

ISOP - INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS E PESQUISAS PSICOSSOCIAIS - EDITORA DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

TEXTOS

DO CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA

**ESTUDOS
E PESQUISAS
DISCENTES**

**Angela Josefina Donato Olivia
Frida Márcia H. Helsinger
Gilberto Hauer Vieira
Gita Wladimirsky Goldenberg
Jane Correa
Jorge da Silva Raimundo
Maria Adenil Falcão Vieira
Maria Lucia Seidl de Moura
Mauricio Canton Bastos
Ronald J.J. Arendt**

P/ISOP
CPGP
T
8



8

ISOP
Instituto Superior de Estudos e Pesquisas
Psicossociais

Centro de Pós-Graduação em Psicologia

direitos reservados desta edição à Fundação Cecília Vargas
Praça de Botafogo, 190 - CEP 22.252
C.P. 9.047-CEP 20.000
Rio de Janeiro

É vedada a reprodução
Copyright (c) de Fundação Cecília Vargas

Estudos e Pesquisas Discentes

Angela Donato Silva	Jorge da Silva Raymundo
Frida Márcia H. Helsinger	Maria Adenil Falcão Vieira
Gita Wladimirsky Goldenberg	Maria Lucia Seidl de Moura
Gilberto Hauer Vieira	Maurício Cantos Bastos
Jane Correa	Ronald J. J. Canton

1987

TEXTOS DO CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Nº 8 - 1987

EXPEDIENTE:

DIRETOR: Franco Lo Presti Seminário

COORDENAÇÃO: Athayde Ribeiro da Silva

Direitos reservados desta edição à Fundação Getúlio Vargas

Praia de Botafogo, 190 - CEP 22.253

C.P. 9.052-CEP 20.000

Rio de Janeiro - Brasil

É vedada a reprodução total ou parcial desta obra
Copyright (c) de Fundação Getúlio Vargas

Ficha Catalográfica

Estudos e pesquisas discentes/Angela Donato Oliva./et al./. - Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais, Centro de Pós-Graduação em Psicologia, 1987.
p. 158 - (Textos do Centro de Pós-Graduação em Psicologia)

Inclui bibliografia.

Conteúdo: Estudos epistemológicos sobre os pressupostos neopositivistas do behaviorismo / Angela Donato Oliva - Câncer: A "pró-cura" da comunicação? / Frida Márcia Horovitz Helsinger - Alguns fundamentos para uma teoria geral de uma psicologia monista do corpo, que seja científica / Gilberto Hauer Vieira - A interferência dos canais sensoriais nas relações objetivas / Gita Wladimirsky Goldenberg - Da noção de subjetividade e o universo da tragédia grega / Jane Correa - O estudo da ideologia na perspectiva de Habermas / Jorge da Silva Raymundo - Operações formais, ápice da ontogênese do pensamento / Maria Adenil Vieira - "LOGO" e estudos cognitivos / Maria Lúcia Seidl de Moura - Novas perspectivas na modificação do comportamento / Maurício Canton Bastos - Da psicogênese à sociogênese: por uma interação radical no modelo dialético de Jean Piaget / Ronaldo J.J. Arendt.

I. Psicologia - Coletânea. II. Oliva, Angela Donato, III. Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais. Centro de Pós-Graduação em Psicologia. IV. Fundação Getúlio Vargas, Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais. Centro de Pós-Graduação em Psicologia.

CDD - 150.8

CDU - 159.9

APRESENTAÇÃO

O presente número dos "Textos do Centro de Pós-Graduação em Psicologia" está dedicado a alguns trabalhos produzidos pelos alunos que integram os programas de mestrado e doutorado. São trabalhos individuais. Resultam de reflexões desenvolvidas em cima de temas relevantes discutidos nos cursos ministrados durante o ano letivo de 1987.

Cabe esclarecer que eles não esgotam a soma das contribuições discentes. Outras se acrescentam como expressões de realizações vinculadas a pesquisas conduzidas pelos docentes. E eventualmente ainda cabe a inclusão de alguns relatórios de pesquisas individuais efetuadas pelos alunos dos citados programas.

Tais relatórios podem aparecer nos cadernos igualmente editados pelo ISOP/FGV.

Antonio Gomes Penna

BB-00043502-1

BIBLIOTECA
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

74/189
16/09/89

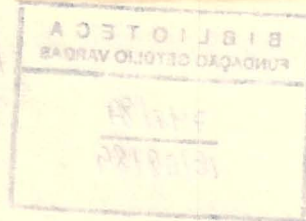
AC. 34791
JD54236

O presente número dos "Textos do Centro de Pós-Graduação em Psicologia" está dedicado a alguns trabalhos produzidos pelos alunos que integram os programas de mestrado e doutorado. São trabalhos individuais. Ressaltamos as relações estabelecidas em nível de temas transversais durante os cursos ministrados durante o ano letivo de 1987.

Cabe ressaltar que eles não se limitam a temas de caráter teórico. Outros se referem a temas de natureza prática, como as relações estabelecidas a partir de pesquisas realizadas em campo. E eventualmente ainda cabe a alguns trabalhos de pesquisas individuais elaborados pelos alunos durante o programa.

Tais relações podem aparecer nos cadernos de trabalho elaborados pelo IUPERJ.

Antônio Gomes Pereira



S U M Á R I O

ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE OS PRESSUPOSTOS NEOPOSITIVISTAS DO BEHAVIORISMO	Angela Donato Oliva	7
CÂNCER - A "PRO-CURA" DA COMUNICAÇÃO?	Frida Márcia H. Helsinger	21
ALGUNS FUNDAMENTOS PARA UMA TEORIA GERAL DE UMA PSICOLOGIA MONISTA	Gilberto Hauer Vieira	31
A INTERFERÊNCIA DOS CANAIS SENSORIAIS NAS RE LAÇÕES OBJETAIS	Gita Waldimirsky Goldenberg	46
DA NOÇÃO DE SUBJETIVIDADE E O UNIVERSO DA TRA GÉDIA GREGA	Jane Correa	57
O ESTUDO DA IDEOLOGIA NA PERSPECTIVA DE HABER MAS	Jorge Da Silva Raymundo	70
OPERAÇÕES FORMAIS, ÁPICE DA ONTOGÊNESE DO PEN SAMENTO	Maria Adenil Vieira	99
"LOGO" E ESTUDOS COGNITIVOS	Maria Lucia Seidl de Moura	119
NOVAS PERSPECTIVAS NA MODIFICAÇÃO DO COMPOR TAMENTO	Maurício Canton Bastos	126
DA PSICOGÊNESE A SOCIOGÊNESE: POR UMA INTERA ÇÃO RADICAL NO MODELO DIALÉTICO DE JEAN PIA GET	Ronald J. J. Arendt	134

7	ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE OS PRESSUPORTOS EPISTEMOLÓGICOS DO BEHAVIORISMO Angela Dossato Oliveira
21	CÂNCER - A "PRO-CURA" DA CONTINGÊNCIA Frieda Nãrdin B. Nollinger
31	ALGUNS FUNDAMENTOS PARA UMA TEORIA GERAL DE UMA PSICOLOGIA MONISTA Gilberto Hauer Vieira
46	A INTERFERÊNCIA DOS CANAIS SENSORIAIS NAS RE- AÇÕES ORLETAIS Gleb Waldimirsky Goldensberg
57	DA NOÇÃO DE SUBJETIVIDADE E O UNIVERSO DA TRADIÇÃO GREGA Jane Correa
70	O ESTUDO DA IDEOLOGIA NA PERSPECTIVA DE HABERMAS Jorge Da Silva Ruymanho
93	OPERAÇÕES FORMAIS, AÇES DA ONTOGÊNESE DO PEN- SAMENTO Marta Adelil Vieira
113	"LÓGICA" E ESTUDOS COGNITIVOS Marta Lucia Seidl da Moura
126	NOVAS PERSPECTIVAS NA MODIFICAÇÃO DO COMPOR- TAMENTO Maurício Canton Bastos
134	DA PSICOGÊNESE A SOCIOGÊNESE: POR UMA INTER- LAÇÃO RADICAL NO MODELO DIALÉTICO DE JEAN PIAGET Rosa de J. U. Arends

ESTUDO EPISTEMOLÓGICO SOBRE OS PRESSUPOSTOS NEOPOSITIVISTAS DO BEHAVIORISMO *

Angela Donato Oliva **

É a Psicologia ciência? Esta questão tem historicamente propiciado muita controvérsia. O termo "ciência" fascina a todos do mundo acadêmico que almejam desfrutar dos privilégios concedidos àqueles que se votam à causa do saber científico. A Psicologia, assim como outras "jovens" disciplinas⁽¹⁾, visa a conquistar a distinção de ser considerada científica. Porém, é notório que alguns psicólogos se inclinam a confundir "ciência" com as pretensas práticas teóricas das chamadas "ciências naturais" (física, química, biologia etc). Tais disciplinas seriam autêntica ciência por utilizarem uma metodologia calcada na fidedigna observação da realidade, na utilização de linguagens intersubjetivas, na possível verificação do conteúdo de seus enunciados etc. Constata-se o permanente esforço de certo segmento em Psicologia em tentar aoldar-se a exigências metacientíficas pretensamente decalcadoras da racionalidade científica como tal. Mas como delimitar a especificidade de científico? As metodologias científicas predominantes nos manuais costumam creditar a superioridade explicativa das ciências ao fato de realizarem fidedignas observações suscetíveis de adequada generalização indutiva⁽²⁾. Defendem uma vaga no

(*) Estudo realizado sob a supervisão de Franco Lo Presti Seminário

(**) Mestranda

(1) Max Weber (1974) salienta que há disciplinas para as quais está assegurada a juventude eterna: são aquelas em que os problemas novos são permanentemente suscitados por um fluxo eterno e contínuo de cultura.

(2) O ideal de ciência esposado por Francis Bacon em O Novum Organum, tem-se mostrado longo vivo. Em linhas gerais, caracteriza, o saber científico como resultado de observações cuidadosamente generalizadas.

ção de que os enunciados científicos são os únicos suscetíveis de verificação, sem jamais analisarem cuidadosamente e meticulosamente o que se deve entender por um procedimento de verificação. Os trabalhos de metodologia psicológica têm tendido a endossar um genérico verificacionismo mantendo-se desatentos aos problemas de fundamentação.

A defesa do caráter científico da Psicologia normalmente é feita recorrendo-se ao aparato de justificação do verificacionismo. Isto ocorre predominantemente no âmbito das escolas behaviorista e neobehaviorista(3).

A observação tem merecido no âmbito das psicologias behaviorista e neobehaviorista praticamente a mesma importância e mesma função com que tem sido tradicionalmente distinguida pelo empirismo metodológico. Pode-se até dizer que há uma tendência ao observacionalismo na medida em que se caracteriza o teorizar como se formando (ars inveniendi) a partir do campo observacional delimitado e como se validando (ars probandi) a partir de decorrências empíricas justificadoras.

Com isso dá-se à observação o amplo poder metodológico de gerar e justificar teorias, recalcando-se o fato tão bem salientado por Popper, de que o teorizar desempenha papel seletivo e diretivo nas observações que fazemos.

Por volta de 1925 o behaviorismo de Watson, ao assumir premissas anti-institucionistas e anti-filosóficas, inclinava-se a endossar algumas das principais teses da epistemologia empirista.

Rejeita a experiência da consciência como matéria de estudo psicológico. Para ele a análise da consciência não é tarefa da Psicologia, na qual não há lugar para os termos mentalistas. Estabeleceu que o comportamento pode ser investigado e estudado sem o exame dos estados mentais, apenas observando e descrevendo os estímulos que chegam ao

(3) Apesar de algumas discordâncias em termos conceituais o arcabouço metodológico dos behaviorismos pouca alteração vem sofrendo.

organismo e as respostas por ele emitidas. Watson insistiu em não haver diferença fundamental entre ciências como a química, a física, a Psicologia etc. pois todas as ciências se ocupariam em, através dos nossos sentidos, descrever e explicar os eventos observáveis. Apregoava portanto a excelência de um enfoque que, partindo do comportamento individual observável mostra-se capaz de descrever-lhe os aspectos publicamente controláveis. Isto fica claro em passagens de Watson (1913) e Hull (1943).

