ela mesma, isto é, alcançar no plano intellectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade.

É fundamentalmente importante para a escola moderna saber qual é a estrutura de pensamento da criança, e quais são as relações entre a mentalidade infantil e a do adulto. Todos os criadores da escola ativa tiveram, seja a intuição global, seja o conhecimento preciso, acêrca dête ou daquele ponto particular da psicologia da criança, das diferenças estruturais entre a criança e o estado adulto. ROUSSEAU já afirmava que cada idade tem seus modos de pensar; mas esta noção só se tornou positiva

com a psicologia do século XX, graças aos seus trabalhos sobre a própria criança e, em parte, às concepções da psicologia e da sociologia comparada. Assim, nos Estados Unidos, depois das pesquisas de Stanley HALL e de sua escola por um lado e dos colaboradores de DEWEY por outro (entre eles, I. KING), um profundo teórico, J. M. BALDWIN, estabeleceu (de uma maneira infelizmente bem pouco experimental), o programa de uma "lógica genética": só a idéia de uma tal disciplina é cheia de significação; ela mostra como se está habituado a pensar, ao contrário do que acreditavam no século XIX os positivistas e os racionalistas, que a razão evolui em sua própria estrutura e se constrói verdadeiramente durante a infância. Na Europa, os trabalhos de DECROLY e de CLAPARÈDE sôbre as percepções infantis, de STERN sôbre a linguagem infantil, de K. GROOS sôbre o jôgo, sem falar das hipóteses tiradas de estudos famosos sôbre a mentalidade primitiva e das análises dos freudianos sôbre o pensamento simbólico, conduziram a idéias análogas. Parece-nos necessário dedicar algumas linhas à discussão deste problema, que condiciona o julgamento que é conveniente fazer sôbre os novos métodos de educação.

#### *Lógica do adulto, lógica da criança.*

No que se refere à educação intelectual, a questão crucial é a da lógica da criança.

Se ela raciocina da mesma maneira que nós, a escola tradicional está justificada em lhe apresentar as matérias de ensino como se se tratasse de conferências dadas a adultos. Mas basta analisar de idade para idade os resultados de lições de aritmética ou de geometria na escola primária, para se dar conta, logo de início, do enorme hiato que existe entre uma teoria adulta, mesmo elementar, e a compreensão das crianças de menos de 11-12 anos.

É preciso destacar uma primeira diferença: que, por si só, justificaria os esforços da escola ativa; é a que se refere às relações entre a inteligência gnóstica ou reflexiva e a inteligência prática ou sensoriomotora. A um nível suficientemente elevado do desenvolvimento mental, a prática aparece como uma aplicação da teoria. Assim é que desde muito tempo a indústria ultrapassou o estágio do empirismo para beneficiar-se cada dia das aplicações da ciência. Da mesma forma, no indivíduo normal, a solução de um problema de inteligência prática resulta seja de representações teóricas claras, seja de um tatear empírico, mas no qual não é difícil reencontrar incessantemente a influência de conhecimentos refletidos anteriores. Por isso é que o ensino tradicional presume princípios teóricos: aprende-se, por exemplo, a gramática antes de se exercitar a eloquência, aprendem-se as regras de cálculo antes de se resolver problemas etc.

Ora, antes de qualquer linguagem, e por conseguinte qualquer pensamento conceptual e refletido, desenvolve-se na criança uma inteligência sensoriomotora ou prática, que vai tão longe na conquista das coisas que constrói, por ela só, o essencial do espaço e do objeto, da causalidade e do tempo — em suma, organiza já no plano da ação todo um universo sólido e coerente (J. PIAGET, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* e *La construction du réel chez l'enfant*). Achamos que ainda existe na criança em idade escolar uma inteligência prática servindo de subestrutura à inteligência conceptual e cujos mecanismos parecem ser independentes desta última e inteiramente originais (André REY, *L'intelligence pratique chez l'enfant*).

Ora, se as relações entre esses dois tipos de inteligência são ainda mal esclarecidas no detalhe, pode-se no entanto dizer com certeza que, nas crianças, a inteligência prática precede a inteligência refletida, e que esta consiste, em boa parte, numa tomada de consciência dos resultados daquela. Pelo menos, pode-se afirmar que esta não chega a criar alguma coisa nova, no plano dos sinais ou dos conceitos que é o seu, a não ser

com a condição de fundamentar suas construções num embasamento organizado por aquela.

Por exemplo, no domínio da física espontânea da criança, esta chega a prever os fenômenos bem antes de saber explicá-los (a legalidade proveniente da inteligência prática precede a causalidade que requer dedução reflexiva), mas a explicação justa consiste numa tomada de consciência progressiva dos motivos que guiaram a previsão (J. PIAGET, *La causalité physique chez l'enfant*).

