

A perspectiva genética em Psicologia: aspectos das teorias de Wallon e Piaget

Luci Banks-Leite¹

Resumo: A dimensão “genética” em Psicologia é levada em conta por diferentes pesquisadores e não apenas por aqueles explicitamente ligados ao campo da Psicologia Genética. Este texto analisa principalmente pontos das pesquisas de Wallon e Piaget, salientando que a dimensão genética está estreitamente relacionada aos objetivos visados por cada teoria, bem como a outros aspectos de seus quadros teóricos respectivos.

Palavras-chave: Psicologia; genética; Wallon; Piaget

Abstract: The genetic dimension in Psychology is taken into consideration by different researchers and not only by those explicitly linked to the domain of Genetic Psychology. This article analyses some aspects of Wallon's and Piaget's research, pointing out that the genetic feature is closely related to the aims of each theory as well as other dimensions of their theoretical frameworks.

Key-words: Genetic; psychology; Wallon; Piaget.

O qualificativo *genético* que acompanha inúmeros trabalhos realizados por psicólogos e educadores tem sido frequentemente empregado tanto na área acadêmica como na discussão de questões relativas às práticas pedagógicas. Entretanto, por existirem poucas análises que colaborem para sua compreensão em Psicologia, não é incomum verificar-se um uso inadequado ou equivocado desse termo, assimilando-o, por exemplo, ao “genético” tal como tratado em Biologia.

Primeiramente, cabe lembrar que, embora o campo da Psicologia Genética tenha sido explorado principalmente por Wallon (1879-1962) e Piaget (1896-1980) bem como seus colaboradores e/ou discípulos, trabalhos de outros pesquisadores levam em conta uma *dimensão genética*. Essa dimensão, em Psicologia, tem como característica essencial, o estudo de condutas ou funções

¹ Grupo de pesquisa Pensamento e Linguagem. Professora da Faculdade de Educação/UNICAMP.

de forma a priorizar suas mudanças, transformações e mesmo suas origens, não se limitando assim ao estudo das mesmas em sua forma ou “estado” final, acabado e estático. Os estudos realizados em uma perspectiva genética partem do pressuposto que só se pode compreender a natureza de um comportamento se levarmos em conta sua história, sua gênese. Embora o termo *gênese* seja muitas vezes utilizado como sinônimo de “desenvolvimento”, prevalece neste último, a idéia de um desdobramento em toda sua extensão, de algo já pré-formado (Martí, 1991: cap. 1).

Entre os pesquisadores que adotaram uma perspectiva genética em seus trabalhos, encontram-se Vygotsky (1896-1934) que enfatiza explicitamente o estudo de aspectos filogenéticos e ontogenéticos de funções tais como a linguagem oral e escrita, memória, atenção e o próprio pensamento e, os que são considerados precursores desses grandes teóricos – James Mark Baldwin (1861-1934) nos Estados Unidos, Pierre Janet (1859-1947) e Alfred Binet (1841-1911) na França, e Claparède (1873-1940) na Suíça – precursores esses que exerceram considerável influência nos trabalhos dos grandes nomes da Psicologia do século XX.

Neste breve texto, tentaremos retratar pontos dos trabalhos de Wallon e de Piaget que possam auxiliar a ver como a questão da gênese surge nesses importantes autores. Claro está que esse componente só pode ser entendido quando se considera não apenas outras dimensões da obra, mas também os objetivos que animaram o conjunto de investigações de cada um desses pesquisadores.

1. Wallon

1.1 Fundamentos

Esse autor que tanto contribuiu para os trabalhos em Psicologia em seu país, tem merecido certo destaque entre nós nos meios educativos e entre os pesquisadores e estudiosos em Psicologia. Nascido na França, cursou Medicina e Filosofia na bem conhecida Escola Normal Superior, em Paris, cidade onde viveu toda sua vida. Exerceu atividades de médico em diversos campos – psiquiatria, neurologia – principalmente nos hospitais de Paris, vindo a se interessar pelas questões da Psicologia. Nesse campo, além de ter ministrado cursos de Psicologia da Criança em famosas instituições como a Sorbonne e o Collège de France, fundou o Laboratório de Psicobiologia da Criança que visava a realização de trabalhos de pesquisa e o atendimento de crianças ditas “anormais”. Longe de se mostrar alheio aos problemas da área educativa, participou do movimento da Escola Nova e presidiu uma comissão que elaborou uma reforma de ensino denominada Langevin-Wallon que nunca foi implantada; aliás, ele assinala que são os problemas pedagógicos que desencadearam trabalhos

importantes na área da Psicologia, lembrando os estudos de Binet e Simon assim como os de Decroly na França e os do então Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, Suíça com pesquisadores como Claparède, Bovet e Piaget (cf. Préface, 1941).

