

# Freud e Piaget: A guerra imaginária(\*)

DAVID INGLEBY (\*\*)

## INTRODUÇÃO

Não é necessário ser apologista de Freud ou de Piaget para reconhecer a influência de ambos (mais do que quaisquer outros) na inovação de conceitos no estudo do desenvolvimento mental. Contudo, as tensões e contradições entre as duas teorias parecem, curiosamente até agora, ter dado poucos frutos: onde havia a esperar um vigoroso debate e um elevado número de sínteses, os psicólogos do desenvolvimento preferiram agrupar-se em torno de uma destas figuras rivais, ignorando a outra.

A «guerra imaginária» a que o nosso título alude é, obviamente, o período do início da II Guerra Mundial, durante o qual as hostilidades entre a Grã-Bretanha e a Alemanha pareciam estranhamente emudecidas, com cada um dos lados a evitar o uso prematuro dos seus trunfos. Pretendo afirmar, com este documento, que a difícil coexistência entre psicanálise e epistemologia genética não pode continuar nos mesmos

termos: mais tarde ou mais cedo, cada lado deve chegar a um entendimento com o outro ponto de vista, e, ou, prova o seu carácter erróneo, ou encontra um modo de integrar. O meu objectivo é, por consequência, encontrar os pontos-chaves do conflito entre Freud e Piaget, e encorajar um confronto que será muito mais construtivo do que o que a metáfora de «guerra» sugere. Não será possível abarcar exhaustivamente os numerosos autores que já abordaram este tema; mas gostaria de mostrar ambas as teorias a uma nova luz, reduzindo o debate entre elas aos seus fundamentos essenciais.

Um segundo significado que o nosso título encerra, sugere contudo, outro tema, e que nos leva um passo mais à frente.

Eu considero que, a um nível mais profundo, o conflito entre Freud e Piaget é pretense porque, de facto, ambos os teóricos partilham pressupostos e procedimentos metodológicos que suplantam as respectivas diferenças e estes procedimentos podem ser encarados como *deficiências* comuns, responsáveis pelas falhas de ambas as teorias. Em resumo, quero sugerir que as suas abordagens do desenvolvimento da racionalidade estão basicamente erradas porque elas toam o indivíduo como unidade da análise, e ignoram que a racionalidade é actualmente

---

(\*) Comunicação apresentada ao 1.º Congresso Mundial de Psiquiatria Infantil, Cascais, Portugal, 1980.

(\*\*) Medical Psychology Unit, Universidade de Cambridge.

uma construção *social*. Algumas abordagens recentes do desenvolvimento mental conseguiram reconhecer as dimensões sociais da racionalidade, e isto sugere que ambas as teorias poderiam ser integradas num esquema mais amplo, que preservasse os seus méritos e ultrapassasse as suas limitações. As duas perspectivas parecem particularmente promissoras: em primeiro lugar, as reflexões dos psicanalistas no que respeita à construção da própria consciência no âmbito do próprio processo analítico; em segundo lugar, o recente trabalho sobre o papel da interacção social no desenvolvimento da linguagem. Estas duas perspectivas estão fortemente divorciadas, mas representam os pontos de crescimento nos respectivos campos, os quais podem, ainda, reforçar-se mutuamente.

Freud e Piaget representam dois enormes e diversificados sistemas teóricos, e, para se justaporem, é necessário isolar um objecto de estudo que seja partilhado pelos dois. Por sorte, esse objecto existe e ocupa, em cada um deles, um lugar central — nomeadamente, o crescimento da razão e da consciência: «*formação do EGO*» em Freud, «*desenvolvimento cognitivo*» em Piaget. Convencionou-se encarar os dois sistemas como complementares: a psicanálise trataria dos sentimentos ou da dinâmica, enquanto a epistemologia genética se ocuparia da cognição ou do pensamento. Este ponto de vista permite que os dois sistemas coexistam sem atritos, mas infelizmente priva ambos da sua coerência essencial. *Ambas* as teorias se ocupam da cognição e da objectividade (embora Freud tenha muito mais a dizer sobre aquela do que Piaget sobre esta). O que as distingue é a relação que postulam *entre* as duas. Resumindo: para Freud, a relação é estrutural, enquanto, para Piaget, é funcional. Para a psicanálise, a razão é permanentemente subvertida pelo desejo; para a epistemologia genética, as duas disfrutam de uma relação harmoniosa e com-

plementar. Subjacente às teorias, há duas atitudes genéricas opostas, face à natureza humana — uma, pessimista e céptica sobre o «progresso»; a outra, optimista e encarando o progresso como inevitável. Pode-se ir mais longe e analisar ambas as atitudes como ideologias, ou como fórmulas de racionalizar ou negar as contradições da vida humana, mas não o farei aqui (isto é tema de um trabalho em preparação).

Depois de examinar, com um pouco mais de profundidade, as razões da falta de diálogo entre a psicanálise e a epistemologia genética, a primeira parte deste artigo comparará estes dois pontos de vista do desenvolvimento da racionalidade. Considero que Freud, apesar de ter deixado imenso por dizer sobre a cognição, detectou um ponto crucial sobre as relações desta com a afectividade; o facto, em si, não nos permite aceitar uma relação puramente funcional entre elas. O conceito de Freud de «processo primário» — encarado como estando ao serviço do desejo — é uma parte necessária de qualquer abordagem da mente humana (particularmente nas crianças). Seria simples modificar a teoria de Piaget incorporando-lhe esse princípio. De facto, um estudo dos seus primeiros textos mostra que, no princípio — devido, em grande medida, à influência da psicanálise — ela era um tema sempre presente.

Na segunda parte, afirmarei, no entanto, que tal modificação se limitaria a pôr Piaget no mesmo barco que Freud, impossibilitando, de facto, a abordagem da racionalidade: uma vez admitida a existência do «processo primário», é extremamente difícil explicar (em termos puramente «psicológicos») como é que qualquer pensamento humano pode escapar à sua influência subversiva. Por outras palavras, Freud nunca explica realmente de onde vem o «processo secundário», e como ele actua para se manter; Piaget pode também ter tido em conta este dilema ao eliminar do seu sistema, lenta mas seguramente, a influência freudiana.

O meu argumento é o de que nenhum destes teóricos pode compreender o crescimento da razão porque ambos a tratam como propriedade privada dos indivíduos. Se considerarmos a questão do ponto de vista filosófico, somos forçados a admitir que grande parte daquilo a que chamamos «o ego» são, de facto, estruturas de interacção social que *transcendem* o indivíduo. Deste modo, os processos sociais desempenham um papel muito mais fundamental no desenvolvimento da racionalidade do que aquilo que pode admitir uma teoria que toma o indivíduo como objecto da análise. E, para resolver o problema de Freud, precisamos de nos voltar para as teorias da constituição social do *Ego* — por outras palavras, temos de nos voltar para G. H. Mead, Vygotsky, Lacan, e outros, que analisaram a relação pais/criança e analista/doente como fenómenos sociais. Se fizermos isto, veremos que as atitudes «optimista» e «pessimista» da natureza humana, que Piaget e Freud exemplificam, são apenas faces de uma mesma moeda — uma filosofia que procura a natureza humana no indivíduo. Eu classifico isto como uma perspectiva «iluminista», em contraste com a concepção «romântica», que afirma ser «no conjunto das relações sociais» (Marx) que reside a essência humana. Como atrás se refere, ambos os pontos de vista têm manifestas implicações políticas, mas eu não tenciono abordá-las aqui.

## A HISTÓRIA DE UM NÃO-ARGUMENTO

Antes de proceder à tentativa de relacionar Freud e Piaget, será útil perguntar: porque é que esta guerra imaginária foi tão longe? Porque é que as duas escolas levaram tantas décadas a tomarem-se mutuamente a sério?

A primeira resposta afigura-se mais sociológica do que psicológica: é que as duas teorias raramente são perfilhadas pela mesma pessoa, uma vez que elas determinam as profissões. Os freudianos são, em geral, psiquiatras, e trabalham no campo da saúde; os piagetianos tendem a ser pedagogos, e trabalham no campo da educação. Estabeleceu-se, assim, uma espécie de divisão do trabalho, em que os problemas afectivos são deixados ao psiquiatra, e os cognitivos ao pedagogo. (É de lembrar o modo como foi cortado o bolo da psiquiatria, deixando aos psicólogos o tratamento dos «neuróticos» com a condição de eles deixarem os «psicóticos» à medicina.)

Mas dividir desta forma os problemas da criança significa partir a própria criança ao meio. Mesmo do ponto de vista de Piaget, os problemas educacionais e emocionais tendem a relacionarem-se, tal como os encontramos na prática. É verdade que Freud prestou muito pouca atenção a tópicos como a matemática ou os aspectos físicos, mas, se a sua abordagem está correcta, então os «blocos» emocionais, que aparecem depois, podem ser a chave do desenvolvimento intelectual. Assim, a psicanálise é tão indispensável ao educador como ao psiquiatra. Deste modo, as linhas de demarcação profissional criam obstáculos tão poderosos quanto irracionais à síntese das duas abordagens.

Outro obstáculo, várias vezes citado, é o de carácter intelectual: qualquer dos dois sistemas não se pode referir ao outro, porque na verdade eles constituem «paradigmas incomensuráveis». As preocupações, a linguagem e as regras da recolha de dados são bastante distintas e incompatíveis.