"A Psicologia como o comportamentista a vê, é uma disciplina puramente objetiva e experimental como as ciências naturais. Seu objetivo teórico é a predição e controle da conduta. A introspecção não é parte essencial de seus métodos nem depende o valor científico de seus dados da prontidão com que se prestam à interpretação em termos de consciência. O comportamentista, no esforço de chegar a um esquema unitário de resposta do animal, não reconhece a linha divisória entre ele e o homem. A conduta do homem, com todos seus refinamentos e complexidade, é somente uma parte do esquema total de investigação do comportamentista." (Watson, 1913, p. 158).

"Em um sistema psicológico completamente e laborado, uma vez dada a resposta pode-se inferir o estímulo, dado o estímulo pode-se predizer a resposta". (Ibid, p. 167).

"Em ciência, é comum dizer que se explica um evento observado quando a proposição que o expressa foi derivada logicamente de um conjunto de definições e postulados unidos a certas condições observadas antecedentes ao evento. Em resumo, isto é a natureza da teoria científica e da explicação tal e como se entendem e se aceitam geralmente nas ciências físicas..." (Hull, 1943, p. 2-3).

A ênfase ao dado suscetível de ser intersubjetivamente acompanhado tem resvalado para uma compreensão obser

vacionalista e verificacionista. A Psicologia comportamentalista Watsoniana entendida a partir dos pressupostos observacionistas, antimetafísicos e objetivos do verificacionismo faz com que ela utilize os mesmos métodos de investigação científica empregado pelas ciências naturais. Os termos subjetivos tais como sensação, percepção, desejo, finalidade, emoção, imaginação etc., deveriam ser ignorados pelo vocabulário científico. Somente o observável em sentido amplo, como é o caso da conduta (aquilo que o organismo faz ou diz), é passível de ser estudado cientificamente e objetivamente. Desse modo, não devemos nos preocupar em conseguir que o animal introspectivamente "nos fale" de sua consciência, visto ser isto impossível, porém podemos privá-lo de alimento, água, submetê-lo a variações de temperatura etc. e nessas situações observar sua conduta e explicar, porque agiu de tal ou qual maneira. A regra que todo comportamentalista tem em mente é observar sistematicamente e descrever todos os tipos de conduta em termos de estímulo e resposta. Segundo Watson (1947, p. 347), estímulo pode ser entendido como qualquer objeto do ambiente em geral ou qualquer alteração fisiológica do animal, e resposta é toda atividade organizada que se observa em todos os animais.

"É um truismo em ciência dizer que não deveríamos introduzir nenhum fator mentalista em nossas explicações. Para explicar a conduta não necessitamos mais que leis ordinárias da física e da química. Tal como nestas ciências, há na conduta muitas coisas que não podemos explicar; mas onde termina a experiência objetivamente verificável, começam a hipótese e a teoria. Estas devem ajustar-se aos termos do que já se conhece dos processos físico-químicos. Por conseguinte, quem desejava introduzir a consciência como epifenômeno ou como força ativa que interfere nos movimentos físicos e químicos do corpo, o faz atendendo a suas inclinações espiritualistas e vitalistas. O comportamentismo não pode achar a consciência

nenhum canto do tubo de ensaio"
(Watson. 1947. p. 350-1).

O comportamentismo Watsoniano intentaria barrar os "absurdos metafísicos", purificando a psicologia dos dos introspectivos. Sentimentos, fantasias, desejos, sonhos, imaginação etc., deveriam ser ignorados. De acordo com Watson, o psicólogo deveria ser ater aos dados obtidos por intermédio da observação, dos aspectos manifestamente controláveis das condutas humana e animal.

Apesar de haver uma genérica adoção da perspectiva verificacionista em psicologia, cremos que podemos melhor exemplificar seu endosso na metodologia abraçada pelo behaviorismo e neobehaviorismo. Neste trabalho tentamos mostrar como as mais crêdulas defesas do verificacionismo não levam em conta os problemas de fundamentação enfrentados pelo que no âmbito do Círculo de Viena convencionou-se chamar critério de verificabilidade. Em alguns dos principais trabalhos de Schlick, em torno do qual formou-se o Círculo de Viena, decreta-se que uma disciplina só pode ser considerada científica se, e somente se, seus enunciados forem ao menos potencialmente verificáveis. A verificabilidade passa a ser condição necessária, ainda que não suficiente, para dar estatuto de cientificidade a um determinado saber. Como consequência, temos que a única fonte de conhecimento científico promana dos dados sensíveis (pelo menos potenciais).

A psicologia, em particular o behaviorismo, tem propendido a se satisfazer com a suposta universalidade, aliás equívoca, dos procedimentos verificacionistas do controle de qualidade empírica. Tem assim agido como se não existissem vias alternativas capazes de controlar a aquisição de conhecimento. Tem em especial ignorado solenemente os problemas com os quais se depara o verificacionismo e as críticas contundente a ele endereçadas por metacientistas como Popper.

Uma das principais dificuldade nas quais esbarra o verificacionismo é a que se refere às generalizações no motéticas. Podemos constatar quão fácil é verificar uma generalização enumerativa. Tome-se como exemplo o seguinte enunciado: "Todas as crianças desta creche são órfãs de

pai." No entanto, uma generalização que se pretende nomotética como "Todas as crianças adquirem a capacidade de produzir linguagem por volta dos 2 anos de idade", não pode ser verificada cabal e exaustivamente, ou seja, é impossível abarcarmos todos os casos cobertos pela universidade irrestrita que abambrca instancias reais e possíveis. Devido a isto é comum convencionar-se um número mínimo de comprovações e dizer que a verificação estende-se aos fatos até aqui observados. Entretanto, nem esse artifício consegue fazer com que a evidência positiva se mostre decisiva na avaliação da verdade de nossas enunciações nomológicas, até porque, cabe ter presente que um caso comprovador pouco ou nada acrescenta a um conjunto de constatações já feitas em apoio a um enunciado de universalidade irrestrita. Um dispositivo alternativo para contornar esse tipo de dificuldade gerado pela impossibilidade de verificação exaustiva e completa de um universal categorico foi idealizado por Carnap (1975) ao estipular que um enunciado pode obter confirmação gradualmente crescente. A definição de nível de confirmação como suficiente ou insuficiente para aceitação de por exemplo um enunciado, é objeto de convenção a ser estipulado no âmbito da comunidade científica. O enunciado nomotético passa a ser avaliado a partir de parâmetros probabilísticos. Os cientistas, portanto, podem trabalhar em suas pesquisas com um nível de significância (α) que supostamente indica: 1 - A probabilidade de as hipóteses em questão serem verdadeiras; 2 - Os tipos de erros a que podem incorrer quando aceitam ou rejeitam sua hipótese - erro do tipo I - rejeitar H_0 quando ela é verdadeira; erro do tipo II - aceitar H_0 quando ela é falsa. Os tratamentos estatísticos a que são submetidos os dados são cada vez mais sofisticados e seduzem grande parte da comunidade científica esquecida de que a inferência estatística está baseada fundamentalmente na indução. Ora, o modelo indutivo não nos dá garantia inferencial alguma de avanço no campo cognitivo. Quando um pesquisador reúne uma certa quantidade de evidências favoráveis à sua hipótese não está logicamente autorizado a estender o que constatou com relação a esse número limitado de casos positivos a toda uma gama de outros casos potenciais, e assim legitimar um universal categorico. Apesar dessa impossibilidade lógica, grande parte faz essa "extensão abusiva" dos casos particulares acessíveis para os universais irrestritos (o chamado salto in

duativo). Ao contrário da dedução, no processo indutivo não se garante a transmissão da verdade das premissas para a conclusão, nem a retransmissão da falsidade da conclusão para ao menos uma das premissas.

A questão da indução é deveras fascinante, porém para não sermos superficiais diante de assunto tão importante, não trataremos aqui neste trabalho deste tema. Vamos permanecer nos limites do campo da chamada verificabilidade, elegida por muitos psicólogos comportamentistas como o único critério capaz de prover estatuto de "cientificidade" a seus enunciados.

Para avaliarmos a verificabilidade não podemos prescindir das contundentes críticas assacadas contra ela por Popper. Aliás, suas restrições são tão fortes que chega a propor um critério de cientificidade totalmente assimétrico - a falsificabilidade. (Popper, 1960, 1972, 1975). Segundo este princípio caberia ao pesquisador fazer diuturnamente honestas e severas críticas à sua hipótese na tentativa de refutá-la. Se entretanto sua teoria resistisse aos testes "negativos", só poderíamos lhe atribuir um determinado grau de corroboração e teria que aguardar no terreno instável dos saberes outras críticas ferrenhas, quicá capazes de refutá-la. De acordo com o falsificacionismo, uma teoria só pode ser científica se tiver pelo menos um falsificador potencial. Ao invés de o pesquisador tentar comprovar a qualquer preço sua hipótese através dos dados, ele agora tenta antes de mais nada, através dos dados, refutá-la. O cientista sai à cata de casos negativos visto que este é um instrumento poderoso de aquisição cognitiva e de controle da universalidade de nomotética. Vários, muitos e até incontáveis casos positivos acerca da manifestação de um fenômeno não são evidência conclusiva em apoio ao universal irrestrito, ao passo que basta um único caso negativo para derrubar todo um arcabouço teórico. Ao contrário do modelo indutivo de explicação utilizado por aqueles que compactuam com o entendimento verificacionista de empírico, a concepção falsificacionista de empírico defendida por Popper se utiliza do modelo nomológico-dedutivo. Neste tipo de modelo um fenômeno fica explicado através de leis gerais e condições iniciais. No modelo causal existe uma simetria entre explicação e predição na medida em que toda explicação é potencialmente uma predição. Isto ocorre devido ao fato de que se um fenômeno A é explicado

através de condições iniciais e de hipóteses universais (leis gerais), este mesmo fenômeno A poderia ser predito antes que ele acontecesse, apenas sendo conhecidas as leis gerais e estabelecendo-se as condições determinantes para seu aparecimento.

É muito comum os autores que adotam o modelo de explicação causal defenderem a unidade do método científico, ou seja, consideram que a explicação construída nas ciências naturais é muito semelhante à explicação nas ciências sociais. Para outros o modelo de explicação causal é inadequado ao estudo de fenômenos psicológicos e sociais por se caracterizarem pelo comportamento proposital (e não por de terminantes causais). A defesa desta última posição pode ser ilustrada por este exemplo: a predição sobre o retorno do cometa Halley não interfere na sua trajetória. Em contrapartida, boatos sobre a possível falência de um banco podem interferir na real falência do mesmo (predição auto-realizadora). Temos ainda situações em que após feita uma predição são envidados todos os esforços exitosos para que ela não se realize (predição suicida).

O falsificacionismo pode ser diretamente responsabilizado pelo enfraquecimento do verificacionismo em filosofia da ciência. No entanto as linhas metodológicas preva lecentes em psicologias comportamentistas continuam, ao que tudo indica, presas a uma defesa verificacionista da cientificidade. Mas apesar das divergências, ambos (verificacionismo e falsificacionismo) dão grande importância ao dado sensível e à observação. É através do dado que se verifica ou se refuta uma teoria. Ambos têm uma concepção meta científica em linhas gerais empirista no que tange a validação dos esquemas teóricos: é sempre a um dado observacional que caberá positivamente justificar ou negativamente destruir uma linha de investigação.

Para Kuhn, há uma fase do desenvolvimento científico que ele denomina de pré-científica, onde cada saber sobre um dado conjunto de fenômenos disputa o privilégio de ser considerado ciência. Em momento posterior (quando tem início a chamada idade madura), após esses embates teóricos iniciais, instaura-se um paradigma que provê os tipos de problemas a enfocar e os tipos de solução a buscar no interior da comunidade científica. O que Kuhn nos mostra é que

a experiência sozinha não é decisiva, ou seja, um dado só tem significado no âmbito de um paradigma.