Vê-se, em suma, que a adaptação prática, longe de ser, nas crianças, uma aplicação do conhecimento conceptual, cons- titui ao contrário a primeira etapa do próprio conhecimento e a condição necessária a qualquer conhecimento refletido ulterior. É por isso que os métodos ativos de educação das crianças têm muito mais êxito que os outros no ensino dos ramos abstra- tos tais como a aritmética e a geometria: quando a criança, por assim dizer, manipulou números ou superfícies antes de con- tê-los pelo pensamento, a noção que deles adquire posterior- mente consiste de fato numa tomada de consciência dos esque- mas ativos já familiares, e não como nos métodos ordinários, em um conceito verbal acompanhado de exercícios formais e sem interesse, sem subestrutura experimental anterior. A inte- ligência prática é, portanto, um dos dados psicológicos essen- ciais sôbre os quais repousa a educação ativa. Mas para prevenir qualquer equívoco, observemos de passagem que o termo "ativo" é tomado aqui num sentido completamente diverso. Como disse CLAPARÈDE (*L'éducation fonctionnelle*, p. 205), o termo ati- vidade é ambíguo e pode ser tomado seja no sentido funcional de uma conduta baseada no interesse, seja no sentido de efe- tuação, designando uma operação exterior e motora. Ora, sô- mente a primeira dessas duas atividades caracteriza a escola ativa em todos os graus (pode-se ser, no primeiro sentido, ativo em puro pensamento), enquanto a segunda atividade é sobretudo indispensável às crianças e diminui de importância com a idade.

Mas a inversão das relações entre a inteligência prática ou sensoriomotora e a inteligência refletida está longe de ser a única diferença estrutural que opõe o pensamento da criança ao nosso. No plano propriamente conceptual, é preciso destacar na crian- ça particularidades notáveis, também importantes do ponto de vista da prática do ensino. Elas se referem pelo menos a três domínios essenciais da estrutura lógica do pensamento: os princípios formais, a estrutura das classes ou conceitos, e a estrutura das relações.

No que se refere a elas, existe, parece, uma verdade de observação da qual convém partir. A criança não é de forma alguma capaz, antes dos 10-11 anos, de um raciocínio formal, isto é, de deduções que se refiram a dados simplesmente assu- midos e não a verdades observadas (J. PIAGET, *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*).

Por exemplo, uma das dificuldades dos problemas comuns de matemáticas para crianças é a de elas terem que se limitar aos termos do problema em vez de recorrerem a lembranças concretas da experiência individual. De maneira geral, existe uma impossibilidade para a criança, antes de cerca de 10 anos, de compreender a natureza hipotético-dedutiva e não empírica da verdade matemática: podemos, portanto, espantar-nos de que a pedagogia clássica imponha sob este ponto de vista, aos alunos, uma maneira de raciocinar que os gregos conquistaram com grande esforço depois de séculos de aritmética e de geometria empíricas. Por outro lado, as análises que pudemos fazer de certos raciocínios simplesmente verbais mostram igualmente a dificuldade do raciocínio formal antes dos 10-11 anos. A partir daí, podemos perguntar-nos se a criança possui, como nós, os princípios de identidade, de não contradição, de dedução etc., e propor-nos a êsse respeito os mesmos problemas que LÉVY-BRUHL a respeito dos não civilizados.

A resposta, parece-nos, deve levar em conta a distinção já mencionada entre funções e estruturas. Indubitavelmente, do

ponto de vista da função, a criança procura logo a coerência; é o que acontece com todo pensamento, e o seu obedece às mesmas leis funcionais que o nosso. Mas ela se contenta com outras formas de coerência que nós e — quando se trata de conceitos bem definidos necessários a esta estrutura especial, a coerência formal do pensamento — podemos dizer que não a atinge de uma vez. Ela raciocina freqüentemente de uma maneira que, para nós, é contraditória.

Isso nos leva ao sistema das classes ou conceitos infantis. O uso quase exclusivo que a educação tradicional faz da linguagem, na ação que exerce sobre o aluno, implica em que a criança elabore seus conceitos da mesma maneira que nós, e que assim se estabeleça uma correspondência têmo a têmo entre as noções do professor e as do aluno. Ora, o verbalismo, essa triste realidade escolar — proliferação de pseudo-noções presas a palavras sem significações reais —, mostra bem que êsse mecanismo não funciona sem dificuldades e explica uma das reações fundamentais da escola ativa contra a escola receptiva.

Isto é fácil de compreender. Os conceitos adultos codificados em linguagem intelectual e manipulados por profissionais da exposição oral e da discussão, constituem instrumentos mentais que servem, essencialmente, de um lado para sistematizar os conhecimentos já adquiridos, e de outro para facilitar a comunicação e a permuta entre indivíduos. Ora, na criança, a inteligência prática ainda domina largamente a inteligência gnóstica; a procura vem antes do saber elaborado e, sobretudo, o esforço do pensamento fica muito tempo incommunicável e menos socializado que em nós. O conceito infantil depende, pois, em seu ponto de partida, do esquema sensoriomotor, e permanece dominado durante anos pela assimilação do real ao eu mais do que pelas regras discursivas do pensamento socializado. A partir daí, ele atua muito mais por assimilação sincrética do que por generalização lógica. Se tentarmos submeter as crianças, antes dos 10-11 anos, a experiências referentes a essas operações cons-

