

# PARA UM DISCURSO DAS REGRAS NA ESCOLA OU NA PSICOPEDAGOGIA: UMA ANÁLISE CONSTRUTIVISTA

Lino de Macedo

Professor titular e coordenador do Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da USP

---

## RESUMO

Este texto divide-se em três partes: na primeira, proponho uma comparação entre as leis e as regras, trabalhando também o estatuto das regras na teoria de Piaget e nos jogos. Na segunda parte, como discussão, faço uma análise do discurso da lei pela escola e pelos professores e de como, na minha opinião, a Psicopedagogia contribui para uma reconsideração de tais discursos. Na terceira parte, tento desenvolver o discurso da lei no próprio corpo da Psicopedagogia e procuro identificar algumas das contribuições do Construtivismo de Piaget para uma reconsideração desse discurso em favor do discurso da regra.

REGRAS — LEIS — CONSTRUTIVISMO — EDUCAÇÃO ESCOLAR

## ABSTRACT

A CONSTRUCTIVISTIC ANALYSIS FOR A DISCOURSE OF THE RULES EITHER IN SCHOOLS OR IN PSYCHOPEDAGOGY. This text is divided into three parts. In the first part, I propose a comparison between laws and rules, also dealing with the statutes of the rules within the Piaget theory and within games. In the second part, as an argument, I will analyze the discourse of the law used by schools and teachers and as, in my opinion, Psychopedagogy helps to reconsider such discourses. In the third part, I try to develop the discourse of the law within the body of Psychopedagogy and to identify some contributions of Piaget's Constructivism to reconsider this discourse favoring, instead, the discourse of the rule.

Os contrastes entre as leis e as regras serão um pouco forçados e por isso bastante discutíveis. Mas o propósito é comparar essas duas formas extremas graças às quais organizamos nossos conhecimentos simbólicos, sociais, lúdicos e, assim, mostrar que na escola pratica-se um discurso da lei em oposição a um discurso da regra. Serão feitas seis comparações entre leis e regras. Algumas se repetirão, mas com ênfase em aspectos distintos de sua caracterização. O propósito será sempre marcar uma imagem das oposições entre leis e regras e com isso enfatizar a predominância das primeiras sobre as segundas, seja na escola ou na Psicopedagogia.

## COMPARAÇÃO ENTRE LEIS E REGRAS

### 1. A lei ordena o desejo, a regra ordena a relação

A lei ordena o que, sem ela, não conhece limites e tampouco necessita deles. Chamo de desejo esse ordenador que, enquanto impossível por não ser realizável pelo sujeito, busca, nas contingências do real, os objetos ou as satisfações sempre provisórios e substituíveis do que nunca poderá ser para ele disponível diretamente. A função da lei é justamente a de traçar os contornos dessas satisfações, ou seja, de determinar o que está dentro ou fora delas. O que a caracteriza, então, é seu papel de fixar os limites, as formas permitidas ou não, de ordenar o que sem esse contorno não tem sentido. Por extensão, o que é da ordem da lei vale para todos, tem valor transcendental.

Ao contrário, as regras ordenam as relações. Estas têm a função de realizar uma coisa por intermédio de outra; operam no sentido de tornar seus elementos (objetos, pessoas) partes do mesmo todo. Assim, dentro de seus limites tendem a ser as mais amplas possíveis.

### 2. As leis têm um valor negativo, ainda que sua formulação possa ser positiva; as regras, mesmo que tenham uma formulação negativa, sempre têm um valor positivo

A função negativa das leis deriva do que foi afirmado na primeira comparação: sendo demarcadoras dos limites, acabam sempre no que não pode ser, no que é impossível no sistema sob consideração. Ocorre que as leis são históricas e motivadas. Históricas porque algo que ameaçava a saúde, a sobrevivência, a harmonia etc. de um grupo teve que ser interrompido, ser estruturado de outra forma, sendo, doravante, aplicável a todos os seus integrantes. Neste sentido, sempre se pode marcar um acontecimento, uma história, algo que comoveu um nação, uma comunidade e que criou a necessidade de fixar limites ou proibições.

