

Peri Mesquida

Piaget e Vygotski

um diálogo inacabado

2.^a edição [revista, atualizada e ampliada]

Introdução

Nossa ideia inicial era a de procurar nas obras de Vygotski e Piaget, às quais tínhamos acesso, o que de mais importante os unia e os separava, seja no método de análise e interpretação dos dados obtidos em suas respectivas experiências, seja nas conclusões a que chegaram. No entanto, optamos, finalmente, por um trabalho menos pretensioso, mas não menos desafiador e academicamente excitante: “ouvir” o que nossos autores pensam um do outro, procurando estabelecer entre eles um diálogo póstumo. Na realidade, não seria o que pensam Vygotski e Piaget um do outro, mas qual o “olhar” que um lançou sobre as conclusões científicas do outro.

Nascidos no mesmo ano (1896), em países do mesmo continente, mas econômica e etnicamente diferentes (Rússia e Suíça), percorreram caminhos de formação acadêmica também diferentes e viveram em contextos históricos, sociais e políticos em nada semelhantes.

Assim, enquanto Piaget interessou-se pela biologia, pesquisando os moluscos dos lagos e das montanhas suíças, das alturas da Cordilheira do Jura ao Lago Léman e deste ao Valais, somente mais tarde direcionando sua atenção para a psicologia, Vygotski estudou direito e medicina, fazendo, também, estudos suplementares de história, filosofia, literatura e psicologia. Foi justamente aliando estas duas últimas áreas do saber à estética e à história da arte, que ele se dedicou à prática pedagógica, ensinando os operários de Gomel, na Bielorrússia.

Piaget viveu sua longa existência na tranquila Suíça, dirigindo a Organização Internacional da Educação e o Instituto Jean-Jacques Rousseau, pesquisando e ministrando cursos na Universidade de Genebra. A curta vida de Vygotski foi dedicada à pesquisa em psicologia e pedagogia tendo em vista o ensino, em um período histórico de grande conturbação social e política da Rússia.

Dessa maneira, enquanto Piaget desenvolvia intensa atividade de pesquisa no campo da psicologia da criança, preocupado com o desenvolvimento da inteligência, e somente secundariamente com a educação, Vygotski direcionava sua, digamos, alucinante atividade científica, para a pesquisa no campo da psicologia infantil, tendo como motor e objetivo do seu trabalho o processo formal de ensino-aprendizagem.

Esta análise interpretativa do “diálogo” travado entre os nossos dois autores está sendo possível graças à tradução francesa da obra *Pensamento e linguagem*, de Vygotski (1985b), que dedica dois longos capítulos à crítica dos livros de Piaget, *O juízo e o raciocínio na criança* e *A linguagem e o pensamento na criança*, assim como ao anexo final que contém os comentários de Piaget às “observações críticas” de Vygotski.

Vygotski acerca Piaget

Introdução

O capítulo II de *Pensamento e linguagem*, na sua edição francesa, é consagrado por Vygotski a uma crítica da teoria e do sistema metodológico que são os alicerces dessas pesquisas (de Piaget), procurando “descobrir a chave que permite compreendê-los e avaliar o seu valor” (Vygotski, 1985b, p. 49, tradução nossa).

Lev Vygotski reconhece que as pesquisas de Piaget possuem uma inegável importância histórica, na medida em que abriram novos caminhos e novas perspectivas que provocaram uma “reviravolta” nos estudos do pensamento e da linguagem da criança,

[...] os quais, até então, eram considerados de forma negativa, pois os pesquisadores se interessavam mais com o que a criança tinha de menos com relação ao adulto do que com a identificação das qualidades e das características distintivas do seu pensamento (Vygotski, 1985b, p. 45, tradução nossa).

Piaget, seguindo os passos de Rousseau, acreditou que a criança não é um adulto em miniatura e que “a sua inteligência não é uma ‘pequena’ inteligência de adulto” (Vygotski, 1985b, p. 46, tradução nossa).

Para Vygotski (1985b, p. 46, tradução nossa), por trás dessa verdade tão simples, “se esconde uma ideia igualmente simples – a ideia de desenvolvimento que ilumina suas [de Piaget] numerosas e ricas análises”.