Mas este argumento não resulta. Em cada um destes três aspectos, existe uma considerável sobreposição dos dois sistemas. As suas preocupações só podem ser vistas como distintas se aceitarmos o mito de que a psicanálise só lida com o «afecto» e de que a epistemologia genética só trata da «cogni-

ção». É verdade que a *linguagem* de cada um dos sistemas contém muitos termos idiossincráticos, mas isto só faz realmente sentido porque eles podem, em última análise, ser definidos no contexto do discurso da linguagem quotidiana. A tradução entre os dois sistemas é (como veremos) surpreendentemente fácil. Ultimamente, considera-se com frequência que os *dados base* da psicanálise são incompatíveis com os de Piaget, porque enquanto a primeira se situa nas interpretações retrospectivas da infância dos adultos neuróticos, Piaget *observa* directamente crianças normais. Contudo, a começar no caso do «Pequeno Hans», em 1905, os psicanalistas recolheram muitos dados do segundo tipo; por outro lado, se examinarmos o método actual usado por Piaget, vemos que ele deve muito à «observação clínica» estabelecida por Freud (Hyman, 1964).

No entanto, apesar de poderem existir «paradigmas incomensuráveis», os nossos dois autores não nos fornecem deles exemplo: os dois sistemas não são, de maneira nenhuma, tão incomparáveis como, por exemplo, a medicina ocidental e a acupunctura — e ainda hoje se estão a estabelecer pontes entre elas.

A constatação de que não existem razões válidas para a separação entre freudianos e piagetianos traz implicações embaraçosas acerca da racionalidade da teoria e da prática no contexto da psicologia contemporânea. No estudo do desenvolvimento da criança foi-se criando a regra de encarar as orientações teóricas de um modo muito semelhante ao das crenças religiosas: tal como os hospitais e aeroportos atendem, igual e imparcialmente, católicos, protestantes e judeus, assim os compêndios e os departamentos universitários de psicologia conferem generosamente lugares idênticos a piagetianos, freudianos e behavioristas. Do mesmo modo que a religião de cada um é «apenas da sua conta», e não deve ser referida — e, muito menos posta em causa — numa con-

versa respeitável, também as opções de um psicólogo infantil devem ser encaradas como sagradas. Tudo muito tolerante e democrático, mas algo suspeito, pois tratar uma crença científica como se fosse uma fé religiosa não é, de modo nenhum, um tratamento sério. No entanto, a perpetuação de três modos diferentes de encarar a psicologia infantil não é, de forma alguma, tolerância, mas exactamente o seu contrário: cada um é aceite pelos outros precisamente porque, por mútuo acordo, ninguém dá a mínima atenção ao vizinho. Adoptar esta atitude comodista significa juntar-se aos cínicos detractores da psicologia infantil, que argumentam que é, de facto, mais uma religião do que uma ciência. Como eu atrás referi, a noção de «paradigma incomensurável» está aqui fora de questão. Deste modo, se a psicologia infantil deve progredir como uma ciência, é altura de porem fim à «guerra imaginária» e de começarem a dialogar seriamente uns com os outros.

## AS RAÍZES DA DISCORDÂNCIA

Quais são, então, as tensões e conflitos entre os sistemas de Freud e Piaget? Antes de mais, tenho de referir que à excepção do último parágrafo, o presente artigo não é, de modo nenhum, o primeiro a abordar esta questão. Há a registar trabalhos analíticos de Anthony (1957), Wolff (1960), Gouin-Decarie (1966), Cobliner (1967), Greespan (1979), e Voyat (1980), tal como de alguns outros. Contudo, penso que estes autores seriam os primeiros a concordar que os seus trabalhos passaram largamente despercebidos junto de ambos os lados. Até certo ponto, esta falta de interesse pela síntese está relacionada com o clima «ateórico» da psicologia do após-guerra, apontado por Cobliner. Mas este «ateoricismo» nunca foi (nem poderia ser) mais do que uma ficção de conveniência.

Como já referi, considero a relação entre afecto e cognição como o ponto crucial das diferenças entre Freud e Piaget. Antes de discutirmos esta relação devemos, no entanto, considerar as formas que ela *poderia* assumir, dada a natureza dos próprios conceitos.

Em primeiro lugar, deveremos ter em conta que o significado do que é designado por «afecto» e por «cognição» tem de ser eminentemente abstracto, se se quer que a ligação entre eles seja mais do que uma questão de definições. Por exemplo, não é correcto equiparar afecto simplesmente a «sentimentos» porque estes contêm inevitavelmente um elemento cognitivo: medo e prazer, por exemplo, são sempre «de» ou «em» qualquer coisa, e essa qualquer coisa é sempre construída pelo sujeito. Assim como não existe um «comportamento afectivo» sem uma componente cognitiva, uma vez que também este comportamento está sempre orientado directamente para um objecto concebido de uma determinada maneira. Seriam presumivelmente estas considerações que Piaget teria em mente quando escreveu (em 1954) que afecto e cognição eram «inseparáveis», como «dois lados da mesma moeda».

Pode-se, no entanto, manter uma distinção analítica entre os dois conceitos definindo-os a um nível mais abstracto, equiparando afecto a, por exemplo «motivos», e cognição a, por exemplo, «crenças». Podemos então interrogar-nos, com todo o sentido, sobre quais as formas que esta relação pode assumir.

O primeiro ponto a ter em consideração é o de que estes dois conceitos *não* estão logicamente relacionados, apesar de Freud algumas vezes ter escrito como se o estivessem, Freud parece ter considerado, muitas vezes, uma evidência (mais do que uma conjectura arrojada) de que os motivos e as crenças interferem uns com os outros — o que parece reflectir a sua adesão ao tradicional ponto de vista cartesiano, segundo

o qual a «razão» e a «paixão» são intrinsecamente opostas. É provavelmente devido a esta adesão que ele considerou a sua teoria do afecto/cognição como a descoberta central do psicanalista.

Piaget, no entanto, parece nunca ter caído na armadilha de encarar esta relação como lógica: motivos e crenças são, para ele, independentes, da mesma maneira que legislação e execução o são igualmente, no estado democrático ideal. Assim, se aqueles forem conformes às suas definições, as coisas passar-se-iam deste modo: um indivíduo com certos objectivos necessita da razão para os atingir, e para pensar ele necessita de um objectivo para se motivar. Isto é o que, segundo penso, Piaget quer dizer com a relação «funcional» entre afecto e cognição — sendo o afecto o «combustível» que impulsiona o processo do pensamento. Na popular série de TV «Caminho das Estrelas», o carácter de Mr. Spock condensa o modelo piagetiano: embora Mr. Spock seja muitas vezes altamente motivado, ele nunca consente que os seus desejos alterem as suas crenças. (Ele é, apesar de tudo, um Vulcano — e não um Humano).

Aquilo que temos vindo a referir é, com certeza, o mesmo aspecto que os filósofos da ciência tratam ao discutir a relação entre conhecimento e interesse ou entre ciência e valores. A visão de Piaget sobre a criança corresponde à perspectiva ortodoxo-empirista do cientista — i. e. embora os valores forneçam os *objectos* para o trabalho científico, eles não influenciam a *forma* desse trabalho uma vez decidido o objecto. Isto é, o motivo para descobrir as curas do cancro, pode ser o de se querer realmente encontrar uma que resulte; mas se se permitir que este desejo influencie os nossos resultados, está-se a actuar irracionalmente e não cientificamente.

Esta analogia com a filosofia da ciência é particularmente relevante quando se discute Piaget, porque há nele uma crença

profundamente enraizada de que a ciência (nesta interpretação ortodoxo-empirista) é apenas inteligência humana em sentido lato. Na realidade, ele seria o primeiro a negar que a relação afecto/cognição fosse um fenómeno puramente «psicológico».

Nestes termos, o que Freud diz sobre esta relação está muito mais próximo daquilo que, por exemplo, os críticos marxistas escreveram sobre a ciência «burguesa»: que o conhecimento reflecte em larga medida o que as pessoas *gostariam* que as coisas fossem. Para Freud, a compreensão do mundo pelo indivíduo é tudo menos «isenta de valores» [*value-free*], na medida em que é dominado pelo «processo primário», vendo aquilo que quer ver e tratando de não ver aquilo que não quer. Atente-se na famosa frase de T. S. Eliot in *Quatro Quartetos*: «o género humano / não suporta muito bem a realidade» — o que é determinado pelo estabelecimento de uma relação «estrutural», entre afecto e cognição.

É importante não confundir o postulado de Freud acerca dos efeitos das motivações sobre as crenças com outra noção que parece idêntica mas não o é exactamente. Esta é a ideia, surgida da teoria da decisão estatística e aplicada à cognição humana na «Teoria da detecção do sinal» (Broadbent, 1971; McNicol, 1972), de que um agente racional *devia* ajustar as suas decisões, relativamente ao mundo, de acordo com as suas motivações. Por exemplo, se um indivíduo está muito preocupado em não perder um determinado acontecimento ele deverá baixar o nível de exigência requerido afim de avaliar se esse acontecimento já teve lugar. Segundo Freud, isto implica que o indivíduo que, digamos, procura desesperadamente oportunidades no plano sexual, muitas vezes pensa que elas surgem quando de facto isso não é verdade. O «processo primário», no entanto, refere-se à ideia de que essas «falsas positivas» vão ser experimentadas como acontecimentos gratificantes *em si mesmos*: o calculista Casanova não é satis-

feito no seu «alucinante desejo» porque, logo que se apercebe do seu erro, não perde tempo para ir procurar noutra bar. Em termos respeitavelmente mais abstractos, quem toma decisões racionalmente não aceita prontamente falsas positivas só porque elas são gratificantes, mas porque algumas delas são inevitáveis se se deseja aumentar as oportunidades da correcta detecção.