As regras, por sua natureza, por sua lógica interna, são arbitrárias e convencionais, ou pelo menos têm isto como tendência. É certo que, por exemplo, como analisa Piaget em seu livro *La formation du symbole chez l'enfant*, os esquemas simbólicos — porque derivados dos esquemas sensório-motores — são, como as leis, históricos e motivados. Mas os esquemas regrados, sucessores dos esquemas simbólicos no período operatório, terminam por ser, de certa forma, arbitrários e convencionais, mesmo que internamente governados por sua necessidade lógica. Isso decorre, creio, da dupla característica das regras, segundo Piaget: a de serem coletivas e de exigirem regularidade.

### 3. A transgressão nas leis e a obediência nas regras

O texto de Jean Baudrillard (1992), *Da sedução*, em seu terceiro capítulo, "O destino político da sedução: a paixão pelas regras", expõe claramente essa diferença fundamental entre leis e regras. As primeiras, pelo pouco que já foi considerado, seduzem-nos pela possibilidade e necessidade de transgressão. Evitar o que não mais pode ser é, com efeito, o que motiva a lei; o transgredir esses novos limites é o que seduz as pessoas ou grupos, seja por suas formas "permitidas" (ou incontroláveis), seja por suas formas "proibidas" (controláveis). Permitidas pelos sonhos, pelos atos falhos, pelos esquecimentos, pelos sintomas etc. Proibidas por todo o conjunto de normas que compõem, por exemplo, os códigos jurídicos de uma dada sociedade ou cultura. Ao contrário, nas regras, o que seduz, o que anima as pessoas é a obediência, o seguir corretamente as regras. Por certo há transgressores de regras, há transgressores, por exemplo, no jogo. Mas a transgressão não funciona, ou funciona de um modo muito diferente nesse sistema (que se opõe ao das leis). Se em um jogo alguém não sabe que seu adversário transgredir as regras (rouba), continua jogando, tenta ganhar, continua sendo desafiado. Para o transgressor a vitória não vale nada porque sabe que é falsa, sabe que seu jogo é outro. Além disso, se aquele alguém passa a saber que o outro transgredir, simplesmente deixa de jogar com ele, porque nas regras o que seduz é justamente o ganhar dentro de seu contexto. Daí nosso interesse em saber as regras, justamente para considerá-las.

Desta terceira comparação decorre que, por extensão, a lei é aplicada na ignorância, ou seja, ninguém se pode justificar, ao descumprir a lei, dizendo que não a conhece. A ignorância não justifica — quem sabe apenas atenua — os atos ilegais. Ao contrário, as regras só se aplicam quando são conhecidas; então a demanda muito forte dos jogadores em conhecer e seguir as regras, porque estas só funcionam quando conhecidas. Por isso, tem-se que, quando uma lei é desconsiderada, gera culpa. As regras, quando são desconsideradas, geram algo parecido à vergonha ou a sentimentos de inferioridade.

#### 4. As leis enquanto dadas; as regras enquanto construídas

As leis, pelo fato de serem históricas e motivadas, são dadas ou impostas no sentido de que, por exemplo, quando nasce uma criança, esta se encontra sob seu império. Obviamente, as leis são construídas e transformadas pela sociedade. Mas, em um recorte temporal mais curto, tanto na perspectiva coletiva quanto individual, suas modificações são muito lentas e estão sempre mais além de nós. As regras, ainda que dadas, por exemplo, pelo inventor do jogo, devem sempre ser atualizadas ou construídas na relação.

As leis, enquanto dadas, são impositivas; as regras, enquanto construídas ou atualizadas, demandam consentimento. Daí decorre que as leis são heterorreguladas, ou seja, exigem um "fiscal", alguém que com sua autoridade faz cumprir os mandamentos da lei. Como professores muitas vezes agimos dessa forma. Ou seja, nas leis há um regulador externo que controla seu cumprimento. Ao contrário, as regras são auto-reguladas, ou seja, o regulador é interno ao sistema e os "fiscais" são os próprios participantes, por exemplo, do jogo.

#### 5. O estatuto contingente das leis por oposição ao estatuto necessário das regras

As leis são contingentes, no sentido de que são as circunstâncias que definem o caráter de suas transgressões. Na guerra — em nome da pátria — pode-se matar. Uma coisa é matar alguém por intenção ou premeditação, outra é fazê-lo "pelo momento". A lei fixa os limites, as circunstâncias em que a culpa é maior ou menor, por isso, há todo um corpo de jurisprudência, advogados e juizes que definem o peso maior ou menor de uma transgressão. As regras não são contingenciais; elas são necessárias no interior do jogo, por exemplo. As regras são o que não se pode esquecer no contexto das relações, porque os esquecimentos geram contradições no sistema, inconsistências que, se não superadas, determinam o fim da relação.