Em seus trabalhos, Wallon critica as posições idealistas da Psicologia da introspecção, ainda bastante em voga na virada do século XIX para o XX, o positivismo de Comte, e as concepções reducionistas que remetem a explicação do psiquismo ao organismo. Elege o materialismo dialético como fundamento epistemológico de sua Psicologia o que o aproxima de Vygotsky, seu contemporâneo russo, embora não tenham, ao que parece, tido conhecimento dos trabalhos um do outro.

1.2 O estudo da psicogênese

No que diz respeito à psicogênese, nota-se em Wallon, uma preocupação tanto com as origens – fato que transparece já nos títulos de seus livros *Les origines du caractère chez l'enfant* (1934), *Origens do pensamento na criança* (1989 /1945) – como com a evolução de processos psíquicos, com particular ênfase aos aspectos qualitativos das mudanças e transformações. Para ele, a Psicologia Genética “estuda a evolução da vida psíquica através de suas etapas sucessivas” (Wallon 1986/1951: 182)

Entretanto, Wallon assinala que o estudo científico da criança tem sido realizado para responder questões relativas às mudanças que explicam a passagem ao estado adulto, com ênfase particular, para o aspecto intelectual dessas transformações. Assim sendo, a criança é considerada como uma obra em construção (*un chantier* =canteiro de obras) mas, lembra-nos ele, em cada etapa de seu desenvolvimento, a dita criança funciona como uma construção já terminada, com seus objetivos, e os meios de que dispõem para atingi-los; daí a necessidade de se considerar esse duplo aspecto: o primeiro, relativo à construção em andamento na qual se define uma etapa como um “vir a ser”, é do interesse da Psicologia Genética, enquanto que o segundo diz respeito à Psicologia da Criança e visa conhecer a infância e as especificidades próprias de cada etapa (Nadel-Brulfert, 1986). Da preocupação de Wallon com o estudo da criança, decorrem implicações importantes na maneira de abordar a psicogênese entre as quais assinalamos duas: (a) a busca em estudar o desenvolvimento como um todo integrado que abarque diferentes *campos funcionais* – motricidade, afetividade, inteligência – relativos às atividades infantis. Trata-se portanto de abordar a *psicogênese da pessoa* em estreita dependência como o(s) meio(s) no qual ela se insere; (b) o abandono de uma posição “adultocêntrica” que estuda a criança comparando-o ao adulto ou tendo este como referência e por isso mesmo

caracterizando as condutas infantis em termos de insuficiências e falhas. Segundo Wallon, tal postura obscurece a apreensão das peculiaridades, especificidades da criança em cada etapa.

Além de eleger a perspectiva genética como método de trabalho, Wallon também recorre às análises comparativas com referências a trabalhos realizados em outros campos de estudo: Patologia e Neurologia, campos nos quais trabalhara, Psicologia Animal, com especial interesse pelos trabalhos com chimpanzés realizados por Köhler, Antropologia referindo-se notadamente aos trabalhos de Lévy-Bruhl que fora seu professor. Entretanto é no campo da Psicologia da Criança, com a ampla utilização do material coletado em estudos longitudinais por pioneiros dessa área como Stern, Preyer, Bühler, Guillaume, que Wallon encontra um terreno fértil para proceder às suas próprias análises (Galvão, 1995: cap. 1).