## A VISÃO PSICANALÍTICA

Tendo definido aquilo que suponho ser o essencial da teoria freudiana da cognição, é altura de examinar mais de perto a natureza do «processo primário», os seus fundamentos e implicações.

Em primeiro lugar, temos que ter em conta que a formulação freudiana das «leis do pensamento inconsciente» é inteiramente independente de qualquer hipótese concreta acerca da motivação humana. Isto é, o «desejo de realização alucinatório» não está ligado a quaisquer aspirações particulares, apesar de Freud pensar que a «lúbrido» leva aos pontos mais capazes de influenciar desta maneira a cognição, os alvos instintuais a que ele se referiu são logicamente muito distintos da sua teoria da cognição. É isto que torna ainda mais inadequado que se conceba a psicanálise, antes do mais, como uma teoria da motivação ou afecto, i. e., como qualquer outra teoria do «instinto». (Muitos analistas ficariam, sem dúvida, horrorizados ao aperceberem-se de que esta é a imagem que correntemente se encontra nos livros de psicologia). O próprio Freud parecia encarar a ideia da sexualidade infantil como a pedra de toque da ortodoxia psicanalítica; mas o «processo primário» podia logicamente existir num organismo sem quaisquer impulsos sexuais, e poder-se-ia argumentar que o primeiro, e não o segundo, constitui o postulado freudiano mais característico. (De qualquer modo, ao exigir

que os seus seguidores aceitassem a noção de sexualidade infantil, não é claro o que Freud lhes pedia para subscreverem já que ele estendeu o conceito de «sexualidade» muito para além do seu uso convencional). Em minha opinião, o que é evidente (e chocante) na psicanálise é que ela não só nos concebe como congenitamente «maus», mas ainda como congenitamente «loucos» — embora esta conclusão não esteja completamente clarificada antes de chegarmos a Melanie Klein (e, mesmo assim, ainda existem analistas que não a aceitam). E a questão acaba por surgir: porque é que o próprio Freud não atribuiu à sua teoria *cognitiva* um papel tão importante e decisivo? A resposta pode ser aquela que eu sugeri atrás: Freud considerou-a uma resultante evidente da tradicional oposição de conceitos entre «razão» e «instinto». Isto parece ser confirmado pela maneira como ele usa o termo «Princípio do Prazer», o qual não se refere simplesmente à procura de gratificação, mas à *forma* auto-enganadora de a procurar. Sem este significado adicional, a oposição do «Princípio do Prazer» ao «Princípio da Realidade» faz pouco sentido (cf. Laplanche e Pontalis, 1973). O contraste essencial entre a «gratificação imediata» que o *ID* procura, e a modalidade do «adiamento» em que o *EGO* insiste, reside no facto de eles ocuparem dois mundos diferenciados — um imaginário, o outro real. (O que é que afinal existe de racional em preferir geleia amanhã em vez de hoje?).

É claro, estudando os textos de Freud, que «o pensamento ao serviço do desejo» era neles uma *idée fixe* (\*) mesmo antes da descoberta da própria psicanálise. Como Wollheim (1970) sublinha, o primitivo *Projecto para uma Psicologia Científica* (Freud, 1895; 1954) delineava um sistema neurológico cujo ponto central era a capacidade para a auto-ilusão. O mesmo princípio está

contido no famoso Cap. 7 de *A Interpretação dos Sonhos* (Freud, 1900; 1953) — e, de facto, na concepção dos sonhos como realização dos desejos, e também na perspectiva, que vem de 1897, de que o verdadeiro conteúdo das recordações, reprimidas pelos histericos, eram *impulsos* e não *factos*. (Parece, com efeito, demasiado simplista supor que apenas os factos empíricos tenham levado Freud a reinterpretar as histórias de sedução infantil dos seus pacientes como realizações do desejo, em vez de verdades históricas. Ele já se inclinava, por assim dizer, a ver as coisas dessa maneira, e o que é surpreendente, é que tenha levado tanto tempo a fazê-lo). À luz de tudo isto, o artigo «Formulações Relativas aos Dois Princípios de Funcionamento Mental» (Freud, 1911; 1958) apenas resumiu e explicitou ideias que o autor alimentara ao longo de quase duas décadas.

Uma outra razão para se concordar com a ideia de Freud, acerca da primazia da relação afecto/cognição no seu sistema teórico, torna-se evidente ao examinarmos o papel metodológico por ela desempenhado. O princípio que afirma que o pensamento irracional é realizador dos desejos, forneceu a Freud uma chave para os desejos latentes: em muitos casos, a sua existência e natureza não são muito evidentes, à parte o facto de eles se manifestarem em sonhos, deslizos, piadas, sintomas ou erros da percepção. Assim, o conceito de «processo primário» é lógica e cronologicamente anterior à descoberta de motivos tais como a sexualidade infantil.

Mas a ideia de «realização alucinatória do desejo» por si só não justifica o leque de efeitos que, de acordo com Freud, o afecto pode provocar na cognição. Dizer apenas que as pessoas acreditarão naquilo que desejam, não esclarece o efeito do desejo nas *estruturas* da cognição. Mas Freud também afirma que a estrutura dos conceitos que as pessoas utilizam, será, ela própria, influenciada pelo afecto: as pessoas aderem

---

(\*) Em francês no original. (N. R.)

a modos de interpretar o mundo que não servem nenhuma função de adaptação corrente, simplesmente porque não conseguem admitir que o passado está morto. É aqui que podemos começar a relacionar o discurso freudiano com o piagetiano, já que os «modos de interpretar o mundo» são precisamente aquilo que os conceitos piagetianos de estruturas ou «esquemas» cognitivos significam. Um esquema usado por Freud é o «complexo» — um cenário que atormenta o indivíduo, de modo a que ele, compulsivamente, constrói uma qualquer situação que o leva a reviver o passado. O exemplo clássico é, evidentemente, o «Complexo de Édipo». Cobliner (1967) afirma que Piaget foi directamente influenciado pela noção psicanalítica de «complexo» — embora a ideia básica de estrutura cognitiva seja muito anterior a ambos. Traduzindo a teoria freudiana em linguagem piagetiana, podemos, neste sentido, apontar com muita precisão onde diferem uma da outra: para Freud, esta recusa a fazer ajustar (ou «acomodar») esquemas antigos desempenha um papel *emocional* e não pode ser ultrapassada enquanto a força afectiva latente não for, de qualquer modo, descarregada ou desviada. Esta visão é, no entanto, incompatível com o princípio piagetiano de «equilíbrio» que tem como axioma que estruturas mal adaptadas procuram auto-corriger-se. Voltaremos, mais tarde, a este conflito.

Mas, agora, tentemos ir mais longe na elaboração daquilo que a psicanálise tem a dizer sobre as *estruturas cognitivas* e a sua relação com o afecto. Para além da noção de «complexo», podemos considerar, também, a «fixação»: aqui, o problema está em que os esquemas de alimentação ou de excreção são interiorizados de tal forma que o indivíduo tende a conceber a vida em geral como uma experiência de alimentação ou de excreção. Como Horowitz (1978) aponta, o conceito freudiano de «fases da libido» tem tanto um comportamento «psíquico» como um comportamento «somá-

tico». O facto de as zonas oral e anal serem ainda primárias fornece a motivação para a retenção de esquemas antigos, mas as *manifestações* de fixação podem envolver o órgão original apenas de uma forma simbólica (já que o «processo primário» transforma uma sessão de conferências num seio, ou escrever um artigo num movimento de natureza anal). A fixação «psíquica» pode assim ter efeitos algo confusos — por exemplo: quando um indivíduo cujas maiores preocupações estão relacionadas com a alimentação, expressa-as por intermédio do sexo. Para um freudiano o sexo «oral» não implica o uso da boca; é então uma ironia considerar-se que Freud «reduziu tudo ao sexo», quando, na realidade, ele reduziu tanto do sexo a qualquer outra coisa.

Outro conceito relevante é o de «transferência», o qual, embora seja aplicado usualmente no contexto das relações do paciente com o analista, faz parte da abordagem psicanalítica a *todas* as relações de «envolvimento emocional». Originariamente, este conceito denota simplesmente uma espécie de «identidade trocada» — o paciente é levado a encarar o analista como uma figura do passado — mas depressa tem que encarar a ideia de que vários aspectos e órgãos dos indivíduos («objectos parciais») podem também servir como um esquema básico para o «outro». Além disso, as figuras do drama latente podem ser transpostas — uma fixação oral tanto pode determinar uma compulsão para ser a mãe como ser protegido por esta (ver Laing, 1960).