Dizer que as leis operam enquanto contingências é o mesmo que afirmar que operam como modo de articulação, de interpretação do real em sua modalidade de algo impossível no sistema, ou seja, das coisas que nele não podem ser. Ao contrário, as regras operam no real, nas modalidades do possível e do necessário. Só se pode regular o que, em um certo nível da relação, é possível e necessário (Piaget, 1983). Por isso, diz-se que as leis são conservadoras, ou seja, que seu propósito é a tradição, a eliminação do que ameaça a sobrevivência, física ou social, do sistema. As regras, dentro de seus limites, são transformadoras, pedem-nos o tempo todo a consideração do que se tornou possível no sistema. O gozo de um jogador, por exemplo, é ganhar, ser melhor do que o outro em um contexto de regras, ou seja, sempre seguindo-as, mas buscando ser melhor do que o

adversário e, o mais importante, ser melhor do que si mesmo.

#### 6. As leis como lógica das classes e as regras como lógica das relações

Poder-se-ia recorrer, ainda que metaforicamente, à lógica das classes para descrever a estrutura das leis, e à lógica das relações para descrever a estrutura das relações (Piaget, 1976). A lógica das classes, segundo Piaget, envolve relações de um todo B com suas partes A e A', em que  $A+A'=B$ ;  $B-A'=A$ ;  $B-A=A'$  e  $A.A'=B$ . O desafio na lógica das classes é o de ter que afirmar e negar o tempo todo para alcançar as diferenciações e integrações entre A, A' e B, ou seja, operar partes e todo com suas necessárias exclusões ou complementaridades. Dessa forma, na lógica das classes a reversibilidade atua pela inversão ou negação, propriedade que nos possibilita configurar algo como um objeto ou como um todo com suas partes complementares e excludentes.

As regras poderiam ter como pressuposto relevante a lógica das relações. Nela, a reversibilidade adquire a forma de reciprocidade ou compensação das relações. Dessa maneira, um objeto, uma forma, é definida em função de outros objetos ou outras formas, operação pela qual se pode localizar um objeto ou uma forma dentro do contínuo ao qual pertence.

Nas relações o diálogo entre termos é crucial, ou seja, trata-se sempre de pensar ou operar um termo em função de outro. É por isso que nessa lógica os procedimentos de comparação, as formas de operar por reciprocidade ou compensação são fundamentais. Para seriar, por exemplo, um conjunto de varetas a criança tem que considerar a maior ou a menor (dependendo do sentido da ordenação) por oposição às outras, para que, repetindo esse procedimento, possa ordenar, segundo suas diferenças, todas as varetas. O que interessa observar aqui é que neste sentido todas as varetas são e não são simultaneamente maiores e menores, porque se A é maior que B, este, que é menor que A, em comparação com C é maior, e assim sucessivamente. Ou seja, quando se ordena um número de varetas por suas diferenças de tamanho, por exemplo, qualquer uma delas é sempre maior (se o sentido for descendente) do que as que vêm depois e, ao mesmo tempo, sempre menor do que as que vêm antes.

Na lógica das classes, ao contrário, os objetos são ou não são: este objeto é grande ou pequeno, circular ou não. Ou seja, na lógica das classes quando se nega, quando se afirma, quando se qualifica um objeto como pertencendo ou não a uma classe de equivalentes (a do conjunto dos que, em condições iguais, podem substituir um objeto por outro), introduz-se um corte, digamos assim, uma ruptura em que as coisas são ou não, segundo aquele critério. Na lógica das relações é o outro que nos define, porque por nós mesmos nada podemos dizer; por exemplo, a altura de alguém não vale em si mesma, e só pode

ser afirmada como maior ou menor em relação à altura do outro com quem é comparado. Na lógica das classes, em um dado momento, tem-se ou não tal qualidade; é-se alto ou não, é-se brasileiro ou não. Nesta lógica ou se é um todo ou se é parte dele. Por exemplo, é uma flor (B), ou não é uma flor (B'); é uma rosa (A) ou não é uma rosa, é uma margarida (A'). Daí a forma ternária (B, A e A') das classes formando um todo com suas partes complementares e irreduzíveis.