Para dar conta do desenvolvimento, Wallon identifica etapas ou estágios que se sucedem em uma ordem necessária e se caracterizam por uma atividade dominante ou função predominante; aquela que predominou em um estágio será substituída por outra no estágio subsequente. O desenvolvimento não se dá, portanto, de forma linear por adição de sistemas mais complexos, ou pelo acréscimo de novas competências mas há uma reformulação, um remanejamento ligado a mudanças de objetivos ou de utilização da mesma função. Os momentos de passagem de uma etapa à outra são freqüentemente marcados por crises e conflitos, seja de ordem exógena, seja de natureza endógena; os conflitos são considerados por Wallon como propulsores do desenvolvimento (Galvão, 1995: cap. 3; 2001, neste volume). Em síntese, a descrição dos estágios se efetua caracterizando-se essas descontinuidades, conflitos, crises e transformações.

Levando-se em conta tais características não é de se estranhar que esses estágios sejam descritos de forma descontínua e assistemática e não de maneira homogênea como em Piaget a quem Wallon, aliás, critica. Em geral, ele procede a partir de um tipo de atividade mostrando suas características em diferentes idades e assinalando as relações dessa atividade com outras. Pode-se, resumidamente, falar em cinco estágios, a saber: *impulsivo-emocional* que abrange o primeiro ano de vida, *sensorio-motor e projetivo* que vai até os três anos, estágio *do personalismo* dos três aos seis anos, estágio *do pensamento categorial* dos seis anos aos doze anos, e da *adolescência*. Na sucessão de estágios, há uma alternância entre o afetivo e o cognitivo, ou seja de *predominância funcional*, sendo que a dominância do afetivo é caracterizada pelas relações com o mundo humano, correspondendo às etapas de construção do *eu* (cf. 1.3) enquanto que o cognitivo se volta à elaboração do real e do mundo do conhecimento (Wallon, 1941: Conclusion; Galvão, 1995: cap. 3).

1.3 A importância do outro na gênese da pessoa

Na impossibilidade de sintetizar uma abordagem complexa, caracterizada por nuances e matices variados, e apenas para ilustrar a abordagem genética desse autor, vejamos alguns pontos de sua explicação sobre a *gênese da pessoa*, pois esta é, simultaneamente, um todo que integra os diferentes *campos funcionais* (cf. 1.2) mas ela mesma é um campo funcional.

Em trechos de seus livros e em seu belo artigo “A importância do *outro* na consciência do eu” (1986/1946), Wallon nos fornece alguns elementos relativos à constituição do *eu* psíquico pelo *outro*, pelo *socius*.

Segundo ele, o homem é *biologicamente social* e o recém-nascido, um ser cuja totalidade das reações “descontínuas e esporádicas (...) deve ser completada, compensada, interpretada” (Wallon 1986/1946:161). Isso significa que a necessidade do *outro* está inscrita no orgânico, necessidade essa que articula o que a criança faz com as interpretações, modulações trazidas pelo seu entorno. Nos primeiros meses de vida, no qual a criança é constantemente manipulada pelo *outro*, há uma indiferenciação *eu-outro*, um estado de simbiose afetiva com o meio. Wallon salienta, entretanto, a *reciprocidade* de base puramente emotiva que se estabelece entre o bebe e os que o rodeiam dando como exemplo a precocidade do sorriso da criança em resposta ao sorriso da mãe.

É apenas a partir de um ano que se inicia a prática da alternância, instaurando-se a dualidade *eu-outro*, *eu-meio*; nesse momento, a criança é alternadamente ora *autor* em relação ao outro, ora *objeto* do outro como na ação de dar e receber um tapa, por exemplo. Entretanto, não há estabilidade do *eu* face ao *outro*, o que é indispensável à consciência do *eu*.

Esses *jogos de alternância* preparam um novo período no qual o *eu* toma posição face ao *outro*, com a conseqüente instauração de uma crise: a da oposição ou *crise da personalidade* que se inicia por volta dos três anos indo até os cinco anos; considerando-se que a criança se afirma, opondo-se a tudo, é freqüente a ocorrência de conflitos com seus pares e com os adultos. Essa atitude se caracteriza muitas vezes pelo desejo de posse, sendo que *o teu*, *o meu* caracteriza uma nítida distinção / posição dos personagens. O *eu-outro* tornam-se complementares. No decorrer do tempo, o *outro* passa a ter substitutos: o espectador, o interlocutor, o companheiro, o parceiro e, mais tarde, principalmente na adolescência, o *grupo*.