titivas dos conceitos, que os lógicos chamaram de adição e multiplicação lógicas, constatarmos uma dificuldade sistemática em aplicá-las. A análise da compreensão verbal da criança mostra, por outro lado, os mesmos processos de fusão global e sincrética que DECHOLY e CLAPARÈDE tinham observado no plano da percepção. Em suma, a criança ignora por muito tempo os sistemas hierarquizados de conceitos bem delimitados, as inclusões e as disjunções abertas; ela não alcança logo de início a coerência formal e raciocina graças a uma espécie de dedução mal regulada e sem generalidade nem necessidade verdadeiras, que W. STERN chama de transdução.

Quanto ao que os lógicos chamaram de lógica das relações, a diferença é ainda mais visível entre o pensamento da criança e a razão elaborada.

Ao lado dos julgamentos predicativos, sabemos que existem julgamentos que compreendem entre si têmos não incluídos um no outro; êsse sistema de relações é mais fundamental que aquêles dos conceitos: o primeiro serve para constituir o segundo.

Ora, na ordem genética, as relações aparecem muitas vezes como primitivas na criança; elas estão em uso desde o plano sensoriomotor; mas sua manipulação no plano da inteligência refletida permanece difícil durante muito tempo: o pensamento individual começa de fato julgando tôdas as coisas de um ponto de vista próprio — e considerando como absolutos os caracteres que reconhecerá como relativos a seguir. Perguntemos a crianças pequenas qual é a mais pesada de três caixas de aspecto idêntico, das quais a primeira é mais leve que a segunda e mais pesada que a terceira, e elas vão raciocinar muitas vezes da seguinte forma: as duas primeiras são leves, a primeira e a terceira são pesadas, logo a terceira é a mais pesada e a segunda a mais leve.

O pensamento da criança funciona como o nosso e apresenta as mesmas funções especiais de coerência, de classificação, de explicação e de relacionamento etc. Mas as estruturas lógicas particulares que preenchem as funções são suscetíveis de desen-

volvimento e de variação. Assim, os práticos e teóricos da escola moderna vieram a considerar necessário apresentar à criança as matérias de ensino segundo regras muito diferentes daquelas às quais nosso espírito discursivo e analítico atribui o monopólio da clareza e da simplicidade. Encontraremos numerosos exemplos, especialmente no método de DECKOLY, baseado nas noções de globalização ou de sincretismo.

#### Os Estágios do Desenvolvimento Infantil.

Aqui se coloca um problema fundamental: o dos próprios mecanismos do desenvolvimento do espírito. Suponhamos que as variações estruturais do pensamento da criança sejam determinadas de dentro, segundo uma ordem rígida de sucessão e uma cronologia constante, cada estágio vindo em sua hora e ocupando um período preciso da vida da criança; em poucas palavras, suponhamos que a evolução do pensamento individual seja comparável a uma embriologia regulada hereditariamente; as conseqüências disso seriam incalculáveis para a educação: o professor perderia seu tempo e seu esforço em querer apressar o desenvolvimento de seus alunos, o problema seria simplesmente o de encontrar os conhecimentos correspondentes a cada estágio e apresentá-los de maneira assimilável para a estrutura mental do nível considerado.

Inversamente, se o desenvolvimento da razão dependesse unicamente da experiência individual e das influências do meio físico e social, a escola poderia muito bem, ao mesmo tempo que considerasse a estrutura da consciência primitiva, acelerar a evolução a ponto de queimar etapas e de identificar o mais rapidamente possível a criança ao adulto.

Foram defendidas todas as opiniões no que se refere ao mecanismo do desenvolvimento e, se cada uma delas não denegar a aplicações pedagógicas duráveis, é que precisamente a vida escolar é uma experiência sistemática que permite estudar

a influência do meio sobre o crescimento psíquico e, por conseguinte, afastar as interpretações muito aventureiras.

O desenvolvimento psíquico da criança, por exemplo, foi concebido como se desenvolvendo numa série de períodos determinados hereditariamente e correspondendo às etapas da humanidade. Assim é que STANLEY HALL, sob a influência das idéias biológicas espalhadas no fim do século XIX — pretendo paralelismo ontoflogênético, ou hipótese de hereditariedade dos caracteres adquiridos — interpretou a evolução dos jogos infantis como uma recapitulação regular de atividades ancestrais. Esta teoria influenciou inúmeros pedagogos, sem dar lugar a nenhuma aplicação séria; do ponto de vista psicológico também não ficou nada, e pesquisas recentes feitas nos Estados Unidos, sobre a sucessão dos jogos em função da idade, mostraram que as crianças americanas se preocupavam cada vez menos com as atividades ancestrais, mas se inspiravam cada vez mais em espetáculos oferecidos pelo meio contemporâneo. (Mrs. CURRI *Child Psychology*.)