Para concluir esta parte das comparações entre leis e regras, quero, em primeiro lugar, esclarecer um pouco mais a diferença entre o aspecto moral das leis e o aspecto ético das regras. A moral tem como discurso correspondente o das leis, enquanto a ética o das regras. A moral ensina-nos como e por que fazer o correto; a ética ensina-nos como e para que (ou quem) fazer (o) bem. Voltando aos jogos, poderíamos dizer que suas regras "externas", ou seja, as regras do jogo, as que foram propostas pelo inventor do jogo correspondem ao que aqui estamos chamando "leis". São leis porque fixam os limites dentro dos quais o jogo se dá e às quais todos os jogadores estão submetidos. Pode-se, por exemplo, conhecer todas as leis, digamos, do jogo de dominó, ou de damas, ou do xadrez, e no entanto perder todas as partidas ou jogadas. Em outras palavras, uma coisa é a lei do jogo, outra, são as regras, o "como fazer" para um jogador ganhar a partida. Estamos chamando de regras a esse conjunto de procedimentos do jogador, construídos por ele, que o fazem jogar bem ou mal e não apenas corretamente (no sentido de obedecer as regras do jogo). Em segundo lugar, quero destacar, mais uma vez, o carácter complementar, como duas faces de uma mesma moeda, das leis por oposição às regras e vice-versa.

Contudo, o objetivo deste texto é o de analisar o valor que na escola ou na Psicopedagogia atribuí-se ao discurso das leis sobre o das regras. Antes disso, porém, e para evitar equívocos, quero marcar que o termo "discurso da lei", que venho utilizando neste texto, é uma metáfora. Refere-se ao lugar da ideologia, do conjunto de idéias, de atitudes, de procedimentos, que nós — contra nós mesmos muitas vezes — operamos em nossas relações com outras pessoas, com os alunos. Daí a importância das supervisões, das discussões dos professores, das reuniões, do trabalho teórico, das fundamentações, das oficinas, ou seja, do trabalho baseado na prática dentro da sala de aula, onde o professor pode dizer para si mesmo e para seus colegas, pode observar e denunciar os pontos em que eles ou os psicopedagogos atuam segundo essa metáfora, esse discurso da lei. Obviamente, muitas vezes o discurso científico dos professores nas salas de aula operam sob essa atitude, sob essa ideologia, essa política, esse poder, onde o que os alunos pensam não tem lugar, não tem respeito, e por isso seus pontos de vista não são considerados, não são afirmados. Como se pode negar o que não pode ser afirmado?

## O ESTATUTO DAS REGRAS NA TEORIA DE PIAGET

Toda a teoria de Piaget é uma apologia magistral, pode-se dizer, da construção das regras, sem as quais o corpo não atua com seus esquemas motores; regras sem as quais o espírito não raciocina, nem opera com coerência ou antecipação. Porque as regras são o que faz a cópula entre duas coisas que sem elas não se coordenam, são independentes ou caóticas umas com relação às outras. São as regras do corpo que possibilitam, por exemplo, que braços e pernas coordenem-se reciprocamente para permitir o andar de gatinhas.

Talvez seja suficiente recordar três momentos especiais na obra de Piaget em que ele faz a apologia das regras. O primeiro momento é no livro *O julgamento moral na criança* (1932) no qual teve a sabedoria de opor as leis à construção das regras, graças às quais as crianças controem sua moral, seus códigos morais com seus pares em uma relação entre iguais. Ou seja, se os adultos operam a moral segundo o discurso das leis, as crianças constroem a moral com seus pares segundo as regras, as regulações de suas condutas, em oposição umas às outras.

O segundo momento dessa apologia das regras está no livro *A Formação do símbolo na criança* (1945). Nele, Piaget demonstra como a imitação, o jogo e a representação se constroem no contexto das regras. Isto é, as regras que permitem ser como o outro (imitação), as regras que estruturam os objetos em contexto do jogo e as regras das representações das coisas por palavras orais e depois escritas, graças às quais as crianças podem entrar na escola e aprender letras e números.