"... o termo "paradigma" é usado em dois sentidos diferentes. De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas etc. partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeça que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal."
(Kuhn, 1975, p. 218).

A observação, que para o verificacionismo era o fator determinante da atividade de pesquisar, ganha na teoria Kuhniana caráter de menor importância, cabendo-lhe a função de restringir o domínio das possíveis crenças científicas. Passa a ser um dos componentes da pesquisa científica e não o fator preponderante. O dado empírico é parte importante do discurso explicativo da ciência e não o elemento formador e validador das teorias tal como propunha a vertente verificacionista.

A problemática da cientificidade levantada pelo verificacionismo era a de que a ciência surge pelo abandono da especulação metafísica destituída de conteúdo empírico e pela filiação ao método científico caracterizado por se ater às experiências intersubjetivamente controláveis e através delas empregar os princípios da observação, indução etc.

Em dissonância com essa perspectiva, Kuhn nos mostra que a ciência se instaura a partir da luta de teorias possuidoras de concepções diferentes de interpretação sobre um mesmo conjunto de dados. Os pesquisadores tentam explicações acerca de um determinado fenômeno. Essas explicações englobam pressuposições teóricas, escolha dos dados experienciais que supostamente estariam relacionados ao fenômeno etc.

"O período pré-paradigmático, em parti

cular, é regularmente marcado por debates frequentes e profundos a respeito de métodos, problemas e padrões de solução legítimos. (Ibid, p. 72-3).

Até que se forme um consenso sobre essas questões estaremos num estágio de pré-ciência bastante similar à situação da psicologia e da sociologia de suas origens até hoje. Quando é superada essa fase de luta entre escolas, a ciência entra na sua fase madura e instaura-se um paradigma. O paradigma pode ser definido como o conjunto das realizações científicas universalmente reconhecido que durante um certo período de tempo provê determinados tipos de solução para os problemas reputados legítimos no interior de uma comunidade científica.

Quando uma teoria é aceita como paradigma, ela se apresenta naquele momento como melhor que as outras, porém essa superioridade não advém da concordância com os dados empíricos. Os dados são apreendidos através de óculos teóricos. Eles ganham significância metodológica no âmbito de uma teoria. O fator preponderante da atividade científica não reside nos "fatos", e sim em estabelecer consensualmente quais dados significativos devem ser teoricamente reconstruídos para quase possa articular internamente o sistema interpretativo como uma estrutura global e coerente.

A pesquisa se desenvolve dentro dos limites traçados pelo paradigma. Há momentos, entretanto, em que um problema não fica bem explicado à luz de determinada teoria. Para Popper neste momento a teoria seria derrubada. Na meta-ciência de Kuhn, uma teoria só é considerada inválida quando há uma outra capaz de substituí-la com superioridade. A mudança de paradigma não se efetua porque um fato empírico escapou ao controle explicativo da teoria. Por exemplo, a teoria Newtoniana não foi derrubada pelo fato de não explicar corretamente o movimento dos corpos celestes. Porém com o advento da teoria da relatividade de Einstein foram postos de lado inúmeros aspectos da teoria Newtoniana.

"O papel que Popper atribui a falsificação assemelha-se muito ao que este ensaio confere às experiências anômalas, isto é, experiências que, ao evocarem crises, preparam caminho para uma nova

teoria. Não obstante, as experiências anômalas não podem ser identificadas com as experiências de falsificação. Na verdade duvido que essas últimas existam. Como já enfatizamos repetidas vezes, nenhuma teoria resolve todos os quebra-cabeças com os quais se defronta em um dado momento. Por sua vez, as soluções encontradas nem sempre são perfeitas. Ao contrário: é precisamente a adequação incompleta e imperfeita entre a teoria e os dados que define, em qualquer momento, muitos dos quebra-cabeças que caracterizam a ciência normal. Se todo e qualquer fracasso na tentativa de adaptar teoria e dados fosse motivo para a rejeição de teorias, todas as teorias deveriam ser sempre rejeitadas." (Ibid, p. 186).

Em Kuhn, diferentemente da vertente verificacionista (onde o progresso científico se dá através de um processo cumulativo de conhecimento), a idéia de evolução ou progresso científico equivale à mudança de paradigma, através da subversão do poder explicativo de um sistema teórico capaz de ensejar a ascensão de outro. Na teoria Kuhniana o desenvolvimento científico ocorre pela descontinuidade, pela ruptura promovida pelo surgimento de um outro paradigma. Não há linearidade no avanço científico, não há progresso promovido sempre numa mesma direção tal qual nos acostumamos a ver em outras vertentes metacientíficas, onde se defende uma evolução por intermédio da qual se desvenda cada vez mais de uma mesma "coisa" e se corrigem as eventuais falhas e ilusões no conceber a "coisa."

Ao mudarmos de paradigma encontramos necessariamente um instrumento mais perfeito para aquisição de conhecimento do que aqueles já conhecidos? Como Kuhn nos mostra, o grande problema é que apesar do maior êxito explicativo do novo paradigma frente ao antigo, não dispomos de elementos de comparação que nos permitam colocar os dois paradigmas sob os mesmos critérios de avaliação em virtude de os conceitos que empregam não se mostrarem comensuráveis.

Neste trabalho procuramos mostrar quão impregna da está a psicologia comportamentista dos pressupostos metodológicos do verificacionismo. De acordo com Carnap (1960, 1973) os postulados fundamentais do fisicalismo coincidem no essencial com as teses metodológicas do behaviorismo e neobehaviorismo. Estas escolas têm mantido um certo distanciamento das discussões metacientíficas considerando as práticas metodológicas verificacionistas como as únicas capazes de concederem estatuto de cientificidade. Porém as claras deficiências exibidas pelo verificacionismo põem em crise o modelo clássico que tem se mostrado hegemônico desde o *Novum Organon* de Bacon.

Uma opção para substituir o velho modelo poderia ser o falsificacionismo defendido por Popper, porém devido ao fato de dar grande ênfase ao dado negativo, ao contra-exemplo etc, o falsificacionismo, em parte, inibe a formação e a consolidação de teorias numa ciência jovem como a psicologia.

Devido ao fato de que a psicologia ainda enfrenta graves problemas de fundamentação metodológica é provável que a perspectiva Kuhniana se mostre apenas capaz de indicar as dramáticas condições sociológicas propiciadoras da formação do consenso metodológico através da instauração de um paradigma. Mas pouco poderia oferecer a perspectiva Kuhniana à busca de uma ciência monoparadigmática. Como se forma um paradigma do ponto de vista metodológico? Parece-nos que com Kuhn a lógica da pesquisa cede lugar a uma sociologia da ciência devido à importância conferida aos fatos sociais na formação de uma teoria, e isso ajudaria a entender os mecanismos de formação de uma ciência, mas pouco contribuiria para a estipulação dos cânones de investigação capazes de decretar quando se deve aceitar ou rejeitar resultados teóricos.

Atualmente, apesar das deficiências ostentadas pelo verificacionismo - enganosamente apresentando-se como a única via capaz de conferir cientificidade a um saber - a psicologia comportamentista se mantém presa ao modelo clássico da ciência, legitimando o banimento de todo e qualquer princípio mentalista a partir de posições metodológicas altamente questionáveis.

BIBLIOGRAFIA

- BARRATH, P.E.H. - Fundamentos de los metodos psicológicos. Trad. de Marcelino Llanos Brana. México, Editoriã Limusa, 1974.
- CARNAP, R. - Psychology in physical language. Trad. de George Schick. In: Ayer, A.J. Logical Positivism, Illinois, The Free Press, 3a. edição, 1960.
- _____- Testabilidade e significado. Trad. de Luiz Joao Baraúna. In: Popper, Schlick e Carnap. Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1975, v. 44.
- CASTORINA, J., GIACOBBE, J., RICCÓ, G., PLON, M. Explicación y modelos en psicología, Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision. 1973.
- HEATHER, N. - Radical perspectives in psychology, London , Methuen, 1976.
- HULL, C.L. Principles of behavior. New York, Appleton-Century-Crofts, 1943.
- KENDLER, H.H., SPENCE, J.T. - Essays in neobehaviorism, New York, Appleton Century-Crofts, 1971.
- KUHN, THOMAS S., - A estrutura das revoluções científicas, trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira, São Paulo, Editora Perspectiva, 1975.
- NEURATH, O. & COHEN, R.S. - Empirism and sociology, Boston, Dordrecht, 1973.
- NUDLER, OSCAR - Problemas epistemológicos de la Psicología, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 1976.
- POPPER, KARL - A lógica da pesquisa científica - Trad. de Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota, São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1975.
- _____- The poverty of historicism - Londres, Routledge and Kegan Paul, 1960.

POPPER, KARL - Conjecturas e Refutações - Trad. de Sérgio Bath, Brasília, UNB, 1972.

SCHLICK, MORITZ - Meaning and Verification - In: Feigl, H. & Sellars, W. Readings in Philosophical Analysis. Nova Iorque, Appleton Century Crofts, 1949.

WATSON, J.B. - Psychology as a behaviorist views it. Psychol. Rev. 1913, 20 - 158-177.

_____ - Psychology from the stand point of a behaviorist. Filadelfia: J.B. Lippincott (3a. edição) 1929.

_____ - El Conductismo - Trad. de Orione Poli - Buenos Aires, Editorial Mexico Quirúrgica, 1947.

WEBER, M. - L'oggettività conoscitiva della scienza sociale e della politica sociale; in: Weber Max (a cura di P. Rossi) - Il metodo delle scienze storico-sociali - Milano - Mondadori, 1971.

CÂNCER: A "PRÓ-CURA" DA COMUNICAÇÃO?*

Frida Márcia Horovitz Helsinger**

Notícia de um jornal carioca: "Comunicação celular, chave para nova terapia contra o câncer". Mais abaixo, entre outras explicações, surge a afirmação da engenharia genética: "os cientistas confirmam que as células cancerígenas apresentam uma espécie de problema de comunicação: ou não as recebem, ou as ignoram".

Já há algum tempo LOEWENSTEIN¹ formulou a hipótese de que diversos tipos de células cancerosas caracterizam-se pela carência da capacidade de formar canais ou junções de membranas com dimensões suficientes para permitir as trocas de informações necessárias à manutenção da estrutura biológica. Dentro deste enfoque, o câncer representaria a "incapacidade" de estabelecer relações - "o câncer isolamento".

Mas o que pode significar um grupo de células afastar-se, isolar-se do conjunto, ignorando a estrutura anterior e desenvolver sozinho seu "trabalho"?

Como, repentinamente emerge algo com uma sintaxe própria, diferenciada, cujos signos são desconhecidos, que, a priori obedecem a um código individual simultaneamente isolado e inserido num outro sistema também único?

Surge uma remota noção de loucura (Aliás, o câncer já foi chamado de "a loucura celular"). Não se trata aqui, porém, da conceituação que remeta à compreensão do processo de enlouquecimento como sendo a manifestação de conteúdos que possuem uma linguagem própria a ser decodificada, mas sim, o sentido da diferença, da oposição ao pensamento lógico, ao racional e mais precisamente, uma manifestação que deve ser afastada da sociedade por comprometer a ordem estabelecida.

Talvez por esta vertente seja possível vislum-

(*) Estudo realizado sob a supervisão de Eva Nick.

(**) Mestranda

brar um dos motivos pelos quais muitos ainda temem até a palavra câncer como se só a sua menção pudesse destruir a tudo e a todos. Ao paciente, o isolamento, para que sozinho expie e leve consigo para longe todos os perigos da "desordem".