Mas é Melanie Klein quem fornece a maior parte da explicação cognitiva da mente em desenvolvimento. A posição «paranóico/esquizofrénica» pela qual a criança passa a maior parte do primeiro ano (de acordo com M. Klein), representa um domínio total pelo processo primário: as defesas da projecção, introjecção e quebra mantêm a criança fechada num mundo mágico, no qual a realidade raramente irrompe

(Segal, 1979). A noção de «fantasia inconsciente» acaba por incluir todas as operações através das quais o afecto distorce a cognição (incluindo complexos, fixações, transferência e outras actividades defensivas). *Brincar* é para Klein uma expressão altamente importante da fantasia inconsciente na criança; esta convicção assegura, evidentemente, toda a base da sua técnica de análise infantil. Apesar do conceito kleiniano de «fantasia» ser demasiado abrangente para ser idealmente útil (Laing, 1961) ele está, estreitamente relacionado com «esquemas» piagetianos ou estruturas cognitivas. (É particularmente significativo que, para Klein, as primeiras fantasias possam ser fenómenos puramente musculares — como é o caso dos movimentos de sucção; tal como para Piaget, os primeiros esquemas são «sensório-motores»).

## COMPARAÇÃO COM PIAGET

O que atrai imediatamente a nossa atenção quando nos detemos em Piaget é a grande coincidência do seu pensamento, a nível *descritivo*, com o pensamento psicanalítico. Cobliner (1967) sugere, sem dúvida, que muito de Piaget estava directamente inspirado na psicanálise, seguindo o contacto deste com o movimento por volta de 1920. Nos seus primeiros trabalhos, Piaget parece ter aceite, em parte, a concepção freudiana da relação afecto/cognição, visto que ele se refere bastante abertamente às funções da realização do desejo nos jogos e nas crenças mágicas. Contudo, com o correr do tempo, Piaget aceita cada vez menos as estruturas *explicativas* da psicanálise, na medida em que elas entram em conflito cada vez mais aberto com o seu próprio conceito de «equilíbrio». Em contraste com a visão pessimista de Freud da natureza humana, Piaget acreditava numa dinâmica fundamental de progresso (embora houvesse sempre um desfa-

samento entre as estruturas cognitivas e a realidade, a «assimilação» e «acomodação» jogariam de tal modo que o indivíduo chegaria a uma relação adaptativa com o mundo, a qual teria significado nos seus próprios termos). As experiências constituiriam um «sustento» — alimento — para o qual a criança teria um natural apetite. Freud, por outro lado, postulava que a acomodação de esquemas à realidade não ocorreria se a realidade fosse intragável — e nem se todos os «alimentos» soubessem igualmente bem. Nos complexos, fixações, transferência, etc., a realidade era compulsivamente assimilada a um esquema desapropriado, o qual não poderia ser abandonado se não se verificasse uma *mudança* emocional. Piaget não podia aceitar isto. Nos seus últimos trabalhos, ele insiste em que o afecto e a cognição são «estruturalmente independentes». «O afecto é o motor de qualquer conduta. Mas o afecto não modifica as estruturas cognitivas» (Piaget, 1954).

Quais são os principais pontos de coincidência entre Freud e Piaget? Em primeiro lugar, como já apontámos, a descrição piagetiana do mundo «mágico» da criança denota uma forte parecença com a de Freud. Ambos concordam que a criança acredita que os seus próprios desejos sejam capazes de influenciar directamente o mundo — chegando, por vezes, a uma imaginada «impotência». Piaget interpreta isto como um simples erro, surgido da incompleta compreensão infantil da causalidade. Para os psicanalistas, tais «fantasias de onnipotência» são essencialmente defesas, que protegem a criança de ansiedades ligadas à sua vulnerabilidade.

Do mesmo modo, ambos aceitam que a interpretação infantil da realidade e da permanência dos objectos só gradualmente é adquirida. Para Piaget, trata-se, de novo, de um problema intelectual; para os psicanalistas o problema fundamental é a compreensão de que os objectos *humanos* continuam a existir mesmo quando fora da

vista. O sentido da realidade do mundo é considerado como secundário face ao sentido da realidade de outras pessoas, e quando o último não é adquirido, o primeiro será igualmente perdido (de modo que se considera que as perturbações *emocionais* subjazem a estados clínicos de «irrealização»). A perspectiva de que o prestador de cuidados (o qual, por acaso, nestes textos, é indiscutivelmente tomado como sendo a mãe — uma ideia muito antiga!) fornece o modelo básico para a experiência da realidade externa — está aqui implícita, embora apenas entre os kleinianos isso se torne explícito. É claro que Piaget não defende esta perspectiva, apesar de concordar que a criança inicialmente não faz uma distinção clara entre objectos humanos e não humanos («animismo»).

Porque terá de haver dificuldade em aceitar a realidade das outras pessoas? Em termos psicanalíticos, existem duas razões imediatas: em primeiro lugar, a irritação provocada pelas suas ausências é tal, que a lembrança se torna dolorosa — assim, para reduzir a dor, a ideia é suprimida. (Poder-se-ia também dizer que a irritação é expressa *neste* assassinio simbólico — mas isto pode querer dizer o mesmo).

Em segundo lugar, no pensamento kleiniano, podemos considerar o problema na esfera da *natureza* — «boa» ou «má» — da outra pessoa, mais do que a sua presença ou ausência em si mesma: o prestador de cuidados frustrante, e o gratificante, são conservados separadamente na fantasia, simplesmente porque é uma experiência assustadora amar e odiar simultaneamente a mesma pessoa. Esta «fractura» é uma característica da «posição paranóide/esquizóide» e só aparece (de acordo com Klein) quando a criança sente que o «objecto bom» é suficientemente forte para resistir ao seu desejo de o destruir.

Por outras palavras, para compreender que o prestador de cuidados é uma e a

mesma pessoa, a criança tem de aceitar que quem a ama pode causar-lhe dor: a dificuldade que isto põe não é *intelectual*, mas a de enfrentar a sua própria reacção emocional à compreensão. A esta reacção, Klein chama «ansiedade depressiva» e considera que só quando a criança a consegue tolerar (i. é., lamentar o objecto perdido) é que pode deixar a «posição paranóide/esquizóide». Para um Kleiniano, então, a aquisição cognitiva da «constância do objecto» baseia-se na emoção. Essa hipótese é difícil de testar; Gouin-Decarie (1962) encontrou uma correlação entre medidas de desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento emocional, mas isto pode ser interpretado de muitas maneiras. Bell (1970) explorou as relações entre o indivíduo e a constância do objecto, mostrando que a sua aquisição nem sempre coincide («décalage»): concluiu que as crianças que adquiriram a constância do indivíduo antes da constância do objecto tendiam a adquirir ambas as constâncias mais cedo que as outras crianças. Jackson, Campos e Fischer (1978), tinham observado o mesmo fenómeno. No entanto, a interpretação teórica destes resultados está ainda longe de deixar de ser problemática.

Um conceito, no sistema piagetiano, que condensa todo o leque destes problemas cognitivos é o do «egocentrismo»: aprender a «descentrar» é considerada a tarefa básica do desenvolvimento cognitivo da criança. Mais uma vez, no entanto, esta tarefa é considerada puramente intelectual. Apesar disso, é claro que, em muitos pontos, as compreensões envolvidas na «descentração» são dolorosas, de tal modo que o «processo primário» tenderia a obstruir a tarefa: a descentração pode envolver aceitação da relativa não-importância do indivíduo, ou (quando respeita a tomar as necessidades de outrem em consideração) da inevitabilidade da frustração. O dia a dia confirma que «ter em conta os pontos de vista de outrem» requer uma certa generosidade para com

eles. Podemos também notar que o duplo sentido da palavra «opinião», tão frequentemente explorada pelos elizabethianos, expressa muito claramente a conexão entre imaginação e onipotência. Não é de todo irrelevante estabelecer aqui uma analogia com a revolução copernicana na astronomia, que obrigou o homem a «descentrar» a sua visão do Universo. A dor que esta compreensão implica, para aqueles que pensavam *ser* o centro do Universo, pode ser avaliada pela ferocidade das torturas que foram infligidas àqueles que veicularam a informação perturbadora.

Uma instância daquilo que Piaget entende por «egocentrismo» é a tendência que a criança tem para identificar os objectos em termos da sua função, relativamente a ela. De acordo com Piaget (1924; 1928, p. 147), «[...] quando se pergunta à criança, “o que é um garfo?” ela responde: “é para comer com ele”, ou “o que é uma mãe?”, “para fazer o jantar”». Os psicanalistas também falam de «objectos parciais», que fornecem os esquemas de relação com outras pessoas: a criança tende a tratar o outro apenas em função do órgão, ou do aspecto, com o qual ela deseja relacionar-se. A anterior citação de Piaget dá-nos, inadvertidamente, um bom exemplo disto — a criança, (ou Piaget?) negou as outras funções que a mãe realiza para ela, além de «fazer o jantar». Mas, para o analista, diferentemente de Piaget, a criança *nega activamente* — não omitindo apenas — os aspectos não referidos do outro; e fá-lo, afirma-se, porque nutre ressentimento face à sua existência.