Poder-se-ia sugerir, finalmente, que há aspectos da teoria da equilibração *majorante* de Piaget (1975), por exemplo, a teoria das regulações entre observáveis e coordenações, que parecem corresponder ao que sucede em um contexto de regras. Isto é, de como se pode em uma situação de mudança ajustar as condutas, construir melhores esquemas de ações, melhores operações nas quais a regulação, ou seja, as regras, são o critério fundamental para que se possa ajustar as respostas frente a um problema, para que se possa, por exemplo, definir praticamente (isto é, no corpo) qual é a melhor posição para se ficar em pé etc.:

Forma parte, obviamente, desse terceiro momento a primeira formulação teórica de Piaget, sua primeira teoria de equilíbrio (Apostel et. al., 1957), baseada justamente na teoria dos jogos. Piaget (1964) analisa, por intermédio de uma teoria das estratégias, como se operam as equilibrações em um contexto de mudanças, em que as regras que nele atuam são o aspecto mais importante de sua realização.

Finalmente, para terminar esta primeira parte gostaria de recordar que quem trabalha com jogos tem que considerar todas estas condições, todos estes aspectos sobre regras por oposição às leis brevemente enumerados aqui.

## PARA UM DISCURSO DAS REGRAS NA ESCOLA

Acho que, muitas vezes, o discurso dos professores na escola é o das leis. As escolas têm uma tradição antiga e os conhecimentos que nelas se transmitem são, faz muito tempo, conhecimentos dos reis, dos nobres, conhecimentos que os adultos, os "melhores" adultos das sociedades, produzem sobre as coisas; eram conhecimentos que tinham o valor de leis, que fixavam o certo por oposição ao errado. Creio que, ainda hoje, procedemos nas salas de aula sob o discurso das leis; a palavra do professor ainda é a melhor palavra; o lugar do professor ainda é o melhor lugar.

Tomemos um exemplo muito simples<sup>1</sup> para ilustrar a superestimação do discurso das leis sobre o discurso das regras na escola. Consideremos para uma mesma conta quatro resultados: a)  $74+59=1213$ ; b)  $74+59=123$ ; c)  $74+59=115$  e d)  $74+59=133$ . O último resultado (d) é o das matemáticas, o que os professores valorizam, qualificam como certo e esperam de seus alunos. Os outros resultados são resultados que alguns alunos dão para a mesma conta. Poder-se-ia, defender, quem sabe, que o primeiro resultado, 1213, seria o mais próximo do resultado do professor, porque neste caso o aluno simplesmente fez uma justaposição de duas somas independentes ( $9+4=13$  e  $7+5=12$ ). Penso que não se trata do resultado mais próximo do professor, mas o mais longe dos quatro apresentados, porque indica que o aluno não se deu conta do absurdo do resultado proposto. Não fez uma estimativa para criticar sua resposta. Hoje isto é muito significativo porque, com os computadores, antes de fazer contas, temos que fazer estimativas para criticar a máquina e nossas ações sobre elas. Ou seja, a estimativa voltou a ser um critério muito importante para as contas e esta criança não percebe que este resultado está muito longe do possível. Mas, o que me interessa marcar aqui é: qual foi a regra adotada por este aluno, como fez para resolver a situação-problema que a conta lhe propôs? Nestes termos, pode ser que a regra para fazer a conta tenha sido:  $4+9=13$  e  $4+5=12$ , mas que a criança se esqueceu de pôr mais um ou mais dez, se quiserem. A regra da terceira conta foi fazer em primeiro lugar a soma  $7+5=12$ , baixando o 1 e somando o 2 na segunda conta,  $4+9=15$ ! Daí o total 115. Possivelmente, em nossa perspectiva a conta mais absurda tenha sido esta. Mas, na perspectiva da criança, diria que foi a mais inteligente, a mais próxima da conta matemática. É razoável supor que, neste caso, a criança tenha adotado a mesma regra que utiliza para escrever, ou seja, da esquerda para a direita.

Utilizei esse exemplo simples para lembrar que, se se opera no discurso da lei, a forma de fazer as três primeiras contas não tem vez, não tem lugar, são transgressões, estão erradas, geram culpa, têm que ser apagadas. Se se considera a construção das regras, as regras que uma criança adota para fazer a conta, não importa que resultado produzam, teriam um lugar muito importante. Porque, no Construtivismo,

o saber do aluno, suas teorias, as regras que inventam, que utilizam para resolver suas dificuldades, são tão relevantes como os conhecimentos ou as teorias científicas assumidas pelo professor.