Por outro lado, a idéia de que entra no desenvolvimento intelectual uma parte notável de maturação interna independente do meio exterior, ganha terreno. São necessários longos exercícios para aprender a andar antes da maturação dos centros interestessados; mas proíbe-se ao bebê qualquer tentativa antes desse momento último, o andar será adquirido quase instantaneamente. Também, as pesquisas de GESSÉLL sobre os gêmeos verdadeiros, os trabalhos de CH. BÜHLER sobre as crianças albanesas enfatizadas até o dia em que, uma vez libertadas da sua prisão, queimam as etapas, mostram que, nas aquisições mais influenciadas aparentemente pela experiência individual e o meio exterior, a maturação do sistema nervoso desempenha um papel fundamental. CH. BÜHLER chega até a admitir que os estágios do desenvolvimento mental estabelecidos por ela constituem etapas necessárias e correspondem a idades constantes. Não é o momento de mostrar o exagêro de uma tal concepção, mormente

quando em nosso conhecimento ela não deu lugar a aplicações pedagógicas sistemáticas.

De outro lado, o desenvolvimento intelectual da criança foi concebido como consequência só da experiência. Segundo Mrs. ISAACS (*The Intellectual Growth of Young Children*), digna herdeira a este respeito do empirismo inglês, a estrutura mental hereditária da criança leva-a simplesmente a registrar as lições da realidade; ou melhor — pois mesmo o empirismo acreditava atualmente numa atividade do espírito — a criança é impedida por suas próprias tendências a organizar sem cessar experiências e a guardar seus resultados em vista de suas tentativas ulteriores.

Não é este o lugar apropriado para mostrar o quanto, do ponto de vista psicológico, um tal empirismo implícita, apesar de tudo, na noção de uma estrutura assimiladora que evolui com a idade. Limitemo-nos a observar que, em suas aplicações pedagógicas, a doutrina chega a um otimismo tão grande como se o desenvolvimento fôsse inteiramente determinado por fatores de maturação interna. De fato, na pequena escola de Maling House, em Cambridge, Mrs. ISAACS e seus colaboradores se abstinham rigorosamente de qualquer intervenção adulta, na idéia de que precisamente o ensino e suas falhas técnicas é que impedem as crianças de trabalhar; mas elles ofereciam um verdadeiro equipamento de laboratório a fim de deixá-las organizarem por si mesmas as suas experiências. As crianças de 3 a 8 anos tinham à sua disposição o maior número possível de matérias-primas e de instrumentos; provetas, cristalizadores, bicos Bunsen etc., sem falar dos aparelhamentos de história natural. O resultado não deixou de ter interesse; muito jovens, as crianças não permaneciam de forma alguma inativas nesse meio propício à pesquisa, dedicando-se apaixonadamente a todas as espécies de manipulações que as interessavam, aprendiam realmente a observar e a raciocinar ao observarem, individualmente e em comum. Mas a impressão que tivemos, visitando essa espantosa escola experimental, foi dupla. Por um lado, mesmo essas circunstâncias

excepcionalmente favoráveis não bastaram de nenhum modo para apagar os diferentes traços da estrutura mental da criança e se limitavam a acelerar a sua evolução. Por outro, parece-nos que alguma sistemática vinda do adulto talvez não tivesse sido inteiramente nociva aos alunos. Certamente, para poder tirar uma conclusão, seria necessário prosseguir com a experiência até o fim dos estudos secundários; mas é bem possível que o resultado mostrasse, mais do que o desejavam esses pedagogos, a carência de uma atividade racional, dedutiva, para dar um sentido à experiência científica, e a necessidade, para constituir essa razão na criança, de uma estrutura social que englobasse, não só a cooperação entre as crianças, mas a cooperação com o adulto.

Quanto aos métodos novos de educação que tiveram o êxito mais duradouro e constituem sem dúvida o ponto de partida da escola ativa de amanhã, elles se inspiram todos mais ou menos na doutrina do justo meio, dando lugar de um lado à maturação estrutural e de outro às influências da experiência e do meio social e físico. Ao contrário da escola tradicional, que nega a existência do primeiro desses fatores, identificando desde o início a criança ao adulto, esses métodos consideram os estágios de desenvolvimento mas, ao contrário das teorias baseadas na noção de uma maturação puramente hereditária, acreditam na possibilidade de agir sobre essa evolução.

#### *O valor dos estágios em pedagogia.*

Como, então, interpretar, do ponto de vista da escola, as leis e os estágios do desenvolvimento intelectual? Tomemos para exemplo o da causalidade na criança (PIAGET, *La représentation du monde chez l'enfant e La causalité physique chez l'enfant*).