Cria-se, portanto, o lugar do silêncio, da não comunicação. Evidencia-se o paradoxo: aquilo que tenta se comunicar com uma linguagem diversa, deve ficar em estado de incomunicabilidade. A noção de inconsciente anterior a Freud, sob um certo ângulo, reflete bem as insistentes tentativas da não aceitação de uma outra fala no mesmo sujeito. O lugar do inconsciente só podia ser concebido como o da oposição ao consciente, portanto, uma espécie de poço misterioso e caótico a ser dominado pela razão.

Por outro lado, pergunta-se: Mas qual é o prazer procurado por aquele que se isola do conjunto que até então funcionava sem "descompassos"?

Lembramos CHIOZZA² quando postula a possibilidade de tratar-se de um prazer narcisista de características extremas, onde o coito hermafrodita da célula consigo mesmo traria como resultado uma "gravidade maligna" - o câncer, produto devorador.

Novamente a impossibilidade de relação, novamente a impossibilidade de expressão do desejo. Sucumbe Narciso ao seu próprio desejo, consumido pela sua imagem, paixão sem chance de possuir o objeto amado.

Mas, há o retorno da questão: Qual é o prazer, a satisfação que obtem a célula que se isola do conjunto?

Neste sentido, parece ter sido FREUD³, o primeiro a sugerir uma relação entre o isolamento celular, o narcisismo e o aparecimento de formações orgânicas de caráter maligno. Para FREUD:

"As próprias células germinativas se conduziriam de modo narcisista (...) precisam para si própria de sua libido, ou seja, a atividade de seus instintos vitais para sua posterior magna atividade construtiva. Talvez se deva considerar como narcisista no

mesmo sentido as células das neo-
formações que destroem o organismo".

Se concordarmos com os conceitos de FREUD acima mencionados, torna-se significativo aludirmos ao conteúdo narcisista de uma excitação incontrolada para a representação de um crescimento tumoral anômalo e isolado, uma vez que pode-se supor uma semelhante configuração narcisista para o câncer enquanto processo, de ordem somática.

Mas, enfim, como "ouvir" a mensagem trazida pela eclosão, pelo aparecimento de um câncer? Qual é a mensagem que, dissimulada por um enigma, esconde-se a revela-se na linguagem do sintoma?

O relato de um caso de uma paciente em fase final de vida, concernente a uma senhora de 73 anos de idade, portadora de um câncer ginecológico, considerada fora de possibilidades terapêuticas cirúrgicas e em tratamento quimioterápico paliativo, poderá, talvez, elucidar algumas questões.

"Sua história revela que é casada pela segunda vez, visto ter ficado viúva ainda jovem (36 anos) com um filho homem que na época tinha apenas cinco anos de idade. Seu primeiro marido era alcoólatra e maltratava a ambos. Sobreviviam às custas de algumas costuras que a paciente fazia em casa para uma confecção perto da sua residência. O marido, ao falecer, deixou-a sem qualquer tipo de benefício ou moradia, visto que moravam numa modesta casa alugada, cujo aluguel encontrava-se em atraso. Viúva, solicitou auxílio aos seus irmãos; contudo, (paciente era a mais velha de quatro irmãos, sendo ela responsável pela criação de todos, pois a mãe falecera quando a paciente tinha onze anos de idade e seus irmãos respectivamente: oito anos - menino; seis anos - menina; cinco anos - menina) todos já se encontravam casados e com responsabilidades que não permitiam auxiliá-la financeiramente. Diante da dificuldade de ter que criar o filho e trabalhar para o sustento de ambos, optou por transformar sua casa em uma pequena pensão que fornecia refeições a domicílio. Este comércio prosperou e a paciente o ampliou, transformando-o num pequeno restaurante. No quintal, começou a plantar verduras, legumes e alguns cereais para diminuir os custos do preparo da comi-

da, podendo oferecer preços inferiores à média. Após alguns anos, cansada do restaurante, mudou-se para uma cidade do interior do Rio de Janeiro, onde sua principal atividade era a agricultura e venda de colheitas. Seu filho, embora sempre a tenha acompanhado em sua trajetória era bastante rebelde e a paciente não conseguia exercer uma atitude que pudesse dar às ações do filho, limites. Aos 28 anos de idade resolve casar-se, continuando a morar com sua mãe. Nasceram dois filhos durante os quatro primeiros anos de casamento e todos são novamente sustentados pela paciente, uma vez que seu filho não trabalhava em algum emprego, limitando-se apenas a auxiliar no transporte das colheitas. A paciente não suportando mais a situação de irresponsabilidade do filho, resolve deixar a casa, após uma grande perda da colheita, ocorrida por negligência do filho. Alugou outra propriedade para si onde começou a plantar e a vender. Nesta época a paciente já se encontrava com sessenta e cinco anos, apresentando já algumas dificuldades para tomar conta dos negócios. Admite um sócio que, por fim, quase a leva à falência. Aos sessenta e sete, é auxiliada por um homem de sessenta anos, com quem se casa. Ele mostra-se companheiro, sem, contudo, demonstrar iniciativa nos negócios, cabendo a ela a parte administrativa e a ele a execução. Aos sessenta e oito anos começa a apresentar uma série de pequenas hemorragias e não procura assistência médica, só vindo a fazê-lo cerca de dois anos após, em função de um sangramento maior. É atendida em vários hospitais da região em que morava e não lhe é dado o diagnóstico preciso. Somente após uma hemorragia de grande vulto é encaminhada ao Instituto Nacional de Câncer, onde é constatado um carcinoma de colo uterino já em estadiamento bastante avançado. Foi assistida por psicóloga durante sua internação para tratamento quimioterápico, aos quais tinha horror e passava muito mal. Dizia-se conformada com o câncer, apenas aborrecida por não poder estar fazendo o acompanhamento de sua plantação em casa, já que isto que gostava de fazer. Nas visitas do marido, tomava conhecimento das dificuldades da plantação e continuava a administrá-la, mesmo presa ao leito. A paciente morreu após a colheita da última safra que havia auxiliado pessoalmente a plantar".

Tal relato nos possibilita a compreensão de

que cada paciente manifestar-se-á em relação à sua doença de acordo com a estruturação peculiar de sua personalidade, com os mecanismos psicológicos de apreensão e ação diante da realidade, que se estabeleceram gerindo processos contínuos de relações do sujeito com os seus objetos eleitos. Tais processos desenvolveram-se gradativamente, sofreram e influenciaram as experiências empíricas diárias, cotidianas, que se somaram, constituindo um histórico de vida único e irreproduzível.

A partir de exemplos como o citado, parece clarear-se um caminho para a investigação. Se o próprio sujeito assume a função de "relator" de seu sintoma, a doença deixa de ser o objeto da investigação externa, passando a representar uma manifestação que só pode ter uma única significação, aquela que está circunscrita na história de vida de seu portador.

Retornando a FREUD, pode-se considerar que, similarmente ao estudo da histeria, enquanto suas buscas permanecem ao nível da teoria do trauma e da causa única, não foi possível nem alcançar a compreensão da neurose e nem mesmo tratá-la. Somente quando este deixou o sintoma "falar" pelo método da associação livre é que ocorreu a importante ruptura teórica e conceitual, ou seja, a descentalização da observação do corpo até então visto como objeto pelo médico, para a de corpo erógeno, onde o próprio sujeito podia expressar os desejos encobertos e simultaneamente manifestados pelo sintoma, fruto exclusivo das fantasias inconscientes e não mais da possível lembrança de uma realidade avassaladora.

No caso mencionado, pôde-se "ouvir" a linguagem do sintoma, ressaltando-se a proposição de CHIOZZA² quando assinalou que a descarga incestuosa possuiria um conteúdo latente mais doloroso do que aquele que é depreendido da idéia de incesto, ou seja, o remanescente da libido que não é descarregado no exterior invadiria o ego constituindo um narcisismo extremo. Este estado poderia ser descrito como algo proliferativo e invasor, podendo ser representado por um coito hermafrodita, associado a fantasias de uma gravidez maligna ou de um desenvolvimento tumoral.

Em relação a paciente esta idéia parece presente: sua possibilidade de sempre poder contar consigo mesma (narcisismo extremo?) pode ter desencadeado a fantasia de ter sido invadida por conteúdos próprios (remanescentes da libido?) que propiciariam a geração de produtos ruins, destrutivos. Antes de poder gerar algo sinistro, falece em consequência de um tumor maligno (produto destruidor), após legar a sua realidade, seu último produto bom - a última safra. Sua morte ocorreu num momento que sugeriu também a possível incapacidade de a paciente ter que deparar-se abruptamente com a perda de sua autonomia (a fragilidade orgânica já se demonstrava intensa), o que, numa compreensão mais ampla, poderia significar o retorno a uma posição bastante dependente, submissa e até mesmo demonstrativa da destruição ou auto-destruição paulatina de si, gerada por um produto maligno de seu organismo.

É também dentro deste enfoque, o de permitir que o sujeito assuma a função de "relator" exclusivo de seu sintoma, que se sugere ser possível tratar-se a morte como etapa final, estritamente vinculada aos processos de vida e não como "questão à parte", marginal ou dotada de caráter de excepcionalidade. Em realidade, vale a pena ser lembrado que tratar a morte em outro prisma é de algum modo um reforço à não subjetividade de cada vida, ou seja: é admitir-se que a morte constitui uma condição tão geral e por isto tão ameaçadora, que poderia ser considerada a 4.^a ferida narcísica do pensamento humano. A morte de um indivíduo não afetaria a humanidade, que diante dela apenas reverenciaria, através de seus rituais, o contexto universal. Optar-se-ia pela transformação do sujeito em objeto passivo, inerte, a espera de seu fim inderteminado quer temporal, ou quer subjetivamente.

É neste ponto precípua estender-se a proposição anterior para a questão do câncer. Simultaneamente, atribuir-se à patologia a condição de exceção, é também, de algum modo, reafirmá-la numa posição de "Deusa Vingadora", onipresente, onipotente que, de fato, só os legendários mitos imbatíveis, invencíveis e imortais poderiam ser seus combatentes.

Neste sentido é ainda interessante atentar-se para algumas observações em relação ao binômio câncer/mor-

te e seus diferentes significados para os profissionais, para os familiares e para os pacientes.

Se são destacados, geralmente, conteúdos de onipotência, culpa-reparação, frustração-agressão e negação da realidade quando em referência aos profissionais em cancerologia, cabe aqui a vinculação destes aspectos com a idéia do câncer como exceção. Se enfocado deste modo, deixa de ser uma doença de características auto-imunes, por exemplo, e não seriam úteis os conhecimentos relacionados aos agentes desencadeadores de patologias deste gênero como a influência de vivências de perda, sua ligação com a sobrecarga do ego representada pelo processo de luto, pelos efeitos da depressão que pode vir a estabelecer-se e o estreito elo destes fatores com a baixa imunológica com conseqüente propensão a instalação de patologias.

A sua vez, passam a ser pertinentes as características personológicas atribuídas ao profissional, pois somente com estes "dotes" pode-se enfrentar o então trinômio - doença/morte/deusa vingadora. Emerge o mito do herói para degladiar-se bravamente contra a invasão do mal (em seu sentido ambíguo: sinônimo popular de estar doente e antônimo do bem, lícito, justo, honesto). Neste ponto seria válido também questionar-se a identificação com o agressor, ou seja, se a doença passa a ter uma conceituação de excepcionalidade, de desconhecido etéreo cujo explicação encontra-se no plano místico, somente um personagem mitológico para combatê-la.

A partir desta perspectiva, poder-se-ia levantar a hipótese de que o único sujeito presente a esta relação seria a "Deusa Vingadora", a doença, dotada de poder e ação, tendo em vista que tanto o profissional como o paciente seriam objetos, alvos de sua agressividade. A família do paciente com seus sentimentos de culpa onipotente, ou melhor, de culpa advinda da onipotência, de negação da realidade seria, neste enfoque, cúmplice da doença por "deixá-la" invadir, abrindo espaço para sua instalação e "fazendo de conta" de não estar percebendo sua presença. Novamente valeria a pena questionar-se também o papel da família como objetos, que possuem muita semelhança com o objeto eleito para vingança, o doente, mas que foram por ela pre-

servados à medida que "ofereceram" o outro em troca.