Além disso, se os professores representam o saber constituído das regras das matemáticas, as regras elaboradas pelos alunos nas escolas não estão no saber objetivado. Ou seja, pode ser que as regras dos alunos, as regras que utilizam, muitas vezes contra si mesmos, para resolver as contas, sejam desconhecidas pelos professores. Por esta razão têm que investigar-las nas atividades das crianças. É claro que as teorias, as metodologias, em resumo, todo o conhecimento dos professores sobre as matemáticas etc., são fundamentais para a prática educativa. Mas, ao desconhecerem o saber das crianças e ao não perguntarem a elas sobre isso, os professores se vêem levados a operar no discurso das leis. Se o saber dos alunos não pode ser ouvido ou levado em conta, permanece-se nesse discurso e na permissão para as transgressões, dentro dos limites fixados pelas ciências, pelos adultos.

Neste ponto talvez seja oportuna a consideração, ainda que breve, da seguinte questão: que atitude adotaria um professor orientado pelo Construtivismo, ou seja, como ele poderia levar a criança a comprovar seu erro? Por hipótese, as regras das crianças, como também muitas vezes as nossas, são inconsistentes, contraditórias ou variáveis. De outro lado, também por hipótese, as regras do professor, das matemáticas, são em um momento dado da evolução científica as melhores, porque têm uma tradição, ou seja, representam o saber acumulado da cultura, das matemáticas. Mas, ainda que isso possa ser verdade, no Construtivismo o professor pede à criança que descreva suas regras, suas formas de resolver os problemas, pede justificativas, pede comparações; enfim, propõe um diálogo onde os erros sistemáticos das crianças podem ser negados no contexto da sala de aula, podem ser criticados no diálogo com seus pares e com seus professores. Ou seja, o Construtivismo propõe a análise, funcional, nesse caso (veja-se para isso, por exemplo, o livro de Inhelder et al., 1992), dos procedimentos adotados pela criança para resolver a conta; propõe a análise das inconsistências de seu sistema de procedimentos. De outro lado, trata-se sempre de permitir as colocações das crianças, não importa quais, para que possam ser negadas ou criticadas por seus professores ou seus colegas. O mesmo, obviamente, vale para nós.

Tomando o exemplo proposto aqui (somar 74 a 59), como considerar o erro? Admitimos, antes de tudo, que a criança não erra, ela pensa ou age segundo seu nível de desenvolvimento, segundo o melhor que pode. O erro só tem sentido comparativamente a outras melhores formas de se resolver o problema, formas essas ainda desconhecidas ou impossíveis para ela no nível em que se encontra. Assim,

1 Agradeço a Marta Rabioglio, que me forneceu o exemplo.

algo se apresenta como um erro apenas quando se torna observável para ela, observável que produz conflitos ou problemas que a estimulam a pesquisar, a buscar uma melhor solução. Até então não se trata de um erro, trata-se de sua forma (ou, em nossa perspectiva, de sua pseudossolução) de resolver os problemas. Ao mesmo tempo, qualquer criança sabe, na escola, mesmo que seja por simples suposição, que as contas, as escritas, as leituras dos professores são melhores do que as suas.

Mas a consideração de que o conhecimento do professor é ou pode ser melhor do que o da criança é apenas algo imaginável (ou intuível) para ela. Seu fazer ou compreender são os únicos possíveis. Por isso algo se constitui como um erro quando se torna um problema para a criança, no sentido de que a solução atual já não a satisfaz. Encontrar novas e melhores soluções em comparação com as que dispunha anteriormente são, se ela não desiste da tarefa, o novo desafio que ela se faz. Suas antigas soluções são agora consideradas como pseudonecessárias, ou seja, apenas constituem esquemas obsoletos de solução. Mesmo nesse momento, a função dos professores continua sendo primordial: desencadear soluções que tornem visíveis o que, agora, as crianças consideram erros; dar ou sistematizar informações que as crianças podem assimilar em função de seu nível de desenvolvimento (Macedo, 1990).

Aí entram os psicopedagogos. Creio que uma das melhores contribuições dos psicopedagogos na escola pode ser a de compartilhar com os professores as coisas que sentem na vida cotidiana das salas de aula, mas que muitas vezes não sabem como fundamentar. Os psicopedagogos ajudam porque favorecem a análise e talvez permitam a revisão desse discurso das leis na escola. Podem talvez ajudar os professores a compreenderem por que escutar as crianças, por que trabalhar dialogando com elas. Porque, quando se considera a perspectiva da criança, suas aprendizagens são tão importantes como os ensinamentos dos professores. As explicações, os sentidos, os procedimentos das crianças para resolver problemas tornam-se muito significativos para os docentes.