Ao comparar a obra de Piaget às de Freud, Blondel e L. Bruhl, Vygotski considera que são produtos da crise que assola a psicologia do seu tempo na sua luta para ser reconhecida como disciplina científica. Uma crise, aliás, que tem a ver com as bases metodológicas da psicologia, cujas raízes se encontram na própria história dessa disciplina científica e cuja essência é a luta

[...] entre as tendências materialistas e as idealistas que se chocaram nessa disciplina com uma força desconhecida em outras áreas do conhecimento [...], marcando com o selo da ambiguidade tanto as pesquisas quanto as obras publicadas (Vygotski, 1985b, p. 47, tradução nossa).

Essa ambiguidade gerou tantas psicologias quantos foram os pesquisadores que delas se ocuparam, impedindo que surgisse um sistema científico único capaz de unificar o saber moderno dessa disciplina.

Assim, a contradição entre os fatos

[...] sobre os quais se fundamentam suas doutrinas e as construções teóricas edificadas sobre os fatos; o caráter idealista desses sistemas que se mostra de forma diferente em cada um deles; o ranço metafísico que aparece em suas construções teóricas, tudo isso é uma manifestação inevitável e fatal desta ambiguidade que nós identificamos como o “selo” da crise (Vygotski, 1985b, p. 47, tradução nossa).

Vygotski continua sua análise interpretativa e crítica esclarecendo que essa “ambiguidade” surge do fato que a ciência “ao avançar um passo na direção da acumulação dos fatos”, recua dois passos na sua interpretação e “no seu esclarecimento teórico” (Vygotski, 1985b, p. 47, tradução nossa).

Pois bem, Piaget procura superar esta nefasta ambiguidade lançando mão de um método de pesquisa que ele denominou *método clínico*, capaz de situá-lo no *círculo estreito dos fatos* e de levá-lo a desconhecer tudo o que não tem a ver com os fatos. Dessa maneira, acredita Vygotski (1985b, p. 47-48 tradução nossa), que Piaget “evita conscientemente as generalizações, o que o faz deixar de lado os problemas propriamente psicológicos e andar por caminhos vizinhos da psicologia”, como a lógica, a teoria do conhecimento, a história da filosofia, pois Piaget pensa que “o empirismo puro lhe parece o terreno mais acertado”. Trata-se, para Claparède (*apud* Piaget, 1976), da arte de interrogar, de não se limitar às constatações superficiais e de perceber o que se esconde atrás das aparências, uma verdadeira *caça aos fatos psicológicos*, por meio da coleta e da classificação de documentos e materiais, um trabalho de *naturalista*, de *biólogo*, mais do que de *psicólogo*. Na realidade, trata-se de adotar, de forma clara, o positivismo de Augusto Comte que, a rigor, acompanhou toda a vida de Piaget como pesquisador e docente.

O novo método utilizado para analisar os fatos, permitindo que falem ao pesquisador, possibilita superar problemas até então insolúveis, mas, também, faz

[...] nascer uma multidão de novos problemas dos quais uma parte significativa apresenta-se pela primeira vez para a psicologia científica, enquanto outra parte, se não é nova, é ao menos abordada sob um novo ângulo (Vygotski, 1985b, p. 48, tradução nossa).

Contudo, apesar de reconhecer que a experiência é sempre determinada pelas hipóteses, Piaget pretendeu, nos livros analisados e criticados por Vygotski, *restringir-se somente à discussão dos fatos*, o que levou o intelectual russo a afirmar: “aquele que examina os fatos os examina inevitavelmente à luz de uma determinada teoria” (Vygotski, 1985b, p. 49, tradução nossa).

Assim, ao pretender apoiar-se somente nos fatos, Piaget caiu “no terreno movediço da ambiguidade à qual a crise da psicologia condena mesmo os seus melhores representantes” (Vygotski, 1985b, p. 48, tradução nossa), pois os fatos estão irremediavelmente amarrados à teoria, em especial os que dizem respeito ao desenvolvimento do pensamento da criança, descobertos, relatados e analisados por Piaget. A rigor, para Vygotski, o pesquisador precisa, antes de mais nada, discernir a *filosofia do fato*, da sua pesquisa, da sua interpretação, sem o que os fatos permanecerão mudos e sem vida.