Quando interrogamos crianças de diferentes idades, sobre os principais fenômenos que as interessam espontaneamente, obtemos respostas bem diferentes segundo o nível dos sujeitos

interrogados. Nos pequenos, encontramos tôdas as espécies de concepções cuja importância diminui consideravelmente com a idade; as coisas são dotadas de vida e de intencionalidade, são capazes de movimentos próprios; e êsses movimentos destinam-se, ao mesmo tempo, a assegurar a harmonia do mundo e a servir ao homem. Nos grandes, não encontramos nada mais que representações da ordem da causalidade adulta, salvo alguns traços dos estágios anteriores. Entre os dois, de 8 a 11 anos mais ou menos, encontramos pelo contrário várias formas de explicações intermediárias entre o animismo artificialista dos menores e o mecanismo dos maiores; é o caso em particular de um dinamismo bastante sistemático, do qual várias manifestações lembram a física de Aristóteles, e que prolonga a física primitiva da criança enquanto prepara as ligações mais racionais.

Uma tal evolução das respostas, parece-nos, demonstra uma transformação estrutural do pensamento com a idade. Na verdade, êsses mesmos resultados não foram encontrados em todos os meios, e essa mesma flutuação das respostas deve ser guardada cuidadosamente para a interpretação final do processo. Mas, se compararmos, no conjunto, as reações dos pequenos às dos grandes, é impossível deixar de admitir uma maturação; a causalidade científica não é inata, ela é construída pouco a pouco, e essa construção supõe tanto uma correção do egocentrismo inicial do pensamento (da assimilação ao eu de que falávamos mais acima) quanto uma adaptação do espírito às coisas.

Sòmente, daí a admitir estágios rígidos caracterizados por limites de idade constantes e por um conteúdo permanente de pensamento, há uma grande distância.

Inicialmente, as idades características que se obtêm, mesmo utilizando um grande número de crianças, são apenas médias; sua sucessão, embora globalmente real, não exclui nem osocalvalgements, nem mesmo as regressões individuais momentâneas. A seguir, existem tôdas as espécies de decalagens quando passamos de uma prova especial a outra: uma criança que per-

tence a um dado estágio no que se refere a uma questão particular de causalidade pode muito bem estar num estágio mais avançado com respeito a uma questão de causalidade seguinte. Assim como na ciência uma concepção nova pode surgir em um campo qualquer sem penetrar antes de alguns anos em outras disciplinas, também uma conduta individual ou uma noção recente não se generaliza logo de início e cada problema comporta suas dificuldades próprias. Essas defasagens em extensão, se podemos nos exprimir assim, excluem provavelmente a possibilidade de estabelecer estágios gerais, salvo durante os dois ou três primeiros anos de existência.

Em terceiro lugar, existem, por assim dizer, as decalagens na compreensão: uma mesma noção pode aparecer no plano sensoriomotor ou prático bem antes de ser objeto de uma tomada de consciência ou de uma reflexão (como vimos, acima, da lógica das relações); essa ausência de sincronismo entre os diferentes planos da ação e do pensamento complica ainda o quadro dos estágios. Enfim, e sobretudo (e não se teria insistido demais nesse ponto), cada estágio de desenvolvimento é muito menos caracterizado por um conteúdo fixo de pensamento do que por um certo poder, uma certa atividade potencial, suscetível de atingir êste ou aquêle resultado segundo o meio no qual vive a criança.

Tocamos aqui numa questão capital, tanto para a psicologia da criança em geral quanto para a educação moderna e a psicopedagogia; ela levanta questões análogas às da biologia genética.

Sabemos que numerosos problemas de hereditariedade permaneceram confusos enquanto não foram distinguidos, entre as variações animais e vegetais, os genótipos ou variações endógenas hereditárias, e os fenótipos ou variações não hereditárias, relativas ao meio. Ora, só são medidos diretamente os fenótipos, pois um organismo vive sempre num certo meio, e o genótipo é apenas o elemento inatável comum a todos os fenótipos da mesma raça pura. Mas êsse inatável, se bem que supondo

uma abstração da inteligência, é o que faz compreender o próprio mecanismo da variação. Da mesma forma em psicologia: o pensamento da criança (não mais, aliás, do que o do adulto) não pode jamais ser tomado em si mesmo e independentemente do meio.

A criança de um certo estágio fornecerá um trabalho diferente e dará respostas variáveis a questões análogas, de acordo com o seu meio familiar ou escolar, segundo a pessoa que o interroga etc. Não serão jamais obtidas assim, nas experiências, séries de fenômenos mentais e será sempre abusivo considerar esta ou aquela reação como uma característica absoluta, como o conteúdo permanente de um estágio considerado. Mas comparando as respostas fornecidas por crianças do mesmo nível em meios diferentes a respostas dadas por sujeitos de outros níveis nos mesmos meios, conclui-se no entanto que traços comuns podem ser determinados e que essas características gerais são precisamente o índice da atividade potencial que diferencia os estágios uns em relação aos outros.