Por fim, podemos comparar os dois sistemas no que respeita à deformação de símbolos. De novo, para Piaget este processo parece ligar-se a problemas intelectuais; para Freud, a problemas emocionais. Apesar de não existir nenhuma teoria psicanalítica do pensamento simbólico, é geralmente aceite que as *representações* da realidade (tanto

em imagens como em actos) são construídas para possibilitar uma espécie de resolução alucinatória de conflitos. As primeiras representações — que podem não ser mais do que vocalizações como «mamã» — são consideradas como simples substituições de objectos perdidos. Mais tarde, são construídos cenários mais elaborados, nos quais a realidade é reformulada da maneira desejada, tanto através de imagens mentais como de actos simbólicos (um mecanismo rudimentar de «resolução de problemas»). Não é inteiramente claro o modo como este processo conduz a um pensamento «racional», mas as representações são encaradas como surgindo inicialmente ao serviço do processo primário. Podem surgir problemas porque os símbolos que a criança está a tentar aprender a manipular, estão ao serviço de funções defensivas, de tal modo que a sua flexibilidade é constrangida. Assim, por exemplo, no trabalho de Melanie Klein sobre o papel da fantasia na vida escolar (Klein, 1923; 1975), considera-se que os símbolos matemáticos 1 e 0 representam bloqueamentos potenciais para a criança devido ao seu possível significado sexual.

Generalizando, se a criança está demasiado ansiosa, face ao mundo, para ser capaz de brincar com ele, o pensamento simbólico será retardado; de novo se encontram, empiricamente, *correlações* sugestivas, mas esta sua interpretação não pode ser tomada como definitiva. Piaget admite abertamente que ocorre a realização simbólica do desejo: «a manifestação mais espontânea do pensamento é o jogo, ou a qualquer nível aquela forma de imaginação quase alucinatória que nos permite encarar os desejos como realizados logo que eles nascem» (Piaget, 1924; 1928). No entanto, é claro que tal fenómeno não se coaduna completamente neste sistema geral. (Para além disso, ele não acredita que a criança seja capaz de fazer representações mentais até muito mais tarde do que aquilo que os Kleinianos, em particular, consideram).

Outro aspecto da simbolização pode ser observado na actividade de *imitação*, na qual a criança se pode tornar *ela própria* numa representação do objecto. Assim, a «identificação» é considerada, em primeiro lugar, como uma defesa contra a perda, mas, mais tarde, pode chegar a realizar funções mais complexas (p. ex., na identificação edipiana do rapaz com o agressor). A imitação desempenha também um papel-chave no sistema piagetiano, mas nunca está ligado a uma mera função defensiva. Um bom exemplo do conflito é fornecido pela teoria do desenvolvimento cognitivo da identidade do sexo, de Kohlberg (1966): aí as diferenças são muito claramente apresentadas, mas não nos é possível tratá-las agora.

#### AS IMPLICAÇÕES PARA A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Antes de perguntarmos se a explanação psicanalítica deste fenómeno é viável, temos de fazer uma pausa e considerar se os fenómenos em si mesmos têm sido, de facto, correctamente descritos. A controvérsia recente tem surgido em torno deste ponto, o qual desafia tanto a psicanálise como a epistemologia genética.

Piaget, por exemplo, tem sido atacado por Bower (1977) e Donaldson (1978) por subestimar o realismo do pensamento infantil. O que ambos os autores criticam em Piaget é a *caracterização* da conduta infantil. De certo modo, Piaget tem sido acusado de estar tão egocentricamente ligado à sua própria maneira de ver as coisas, que não se apercebe do bom senso da visão infantil. As experiências piagetianas — afirma-se — são incapazes de usar tarefas plenas de significado para a criança — e respostas imbecis são o resultado de se fazerem perguntas imbecis. Esta crítica é particularmente irónica se nos lembrarmos de que o ponto

de partida de todo o percurso piagetiano na psicologia infantil foi a conclusão de que os testes de inteligência de Binet não tomam em conta a forma como a mentalidade infantil funciona. Por isto, e pela sua profunda crença na sabedoria essencial da criança, Margaret Donaldson pode ser considerada mais piagetiana do que o próprio Piaget — e, certamente, também mais anti-freudiana.

Pode-se também argumentar que as fantasias de realização dos desejos que Freud classificou como «processo primário» eram, não biologicamente, mas socialmente determinadas. Porque um sistema de crença social é irracional, a criança pode, na realidade, ir ficando mais iludida (e não menos) à medida que se socializa. O pensamento mágico pode ser alimentado, a nível social, na forma de mito ideológico (tais como os religiosos, estudados pelo próprio Freud, ou os mais políticos estudados por Reich e pelos freudo-marxistas); ou pode aparecer com a idade protectora ou a família na forma de sistemas ilusórios partilhados, tais como os estudados por Winnicott e Laing. Embora a racionalidade infantil pareça maior quando nos apercebemos da insanidade que a rodeia, há, contudo, um núcleo do «processo primário» que parece escapar a esta análise.

Um outro problema é o levantado pela «comunicação precoce», observada por Trevarthen (1979), que detectou uma capacidade de «diálogo» em crianças com apenas alguns dias de idade. Trevarthen e Hubley (1978) sentiram claramente que tais achados punham em causa qualquer teoria «construtivista», como a de Piaget. Mas a «intersubjectividade» que ele encontrou não demonstra, em minha opinião, que a criança esteja consciente das pessoas da mesma maneira que estas estão conscientes dela; apesar desta noção estar cheia de paradoxos, podemos, na realidade, estar a comunicar com um «outro» que não está diferenciado do seu «self». De um modo geral,

a tendência dos mais recentes trabalhos sobre a sociabilidade infantil tem sido no sentido de rejeitar a noção, atribuída a Freud, de que a criança não tem motivações verdadeiramente sociais; mas eu diria, de acordo com o atrás referido, que o elemento importante da teoria freudiana é o cognitivo. Embora a criança possa ser muito mais positivamente motivada em relação aos outros do que aquilo que a Psicanálise sugere, a sua orientação para eles dá-se ainda, contudo, nos termos da sua própria concepção (extremamente irrealista) de quem são os outros.

Deste modo, embora possamos ter que rever detalhes do quadro definido por Piaget e por Freud, as suas características básicas continuam de difícil contestação. Até que ponto, então, é a explicação psicanalítica preferível à de Piaget?

A afirmação básica de Freud é a de que as distorções cognitivas servem propósitos emocionais; Piaget afirma que elas não passam de simplificações exageradas. Esta explicação é obviamente utilizada em casos nos quais a criança, para satisfazer os seus desejos, constrói um esquema ainda *mais* elaborado do que a realidade; é o caso, frequente, em que verdades dolorosas são muito mais simples do que as defesas que nós erigimos contra elas. Como Graham Greene escreve em *O Americano Tranquilo*: «Quando somos novos, somos uma selva de complicações. Tornamo-nos mais simples à medida que avançamos na idade.» Contudo, muito do tempo de ócio intelectual e emocional, *tende* na mesma direcção (por exemplo, quando o Eu se confunde com o outro).

É possível encontrar motivos plausíveis para muitas distorções do pensamento da criança, embora, claro, para evitar a circularidade, tenhamos de estar certos de que as motivações não sejam inferidas apenas pela interpretação dos erros cognitivos. Idealmente, gostaríamos de dispor de provas de que eliminando os desejos subjacentes, eliminaríamos as distorções; de momento,

só se encontram essas provas em contributos da terapia, os quais são sempre dados controversos, e é extremamente necessário mais trabalho empírico para resolver esta questão. Mas, ainda assim parece muito provável que a afirmação de Piaget (no seu último trabalho), segundo a qual o afecto e a cognição não têm nenhuma relação *estrutural*, terá de ser respeitada.

No entanto, ao mesmo tempo, deve-se realçar que a eficácia da contribuição de Piaget no que respeita ao desenvolvimento cognitivo mostra a incompletude da de Freud: não basta considerar as falhas da aprendizagem — deve-se descrever como é que ela se processa, podendo também acontecer que muitas distorções tomadas pelos analistas como prova da realização do desejo, como afirma Piaget, reflectam apenas, na realidade, as contingências de uma limitada capacidade de raciocínio. O princípio piagetiano do «equilíbrio» deve, por isso, ser encarado como preenchendo, de forma importante, o «princípio da realidade» de Freud.

Assim, e até ao momento, não parece que se levantam muitos problemas a uma síntese. Porque é que, então, Piaget veio a abandonar a noção de processo primário? São possíveis três explicações principais.

Em primeiro lugar, Voyat (1980) apresenta uma interpretação tipicamente freudiana — a rejeição por Piaget da convicção desejada<sup>(1)</sup> constitui, em si mesma, uma convicção desejada. Numa análise hábil e provocatória, ele afirma encontrar, na autobiografia de Piaget, sinais de um profundo medo da irracionalidade, centrado na figura da sua perturbada e perturbante mãe. A aparente crença de Piaget de que rejeitando a teoria da irracionalidade humana, poderia escapar à própria irracionalidade, parece apenas fundamentar ainda mais a teoria.

---

(1) *Wishful Thinking* no original. (N. R.)

É sempre gratificante descobrir que os deuses têm os pés de barro, mas esta explicação não exclui a possibilidade de outras. E, de qualquer modo, supor que a verdade só está ao alcance dos investigadores isentos de psicopatologia, pressupõe a questão de quem deve atirar a primeira pedra. Pode-se também explicar a adopção por Piaget de uma concepção mais optimista da natureza humana, através do clima intelectual onde as suas ideias se desenvolveram.

Dois aspectos deste clima parecem relevantes. Em primeiro lugar, está a ideia — tomada dos escritos de Rousseau, mas desprovida de todas as implicações subversivas neles contidas — de que a natureza humana é essencialmente boa. O progresso é inevitável, e o génio científico das nações industrializadas ocidentais representa o auge disso mesmo. Dada esta convicção implícita, Piaget não poderia aceitar o ceticismo freudiano tal como não aceitava o de Marx ou o de Nietzsche.