A partir de uma consciência “nebulosa na sua origem”, forma-se “um núcleo de condensação, o *eu* mas também um *sub-eu* ou o *outro*” (*ibid*: 164). Wallon nos adverte também para o fato de que esse *outro*, nos acompanha, como “parceiro permanente do *eu* na vida psíquica” é o que se nota em momentos de indecisão e/ou deliberação de algo importante em adultos, em que surgem diálogos mais

ou menos explícitos entre o *eu* e um oponente, fato que lembra as conversas da criança consigo mesma por volta dos três anos (*ibid*: 165). O *outro* subsiste, portanto, sob a forma de um interlocutor abstrato nos discursos internos de cada um, sobretudo em momentos de conflito.

Por esse esboço, delineia-se que a constituição do *eu psíquico* e sua delimitação é um processo lento que passa por diferentes etapas, tendo como condição prévia, a constituição do *eu corporal*, ou seja, uma integração de diferentes impressões sensoriais ligadas ao território orgânico com a conseqüente diferenciação entre o que pertence ao mundo exterior e os limites do próprio corpo (Galvão, 1995:50-51).

2. Piaget

2.1 *Um pouco de história.*

Como é notório, o problema central do conjunto da obra piagetiana é de natureza epistemológica. Biólogo de formação, preocupado desde a adolescência com questões de ordem filosófica, decide bastante jovem “consagrar minha vida à explicação biológica do conhecimento” (Piaget, 1966:132). Em uma atitude já bastante crítica em relação às especulações filosóficas, ao concluir seu doutorado em Biologia em 1918, busca um campo que lhe permitisse encontrar fatos que serviriam de base para a construção de sua teoria epistemológica. Depois de curta estada na cidade de Zurich, em sua Suíça natal, onde frequenta laboratórios de Psicologia e a clínica psiquiátrica de Bleuler, Piaget dirige-se a Paris onde, além de seguir na Sorbonne cursos de grandes filósofos da época – Delacroix, Lalande, Brunschicg – aprende a interrogar doentes no hospital psiquiátrico de Sainte-Anne. Entretanto, é no laboratório de Simon, colaborador de Binet – psicólogo que havia elaborado testes de inteligência para crianças – que uma oportunidade única é aberta a este jovem, ávido por um trabalho experimental: a de trabalhar com crianças parisienses em uma escola da rua Granges-aux-Belles. A árdua tarefa que lhe foi solicitada – a padronização de testes de inteligência e mais especificamente dos testes do Burt – logo foi por ele transformada em um trabalho fecundo que deu início a uma corrente de pesquisas que ele iria implementar e aprimorar durante várias décadas. Ao invés de simplesmente padronizar os testes de forma a determinar em qual idade as crianças são capazes de responder corretamente perguntas como a bem conhecida “Edith é mais loira que Suzanne e mais morena que Lili; qual é a mais loira das três?” passou a “travar com meus sujeitos, conversas do tipo de interrogatórios clínicos, com a finalidade de descobrir algo sobre os processos de raciocínio que se encontravam por detrás das respostas corretas, e com um interesse particular

pelos que escondiam as respostas erradas” (*ibid*: 135). Ao publicar artigos em importantes revistas a respeito desses primeiros trabalhos, Piaget começa a ser lido e (re)conhecido pelos pesquisadores em Psicologia. Entre eles, encontra-se seu compatriota Edouard Claparède, pesquisador no campo da psicologia e educação, diretor e fundador em 1912 do *Instituto Jean-Jacques Rousseau* que, entusiasmado pelo trabalho de Piaget, convida-o a trabalhar como diretor de pesquisas, nessa instituição. Aceitando esse convite, abria-se ao jovem pesquisador as possibilidades ideais para levar avante suas investigações, uma vez que, ligada ao Instituto encontrava-se a “Maison des Petits”, uma espécie de escola experimental freqüentada por crianças pequenas. Ao se instalar em Genebra, Piaget pensava dedicar “alguns anos preliminares” ao estudo do pensamento infantil, obtendo assim os dados de que necessitava para a elaboração de seu trabalho em Epistemologia. Como se sabe, Piaget trabalhou durante várias décadas em pesquisas nesse domínio, contando com um grande número de colaboradores e, apenas em 1955, funda enfim o *Centre International d’Epistémologie Génétique*, alguns anos após ter publicado os três volumes de sua *Introduction à la Epistémologie Génétique* (1950). Nesse *Centre*, Piaget realizou pesquisas em verdadeiro espírito de investigação interdisciplinar pois além de psicólogos, lá se reuniram durante mais de vinte e cinco anos, pesquisadores provenientes de distintas áreas – Matemática, Física, Filosofia, Lógica, Biologia e Ciências Sociais – com a finalidade de estudar questões epistemológicas de interesse comum.