X Sem que seja possível atualmente fixar com certeza o limite entre o que provém da maturação estrutural do espírito e o que emana da experiência da criança ou das influências de seu meio físico e social, pode-se, parece, admitir que dois fatores intervem continuamente e que o desenvolvimento deve-se à sua interação contínua. Do ponto de vista da escola, isto significa, de um lado, que é preciso reconhecer a existência de uma evolução mental; que qualquer alimento intelectual não é bom indiferentemente a todas as idades; que se deve considerar os interesses e as necessidades de cada período. Isso significa também, por outro lado, que o meio pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento do espírito; que a sucessão de estágios não é determinada uma vez por todas no que se refere às idades e aos conteúdos do pensamento; que métodos são podem, portanto, aumentar o rendimento dos alunos e mesmo acelerar seu crescimento espiritual sem prejudicar sua solidez.

#### A VIDA SOCIAL DA CRIANÇA

A questão da influência do meio sobre o desenvolvimento e o fato de que as reações características dos diferentes estágios sejam sempre relativas a um certo ambiente tanto quanto à própria maturação do espírito, nos levam a examinar, no final desta breve exposição, o problema psicopedagógico das relações sociais próprias da infância. É um dos pontos sobre o qual a escola moderna e a escola tradicional se opõem da maneira mais significativa.

A escola tradicional conhece apenas um tipo de relações sociais: a ação do professor sobre o aluno. Sem dúvida, as crianças de uma mesma classe constituem um verdadeiro grupo, sejam quais forem os métodos aplicados no trabalho, e a escola sempre aprovou a camaradagem e as regras de solidariedade e de justiça que se estabelecem numa tal sociedade. Mas, além das horas reservadas aos esportes e ao jogo, esta vida social entre crianças não é utilizada na própria classe; os exercícios falsamente chamados de coletivos são na realidade apenas uma justaposição de trabalhos individuais executados no mesmo local. A ação do professor sobre o aluno é, portanto, tudo. Ora, o professor estando revestido de autoridade intelectual e moral, e o aluno lhe devendo obediência, esta relação social pertence, da maneira a mais típica, ao que os sociólogos chamam de presença, ficando claro que seu caráter coercitivo aparece somente no caso de não submissão e que em seu funcionamento normal esta presença pode ser suave e facilmente aceita pelo aluno.

Os novos métodos de educação, por sua vez, reservaram em princípio um lugar essencial à vida social entre crianças. Desde as primeiras experiências de DEWEY e DECHOUX, os alunos ficaram livres para trabalhar entre si, colaborar na pesquisa intelectual tanto quanto no estabelecimento de uma disciplina moral; esse trabalho em equipes e esse *self government*

torraram-se essenciais na prática da escola viva. É importante discutir os problemas levantados por essa vida social infantil.

Do ponto de vista do comportamento hereditário, isto é, dos instintos sociais ou dessa sociedade que Durkheim dizia ser interior aos indivíduos, porque ligada à constituição psicobiológica do organismo, a criança é social desde o primeiro dia. Ela sorri às pessoas a partir do segundo mês e procura o contato com outrem; sabemos quanto os bebês já são exigentes neste ponto e como têm necessidade de companhia, se não os habituamos a horas bem reguladas de atividade solitária. Mas, ao lado das tendências sociais interiores, existe a sociedade exterior aos indivíduos, ou seja, o conjunto de relações que se estabelece de fora entre eles: a linguagem, as trocas intelectuais, as ações morais, jurídicas, em suma, tudo o que é transmitido de geração em geração e constitui o essencial da sociedade humana, por oposição às sociedades animais baseadas no instinto.

Ora, dê-se ângulo, e se bem que ela seja provida desde o início de tendências à simpatia e à imitação, a criança tem tudo a aprender. Ela parte, na verdade, de um estado puramente individual — o dos primeiros meses de existência, durante os quais nenhuma troca com outrem é possível — para chegar a uma socialização progressiva e que nunca termina. Ela não conhece, no ponto de partida, nem regras nem sinais e deve, através de uma adaptação gradual, feita pela assimilação dos outros a si e da própria acomodação a outrem, conquistar essas duas propriedades essenciais da sociedade exterior: a compreensão mútua baseada na palavra, e a disciplina comum baseada nas normas de reciprocidade.

A partir daí, dê-se ponto de vista (mas dê-se único ponto de vista da sociedade exterior), pode-se dizer que a criança procede de um estado inicial de egocentrismo inconsciente, relativo de sua indiferenciação do grupo.

De fato, de um lado as crianças (e isso desde a segunda metade do primeiro ano) não só procuram contato com outrem,

mas o imitam continuamente e a esse respeito dão prova da máxima sugestibilidade: assim se apresenta no plano social este aspecto da adaptação que chamávamos acima de acomodação e cujo equivalente, no universo físico, é a submissão fenomenista aos aspectos exteriores da experiência. Mas de outro lado, e por isso mesmo, a criança assimila continuamente os outros a ela, isto é, permanecendo na superfície de sua conduta e de seus móveis, ela só os compreende reduzindo tudo ao seu ponto de vista particular e projetando neles seus pensamentos e seus desejos. Enquanto ela não conquistou os instrumentos sociais de troca ou de compreensão mútua, e a disciplina que submete o eu às regras da reciprocidade, a criança não pode, é evidente, deixar de crer que está no centro do mundo social como do mundo físico e julgar tudo por assimilação egocêntrica a si mesma. À medida que, ao contrário, ela compreende o outro da mesma maneira que a si mesma, e dobra suas vontades e seu pensamento a regras bastante coerentes para permitir uma objetividade tão difícil, ela consegue ao mesmo tempo sair de si e tomar consciência de si, isto é, situar-se de fora no meio dos outros, descobrindo ao mesmo tempo sua própria personalidade e a de cada um.