Vygotski continua sua análise crítico-interpretativa esclarecendo que os fatos traíram Piaget e o conduziram na direção de outros problemas, e os problemas, por sua vez, “o levaram a uma teoria que, é certo, não é desenvolvida, nem aprofundada por ele”. Sim, diz Vygotski, “uma teoria emerge dos seus livros. Isso é inevitável, é a força das coisas” (Vygotski, 1985b, p. 48, tradução nossa), e o psicólogo russo cita um trecho da obra de Piaget que ele estava analisando criticamente:

Nós nos esforçamos a seguir passo a passo os fatos tal como a própria experiência nos apresentou. Nós sabemos que a experiência é sempre determinada pelas hipóteses que lhe deram origem, mas nós nos limitamos, ao menos por enquanto, à discussão estrita dos fatos (Vygotski, 1985b, p. 48, tradução nossa).

Vygotski (1985b, p. 49, tradução nossa), então, conclui: “Certo, aquele que examina os fatos os examina inevitavelmente à luz de uma determinada teoria”, pois, para ele, “quem quer achar a chave dessa rica coleção de fatos novos deve antes discernir a *filosofia dos fatos*, de sua pesquisa e de sua interpretação, pois sem isso os fatos serão coisas mortas e sem vida”.

Depois dessa rápida apresentação do “estado da arte”, Vygotski (1985b, p. 49, tradução nossa) esclarece o que se propõe elucidar: “[...] deveremos nos orientar na direção da crítica

da teoria e do sistema metodológico que constituem a base dessas pesquisas, procurando descobrir a chave que permite compreendê-las e avaliar o seu valor”.

Para tanto, o autor de *Pensamento e linguagem* irá direcionar sua análise crítica para o conceito que considera fundamental na teoria piagetiana, a saber, o conceito de **egocentrismo**.

1.1. Preparando o cerco: a epistemologia do método

Antes de seguir os passos de Vygotski na sua crítica à teoria e ao sistema metodológico de Piaget, procuraremos identificar o seu método de análise, interpretação e crítica, isto é, tentaremos, a partir da leitura de *Pensamento e linguagem*, descobrir os fundamentos epistemológicos da sua teoria e da sua prática, isto é, a teoria do conhecimento, ou o conhecimento do conhecimento da prática vygotskiana.

Ao interrogarmos a obra de Vygotski, nos deparamos com uma linha que a tece do início ao fim – um fio condutor – costurando as suas diversas partes e dando-lhes unidade. Trata-se de um referencial teórico fundado no materialismo histórico e dialético, originado, em particular, das obras de Marx, Engels e Lenin às quais Vygotski tivera acesso. Vejamos quais são as categorias filosóficas que sobressaem da leitura do texto do qual nos ocupamos.

No Prefácio da *Contribuição à crítica da economia política*, Marx constata o seguinte:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais [...]. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência (Marx, 1977, p. 24).

Marx e Engels (1987, p. 32) repetem, de forma sintetizada, essa afirmação em *A ideologia alemã*: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Portanto, o homem individual é caudatário do social. Daí que o desenvolvimento psíquico resulta da teia de ações culturais, políticas e sociais, tecida pelas formações sociais ao longo da sua história. Dessa maneira, as funções psicológicas dos seres humanos são resultado do processo histórico pelo qual passaram as formações sociais, determinando a sua maneira de produzir a existência, constatação que leva Vygotski a admitir que as funções psíquicas dos homens são *relações sociais internalizadas*, refletindo o que Marx dissera na sua VI Tese sobre Feuerbach: “A essência humana [...] em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (Marx; Engels, 1987, p. 101).

É, pois, o modo de produção, construído ao longo da história das organizações sociais e políticas, que “condiciona” o desenvolvimento psíquico dos homens. Há, assim, uma “bagagem” cultural, econômica, política e intelectual que foi construída ao longo da história pela espécie humana, seja geograficamente localizada em um território, seja a espécie como um todo. É essa “bagagem” que a criança, segundo Vygotski, terá de reconstruir nela mesma, por meio de processos sociais de ação intercomunicativa e interativa.

Esses processos altamente dinâmicos de internalização pela criança da produção social acumulada, dos saberes e fazeres socialmente produzidos ocorrem desde os primeiros anos de vida, mas vão se complexificando ao longo do seu desenvolvimento somático e psíquico.