2.2 Epistemologia e Psicologia genética da inteligência

Para abordar problemas de ordem epistemológica, Piaget coloca sob um novo ângulo, as clássicas questões filosóficas: “o que é o conhecimento? “como conseguimos conhecer o que conhecemos?”, transformando-a para “como se passa de um estado de conhecimento de menor validade para outro de maior validade?” considerando-se como de maior validade o que é admitido e fixado pela comunidade científica. Com as questões assim reformuladas, Piaget elaborou uma epistemologia ela mesma *genética* precisando que “o próprio da epistemologia genética é de procurar descobrir as raízes das diversas variedades de conhecimento desde suas formas as mais elementares e de seguir seu desenvolvimento aos níveis superiores até inclusive o pensamento científico” (Piaget, 1970:6). Para a realização desse projeto, Piaget lançou mão de dois métodos principais: o método histórico-crítico e o psicogenético. O método histórico-crítico consiste basicamente em procurar na história da Ciência, elementos que contribuam para apreender como noções científicas – por exemplo, o número, a noção de espaço – se constituíram, desde suas primeiras manifestações até o momento atual. Embora esse método estabeleça a ascendência de certos conceitos, este não permite que se conheça nem estágios iniciais nem o nascimento desses conceitos, uma vez que o pen-

samento científico é fruto da elaboração de mentes adultas. Ora, é essa lacuna que será preenchida pelos fatos coletados através da investigação em Psicologia, ou mais especificamente, pelo *método psicogenético*. Ao se compreender esse objetivo básico, entendemos também porque Piaget direcionou seu trabalho ao estudo da “construção de todas as noções essenciais ou categorias do pensamento das quais se pode retrair a gênese no decorrer do desenvolvimento intelectual do indivíduo, entre o nascimento e a idade adulta” (Piaget, 1973:22). De fato, grande parte das pesquisas que Piaget e seus colaboradores empreenderam em uma perspectiva psicogenética foi constituída por estudos experimentais voltados a temas como número, espaço, tempo, causalidade, objeto permanente, velocidade, quantidades físicas, acaso e probabilidades, lógica elementar (classes e relações) e lógica do adolescente, bem como estudos sobre a memória, percepção, imagem mental. Além destes, também realizou, principalmente na década de setenta, na última etapa de sua vida, um grande número de pesquisas no *Centre*, a respeito do funcionamento cognitivo estudando então mecanismos como a tomada de consciência, a contradição, a generalização, as correspondências, e efetuando estudos sobre a equilibração e a abstração reflexiva. Vale notar, portanto, que o projeto epistemológico de Piaget teve implicações no estudo da psicogênese, ou melhor, na forma de abordar as questões dessa área. Destacam-se, as seguintes:

1) no que diz respeito aos estudos sobre as aquisições de noções ou as categorias de pensamento, o interesse não recai, como pensam alguns, sobre a criança ou adolescente enquanto sujeito psicológico mas na procura do que há de comum, o que há de convergente nas respostas para se descrever o sujeito epistêmico que é uma criança / adolescente referencial.

2) contrariando os métodos de pesquisas comumente utilizados no campo da psicologia até os dias de hoje, a psicologia genética enfatiza o estudo de processos e não de resultados. Essa preocupação levou Piaget a adaptar o método clínico que apresenta como característica essencial, a análise qualitativa de respostas o que abre possibilidades amplas para o estudo desses processos (Domahidy-Dami & Banks-Leite, 1987).

3) com as questões norteadas e delimitadas pelo projeto epistemológico, entende-se porque as questões de ordem cognitiva se mantiveram como alvo de atenção predominante, essencial, e as questões relativas ao “afetivo” e à esfera moral tenham merecido um tratamento menos importante e até mesmo secundário por parte de Piaget².