Em suma, a evolução social da criança procede do egocentrismo à reciprocidade, da assimilação a um eu inconsciente dele mesmo à compreensão mútua constitutiva da personalidade, da indiferenciação caótica no grupo à diferenciação baseada na organização disciplinada.

#### *Os efeitos do egocentrismo inicial.*

Examinemos inicialmente os efeitos do egocentrismo inicial. Esses efeitos observam-se em primeiro lugar no comportamento das crianças.

Nos jogos ou nas escolas onde as crianças são livres de trabalharem individualmente ou em comum, elas apresentam

uma conduta muito característica. Gostam de estar juntas e procuram muitas vezes os grupos de duas ou três, mas, mesmo então, não procuram, em geral, coordenar seus esforços: cada uma age por si, com ou sem assimilação mútua.

Por exemplo, num jogo coletivo como o de bola, aos 5-6 anos ainda, cada um aplica as regras à sua maneira e todo mundo ganha ao mesmo tempo. Nos jogos simbólicos ou nas construções, a mesma mistura de contato, de imitação grosseira e de reserva afetada inconsciente. Eis porque os métodos de trabalho em equipes fracassam com as crianças.

A linguagem das crianças em tais situações é também frequentemente significativa. Na Casa das Crianças de Genebra observamos nas crianças de 3 a 6 anos uma proporção muito forte de monólogos coletivos durante os quais cada um fala por si, sem escutar realmente os outros (PIAGET, *Le langage et la pensée chez l'enfant*). Foram encontradas, em outros meios, freqüências mais fracas dessa linguagem egocêntrica ou mesmo uma ausência relativa dessas manifestações (DEBLACROIX, *Le langage de l'enfant*). Mas parece-nos evidente que os solilquios das crianças ou o monólogo coletivo constituem o tipo mesmo dessas características fenotípicas de um estágio, isto é, relativas não somente à criança, mas ainda ao meio no qual ela age. De fato, por um lado só se observam êsses fenômenos nas crianças de menos de 7-8 anos e não nas grandes, o que mostra bem o quanto se trata de uma característica própria dos estágios inferiores. Por outro, essa característica só se manifesta em certos meios; ela pode ser reduzida ou se desenvolver segundo o ambiente escolar ou familiar, isto é, segundo a ação exercida pelo adulto.

Mas é sobretudo do ponto de vista intelectual que o egocentrismo é digno de atenção e constitui um fenômeno de importância geral. Já vimos que é a assimilação contínua do universo à atividade individual que explica o jogo.

O jogo simbólico, em particular, seria incompreensível sem essa assimilação do real ao pensamento, que dá conta muitas vezes da satisfação dos desejos próprios à imaginação lícida e da estrutura simbólica do jogo por oposição à estrutura conceitual e verbal do pensamento socializado. O jogo é, assim, o tipo mais característico do pensamento egocêntrico, aquele para o qual o universo exterior não tem mais importância objetiva, mas é flexível ao sabor dos interesses do eu e serve simplesmente de instrumento ao seu desenvolvimento. Ora, se o jogo simbólico é apenas o pensamento individual buscando sua livre satisfação pela assimilação das coisas à atividade própria, o egocentrismo se manifesta na própria adaptação. O que, aliás, é natural, já que a adaptação é um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e que esse equilíbrio implica uma longa estruturação antes que seus dois processos possam tornar-se complementares.

Assim, os dois aspectos da lógica da criança, que indicamos acima como característicos da estrutura mental dos primeiros estágios do desenvolvimento, são estreitamente solidários do egocentrismo. Se a criança experimenta tanta dificuldade em manipular as relações no plano do pensamento, enquanto sua atividade motora já está adaptada às relações entre as coisas, é que a relatividade implica a reciprocidade das perspectivas e que antes de ter habituado seu espírito a esta reciprocidade graças às trocas interindividuais e à cooperação, o indivíduo permanece prisioneiro de seu próprio ponto de vista, que naturalmente considerava como absoluto. De outro lado, se a criança tem tanta dificuldade em constituir conceitos verdadeiros e em manipular as operações da lógica das classes, é que a discussão e as necessidades discursivas da troca intelectual são indispensáveis para educar o espírito de análise e levar o espírito a reconhecer o valor das definições fixas e das concepções claras. De uma maneira geral, as regras formais da lógica constituem uma moral

do pensamento, que só a cooperação e o respeito pela verdade que ela implica permitem constituir.