## **PARA UM DISCURSO DAS REGRAS NA PSICOPEDAGOGIA**

Ocorre com o psicopedagogo o que costuma acontecer com todo mundo. Se ele ajuda a analisar o discurso da lei nas escolas, muitas vezes não observa este discurso em sua própria área, em sua própria matéria. Para citar só um exemplo lembraria a articulação difícil, mas fundamental, entre o diagnóstico e a intervenção psicopedagógica, seja na escola, seja na clínica. Diria que para nós, em muitos momentos de nosso trabalho, o diagnóstico, por exemplo, funciona como discurso da lei, que fixa os limites das intervenções. Fixam, portanto, o que se pode ou não fazer, muitas vezes como um preconceito, justamente como um discurso da lei. Por sua vez, as interven-

ções podem funcionar também no contexto da lei, quando os esforços de transformações estão subordinados ao diagnóstico.

Realiza-se, então, o diagnóstico psicopedagógico dissociado dos procedimentos de intervenção; os objetos, os instrumentos, as estratégias, as atitudes são totalmente outras, porque dissociadas daquelas que presidiram a fase de diagnóstico. Ao mesmo tempo, o diagnóstico é tomado como um marco referencial, como uma estrutura que fixa os limites, que orienta por uma forma às vezes boa, às vezes perigosa, o trabalho dos professores e o dos psicopedagogos. Perigosa porque predetermina ou fixa até onde a criança pode caminhar. Em muitos momentos, tal subordinação ao diagnóstico pode definir pela criança, pela escola, pela família e pelo profissional o destino das coisas. Não sou contra o diagnóstico, mas contra esta atitude diagnóstica que opera no discurso da lei. Por exemplo, há colegas que aplicam as provas clássicas de Piaget como se fossem testes de inteligência, como se o ser ou estar pré-operatório fosse algo insuperável, como se fosse destino da criança ser isso ou aquilo, como se as provas de Piaget fossem dissociadas dos conteúdos que cada uma delas considera. Por isso, eu que apliquei durante muitos anos as provas de Piaget, atualmente não as aplico. Meu desafio é fazer um diagnóstico operatório no contexto do jogo, na mesma situação de intervenção, nas coisas que a criança traz para mim; porque me perturba considerar que uma estrutura ou esquema operatório, uma forma de pensar, pudessem ser dissociados de seus conteúdos. Por que Piaget, que trabalhou com tantas e tantas provas diferentes em seus conteúdos, sempre chegou a formas coincidentes em seus níveis de desenvolvimento, ou seja, pré-operatório, operatório concreto (ou intermediário), operatório formal? Em outras palavras, por que ele, que buscava os mesmos níveis estruturais, tinha que recomeçar seu trabalho a cada nova noção? É que se a forma pode ser antecipável, enquanto significativa, os conteúdos que as preenchem, seus significados, não o são. Forma, apenas enquanto forma, não tem valor para Piaget, tal como os conteúdos, considerados por si mesmos. É que, para ele, há uma indissociação entre as duas coisas: forma e conteúdo. Por que com crianças tudo isso seria diferente?

Por outro lado, há psicopedagogos que trabalham as provas clássicas de Piaget como tarefas a serem ensinadas, como se fossem conteúdos escolares, por exemplo. Não sou contra, obviamente, suas boas intenções, mas creio que devemos fazer uma crítica dura, sincera, de como aplicar, de como derivar, para uma prática psicopedagógica, essas coisas.

Como articular, como operar os invariantes, as estruturas da criança que se deduz no contexto de um diagnóstico, com as transformações que tentamos promover no contexto da intervenção? Como pensar uma coisa em relação a outra? Como criticar-se a si mesmo? Como denunciar o não-Construtivismo dentro

de nós mesmos? Como questionar-nos sem vergonha e sem medo, mas com dor ou júbilo?

Dois outros exemplos do discurso da lei na Psicopedagogia poderiam ser: quando se faz uma dissociação entre os testes ou entre os recursos instrumentais para o diagnóstico e as práticas de intervenção; quando muitas vezes operamos com o pressuposto da substituição de velhos e maus hábitos de trabalho, mas não somos capazes na situação propriamente dita de regular os diferentes aspectos, isto é, relacionar nossos pensamentos, os pensamentos das crianças, o diagnóstico, a intervenção, a família, a escola, enfim, os diferentes elementos que pertencem aos sistemas em que se está trabalhando.