² Piaget escreveu um importante livro sobre o *juízo moral* (1932) que até hoje constitui um ponto de referência básico para os que trabalham sobre as bem atuais questões éticas; a respeito do *afetivo* e sobre a *relação entre o afetivo e o cognitivo*, Piaget ministrou aulas na Sorbonne, em Paris (1954) e teceu, em várias ocasiões, considerações variadas que se encontram em textos esparsos.

2.3 Os pilares da teoria: o aspecto genético-estrutural

Além da dimensão genética, o interacionismo, o construtivismo e o estruturalismo constituem fundamentos básicos da obra piagetiana. Destes, o mais conhecido e discutido entre nós é o construtivismo, ora defendido, ora criticado por leitores e pesquisadores de distintas áreas que, geralmente, se referem mais às investigações realizadas por seguidores de Piaget que assumem uma posição “construtivista” do que aos trabalhos de Piaget ele mesmo. A respeito do interacionismo, embora esta seja uma das dimensões importantes da teoria piagetiana, tanto na sua vertente epistemológica como na psicológica, há indicações de que teria sido mais postulada teoricamente do que de fato explorada pelo grande número de trabalhos experimentais efetuados por Piaget e sua equipe (cf. Ducret, 1984; Banks-Leite, 1991).

As dimensões *genética* e *estrutural*, por sua vez, aparecem como intrinsecamente relacionadas e ocupando de maneira central o programa de pesquisas empreendido pela Escola de Genebra, sobretudo dos anos 20 ao 60 do último século.

Como sabemos, os famosos estágios piagetianos não são cortes arbitrários, nem tampouco a simples marca do aparecimento de tal ou tal conduta mas se caracterizam por formas de organização que possibilitam que o sujeito estabeleça uma relação com o real de um determinado modo; tais formas de organização se apresentam como estruturas que tendem a ser cada vez mais estáveis, equilibradas. Embora se fale comumente em quatro estágios – o sensório-motor, dividido em seis sub-estágios, o pré-operatório que, por sua vez, se divide em período simbólico e intuitivo, o das operações concretas e das operações formais – apenas três estruturas foram bem definidas e formalizadas por Piaget e sua equipe, razão pela qual se diz que, rigorosamente falando, só existem três estágios (cf. Coll & Gillieron, 1987). As três estruturas são: o *grupo de deslocamentos* evidenciada no sensório motor, o *agrupamento* no estágio das operações concretas e o *grupo INRC* nas operações formais. De fato, para se falar em estágio deve-se poder identificar essa forma de organização, ou seja, a estrutura subjacente a diferentes condutas; é necessário também se mostrar como uma estrutura deriva de outra que a precedeu em um nível anterior de desenvolvimento, superando-a e integrando-a. E, além dessa hierarquização e integração das estruturas, há uma ordem seqüencial constante na construção das mesmas. O caso da seriação nos permite entender essas características: se apenas no estágio das operações formais, graças à lógica proposicional, essencialmente verbal, o adolescente consegue resolver a questão acima exposta a respeito da cor dos cabelos de Lili, Edith e Suzanne, no operatório concreto, a criança de 7-8 anos já procede a uma seriação de varetas de forma operatória; essas condutas, por sua vez, têm sua origem no sensório motor, quando a criança apresenta esboços de seriação de blocos de diferentes tamanhos colocados ao acaso

um sobre outros formando uma pirâmide. As estruturas operatórias formais remontam pois a estruturas anteriores, superando e englobando as estruturas que a precedem; ao mesmo tempo, não se pode “saltar” uma etapa indo-se do sensório-motor diretamente ao formal, por exemplo.