E o paciente? sujeito ou objeto da ação? Em sequência a esta ideologia, objeto e, sobretudo, de várias ações. Num plano, objeto da família enquanto "presa jogada a arena", escolhida para sucumbir, levando consigo todas as culpas arrebanhadas pela sua vida em comum com os seus. No outro, objeto de designações terapêuticas e/ou medicamentosas, cuja única participação reduz-se a "ingerir" o que lhe é "prescrito". Por último, "vítima-objeto" de si próprio pela expiação que assume como sua em redenção aos "pecados" cometidos, não apenas em sua trajetória de vida, mas em submissão a "ira divina" que a ele elegeu para vítima, depurando assim os seus supostos erros cometidos contra a humanidade.

Inúmeras são atualmente as pesquisas concluídas que elicitam hipóteses sobre a gênese do câncer e suas correlações com os "pré-requisitos" de personalidade dos portadores desta patologia. Ressalte-se que tais investigações muito contribuíram para a compreensão das neoplasias como doença de cunho somático e psíquico, simultaneamente considerados. Poder-se-ia até arriscar a imagem do abalo sísmico que surge naturalmente quando na crosta terrestre existem falhas, blocos, de um lado e do outro, que procuram acomodar-se para reestabelecer o equilíbrio.

Evidencia-se também a importância dos dados colhidos dessas pesquisas que puderam explicitar que os pacientes portadores de câncer possuem características de personalidade semelhantes se considerados os aspectos estruturais - inibição forte da hetero-agressão, tendência a auto-agressão, por exemplo. Entretanto, o que mais se faz presente é o fato de que as chamadas pesquisas psicossomáticas em sentido restrito, ou seja, aquelas que optaram pela busca da etiologia do câncer, seja pela vertente de fatores psicológicos como causa da patologia ou como determinantes na evolução de tumores malignos, pouco se dispuseram a averiguar a elaboração psíquica da patologia em pauta pelo paciente, como sujeito da ação em processo de vida e não somente em processo de morte, o que poderia ser considerado psicossomática em sentido mais amplo.

Nossa proposição, insistimos, é a de deixar o sintoma "falar", para demonstrar através do relato, que o

câncer, seu aparecimento, sua evolução, necessitam mais do que investigações sistemáticas, de atenção à singularidade do discurso de seus portadores pois através destes poder-se-á talvez ultrapassar o reducionismo da causa única, para uma compreensão mais ampla de uma patologia que nos indica profundas expressões psíquicas manifestas pela linguagem do corpo.

Se podemos pensar em universalidade dos conceitos, em uma teoria geral, nossa proposta é a de que as investigações não caminhem em sentido estritamente etiológico, nem no de "categorização" das etapas terminais de seus portadores como o fez KLÜBER-ROSS⁴, pois ambas as formas parecem indicar apenas ao caminho da vã tentativa de preenchimento de lacunas do desconhecimento, camuflando a possibilidade de emersão dos legítimos conteúdos latentes, também ocultos pela observação apenas da gravidade da doença orgânica.

Por fim, o relato de um paciente às vésperas de sua cirurgia (uma laringectomia):

- "Não me apavora a cirurgia. Me apavora a idéia de que agora não será apenas uma sensação de nunca ter conseguido expressar o que queria, de não ter feito o que desejava. Não sei como, mas de uma certa forma estou me sentindo diante de uma resolução: eu não poderei mais falar".

Referências Bibliográficas

- 1 - LOEWENSTEIN, R.M. - Cancer: una intencion egoista celular. In: CHIOZZA, L.A. et alii. Ideas para una concepcion psicoanalitica del cancer. Buenos Aires, Paidós, 1978.
- 2 - CHIOZZA, L.A. - Ideas para una concepcion psicoanalitica del cancer. Buenos Aires, Paidós, 1978.
- 3 - FREUD, S. - Mas allá del principio del placer (1920). Obras Completas, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1968.
- 4 - KLÜBER-ROSS, E. - Sobre a Morte e o Morrer. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1981.

ALGUNS FUNDAMENTOS PARA UMA TEORIA GERAL DE UMA PSICOLOGIA
MONISTA DO CORPO; QUE SEJA CIENTÍFICA*

Gilberto Hauer Vieira**

Inicia-se dando por fundamentado que o Monismo metafísico do corpo seja o ponto de partida adequado para o desenvolvimento de uma Psicologia Científica. Chegou-se a tal resultado por adotar-se uma Metafísica e uma Filosofia "crítico-realistas", conforme defendidas por Bunge, dentre outros. Para aquela Metafísica, "o que existe", e vem a ser "o real", é "o que existe em si"; isto é, independentemente de qualquer Sujeito para conhecê-lo ou percebê-lo. Agora, dentre as coisas reais, surgem as de uma determinada classe, que são únicas na característica de poderem se apresentar como um Sujeito. Quando, então, aquele Sujeito se dispõe a abordar o real, exterior a ele, envereda por um campo do conhecimento que se refira àquele real. Uma reflexão sobre tal conhecimento abre, por sua vez, espaço para toda uma Filosofia do conhecimento acerca do real.

Para a Filosofia adotada, esse conhecimento a cerca do real é o factual e resultado de uma construção pelo Sujeito, através de um discurso, que é teórico e com referência àquele mesmo real. Tal conhecimento será, então, o "científico factual" se for objetivo (requisito metodológico para a sua construção), e se for verdadeiro (requisito semântico). O critério de verdade sustentado é o da representação objetiva do real, ao qual o discurso se refira. Este é diferente do defendido pelo "realismo ingênuo", para o qual o critério é o da correspondência, ponto por ponto, com o real percebido. Assim, segundo a representação, já é esperado que o conhecimento seja apenas "aproximadamente verdadeiro". Para essa Filosofia, ainda, diferentemente da neo-positivista, por exemplo, objeto de percepção (aspecto empírico do real), e objeto de conhecimento (aspecto factual do real; não empírico) não se confundem.

(*)Estudo realizado sob a supervisão de Franco Lo Presti
Seminário
(**)Mestrando

As conseqüências dessa diferença são profundas. Assim, o objeto de conhecimento é entendido como o componente não perceptível, mas apenas, cognoscível do real ao qual, especificamente, o discurso teórico construtor do conhecimento objetivo factual se refere. Ele é, de início, suspeitado como responsável pelas manifestações, do real, percebidas. A investigação posterior é que confirma, ou não, aquela suspeita. Enquanto isso, as manifestações sim, e somente ela, constituem o objeto de percepção, ainda que possam estar impregnadas de conhecimento. Por serem, ainda, tais manifestações, o próprio real perceptível, percebido, não fazem parte do objeto de conhecimento e, por isso, também não o fazem do conhecimento construído. Este conhecimento construído objetivamente e que represente objetivamente o real ao qual se refira é, conforme Bachelard, por exemplo, a própria "realidade" objetiva.

Do exposto resulta que o conhecimento em questão é factual, quanto ao objeto de conhecimento, e empírico quanto ao método de testar a construção. Isto porque o objeto de percepção, a manifestação percebida serve apenas como indicador para o teste do conhecimento construído. Por outro lado, a garantia de que o percebido, usado para a testagem, e os cognoscíveis, aos quais o discurso construtor do conhecimento se refere, estejam relacionados entre si, na mesma coisa real, é fornecida ao ser atendido o requisito semântico do discurso de ser factualmente verdadeiro. Isto ocorrerá, pois, se a construção for "aprovada" ou resistir à crítica do teste. Disso tudo, afirma-se que tanto a metodologia quanto a metateoria apresentadas devem ser únicas, seja qual for a ciência factual, inclusive a Psicologia. O que variará serão, portanto, as técnicas de abordar o objeto, conforme, por exemplo, Bunge (1974) e Nagel (1979).

Ainda mais, não são, também, confundidos o objeto de estudo e o objeto de conhecimento. Assim, os factos (objeto de conhecimento) podem, para efeito de uma ciência particular, serem organizados em classes, para a referência factual do discurso dessa Ciência. De tal modo, então, o objeto de estudo será dado por aquela "classe de referência factual". De início, ela é, contudo, suposta "não-vazia" e a investigação é que confirmará, ou não, essa circunstância. Após esta última colocação, estar-se-á em condições

de demonstrar como essa Filosofia poderá orientar a "Psicologia Monista do Corpo", aqui proposta. Isto, logo de início, já no que diga respeito ao seu objeto de estudo.

Começa-se, então, concebendo uma "função psicológica" ($f\psi$). Adota-se o pressuposto semântico, segundo o qual, a $f\psi$ representará o conjunto de propriedades do objeto real denotado por corpo e responsáveis por ele apresentar as manifestações de interesse da Psicologia. Tem-se, então, $f\psi: P\psi \rightarrow \mathbb{P}\psi$ onde: $P\psi$ denota o conjunto de propriedades do corpo responsáveis por ele apresentar as manifestações de interesse da Psicologia; e $\mathbb{P}\psi$ designa o conjunto de predicados psicológicos, factuais, cada qual em correspondência biunívoca com uma propriedade respectiva do conjunto $P\psi$. Desse modo, se ao objeto real denotado por corpo for atribuído o predicado "pensante" (o corpo é pensante), este pertencerá ao $\mathbb{P}\psi$. Enquanto isso, ele deverá estar em relação funcional de dependência com a propriedade do $P\psi$ responsável pelo corpo apresentar a manifestação denotada por "pensamento".

Como o conjunto $P\psi$ caracteriza uma classe, que é justamente constituída dos elementos para a referência factual do discurso da Psicologia, ele fornece, então, o **objeto de estudo** da Psicologia ou o universo de discurso da teoria psicológica. Para determinar-se, pois, quais as manifestações de interesse específico da Psicologia, recorre-se a Brett (1972). Chega-se, assim, que eles são dados, como em qualquer ciência particular, por uma **"tradição de investigação"**. Como se vê, os elementos daquela e de qualquer classe de referência factual são os "apenas cognoscíveis" do real, mas não os perceptíveis percebidos. Disso resulta que o objeto de estudo da Psicologia não é o comportamento, conforme concebido e proposto pelo **"behaviorismo"** clássico.

Adota-se, agora, os "pressupostos epistemológicos", segundo os quais: as manifestações de interesse da Psicologia resultam das interações dos, por enquanto, "indivíduos humanos" com o seu ambiente; e que a Psicologia esteja preocupada, ainda, em desvendar os significados de tais interações para aqueles "indivíduos humanos". Tendo em vista também que o seu objeto de estudo é dado pelo conjunto de propriedades do corpo responsáveis pelas manifestações

de seu interesse; então, é investigando as alterações na atividade daquelas propriedades, com consequência das interações, que se poderá atender aos pressupostos. Assim, começa-se afirmando que aquele "ambiente", onde interagem os "indivíduos humanos" é a própria Natureza. Deve ser entendido, contudo, que o termo "Natureza" deva denotar um conjunto concreto de coisas reais. Daí que, dos indicadores que dela se possui, poder-se postular, estarem tais coisas reais em permanentes interações.

A partir desse último ponto concebe-se, então, um modelo, que é sistêmico, para representar o objeto real denotado por Natureza. Ele passa a ser designado por Sistema Natureza (SNA) e é fechado bem como constituído por subsistemas abertos que, pressupõe-se, representam, cada um de per si, as coisas reais em permanentes interações. Considerando-se, agora, os conhecimentos estabelecidos: (a) pela 1ª lei da Termodinâmica (conservação da quantidade total da energia interna num sistema fechado); (b) que toda interação se dá através de um "jogo" de absorções e liberações de energia (nos sistemas abertos, subsistemas no SNA); e (c) que toda a absorção ou liberação de energia é que determina a transformação de um sistema; então é demonstrável que toda interação determina a transformação de todo e qualquer sistema (subsistema no SNA), seja qual for a sua estrutura. Disso tudo resulta, portanto, que a transformação passa a vigir como lei, no SNA, e é um universal, já que vale, sem exceção, para todos os subsistemas em interações no SNA.