Piaget poderia, de facto, ter aceite o ceticismo de Freud, se tivesse detectado na sociedade a correcção da fraqueza humana; mas isso tornou-se impossível a partir do momento em que aderiu a uma segunda ideia, que tem, como última análise, a sua origem em Darwin — os princípios da sociedade humana são redutíveis, em absoluto, aos princípios *biológicos*. Enquanto a visão freudiana estabelece uma *contradição* entre natureza e cultura, para Piaget essa contradição não se pode manter. Por isso, a mentalidade humana terá de ser dotada com tendências adaptativas inatas.

Mas, a terceira razão que pode ser apontada, justificando a rejeição por Piaget do processo primário, é a de que uma vez admitido este princípio, é difícil mantê-lo dentro de limites — não é nada fácil explicar de que modo o realismo pode alguma vez triunfar numa criatura capaz de ter uma realização alucinatória do desejo, a menos que se esteja preparado para encarar a «razão» como socialmente construída (o

que, como vimos, não se passava em Piaget). Veremos no capítulo seguinte, que a aceitação do ponto de vista de Freud, envolve não só problemas emocionais ou ideológicos mas também problemas *lógicos*.

## QUESTÕES ACERCA DO PROCESSO PRIMÁRIO

O primeiro problema que deve ser abordado na teoria de Freud — a menos que exista *alguma* explicação de como surgem as crenças correctas — é o de a teoria, efectivamente, se refutar a si própria. Como em qualquer ponto de vista da razão enquanto «falsa consciência» — a de Marx, por exemplo — a teoria tem que ser capaz de explicar a sua produção racional, senão é tragada pelas suas próprias segregações críticas. Se a teoria psicanalítica não o pode fazer, tal implicará que ela também não passa de uma defesa contra os problemas emocionais; igualmente o Marxismo teria de aceitar não ser mais que uma parte da ideologia burguesa. Quer os marxistas, quer os freudianos, como assinala Holmes (1976), tenderam a deslocarem-se deste problema para uma perspectiva de «verdade revelada», na qual apenas os eleitos (sucessores apostólicos de Freud, ou a classe trabalhadora) estão ao abrigo dos ventos do erro. O próprio Freud, contudo, pretendia manter a fé na ciência: daí que ele deva ter sentido que o seu modelo da mente comportava tanto a razão como a loucura. E assim é, de facto, através do conceito de «processo secundário» ou Princípio da Realidade.

Mas basta simplesmente contrabalançar uma tendência para a autodecepção com uma tendência para a verdade? Freud evidentemente achou que sim, bem como os «ego-psicólogos» como Hartmann (1964), que considera a psicanálise como uma teoria quer do comportamento de adaptação,

quer do comportamento de desadaptação. No entanto, parece haver sérias discrepâncias no pensamento de Freud acerca do domínio do processo primário pelo processo secundário. Em primeiro lugar, diz-se que a realização alucinatória do desejo é abandonada porque conduz à frustração; mas porque teria a frustração de ser experimentada se o processo primário podia igualmente evitá-la? O facto é que a mente humana é capaz de evitar os extremos, biologicamente perigosos, de dor e privação.

A segunda contribuição de Freud confinava o processo primário à libido e adoptava uma atitude de «instintos de sobrevivência» (os «instintos do ego») que não estão sujeitos ao processo primário e actuam em oposição a ele. Mas a distinção entre libido e instintos de sobrevivência era extremamente difícil de manter e o próprio Freud acabou por os incorporar, depois de 1920, num único instinto, o Eros. As manifestações da libido são extremamente vastas e é o que se verifica no processo primário: quando Freud acusava os seus críticos de mostrarem «resistência», estava a afirmar que as suas actividades eram libidinais, enquanto as dele eram de sobrevivência? *Qualquer* instinto, ao que parece, pode ser descarregado numa realização alucinatória do desejo (pessoas com fome, por exemplo, sonham com comida) e, por isso, os freudianos não podem atribuir aos instintos a construção do Ego (tal como os Marxistas não podem confiar nos intelectuais da classe média para a eliminação da falsa consciência). Se o processo primário existe, então, não é possível à racionalidade emergir exclusivamente de dentro do indivíduo. Este é um tema usual nas críticas de Lacan à «ego-psicologia» (Lacan, 1977). Se o Ego está tão fortemente determinado a desapontar-se a si mesmo («*meconnaissance*»), como pode ele ser a fonte do verdadeiro conhecimento?

## A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA RACIONALIDADE

Quero mostrar, neste capítulo, que apenas a construção de regras sociais de julgamento podem contrariar eficazmente a subversão do pensamento pelo desejo. Contudo, primeiro vamos situar esta ideia no seu contexto histórico.

Como referi na introdução, a transição de um ponto de vista que considera a racionalidade inerente ao indivíduo para outro que a considera social, corresponde a um dos grandes desafios da filosofia moderna, desde o Iluminismo ao Romantismo. Os pensadores alemães tais como Herder, que, no séc. XIX, se debruçaram sobre a linguagem, estavam marcados pelo domínio desta sobre o pensamento: e a linguagem era, evidentemente, uma construção social. Deste ponto de vista, o pensador solitário da época anterior (na qual a luz da razão — o «cogito» de Descartes — surgiu espontaneamente) era uma impossibilidade lógica.

Entretanto, desenvolveram-se várias escolas de pensamento fora desta perspectiva. As teorias românticas da «sociedade orgânica» inspiraram a escola de Chicago, incluindo G. H. Mead — o fundador do «interaccionismo simbólico». A filosofia da linguagem desenvolveu-se através das «estruturas linguísticas» de Saussure, o qual, por sua vez, influenciou Lacan. Os pontos de vista de Marx sobre a essência social da humanidade foram trazidos, por Vygotsky para a psicologia. A «filosofia analítica» de Wittgenstein desenvolveu ainda mais a noção de que as estruturas do pensamento são delineadas por «formas de vida», e influenciou psicólogos britânicos como John Shotter. Esta esquemática história das ideias foi incluída apenas para realçar que os psicólogos que referirei — Mead (1934), Lacan (1977), Vygotsky (1962) e Shotter (1978) — são representativos, na sua essência, de uma única perspectiva do mundo.

Em relação a isto, tanto Piaget como Freud ficaram limitados pela sua adesão ao ponto de vista do Iluminismo — nem um nem outro conseguiram integrar o facto de muito do que designamos por «mente» ou «ego» constituir, de facto, regras e convenções que *transcendem* os indivíduos que as praticam.

Assim, em Mead, o sentido existe em virtude de uma matriz das expectativas sociais; é adquirindo o ponto de vista do «outro generalizado» que o indivíduo se torna capaz de pensar. Como diz Gadamer, (escrevendo sobre uma tradição diferente mas relacionada), «tudo o que é dito... supõe antecipações» (1976, p. 121). Para Lacan «o discurso pressupõe um ouvinte», e o seu conceito de «outro» contribui para o conjunto de estruturas sociais que asseguram a «audiência». Vygotsky, como se sabe, considera que a linguagem determina o pensamento e afirma que as funções psicológicas surgem «primeiro no plano social e depois no plano psicológico, primeiro nas pessoas como uma categoria intermental e depois na criança como categoria intramental». Finalmente, Shotter articulou alguns destes temas com a filosofia da linguagem de Wittgenstein, na sua própria psicologia cognitiva.

#### ASPECTOS DE UMA VISÃO SOCIAL NA PSICANÁLISE E NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Tanto Freud como Piaget, ao tentarem apreender a relação entre consciência individual e sociedade, parece terem-se debatido frequentemente com os limites da estrutura individualista que adoptaram. Contudo, nem um nem outro fez o salto conceptual para uma visão que poderia revelar a relação *lógica* entre as duas.

Piaget sempre contestou fortemente a crítica de que o seu pensamento ignora o contexto social. Embora, discorde da as-

serção de Vygotsky de que o conhecimento segue a linguagem, atribui muitas vezes grande importância, por outras formas, à interacção social. Em *The Language and Thought of the Child* (1923; 1926) afirma: «o mero facto de o indivíduo exprimir o pensamento, dizendo-o a outros, ou ficando calado e dizendo-o apenas a si próprio, deve ser de enorme importância» (p. 64). No entanto, nunca explicitou até onde vai essa importância. Em *Judgement and Reasoning in the Child* (1924; 1928) considera explicitamente que o papel dos outros contraria o processo primário: «se não existissem os outros, as desilusões da experiência conduziram à sobrecompensação e à demência. Estamos constantemente a produzir uma quantidade enorme de ideias falsas, presunções, utopias, explicações místicas, suposições e fantasias megalomaniacas, que desaparecem quando postas em contacto com outras pessoas» (p. 204). Mais tarde, à medida que o desenvolvimento cognitivo vai sendo estreitamente identificado com a «descentração», a capacidade para perceber o ponto de vista do outro torna-se quase uma componente da racionalidade: «o pensamento lógico é necessariamente social» (1947; 1950, p. 165). Como Light (1979) observa, isto parece aproximar-se da visão de Mead, embora a correspondência não seja muito exacta.