Outra pesquisa piagetiana nos permitirá entender melhor a relação que as condutas têm com uma estrutura característica de um estágio. Tomemos a bem conhecida experiência sobre a conservação da substância (Piaget & Inhelder, 1941), na qual perguntamos à criança, após ter constatado com ela que “há a mesma quantidade de massinha” em duas bolas de mesmo tamanho, se a quantidade se transforma ou se permanece inalterada, ao modificarmos a forma de uma delas, alongando-a ou dividindo-a em pedacinhos. As respostas encontradas em crianças de diferentes partes do mundo são bem conhecidas: antes dos 7-8 anos, as crianças negam a equivalência de quantidade quando uma das bolinhas foi alterada e a partir dessa idade surgem respostas de conservação com seus argumentos de identidade, reversibilidade e compensação. Tais respostas constituem um indício de que a criança está no estágio das operações concretas pois elas se caracterizam por uma estrutura, no caso o *agrupamento*. O que deve efetuar mentalmente o sujeito para responder as questões sobre a quantidade de massa segundo um postulado de conservação? Ele considera a ação direta (transformação da bolinha) e sua *inversa* (volta ao estado inicial) como uma *operação* executada nos dois sentidos, ou seja, uma *operação reversível*. Ele *compensa* as relações envolvidas – o comprimento e a altura, uma bola grande *versus* várias bolinhas, etc., e efetua uma *operação idêntica* expressa nos argumento “é a mesma massinha; não se tirou nada, nem se acrescentou nada”. Enfim, o que verificamos é que o sujeito realiza ações interiorizadas que têm características bem definidas e a estrutura de *agrupamento* interpreta e formaliza em termos lógicos, tais ações (Piaget, 1947: cap. 2). As estruturas representam portanto, as possibilidades de agir e operar sobre o real, são as capacidades ou “competências” do sujeito, descritas e interpretadas sob a forma de um sistema.

O importante é que para Piaget, *estrutura* e *gênese* são dimensões que caminham juntas e ele se pronunciou várias vezes a esse respeito. Vale lembrar que, em alguns períodos do século XX, particularmente na década de sessenta, houve um intenso debate em torno do estruturalismo, envolvendo pesquisadores de diferentes áreas. Foi, de fato, outro ilustre suíço – Ferdinand de Saussure – que, em Lingüística, introduziu a idéia de estrutura (termo esse que não utilizou) ao tratar da língua como sistema. Além de Piaget, em Psicologia, outros nomes importantes como Lévy-Strauss em Antropologia, Bourbaky em Matemática, Lacan em Psicanálise empregaram a noção de estrutura em seus trabalhos. Em um encontro realizado em Paris a respeito de estruturalismo e gênese, Piaget definiu bem essas noções: “definirei *estrutura* em sua forma mais ampla, como um sistema que apresenta leis

ou propriedades de totalidade como sistemas(..) tais leis de totalidade são distintas das leis ou propriedades que pertencem aos elementos próprios do sistema”. Por sua vez, “gênese é um certo tipo de transformação que parte de um estado A para um estado B, sendo este mais estável do que A” (Piaget 1975/1966: 67-68). É nesse momento que Piaget também comenta e critica os trabalhos que trazem a idéia de estrutura sem gênese – caso da teoria da Gestalt, por exemplo – e os que tratam da gênese sem estrutura, que é o caso de grande parte de teorias do desenvolvimento psicológico, inclusive a teoria psicogenética de Wallon.

3. Considerações finais

Por essa breve síntese de alguns aspectos das teorias de Wallon e Piaget, ilustramos como cada um aborda a dimensão genética e como esta se relaciona com outros pontos de suas formulações teórico-metodológicas.

Se, para ambos, a adoção de uma perspectiva genética significa enfatizar o estudo de mudanças e transformações próprias ao desenvolvimento humano, cada quadro teórico se propôs atingir objetivos bastante distintos: Wallon procurou realizar um estudo bastante abrangente, qual seja o da *psicogênese da pessoa*, tentando integrar diferentes campos funcionais; enfatizou igualmente o estudo da criança, considerando o significado e as implicações de formas específicas de funcionamento em cada etapa. Piaget, orientado por uma preocupação epistemológica, restringe seu trabalho ao estudo da gênese do conhecimento ou do desenvolvimento cognitivo.

Além disso, encontramos em Wallon um conceito de etapa ou “idades” que não se atrelam à idéia de estrutura ou outro elemento interpretativo das características de cada estágio. Ao contrário, em Piaget, o aspecto genético se associa intrinsecamente ao estrutural pois *toda estrutura tem uma gênese e toda gênese parte de uma estrutura e desemboca em outra estrutura* (Piaget, 1975/1966: 71-73). Em relação às questões de ordem cognitiva, uma perspectiva estruturalista permite determinar os limites inferiores e superiores das possibilidades do sujeito para cada problema e a cada nível de desenvolvimento, além de sugerir comparações entre condutas que aparentemente não têm ligações entre si (Inhelder et alii, 1987/1976).