### *Os processos de socialização.*

Assim, em todos os domínios, e isto é ainda mais fácil de estabelecer do ponto de vista da moral que do ponto de vista intelectual, a criança permanece egocêntrica na medida em que não está adaptada às realidades sociais exteriores. Este egocentrismo constitui um dos aspectos de cada uma de suas estruturas mentais. Como então adaptar-se-á ela à vida social ou, dizendo melhor, quais são os processos da socialização?

Aqui se destaca a originalidade dos métodos novos de educação. A escola tradicional reduzia toda socialização, intelectual ou moral, a um mecanismo de pressão. A escola ativa, em quase todas as suas realizações, distingue, ao contrário, cuidadosamente, dois processos de resultados bem diferentes e que só se tornam complementares com aputa cuidado e tato: a pressão do adulto e a cooperação das crianças entre si.

A pressão do adulto tem resultados tanto mais importantes quanto responde a tendências muito profundas da mentalidade infantil.

A criança, de fato, tem pelo adulto em geral, e inicialmente por seus pais, esse sentimento essencial, feito de uma mistura de medo e de afeição, que é o respeito: ora, como mostrou P. BOVER (*Les conditions de l'obéissance de conscience, Analyse psychologique*, 1912), o respeito não deriva nem, como pensava KANT, da lei como tal, nem, como queria DURKHEIM, do grupo social encarnado nos indivíduos; ele constitui um fato especial nas relações afetivas entre a criança e os adultos que a cercam, e explicita, ao mesmo tempo, a obediência da criança e a constituição das regras imperativas. De fato, na medida em que uma pessoa é respeitada pela criança, as ordens e as proibições que ela dita são sentidas como obrigatórias. A gênese do

sentimento do dever se explica assim pelo respeito, e não inversamente, o que basta para mostrar o significado essencial da ação do adulto sobre a criança.

Mas se, no ponto de partida do desenvolvimento, o adulto é assim a fonte de toda moralidade e de toda verdade, esta situação não está isenta de perigos. Do ponto de vista intelectual, por exemplo: o prestígio que ele possui aos olhos da criança faz com que esta aceite completamente acabadas as afirmações que emanam do professor, e que a autoridade a dispense da reflexão. Como a atitude egocêntrica leva precisamente o espírito à afirmação sem contróide, o respeito ao adulto chega muitas vezes a consolidar o egocentrismo em lugar de corrigi-lo, substituindo sem mais a crença individual por uma crença baseada na autoridade — mas sem levar a esse raciocínio e a essa discussão que constituem a razão e que só o apoio mútuo e a troca verdadeira podem desenvolver. Do ponto de vista moral, o perigo é o mesmo; ao verbalismo da submissão intelectual corresponde uma espécie de realismo moral: o bem e o mal são simplesmente concebidos como sendo o que está ou não está em conformidade com a regra adulta. Essa moral essencialmente heterônoma da obediência leva a todas as espécies de deformações. Incapaz de propiciar à criança a autonomia da consciência pessoal que constitui a moral do bem por oposição àquela do puro dever, ela fracassa assim em preparar a criança para os valores essenciais da sociedade contemporânea.

Daí o esforço da nova pedagogia para suprir as insuficiências da disciplina imposta de fora por uma disciplina interior, baseada na vida social das próprias crianças.

Não somente elas, em suas próprias sociedades e em particular em seus jogos coletivos, são capazes de se imporem regras que respeitam muitas vezes com mais consciência e convicção do que certas ordens dadas pelos adultos — mas todos sabem que à margem da escola e de uma maneira mais ou menos clandestina, ou mesmo na classe algumas vezes em oposição

ao professor, existe todo um sistema de ajuda mútua baseado numa solidariedade especial, assim como num sentimento *suu generis* de justiça. Os métodos novos tendem todos a utilizar essas forças coletivas em lugar de negligenciá-las ou deixá-las transformarem-se em poderes hostis.

A cooperação das crianças entre si apresenta, nesse sentido, uma importância tão grande quanto a ação dos adultos. Do ponto de vista intelectual, é ela que está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão, isto é, tôdas as condutas suscetíveis de educarem o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva. Do ponto de vista moral, ela chega a um exercício real dos princípios da conduta, e não só a uma submissão exterior. Dizendo de outra maneira, a vida social, penetrando na classe pela colaboração efetiva dos alunos e a disciplina autônoma do grupo, implica o ideal mesmo de atividade que precedentemente descrevemos como característico da escola moderna: ela é a moral em ação, como o trabalho "ativo" é a inteligência em ato. Muito mais, a cooperação conduz a um conjunto de valores especiais tais como o da justiça baseada na igualdade e o da solidariedade "orgânica".

Certamente, salvo alguns casos extremos, os novos métodos de educação não tendem a eliminar a ação social do professor, mas a conciliar com o respeito do adulto a cooperação entre as crianças, e a reduzir, na medida do possível, a pressão deste último para transformá-la em cooperação superior.

ESTA OBRA FOI EXECUTADA NA  
CIA. GRÁFICA LUX  
ESTRADA DO GABINAL, 1521  
JACAREPAQUÁ — GUANABARA