Freud, da mesma forma, estava consciente da dimensão social do «princípio da realidade» mas, contudo — tal como os filósofos do Iluminismo — mantinha uma marcada distinção conceptual entre o indivíduo e a sociedade. Além disso, considera a socialização como um processo que gera mais repressão do que consciência, e, por essa razão, considerou a origem do Ego nos mecanismos instintuais (como vimos atrás). Este legado é mantido na rejeição psicanalítica da medição linguística, tão energeticamente criticada por Lacan.

Contudo, a noção de que o indivíduo poderia depender da interacção social para o

crescimento da racionalidade está também presente nos escritos de Freud, tal como nos de Piaget. Em primeiro lugar, constatamos, com surpresa, que Freud admite, numa nota de rodapé ao artigo «Formulations Concerning the two Principles of Mental Functioning» (1911; 1958), que a noção de processo primário contraria os princípios de evolução puramente biológica: é apenas por a criança estar protegida da realidade pela instituição (social) dos pais — é Freud quem o afirma — que pode sobreviver apesar da sua faculdade de acreditar naquilo que quer. No entanto, Freud imaginava que esta dependência necessária seria de curta duração; e considerou a protecção, que os pais asseguram às crianças, como sendo de natureza eminentemente física.

Eu contraporía que *existe* uma teoria freudiana da construção social da racionalidade, mas temos que recuar até às origens e analisar, digamos, desde os princípios incorporados no próprio método de tratamento analítico. (Existem, é claro, teorias psicanalíticas mais recentes do desenvolvimento do Ego, como a de Mahler (1975); mas duvido que sejam redutíveis aos princípios freudianos). A análise permite recriar e recapitular o processo de desenvolvimento cognitivo, e Freud não tinha dúvidas de que se tratava essencialmente de um processo social. Por isso, se observarmos aqueles que têm reflectido sobre o próprio processo analítico, verificamos que têm muito que dizer no que respeita ao início do crescimento da mente.

É isto, sem dúvida, que encontramos na escola analítica britânica (ex.: Klein, Winnicott, Bion, Meltzer, e outros). Winnicott (1965) levou muito a sério a anotação de Freud atrás referida e nela baseou a sua máxima «A criança não existe» (Khan, Davis and Davis, 1974). Ele viu claramente que a díade pai-criança (\*) era, num certo sen-

tido, uma só pessoa — o pai funcionando como o «ego» da criança e esta como o «id» daquele. O livro de Bion, *Learning from Experience* (1962), é, na verdade, dedicado à psicanálise dos psicóticos, mas, (e de acordo com o título), pode ser lido a par de Piaget. Grande parte deste trabalho é difícil de entender, muito centrado na psicologia ortodoxa da criança; contudo, acredito que é extremamente relevante para a investigação contemporânea sobre o desenvolvimento — e vice-versa.

## O MODELO IMPLÍCITO DA TERAPIA

Até um certo ponto, o processo analítico procura recapitular a socialização, encorajando primeiro a regressão, depois uma reordenação do processo de crescimento — agora sem obstáculos intransponíveis. É por isso que se pretende que o papel do analista consista numa «réplica dos pais», sendo possível construir, a partir daí, uma determinada teoria sobre a forma como os pais funcionam.

Quais são as componentes desta teoria? Em primeiro lugar, tendo em vista contrariar os desvios, as projecções, as fantasias de onnipotência, etc., do paciente, o analista tem de manter uma espécie de «super-constância»; a estrutura quase-ritual da análise ajuda a fazê-lo sem que ele pareça desumano. Isto, contudo, é um tipo de contribuição bastante negativo. Mais activamente, o analista tem de participar conscientemente na actividade produtora de fantasias do paciente, através da qual se supõe que o crescimento tem lugar. Bion (1962) considera a principal função do analista como uma «contenção»: a ansiedade ligada a experiências difíceis é mitigada pelo facto de ao paciente ser permitido sentir que está «dentro» do analista (projecção). Só em condições de excepcional segurança somos capazes de reconhecer as nossas presunções enquanto tal. Através da introjec-

---

(\*) *Parent-child dyad* no original. (N. R.)

ção — o analista ser sentido «dentro» do paciente — instala-se no Ego um «bom objecto» seguro, o qual é sentido como parte do Eu. O processo pode também ser descrito em termos piagetianos: ao encorajar a transferência, o analista permite-se ser assimilado aos esquemas do paciente, mas, ao manter-se, ele próprio cria um estado de desequilíbrio que encoraja a «acomodação» dos esquemas à sua própria realidade. Esta forma de descrever o processo faz, contudo, do analista apenas um *facilitador* de processos, os quais permanecem fortemente intrapsíquicos. Continuamos a falar de acontecimentos que se passam no interior das cabeças de duas pessoas, o que não é o mesmo que falar de uma relação. Mais concretamente, esta abordagem não capta a importância do acto de *interpretação*, o qual é evidentemente fulcral para o processo analítico. Freud apercebeu-se de que as interpretações em si mesmas não serviam para nada a não ser que se verificassem as condições para a sua recepção — e uma das principais tarefas que a psicanálise assumiu, após a morte de Freud, é a de descobrir quais são essas condições. Entretanto, deu-se tal ênfase ao processo de facilitação que corremos o risco de esquecer o que é que está a ser facilitado.

Transmitir os nossos próprios sentimentos ao analista e pô-los em palavras são, logicamente, realizações bastante diferentes. O discurso de Lacan (1977) contra o menosprezo da psicanálise pela linguagem é, particularmente, dirigida contra os Kleinianos e julgo que isto tem razão de ser: não se responde cabalmente a Lacan dizendo que o processo da formação do Ego surge muito *antes* da comunicação verbal, porque a relação pai-criança tem, na verdade, muito de «diálogo» — e um diálogo é mais do que a soma de dois monólogos. Talvez que o que realmente «contém» os sentimentos do paciente e os protege da corrosão do processo primário, não seja o analista, mas algo que surge no espaço entre o paciente e o

analista — o *discurso* analítico: assim, o que o paciente «interanalisa» não é o analista mas a estrutura do próprio discurso. A linguagem habilita-nos a compreender e a manter o que acontece, apesar das tendências para o ignorar, distorcer ou esquecer. Para tornar mais inteligível esta ideia temos, contudo, de nos virar para uma estrutura teórica inteiramente distinta.

## ABORDAGENS RECENTES DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO EGO

Um dos mais interessantes desenvolvimentos na recente psicologia infantil, é o ressurgimento do interesse pelas estruturas de Mead e de Vygotsky para o estudo da criança. Em particular, as recentes abordagens da aquisição da linguagem (ver Lock, 1978), procuraram mostrar que as interacções pré-verbais entre a criança e o educador, fornecem a estrutura básica, logicamente necessária, para o emergir do significado. Segundo este ponto de vista, os padrões ritualizados de interacção fornecem uma estrutura que atribui significado ao comportamento infantil; o gesto de levantar o braço, por exemplo, pelo seu papel no processo de ser pegado ao colo, adquire o significado de: «Pega-me!». É assumida uma continuidade fundamental entre os gestos significativos e a própria linguagem (apesar de esta presunção não ser linear: ver Ingleby, no prelo).

Segundo esta perspectiva, a criança aprende a pensar por si própria graças a uma capacidade para evocar os outros pela imaginação; como diz Vygotsky, «é verdade que [crianças de 3 a 5 anos] se comportam como se não se dessem conta do que os outros estão a fazer, mas apenas supusessem que todos os pensamentos que têm — que não são emitidos ou são insuficientemente expressos — fossem *propriedade comum*. Admitindo que, como Piaget objectou, a ca-

pacidade de raciocínio pode, muitas vezes, existir antes da criança ser capaz de a pôr em palavras; mas não é necessário encarar o discurso imaginário como verbal. Urwin (1978), por exemplo, descreve de que modo uma criança, à medida que reproduz os gestos de um jogo normalmente jogado com os pais, se faz acompanhar dos sons que eles produziram. Isto ilustra, muito concretamente, o processo de «interiorização do outro», que Mead considerou fundamental para a aquisição da consciência.

Mas outra coisa que este aspecto ilustra é a noção psicanalítica de processo primário: é mais fácil acreditar que os parceiros imaginários da criança são invocados porque constituem presenças compensadoras em si mesmas do que para, simplesmente, jogar um jogo com eles. (Talvez, na realidade, a razão *pela qual* são tão compensadoras resida no facto de serem necessárias para brincar ou pensar). Embora Mead rejeite categoricamente «a psicologia fantástica da escola de Freud», pode também acontecer que o processo primário seja o elemento crucial da natureza humana que (paradoxalmente) possibilite a ocorrência do pensamento racional. Se assim for, isto acontece não só porque possibilita representações dos objectos que se combinam (no jogo ou no pensamento) de modo a resolver os problemas, mas tornando real para o sujeito a reacção de jogadores ausentes do jogo (de linguagem). Assim, pode muito bem acontecer que a nossa capacidade aparentemente desadaptada para nos auto-iludirmos é a base da própria faculdade — razão — que nos torna capazes de nos elevarmos acima dos animais, que estão confinados à percepção *verídica*.