Não faz muito tempo que éramos governados pelo discurso da lei da medicina, por uma idéia de Psicopedagogia como reeducação que trabalha com a aprendizagem como um distúrbio, com exercícios etc. Não se trata de ser contra ou a favor de alguém, quero simplesmente apresentar problemas que tenho em meu trabalho e lembrar que muitas vezes o que podemos fazer para os outros, não podemos fazer para nós mesmos. E, se conseguimos introduzir o diálogo das regras no discurso das leis no trabalho que fazemos com os professores ou com as crianças, às vezes não conseguimos aplicá-los criticamente em nosso próprio trabalho. Por isso diria que, apesar de todas as dificuldades e problemas que costumam acontecer em uma visão interdisciplinar, necessitamos, como psicopedagogos, que alguém — a escola, os professores, as famílias e, de um ponto de vista teórico, a Psicanálise, a Psicologia Genética — nos ajude a analisar este discurso da lei, cuja presença (às vezes, só implícita) em nosso campo desejamos reconhecer. Não saberia caracterizar as contribuições da escola, da família e tampouco da Psicanálise neste sentido. A única que posso salientar é que, a seu modo, a Psicologia Genética de Piaget poderia nos

estimular ao diagnóstico psicopedagógico, aos objetos de nossas práticas, de uma forma relacional. Ajudaria a pensar as crianças, nossos pacientes, de uma forma indissociável dos objetos de trabalho. Ajudaria a lembrar que uma interpretação construtivista do jogo propõe um desafio e uma aposta: desafio, no sentido de que no ponto de chegada talvez possamos compreender o pensamento de nossas crianças e escutar suas dificuldades; e aposta, no sentido que também possamos com o diálogo suscitar transformações necessárias e possíveis dentro de seus sistemas cognitivos, afetivos, dentro das exigências de suas culturas e de suas famílias.

Dessa perspectiva, alguém poderia perguntar pelos elementos ou pressupostos a serem levados em conta para uma eficaz intervenção psicopedagógica em uma perspectiva construtivista. Primeiro, lembro um outro texto que escrevi sobre isso (Macedo, 1992). Segundo, quero observar que Piaget afirmou muitas vezes que seu sistema teórico, sua epistemologia, não foi construída pensando na escola e muito menos na Psicopedagogia. Então, quando parte do sistema teórico ou experimental de Piaget é aplicada ao contexto psicopedagógico, há aspectos que podem ser derivados com algumas facilidades, quase diretamente; há outros que requerem muitas pesquisas e adaptações com todos os riscos que isso implica. Nos dois casos, a boa atitude, talvez, seria a de verificar sempre, criticamente, as consistências ou não deste trabalho de aplicação ou derivação. Mas nunca nos esqueçamos de que o Construtivismo é um ponto de chegada (como algo que só podemos ver na linha do horizonte), um critério para operar as relações, indissociáveis, irredutíveis e complementares entre o sujeito e o objeto do conhecimento. E de que neste trabalho teremos que ser muito duros e generosos com nós mesmos.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

APOSTEL, L., MANDELROT, B., PIAGET, J. *Logique et équilibre*. Paris: Presses Universitaires de France, 1957.

BAUDRILLARD, J. (1979). *Da sedução*. Campinas: Papirus, 1992.

INHOLDER, B., CÉLLERIER, G. et. al. *Le Cheminement des découvertes de l'enfant: recherche sur les microgenèses cognitives*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1992.

MACEDO, L. de. Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar. In: AGUIAR, C. de Toledo (org.) *Proposta curricular de Psicologia para o ensino de segundo grau*. Secretaria de Estado da Educação/CENP, São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, E. S. (org.) *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: F. Alcan, 1932.

\_\_\_\_\_. *La Formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve; image et représentation*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1945.

\_\_\_\_\_. *Six études de psychologie*. Paris: Denoël Gonthier, 1964. Cap.4.

PIAGET, J. (1971). *Ensaio de lógica operatória*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Globo, 1976.

\_\_\_\_\_. *L' équilibration des structures cognitives: problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France, 1975.

\_\_\_\_\_. *Recherches sur les correspondences*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

\_\_\_\_\_. *Le possible et le nécessaire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983, v.I e II.