Passa-se a levar em conta, a partir daqui: que o objeto real denotado por Natureza não deva, muito provavelmente, estar preocupado com o que existe nela; e que não deva se preocupar, ainda, com propriedades e estados dos seus componentes. Daí, poder-se afirmar aquelas preocupações são de Sujeitos cognoscentes. Estes, então, é que, para terem acesso ao real, têm que fazê-lo, imediatamente, através da construção de realidades, subjetivas ou objetivas. Aqui, somente serão consideradas as objetivas ou que sejam testáveis para todo e qualquer Sujeito. Afirma-se, pois, que existências "testáveis" são realidades objetivas construídas por Sujeitos, a partir do que existe concretamente, o real, como representações, também objetivas. Assim, pretende-se demonstrar que as existências, em questão, são construídas, formalmente, por meio de transformações

que o Sujeito produz nos subsistemas. Isto, ele faz para representar as mudanças (de estado), ocorridas nas coisas reais às quais os subsistemas representam. Tais mudanças são indicadas pelas alterações percebidas nas manifestações perceptíveis do real.

Daquele modo, admita-se que as propriedades de certa coisa real, num determinado nível de atividade caracterizem aquela coisa real num estado inicial. A partir daí, admita-se que um Sujeito constrói variáveis que representem as propriedades em questão. Estas, portanto, ao assumirem determinados valores, correspondentes àqueles níveis de atividade das propriedades, caracterizarão a construção numa situação, também, inicial. Esta pode ser, por exemplo, a designada como U_{92}^{235} . Nesta, a variável "número atômico" com o valor 92 representa a propriedade que, no nível de atividade correspondente ao valor 92, é responsável pela coisa real, "elemento natural", denotado pelo termo Urânio, ou pelo signo U , apresentar a manifestação denotada por radioatividade. Agora, sob mudanças sucessivas de estado na coisa real resultantes das alterações no nível de atividade da propriedade considerada, aquela coisa atinge um estado diferente do inicial, onde cessa a manifestação denotada por radioatividade.

Aquele estado atual é final, em relação ao inicial e coincide com um novo estado inicial, no qual a construção que o representará estará numa situação em que passa a ser designada por Pb_{92}^{207} . Isto, pelas mesmas razões já apresentadas. Desprezou-se as situações e respectivos estados intermediários por conveniência da exposição, tendo em vista permitir maior discriminação entre as situações limite. Do exposto, poder-se-á dizer que, durante o intervalo de tempo no qual as transformações intermediárias ocorriam, a realidade construída caracterizou uma existência conforme U_{92}^{235} . Ao se dar a transformação completa, passou a caracterizar uma nova existência, agora conforme Pb_{92}^{207} . A garantia, de que as mudanças ocorrem na mesma coisa real, também é dada considerando-se propriedades daquela coisa, só que são outras cujo nível de atividade permaneça aproximadamente inalterado.

Tudo isso, contudo, pode ser expresso através do que se designou como "função transformação no SNA" (f_t). Ela

vem a ser $f : PxT \rightarrow V$, que é a própria expressão da "lei da transformação no SNA" e, pressupõe-se, representa as mudanças de estado nas coisas reais. Nesta função: P denota o conjunto de propriedades da coisa real e cujo nível de atividade, de cada uma, varia com os instantes mensuráveis de tempo, desde um inicial até um final, do conjunto T : e V designa o conjunto de variáveis, no qual cada uma assume valores que são pontos da reta real e, pressupõe-se, representa uma propriedade respectiva de P em níveis correspondentes de atividade. Ao contrário do que possa parecer a construção de existências para representarem, efetivamente, a mesma coisa real, em estados diferentes respectivos, não é livre nem puramente convencional; tem que ser testável bem como testada e, portanto, objetiva.

Assim, no exemplo, considerando-se a $f_t : PxT \rightarrow V$, tem-se que $P = \{z, a\}$; $T = \{t_i, t_f\}$ e $V = \{Z, A\}$

Daí que no instante inicial t_i ,

$PxT = \{z, a\} \times \{t_i\} = \{(z, t_i), (a, t_i)\}$; então

$Z = f(z, t_i)$ e $A = f(a, t_i)$, logo

$92 = f(z, t_i)$ e $235 = f(a, t_i)$.

Por outro lado, no instante final t_f , que coincide com o inicial de uma nova existência, tem-se.

$PxT = \{z, a\} \times \{t_f\} = \{(z, t_f), (a, t_f)\}$; então

$Z = f(z, t_f)$ e $A = f(a, t_f)$, logo

$82 = f(z, t_f)$ e $207 = f(a, t_f)$.

Assim, esteja ou não, um Sujeito esclarecido é deste modo que, formalmente, ele constrói toda e qualquer existência, inclusive, conforme "vida humana". Neste caso, então, se for considerada, por exemplo, uma única variável, que tenha sido adequadamente construída e represente a propriedade responsável pela coisa real apresentar a manifestação denotada por consciência, certos valores limites definirão aquela existência.

Pode-se, ainda, construir uma "função existência" (ϵ), para auxiliar a f_t e mostrar que um "grupo de deslocamentos", no espaço cartesiano das existências constituído pela ϵ , permite interpretar a existência como um "grupo

de transformações" que ocorrem, não mais num instante, mas num intervalo de tempo (T_E) que vem a ser o "tempo de existência". Em resumo: cada existência qualquer que venha a ser, é um grupo de transformações que é uma função do tempo; ainda mais, o tempo de existência T_E representa o tempo de permanência de uma coisa real em determinado estado. Tudo isso caracteriza uma "Lógica da Existência", que vem a ser a "transformação não-instantânea": as existências são, formalmente, possíveis por serem as transformações, não-instantâneas. No que diga respeito à Psicologia, porém, só de verão ser consideradas as existências, enquanto vida humana e, mesmo assim, relativamente às alterações no nível de atividade das propriedades que definam "estados psicológicos".

É possível construir-se uma breve teoria acerca de significados (mas não convém reproduzi-la aqui), através da qual chega-se a que: o significado é aquilo introdutor do nexo da participação de um indivíduo qualquer num evento, também qualquer; e que, quando o evento é uma interação; então o significado, para todo e qualquer indivíduo é a transformação, não-instantânea, da existência. Por valer, sem exceção, seja qual for a estrutura do sistema envolvido, ele é universal. Como leva à passagem de uma existência para outra, ele tem o sentido de existencial (este é o "existencialismo objetivo", vale seja para o Urânio como para o Homem). No que, porém, a transformação tem de característica para cada estrutura individual, o significado é particular e pode ser inferido, assim como a própria estrutura também, do efeito constatado, "a posteriori" da interação. Tais conclusões interessarão à Psicologia, desde que se considere a relação do indivíduo com o ambiente, onde se inclui o construtor do conhecimento da Psicologia. Assim, a relação será interativa, levando a transformações e epistemológica, levando a conhecimento. Neste último, o Sujeito metafórico é a Psicologia e, o outro, o objeto. Dessas circunstâncias pode-se fazer uma série de análises a respeito dos procedimentos de bases: psicanalítica, gestaltista; e behaviorista. Constatar-se-á, então, porque não encontrariam amparo total na Psicologia Monista do Corpo, aqui proposta.

Voltando-se, agora, ao SNA e aos seus subsistemas, poder-se-á separá-los em classes. Assim, haverá classes cujos elementos serão os subsistemas que representam, cada um, uma coisa real denotada por corpo humano. Tais sub

sistemas serão, aqui, designados por CH. Este CH é, por sua vez, em relação aos seus elementos componentes, um sistema e aqueles elementos subsistemas a representarem, respectivamente, partes do objeto real denotado pela expressão corpo humano ou pelo termo corpo ou pelo signo CH. Esses subsistemas são, pois, no modelo concebido, o Sensório-Motor (M), o Emocional (E), o Perceptivo (P) e o Cognitivo (C), também em interações, dois a dois (os adjacentes) e, por isso, submetidos à mesma lei da transformação vigente para o SNA. Esta lei é, como se viu, um universal e vale, portanto, sem exceção, para todos os subsistemas de todas as classes e em todos os níveis de subsistemas que se deseje considerar.

As partes do objeto real denotado por CH e representadas no modelo, conforme aqueles quatro subsistemas, são aquelas onde revelar-se-ia, nas interações, a atividade das propriedades, respectivas, responsáveis pelas manifestações de interesse da Psicologia. Ao se identificar as partes em questão, não se pretendeu inventar, mas, apenas, acompanhar alguns conhecimentos, já estabelecidos em Psicologia, e integrá-los num todo sistêmico. O CH, então, enquanto "objeto modelo", é concebido sob uma forma geométrica, não necessariamente regular. Assim, o (M), o (E), o (P) e o (C) devem ser visualizados à semelhança de "coroas circulares concêntricas", dispostos na ordem apresentada, com o (M) o mais externo e o (C) o mais central. Diz-se "à semelhança", porque o importante não é a constância do raio e sim o fechamento das linhas: o início do traçado confundindo-se com o seu final.

Como não poderia deixar de ser, deve-se estabelecer as correspondências entre cada um dos quatro subsistemas e os respectivos aspectos anatômicos e funcionais (no sentido biológico) do objeto real denotado por Corpo Humano. Para tal, acompanha-se Machado (1986) e Luria (1984) relativamente a aqueles aspectos. O CH, então, interage com outros sistemas (subsistemas do SNA), que podem ser e, frequentemente, são outros CH: Disso resultará, sempre, transformações, como consequência da entrada em cena do "jogo de energias". Tais energias podem, dependendo das quantidades de energias relativas envolvidas, dar origem a uma cadeia

¹ Tal conceito foi introduzido no trabalho original e é de fundamental importância para o desenvolvimento de teorias específicas sobre: memória (fixação das transformações), inteligência; pensamento; aprendizagem; e algumas outras manifestações.

de transformações através dos subsistemas do CH, uma vez que interagem, dois a dois entre eles. Acrescente-se que, devido ao fechamento das linhas, uma cadeia iniciada no (M) para chegar ao (C) tem que incluir o (E) e o (P) e vice-versa. Tais cadeias apresentarão dois sentidos possíveis: dos subsistemas mais externos para os mais internos (reflexão); e dos mais internos para os mais externos (representação). Ainda mais, uma reflexão iniciada no (C) terá que se dar sobre ele próprio, já que é o mais central. Para correspondência com o objeto real representado (no sentido semântico), visualize-se as "formas reticulares", principalmente a ascendente e a descendente.