Contudo, a apropriação do saber não ocorre de forma passiva: a criança é um ser ativo que se apropria do saber e do fazer, internalizando-os, de acordo com uma compreensão própria deles.

Não se trata, portanto, de simples reprodução do saber e do fazer, mas de reconstrução, pois, segundo Marx (1962, p. 89, tradução nossa),

[...] o homem produz o homem, produz-se a si mesmo e produz o outro homem; como o objeto que é o produto da atividade imediata da sua individualidade, é ao mesmo tempo sua própria existência para o outro homem e a existência deste para ele [...]. Assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, ela é ao mesmo tempo produzida por ele.

Essa relação dialética que se estabelece entre mulher/homem/sociedade é retomada por Marx (1980, p. 202), em *O Capital*, quando este fala sobre a relação do ser humano com a natureza na atividade produtiva: “Atuando sobre a natureza externa e modificando-a (o homem), ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”.

Lembremos que essa afirmação de Marx é feita quando ele discute a questão do trabalho, isto é, a atividade produtiva do ser humano, o que nos remete a alguns conceitos centrais da obra de Vygotski, tais como as categorias de **mediação**, **instrumentos** e **signos**, as quais estão intimamente ligadas às noções marxistas de atividade, movimento e transformação, implicando, é claro, o conceito de trabalho.

Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels (1987, p. 26) estabelecem alguns pressupostos, isto é, algumas categorias de análise crítica da sociedade, alertando que eles não são “arbitrários, nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação”.

O primeiro pressuposto tem a ver com um elemento dinâmico que é a maneira como os homens produzem sua existência: “a ação de produzir os meios de vida é o que distingue os homens dos animais” (Marx; Engels, 1987, p. 27).

Logo, o que caracteriza o ser humano é o que pode ser chamado de *atividade vital* que se origina, como afirmaria Edmund Husserl (2013, p. 98), do *Lebenswelt*, ou do “mundo da vida”. O homem - no genérico, o ser humano - faz dessa atividade vital o objeto de sua vontade e de sua consciência - uma atividade,

portanto, consciente. É graças e por causa dessa ação consciente que o ser humano se vê como um ser livre, capaz de imaginar, criar e produzir a sua própria existência, unindo de forma irreversível **ciência** e **consciência**. Daí, é inegável que sem a liberdade efetiva é impossível existir a humanidade, pois é ela que, ao brotar da consciência, concede à mulher e ao homem o sentido da própria vida e, ao mesmo tempo, a capacidade de imaginar, criar e produzir a sua existência. Portanto, a liberdade permite à mulher e ao homem a ação consciente de produção da vida e a negação de todo tipo de coerção e impedimento dessa ação, o que os gregos denominavam *eleutheria*, isto é, a capacidade do ser humano de decidir o que e como fazer, sem amarras ou constrangimentos externos, reconhecer-se como cidadão e ser reconhecido como tal. Tem, portanto, um caráter político e, por que não dizer, econômico, na ideia de liberdade que encontramos no mundo da Grécia Clássica.

Assim, não pode haver “vida” humana, no sentido marxista do termo, sem a atividade organizada, uma vez que “o primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos [...] capazes de produzir seus meios de vida” (Marx; Engels, 1987, p. 27).

Não se trata somente da reprodução da existência física, mas, sim, de uma forma de atividade das mulheres e dos homens, isto é, determinada forma de manifestar a vida, pois, prosseguem Marx e Engels, tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. Na sequência da sua argumentação, Marx e Engels colocam em evidência o termo alemão “*Verkehr*”, que a edição brasileira da obra traduz corretamente por “intercâmbio”, significando a troca, a inter-relação, a interação, a cooperação e a colaboração entre os seres humanos, pois, “indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas” (Marx; Engels, 1987, p. 35).

Na obra *Piaget e Vygotski: um diálogo inacabado*, as incompatibilidades entre esses dois importantes ícones da psicologia educacional são trazidas à baila, dentre elas: a abordagem individualista de Piaget versus o método dialético-histórico-social de Vygotski. O livro, agora em sua segunda edição, destaca os elementos teórico-práticos piagetianos e vygotskianos, oferecendo-se como valioso contributo para a área da educação (especialmente para professores e professoras que atuam na educação básica), uma vez que estabelece um vínculo com a *práxis* pedagógica e a formação psicológica da criança.