Por último, no que diz respeito aos fatores que permitem entender as mudanças próprias à gênese, vimos o quanto Wallon enfatiza o “social” como constitutivo do *eu*, ou seja, da gênese da pessoa humana, “social” esse que adquire distintas facetas. Em Piaget, sabe-se a importância atribuída à equilíbrio, que juntamente com outros três fatores freqüentemente realçados pelos psicólogos – maturação, experiência física e transmissão social – é o que permite a passagem de um estágio a outro e dá uma direção ao desenvolvimento. A respeito da equilíbrio, é

importante salientar-se que, embora seja um mecanismo de origem endógena, este não é determinado por fatores hereditários no que diz respeito aos conteúdos ou ao acabamento das estruturas. Por essa razão, as explicações piagetianas da gênese das estruturas não devem ser confundidas com as propostas das teorias inatistas ou preformistas tão em moda nos dias atuais (Piaget, 1936: Conclusões).

Referências bibliográficas

- Banks-Leite, L. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. São Paulo: *Cadernos do CEDES*, 24, pp. 25-31. 1991.
- Coll, C. & Gillieron, CH. *Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional*, in L. Banks Leite (org), Piaget e a Escola de Genebra, São Paulo: Editora Cortez, pp. 13-50. 1987 (orig. 1985).
- Domahidy-D. & Banks-Leite, L. (1987) *As provas operatórias e o exame das operações cognitivas*, in L. Banks Leite(org), Piaget e a Escola de Genebra, São Paulo: Editora Cortez, pp. 111-123.
- Ducret, J.-J. *Jean Piaget savant et philosophe*, Genève: Librairie Droz, vol I. 1984.
- Galvão, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*, São Paulo: Editora Vozes. 1995.
- _____. *Análise dos conflitos como eixo para a reflexão pedagógica*, Pró-posições, neste volume. 2001.
- Inhelder, B., Ackermann. Valadão, E., Blanchet, A., Karmiloff-Smith, A., Kilcher-Hagedorn, H., Montangero, J. & Robert, M. (1987) *Das estruturas cognitivas aos procedimentos de descoberta*, in L. Banks Leite (org), Piaget e a Escola de Genebra, São Paulo: Cortez Editora, pp. 75-91 (orig. 1976).
- Martí, E. *Psicologia Evolutiva:teorias y âmbitos de investigación*. Barcelona: Editorial Anthropos. 1991.
- Nadel Brelfelt, J. *Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original?* In Werebe, M J. & Nadel-Brulfert, J. Henri Wallon. São Paulo: Editora Ática, pp. 7-36. 1986.
- Piaget, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris:Alcan. 1932.
- _____. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé. 1936.
- _____. *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin. 1947.
- _____. *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement de l'enfant*,. Bulletin de Psychologie, 3-4, pp. 143-150; 9-10, pp. 522-523; 12, pp. 669-701. 1954.

- Piaget, J. *Autobiographie*, Cahiers Vilfredo Pareto, 10, pp. 129-159. 1966.
- _____. *L'épistémologie génétique*. Paris: PUF. 1970.
- _____. *Introduction à l'épistémologie génétique*, vol. 1. Paris: PUF(orig. 1950). 1973.
- _____. *Génesis y estructuras en psicología* in J. Piaget et alii. Las nociones de estructura y génesis (tomo IV), pp. 67-82, 1975 (orig.1966)
- Piaget, J. & Inhelder, B. Le développement des quantités chez l'enfant: conservation et atomisme. *Neauchâtel et Paris: Delachaux & Niestlé*. 1941.
- Wallon, H. *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: Boivin. 1934.
- _____. *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris: Armand Colin. 1941.
- _____. *O papel do outro na consciência do eu*, in Werebe, M J. & Nadel-Brulfert, J. Henri Wallon, São Paulo: Editora Ática, pp. 158-167, (orig. 1946). 1986.
- _____. *Psicopatologia e Psicologia Genética*, in Werebe, M J. & Nadel-Brulfert, J. Henri Wallon, São Paulo: Editora Ática, pp. 179-186 (orig. 1951). 1986.
- _____. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole (orig. 1945). 1989.