Agora, voltando-se à lei vigente para o SNA, a da transformação, como se viu, ela vale para todo e qualquer subsistema, qualquer que venha a ser o nível a que se possa subir ou descer, na identificação de subsistemas. Assim, a $f : PxT \rightarrow V$, como expressão daquela lei, ao ser aplicada ao CH, valerá igualmente para o (M), o (E), o (P) e o (C). No que possa interessar à Psicologia, passa a ser a "função transformação psicológica", $f_{t\psi} : P_{\psi} \times T_{\psi} \rightarrow V_{\psi}$. Como se vê, ela apresenta a mesma classe de referência factual, P_{ψ} , que a $f_{\psi} : P_{\psi} \rightarrow \mathbb{I}_{\psi}$, fornecedora do objeto de estudo da Psicologia, com a vantagem de permitir operar-se, quantitativamente, com ela. A f_{ψ} não permite este tipo de operação, já que é uma função proposicional. Esta $f_{t\psi}$ vem a ser, então, o "modelo teórico" que, uma vez satisfeitos certos requisitos, será capaz de explicar o funcionamento do objeto modelo. Aplicando-se, pois a $f_{t\psi}$ aos subsistemas ter-se-á:

$$f_{t\psi} \begin{cases} \text{no subsistema (M), } f_{t\psi} : M \times T \rightarrow V, \text{ onde } v = f(m, t) \\ \text{no subsistema (E), } f_{t\psi} : E \times T \rightarrow V, \text{ onde } v = f(e, t) \\ \text{no subsistema (P), } f_{t\psi} : P \times T \rightarrow V, \text{ onde } v = f(p, t) \\ \text{no subsistema (C), } f_{t\psi} : C \times T \rightarrow V, \text{ onde } v = f(c, t) \end{cases}$$

A partir daí, então, em cada parte do objeto real à qual o respectivo subsistema representa, pode-se considerar uma ou mais propriedades, específicas daquela parte. Tomando-se como exemplo o (M): o conjunto M seria constituído pelas propriedades $\{m_1, m_2, m_3, \dots, m_n\}$ responsáveis pelas manifestações sensorio-motoras correspondentes. Os níveis de atividade de tais propriedades variam com os

instantes de tempo do conjunto T e tais variações expressas pelos valores das variáveis do conjunto V que representem, respectivamente, cada propriedade correspondente do conjunto M. Daí,

$$V = \{v_{m1}, v_{m2}, v_{m3}, \dots, v_{mn}\} \text{ e}$$

$$v_{m1} = f(m_1, t); v_{m2} = f(m_2, t);$$

e assim por diante. O mesmo é válido para os quatro subsistemas. Tais são os aspectos quantitativos que devem ser correspondidos com os qualitativos, constatados através das manifestações e respectivas alterações percebidas (no caso do M, por exemplo, para condições extremas: excitação motora, estupor, estereotípias, etc...). Tal correspondência é possível, na prática, através do Mapa do Quadro 1, que expressa uma síntese epistemológica, metodológica e metateórica da Psicologia Monista do Corpo que se propõe. Isto, além de sugerir as perguntas para a construção das variáveis capazes de representar, adequadamente, as propriedades representáveis pelas manifestações de interesse da Psicologia. Propõe-se, pois, fazê-lo e, adianta-se, elas virão a ser bio-físico-químicas. Esclareça-se, no entanto, que esta será a "natureza" das variáveis e não se pretende afirmar que corresponda ao "modo de ser" do real. Tal "modo" é, inclusive, irrelevante para o critério da "representação" do real.

Quadro 1

Mapa Correspondência entre uma Configuração Quantitativa e uma Configuração Qualitativa, Hipotéticas, para um Sistema CH num Instante Qualquer Considerado²

MODELO		OBJETO REAL	ASPECTOS QUANTITATIVOS ³			ASPECTOS QUALITATIVOS ⁴ INDICADORES DO ESTADO PSICOLÓGICO		
SISTEMA	SUBSISTEMA	PROPRIEDADES	CONFIGURAÇÃO POR VARIÁVEIS EM UNIDADES DE MEDIDA (u.m.)	VALORES ÓTIMOS PARA A CLASSE DE SISTEMAS (FAIXA DE VARIAÇÃO POR VARIÁVEL)	VALORES ÓTIMOS PARA O SISTEMA INDIVIDUAL (SUBFAIXA DE VARIAÇÃO POR VARIÁVEL)	DAS PARTES (M, E, P, C)		DO TODO CH
						POR PROPRIEDADE	POR SUBSISTEMA	
CH	M	m ₁	v _{m1}	()	()			
		m ₂	v _{m2}	()	()			
	E	e ₁	v _{e1}	()	()			
		e ₂	v _{e2}	()	()			
	P	p ₁	v _{p1}	()	()			
		p ₂	v _{p2}	()	()			
	C	c ₁	v _{c1}	()	()			
		c ₂	v _{c2}	()	()			

14

² O papel do psicólogo seria: após longos períodos de observações e registros, produzir interações orientadas, novamente observar os resultados das respectivas interações e interpretá-los para, nas futuras, orientar transformações "terapêuticas" ou "educativas" e ⁴ são complementares: o aspecto qualitativo da significação quantitativo e este torna objetivo aquele outro.

BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT, G.W. Personalidade; padrões e desenvolvimento. São Paulo, E.P.U., 1973.
- BACHELARD, G. O novo espírito científico. In: --- Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- _____. A filosofia do não. In: --- Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- BEISER, A. Conceptos de física moderna. México, Mc Graw-Hill, 1977.
- BERTALANFFY, L. V. Teoria geral dos sistemas. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 1977.
- BORN, M. Reflexões de um cientista europeu. In: --- Problemas da física moderna. São Paulo, Perspectiva, 1969.
- BRETT, G. S. Historia de la psicologia. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- BUNGE, M. Filosofia da física. Lisboa, Edições 70, 1973.
- _____. Teoria e realidade. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- _____. Tratado de filosofia básica. São Paulo, E.P.U. 1976, V.1 e V.2.
- _____. Epistemologia; curso de atualização. São Paulo, EDUSP, 1980.
- CANGUILHEM, G. Ideologia e racionalidade nas ciências da vida. Lisboa, Edições 70, 1976.
- CARNAP, R. Empirismo semântica e ontologia. In: --- Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1975.
- _____. O caráter metodológico dos conceitos teóricos. In: --- Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1975.

- COHEN, M. & Nagel, E. Introdução a la lógica y al método científico. Buenos Aires, Amorrotu, 1979, V.2.
- COLLINGWOOD, R. G. Ciência e filosofia/ The idea of nature/ 2.ed. Lisboa, Editorial Presença, 1976.
- FEYERABEND, P. Contra o método. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- FRAISSE, P. & PIAGET, J. Tratado de psicologia experimental. 3.ed. Rio de Janeiro, Forense, 1972, V.1.
- FREGE, G. Lógica e filosofia da linguagem. São Paulo, Cultrix, 1978.
- HEIDBREDER, E. Psicologias do século XX/ Seven Psychologies/ 3.ed. São Paulo, Mestre Jou, 1975.
- HEISENBERG, W. A descoberta de Planck e os problemas filosóficos da física atômica. In: --- Problemas da física moderna. São Paulo, Perspectiva, 1969.
- HEMPEL, C. G. Filosofia da ciência natural. 3.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- HERRNSTEIN, R. J. & BORING, E. G. Textos básicos de história da Psicologia. São Paulo, Herder, 1971.
- JAPIASSU, H. F. Introdução ao pensamento epistemológico. 3.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- KAPLAN, A. A conduta na pesquisa; metodologia para as ciências do comportamento. São Paulo, E.P.U., 1975.
- KOYRÉ, A. Estudos de história do pensamento científico. Rio de Janeiro. Forense-Universitária, 1982.
- LAKATOS, I. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: --- IMRE LAKATOS & ALAN MUSGRAVE (Org.). A crítica e o desenvolvimento do conhecimento. São Paulo, Cultrix, 1979.

- LURIA, A. R. Fundamentos de neutropsicologia/The working brain; an introduction to neuropsychology/ Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1984.
- MACHADO, A. Neuroanatomia funcional. São Paulo, Atheneu, 1986.
- MADSEN, K. B. Teorias de la motivación; un estudio comparativo de las teorías modernas de la motivación. 2.ed. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- MARX, M. H. & HILLIX, W. A. Sistemas e teorias em psicologia. 2.ed. São Paulo, Cultrix, 1976.
- MAYS, W. Lógica e linguagem em Carnap. In: --- Epistemologia genética e pesquisa psicológica. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1974.
- MILNER, P. M. Psicologia fisiológica. São Paulo, Cultrix, 1978.
- MOLES, A. A. A criação científica. São Paulo, Perspectiva, 1981.
- MONOD, J. O acaso e a necessidade. Petrópolis, Vozes, 1976.
- NAGEL, E. Ciência; natureza e objetivo. In: --- SIDNEY, M. (Org.). Filosofia da ciência. 3.ed. São Paulo, Cultrix, 1979.
- NOBRE DE MELO, A. L. Psiquiatria. 3.ed. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1980, 2 v.
- OKUNO, E., CALDAS, I. L., & CHOW, C. Física para Ciências biológicas e biomédicas. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1982.
- PENNA, A. G. Introdução à história da psicologia contemporânea. 3.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- PIAGET, J. Psicologia e epistemologia; por uma teoria do conhecimento. 2.ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1978.

- O estruturalismo. 3.ed. São Paulo, DIFEL, 1979.
- POPPER, K. R. Conjecturas e refutações. 4.ed. Brasília, Edita da Universidade de Baasilã, 1972.
- A lógica da Pesquisa científica. São Paulo , Cultrix, 1975.
- Conhecimento objetivo. Belo Horizonte, Itatiaia, 1975.
- RESNICK, R. Introducción a la teoria especial de la relatividad. México, Editorial Limusa, 1977.
- RUSSELL, B. A análise da mente. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- SAMPSON, E. E. Cognitive Psychology as ideology. American Psychologist, v.36., 7, 730-743, jul. 1981.
- SCHLICK, M. Positivismo e realismo. In: --- Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1975.
- Sentido e verificação. In: --- Os Pensadores. São Paulo, Abril Cuktural, 1975.
- SEMINÉRIO, L. L. P. Diagnóstico psicológico; técnica do exame psicológico, fundamentos epistemológicos. São Paulo, Atlas, 1977.
- SHELDRAKE, R. A new science of life; the hipotheses of formative Causation. London, Granada, 1983.
- STRAWSON, P. F. O particular e o geral. In: --- Os pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1975.

A INTERFERÊNCIA DOS CANAIS SENSORIAIS NAS RELAÇÕES OBJETAIS*

Gita Wladmirski Goldenberg**

O objetivo deste trabalho é focalizar as primeiras relações entre a mãe e o recém-nascido, a fim de entender as diferenças decorrentes da ausência ou presença dos canais perceptivos e comunicativos nessa díade.

Este fato levou-nos a refletir em que medida a eficiência dos canais percepto-sensoriais influenciariam a estruturação das relações objetais na primeira infância interferindo nos comportamentos afetivos e no desenvolvimento cognitivo da criança. Sob este ângulo visou-se analisar paralelamente díades compostas por mães portadoras de deficiência sensoriais severas (auditivas) e mães com canais sensoriais íntegros. Em ambos os casos buscaram-se bebês normais.

Planejou-se um conjunto de observações sistematizadas dentro de um critério clínico. Através dessas observações foi possível analisar de que forma as relações se davam durante os três primeiros meses de vida de cada bebê: obtiveram-se assim, informações das mais remotas quanto à elaboração e desenvolvimento primordiais destas relações. Foram analisados tanto as diferenças na atitude do bebê, como da mãe, que poderiam afetar as relações de díade: de que modo a mãe suscita reações no bebê, e vice-versa, criando constantemente mudanças que promovem ou a homogeneidade e o equilíbrio ou o desajuste e a perturbação nas relações da díade.

Foi somente nas últimas décadas que os teóricos e os pesquisadores começam a dar-se conta que muitas experiências são armazenadas pelo bebê nos seus primeiros meses de vida.

(*) Pesquisa realizada sob a supervisão de Maria Luiza T.L.P. Seminário

(**) Doutoranda

Considerando o tipo de pesquisa fundamental - mente empírica, foram destacados algumas condições de condutas tidas como relevantes para serem submetidas a observação tais como: condutas ligadas ao processo de amamentação, condutas relacionadas a atividade lúdica, condutas relacionadas com o banho e a higiene da criança, e principalmente as condutas relacionadas com o manejo da criança.

Os dados foram obtidos através de observações sistematizadas realizadas na própria casa de cada bebê em situação que não alterasse a dinâmica das relações familiares existentes.

Os objetivos específicos da pesquisa foram definidos nos seguintes itens:

- Detectar e avaliar diferenças de comportamentos relativos a elaboração das relações objetais em situação normal e de deficiência sensorial.
- Descrever, a partir de verificações empíricas, modalidades diferenciadas do relacionamento mãe-bebê e vice-versa.
- Caracterizar a influência das relações familiares sobre a diade mãe-bebê.
- Avaliar a influência do observador como terceira pessoa das diades mãe-bebê.