Espero que isto tenha conferido mais significado à minha anterior afirmação de que talvez seja o *discurso* analítico — mais do que, simplesmente, a presença emocionalmente estimulante do analista — que supera o processo primário. O analista fornece padrões de resposta em cujo contexto o com-

portamento do paciente *faça sentido*; tal como os pais criaram o sentido da conduta infantil, fornecendo uma matriz de expectativas. Podemos dizer, por exemplo, que a reacção dos pais a um certo tipo de inquietação da criança, consiste em alimentá-la, e que, em virtude desta resposta, a inquietação original acaba por adquirir o sentido de «expressar fome». Do mesmo modo, o paciente analítico pode apresentar sentimentos de desejo ou de frustração, os quais inicialmente parecem não ter relação com o analista: ao interpretar isto como «expressão de transferência», o analista não está a *descobrir* significados, mas a *conferi-los*. Tal como a mãe ou o pai fazem da comida o objecto do estado mental da criança, o analista transforma-se a si mesmo no objecto do estado mental do paciente. Heaton (1976), descreve muito claramente a maneira como as interpretações analíticas — mais do que desvendarem — geram o sentido.

«Nas considerações de Klein sobre a análise de Richard, este, a certa altura, descobre um pau e enterra-o, fundo, no chão, muito próximo de uns canteiros de flores, dizendo que o estava a enterrar no peito da mãe. Klein interpretou que o pau representava os dentes e o pénis de Richard, e que ele estava a atacar o peito, mordendo-o, e introduzindo nele o pénis. É claro, que Klein não está simplesmente a descrever o comportamento de Richard. Assim como também não está a defini-lo logicamente, mostrando que se verifica uma relação lógica de semelhança: o pau está para a terra assim como o pénis e os dentes estão para o peito da mãe. Klein classifica esta acção como sendo um ataque ao peito com os dentes e o pénis. Só então é que as analogias entre dentes, pénis, pau, peito e terra se tornam relevantes. Por outras palavras, a semelhança só é focada quando o significado da experiência de Richard é referido. A referência determina que algo é, a semelhança não cria o novo significado. Klein não escolhe o pénis porque ele é parecido com um

pau; ela refere algo que Richard experimentou mencionando o seu pénis e os seus dentes; assim, ela cria um novo significado e, portanto, novas regras pelas quais ele pode avaliar o seu comportamento» (*op. cit.*, p. 82).

Este ponto de vista repõe a actividade de «interpretação» no seu lugar central dentro do processo analítico: o analista passa a ser muito mais do que simplesmente uma presença encorajadora. A estrutura da interpretação analítica reproduz a estrutura das interacções pais-criança. A diferença crucial está em que a primeira contém muito menos contradições e distorções do que a segunda; ou, de qualquer modo, assim o esperamos sinceramente.

Concluindo, esperamos ter mostrado que os desenvolvimentos em diversos campos estão a convergir para uma nova compreensão do crescimento da racionalidade, o que nos pode levar a ultrapassar as limitações quer de Piaget, quer de Freud, preservando, dos seus sistemas, as partes mais valiosas. Este contributo aqui esboçado é apenas uma primeira aproximação para essa compreensão. Mas bastará que, para variar, as várias escolas de psicologia do desenvolvimento se ouçam umas às outras afim de poderem aprender alguma coisa em seu proveito.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer as muito encorajadoras contribuições para este artigo de Anne Weissman, Maria Isolina Borges e Brigitte Niestroj.

## BIBLIOGRAFIA

- ANTHONY, E. J. (1957), «The system builders: Piaget and Freud», *Brit. J. Med. Psychol.*, 30.
- BELL, S. (1970), «The development of the concept of object as related to infant-mother attachment», *Child Development*, 41, 291-311.
- BION, W. R. (1962), *Learning from Experience*, Heinemann, Londres.
- BOWER, T. G. R. (1977), *A Primer of Infant Development*, Freeman, San Francisco.
- BROADBENT, D. E. (1971), *Decision and Stress*, Academic Press, Londres.
- COBLINER, W. G. (1967), «Psychoanalysis and the Geneva School of Genetic Psychology», *International Journal of Psychiatry*, 82-116.
- DONALDSON, M. (1978), *Children's Minds*, Fontana/Collins, Glasgow.
- FREUD, S. (1895-1954), *Project for a Scientific Psychology, in The Origins of Psychoanalysis*, ed. M. Bonaparte, A. Freud and E. Kris, Hogarth, Londres.
- FREUD, S. (1900-1953), *The Interpretation of Dreams*, Standard Edition, vols. IV e V, Hogarth, Londres.
- FREUD, S. (1911-1958), «Formulations concerning the two principles of mental functioning», *Standard Edition*, vol. XII, Hogarth, Londres.
- GADAMER, H.-G. (1976), *Philosophical Hermeneutics*, University of California Press, Berkeley.
- GOUIN-DECARIE, T. (1966), *Intelligence and Affectivity in the Young Child*, International Universities Press, Nova Iorque.
- GREENSPAN, S. I. (1979), *Intelligence and Adaptation: An Integration of Psychoanalytic and Piagetian Developmental Psychology*, International Universities Press, Nova Iorque.
- HARTMANN, H. (1964), *Essays on Ego-Psychology*, Hogarth, Londres.
- HEATON, J. (1976), «Theoretical practice? The place of theory in psychotherapy», *J. Brit. Soc. for Phenomenology*, 7, 73-85.
- HOLMES, R. (1976), *Legitimacy and the Politics of the Knowable*, Routledge, Londres.
- HOROWITZ, G. (1978), *Repression*, University Press, Toronto.
- HYMAN, R. (1964), *The Nature of Psychological Enquiry*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- INGLEBY D. (no prelo), «Review of Lock (1978)», *European Journal of Social Psychology*.
- INGLEBY. D. (em preparação), «Psychoanalysis and ideology», a publicar em *Critical Developmental Psychology*, ed. J. Broughton.
- JACKSON, E., CAMPOS, J., e FISCHER, K. (1978), «The question of decalage between object permanence and person permanence», *Developmental Psychology*, 14, 1-10.
- KHAN, M., DAVIS, J. A., e DAVIS, M. E. V. (1974), «The beginnings and fruition of the

- self — and essay on D. W. Winnicott», in *Scientific Foundations of Paediatrics*, ed. J. A. Davis and J. Dobbing, Heinemann, Londres.
- KLEIN, M. (1923-1975), «The role of the school in the libidinal development of the child», in *The Writings of Melanie Klein*, vol. I, Hogarth, Londres.
- KOHLBERG, L. (1966), «A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes», in *The Development of Sex Differences*, ed. E. E. Maccoby, University Press, Stanford.
- LACAN, J. (1977), *Écrits*, Tavistock, Londres.
- LAING, R. D. (1960), «Individual and family structure», in *Psychoanalytic Studies of the Family*, ed. P. Lomas (Hogarth, Londres).
- LAING, R. D. (1961), *The Self and Others*, Tavistock, Londres.
- LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.-B. (1973), *The Language of Psychoanalysis*, Hogarth, Londres.
- LOCK, A., ed. (1978), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*, Academic Press, Londres.
- MAHLER, M., PINE, F., e BERGMAN, A. (1975), *The Psychological Birth of the Human Infant*, Hutchinson, Londres.
- MEAD, G.-H. (1934), *Mind, Self and Society*, University Press, Chicago.
- MCNICOL, D. (1972), *A Primer of Signal-Detection Theory*, Allen and Unwin, Londres.
- PIAGET, J. (1923-1926), *The Language and Thought of the Child*, Routledge, Londres.
- PIAGET, J. (1924-1928), *Judgement and Reasoning in the Child*, Routledge, Londres.
- PIAGET, J. (1947-1950), *The Psychology of Intelligence*, Routledge, Londres.
- PIAGET, J. (1954), *Les Relations entre l'Affectivité et l'Intelligence dans le Développement Mental de l'Enfant*, CDU, Paris.
- SEGAL, H. (1979), *Klein*, Fontana, Londres.
- SHOTTER, J. (1978), «The cultural context of communication studies: Theoretical and methodological issues», in *Lock*, ed. (*op. cit.*).
- TREVARTHEN, C. (1979), «Communication and Cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity», in *Before Speech: The Beginnings of Human Cooperation*, ed. M. Bullowa (University Press, Cambridge).
- TREVARTHEN, C. e HUBLEY, P. (1978), «Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding, and acts of meaning in the first year», in *Lock*, ed. (*op. cit.*).
- URWIN, C. (1978), «The development of communication between blind children and their parents», in *Lock*, ed. (*op. cit.*).
- VOYAT, J. (1980), «Piaget on schizophrenia», *Journal of the American Academy of Psychoanalysis* 8, 93-113.
- VYGOTSKY, L. S. (1962), *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge.
- WINNICOTT, D. W. (1965), *The Maturational Process and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*, Hogarth, Londres.
- WOLFF, P. H. (1960), *The Developmental Psychologies of Jean Piaget and Psychoanalysis*, International Universities Press, Nova Iorque.
- WOLLHEIM, R. (1970), *Freud*, Fontana, Londres.



**INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**

# **NOVAS INSTALAÇÕES**

## **COMUNICADO**

**Comunica-se a todos os interessados que o próximo ano lectivo (1983/84) terá início já nas novas instalações do Instituto sitas em**

**RUA JARDIM DO TABACO, 44**

**TELEF. 86 09 54**

**1100 LISBOA**

**(Santa Apolónia — Junto ao Museu Militar)**

**Os serviços de Secretaria continuarão a funcionar provisoriamente em**

**Av. Marquês de Tomar, 33 - 4.º Esq.**

**TELEFS. 76 09 51 / 76 05 52**

**1000 LISBOA**

# **NOVAS INSTALAÇÕES**