O estudo da interação mãe-bebê se deu à luz de uma perspectiva psicanalítica onde foram privilegiados notadamente alguns temas:

Relações Neonatais enfatizando a importância progressiva de Relações Objetais entre mãe e bebê, em contraposição à tese do "attachment de Bowlby".

Relação de Mutualidade mãe-bebê considerando-se o momento de amamentação de suma importância nesta fase primitiva do desenvolvimento.

A Relação entre a imagem Parental e imagem Própria sendo focalizado a importância do contato do bebê com a mãe e a representação psíquica que os pais têm de seu filho antes mesmo do nascimento, como fatos constitutivo para formação da imagem corporal do recém nascido.

A Relação entre desejo e necessidade do bebê na qual é discutida a relação entre desejo e necessidade na construção das relações primitivas do recém-nascido, e onde esta relação representou a mola mestra deste trabalho, verificando-se que o importante não é a fonte do desejo mas atitude da mãe frente a este desejo.

Desvios das Relações Objetais que permitiu avaliar problemas psicossomáticos decorrentes do disfuncionamento da diade.

O estudo decorreu de um confronto de diversas posições teóricas dentre as quais podemos destacar de F. Dolto (1972, 1982, 1983, 1985) M. Mannoni (1985 (a) e (b)), J. Lacan (1960), M. Klein (1969), S. Freud (1976(a) (b) (c)), J. Bowlby (1984), Kreisler (1981), D. W. Winnicott (1975, 1978, 1980), F. Tustin, R. F. Spitz, (1983), W. Hoffer, Brazelton T. (1982), M. Souté, (1974), Klaus e Kennel (1976).

Os resultados da pesquisa conduziram a uma reflexão sobre a integridade dos canais perceptuais como fator relevante para permitir uma adequada estruturação das relações de objeto. Contudo, os dados observados e analisados levaram a crer que a interrupção de um canal pode ser suprida por um sistema de intercomunicação equivalente. Assim parece ser a própria mensagem afetiva que prevalece acima da linguagem utilizada: não é o fato de uma mãe surda não ouvir o choro que interrompe as solicitações da criança; o que se verifica é uma modificação do próprio sistema global de intercomunicação. As mensagens afetivas do bebê não deixam de ser efetivamente apreendidas.

A mãe surda, à medida que se torna mais sensível à expressão facial do bebê, tendo maior proximidade física e emocional, torna-se conseqüentemente mais permeável a esse meio para captar a necessidade do bebê; a autêntica diferença entre as mães não é portanto o canal sensorial e sim a relação afetiva e a capacidade real de manejá-la; bem mais importante é que a mãe segure o bebê com afeto. Verificou-se assim a ineficácia afetiva de dar o colo ou o seio sem a presença emocional realmente participativa.

Nas mães surdas o uso privilegiado do canal tátil pareceu ser o melhor sucedâneo da audição, substituído assim por uma intensa comunicação corporal. De fato as mães não afetadas por qualquer deficiência usam audição, a fala e a visão primariamente, e secundariamente, o contato pele a pele para se comunicarem. Todavia, este último canal, o contato pele a pele além de primordial é também fundamental para o bom desenvolvimento do esquema corporal, que por sua vez propicia condições favoráveis à formação do indivíduo.

O essencial ao longo das observações realizadas foi sempre o destaque quanto ao papel da afetividade. O problema maior não parece portanto ser uma deficiência sensorial, como a falta de audição da mãe, mas a ausência da proximidade emocional nas diferentes situações observadas, quer seja surda ou não.

Em todas as condições observadas, a capacidade de o bebê perceber os sentimentos da mãe pareceu depender muito de uma presença física direcionada afetivamente. Admite-se que a razão disto possa decorrer de o bebê não ter ainda a mãe internalizada. Por esse mesmo motivo a simples presença ainda é insuficiente para um bom desenvolvimento, quando dissociado da presença emocional correspondente.

As observações realizadas neste aspecto parecem corroborar a perspectiva pela qual a presença envolvida da mãe oferece um sentido ao mundo da criança. A comunicação e o desenvolvimento do bebê à medida que dependem do desejo de outrem, tornam-se uma resposta na linguagem de seu próprio desejo.

Segundo Lacan (1960) "O desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro" (19). Assim, sendo a origem do indivíduo, não depende apenas do lugar físico que ocupa no contexto familiar mas principalmente do desejo nele depositado. Os familiares agem segundo seus desejos inconscientes, e o bebê passa a ser objeto desses desejos.

Em mais de uma circunstância isto pode ser observado. Um exemplo significativo registrou-se numa diade

mãe surda-bebê normal em que a avó cuidava do bebê, e depositava nele expressamente o desejo de que ele viesse a ser tudo o que esperava de sua filha, que não o fora por sua própria deficiência. Este bebê com um mês de idade foi levado a uma festa de natal para representar "Cristo". Havia uma imagem e exigência de que este bebê fosse perfeito por um desejo da avó e da mãe. A dinâmica da relação entre essas três gerações permitiu também averiguar que o deficit da mãe surda não é apenas uma carência de audição: estende-se a sua própria imagem, transmitida e percebida dessa forma. Ficou claro que o importante não era a carência em si mas o significado que o outro atribuía a essa carência.

Numa posição não muito diferente situavam-se mães surdas que diziam não poder ajudar a cuidar muito de seu filho por não falarem e não ouvirem. No entanto era a família que contribuía para tal fato; afirmando e repetindo essa incapacidade por ser surda. Uma situação que contrastava com a de outras mães que, mesmo sozinhas e surdas, conseguiam fazer tudo, procurando atender tanto as necessidades como os desejos do bebê.

Típico neste sentido foi o exemplo de um casal jovem com problemas de audição que moravam sozinhos, tinham dois filhos, uma menina de um ano e um bebê recém-nascido. O relacionamento afetivo parecia satisfatório. Esta mãe percebia carinhosamente e sabia discriminar se o bebê sentia fome (logo dava-lhe de mamar), se era fralda suja ou somente pedido de colo. Esta mãe podia captar o choro do bebê à distância, principalmente quando estava em outra peça da residência; como sabemos o choro no início é uma das formas importantes que o bebê encontra para expressar qualquer demanda. Foi até possível constatar que quando esta mãe deixava o bebê na sala e se dirigia para a copinha podia perceber o choro pela vibração do carrinho. Na hora de a mãe dormir colocava o bebê ao seu lado e podia assim perceber suas necessidades pelos movimentos. É importante frisar que não só na hora de dormir mas durante todas as outras situações, como a amamentação, esta mãe buscava as mais diferentes soluções para atender o bebê e deixá-lo satisfeito.

Nas outras diades-mãe normal filho normal- bastava o bebê chorar para que a mãe logo tentasse acalmá-lo

com comida ou grudava a chupeta para diminuir sua própria ansiedade. No entanto nem sempre acabava compreendendo o verdadeiro pedido do bebê. Um certo bebê, embora mantivesse um contato com a mãe nos horários de alimentação e higiene revelou falta visível de maior interação pela escassez das trocas afetivas. Quando a mãe dava o seio, fazia-o de forma mecânica ou seja emocionalmente ausente. Evidentemente o desejo não encontra respostas a não ser nos momentos indispensáveis das necessidades - sendo assim anulado por uma satisfação imediata. Este desejo não se simboliza em amor pela mãe.

Decorre desta limitação o fato sobejamente conhecido de que as crianças tratadas por pessoas que dão alimento, higiene, trocas de fralda, banho, tudo em hora certa, mas que são colocadas no colo para atender uma dessas necessidades são na realidade privados de presença amorosa e acabam assim utilizando o seu desejo para obterem basicamente satisfação de necessidades orgânicas e sensações viscerais (utilizando como linguagem manifestações correlatas como a dor, o vômito e a diarreia).

Na verdade as razões reais para uma mãe querer cuidar da criança depende mais dos motivos inconscientes. As impressões que a mulher recebeu na sua própria infância parecem persistir e ao longo dos anos vão determinar a maneira pela qual a mãe irá cuidar de seu filho.

Comparando em síntese o comportamento das mães normais e surda foi possível observar e concluir que em ambos os casos sob tensão de ansiedade não captam o desejo do bebê. Também em ambos os casos aparecem mães sistematicamente dependentes dos seus familiares.

Dessa forma há mães surdas e normais que são afetivas, dando assim significados aos comportamentos emitidos pelo bebê, e cuidando de forma independente. Portanto tudo leva a crer que para um bom desenvolvimento afetivo e cognitivo do bebê não seria tão significativa a deficiência auditiva da mãe quanto sua capacidade de desenvolver adequadamente sua "maternagem"!

(1) Costuma ser assim traduzido em português o termo criado por W. Winnicott (1978).

Marshall Klaus e John Kennel (1976) enfatizam a respeito (15): "Audição e Visão assumem uma importância grandemente estimulada nas nações industrializadas do ocidente, nas quais a mãe e o bebê são mantidos separados por várias horas do dia... Uma mulher da África que carrega seu bebê às costas, ou ao lado, é identificada como uma mãe inadequada, se seu bebê a suja com urina ou fezes depois do sétimo dia, isto é, se não pode prever estes comportamentos de eliminação e segurar o bebê longe dela antes que isto aconteça. Esta consciência finamente afinada dos movimentos do bebê é quase inconcebida para os que vivem em países onde a mãe e o bebê são mantidos separados durante boa parte do dia e dormem separados à noite".

Duas polêmicas dignas de reflexão expressam nossa conclusão. A primeira questão prende-se ao fato de a observação mãe-bebê evidenciar um elevado nível de comunicação inconsciente. Até que ponto muitos fatos poderiam passar por vezes despercebidos pela própria seletividade inconsciente de qualquer observador? Por este motivo torna-se tecnicamente necessário que um observador, para estar em condição de atuar, necessita um conhecimento profundo de seu próprio mundo interno para permitir uma certa discriminação entre a sua relação primitiva fantasiosa mãe-bebê e aquela que lhe cabe apreciar no real. Obviamente um resíduo contratransferencial estará sempre presente e a própria seletividade será sistematicamente incompleta.

A segunda questão decorre da limitação cognitiva da mãe. No caso da deficiência sensorial tal como em mãe surda, essa limitação poderá afetar talvez o desenvolvimento ulterior da inteligência da criança. Como nosso estudo limitou-se a observação da interação mãe-bebê durante os 3 primeiros meses nada podemos afirmar sobre o futuro desenvolvimento desses bebês nesse aspecto. No entanto podemos afirmar como foi mostrado ao longo do nosso trabalho que o ser humano é eminentemente afetivo, muito mais que cognitivo em sua origem e estrutura inicial, e seu desenvolvimento realiza-se por um contínuo intercâmbio de mensagens afetivas. Torna-se então possível, através da relação de objeto mutuamente construída em contato com a mãe, - não importando os canais e as linguagens utilizadas - construir a individualidade e a personalidade dos que se debruçam sobre a patamar da existência.

Para este estudo foi assim necessário referir simultaneamente às manifestações dos bebês observados e às características da relação mãe-filho - destacando o papel das trocas entre ambos, quer do ponto de vista do que se passa na realidade observável, e paralelamente sobre o plano fantasmático indiretamente denunciado. Esta visão bifocal é complexa por acarretar algumas dificuldades metodológicas, mas envolve em nosso entender uma indiscutível ampliação do panorama da pesquisa clínica a nível epistemológico.

Espera-se que este trabalho permaneça como um estímulo para outras pesquisas como esta cuja avaliação da significação não se limitou a mero registro de condutas mais ou menos regulares do tipo comportamentista, buscando alcançar a significação que tais condutas encerravam, numa tentativa de se compreender esse sentido em nível de comunicação inconsciente, sinalizado fragmentariamente através de lacunas, mas dentro de mensagens suficientemente definidas.

BRAXTON, I. Betty. "Bebês e mães". Rio de Janeiro. Campus Ltda. 1981.

DOLTO FRANÇOISE. No jogo do bebê. Rio de Janeiro. Zahar. 1982.

Seminário de psicanálise de crianças. Rio de Janeiro. Zahar. 1982.

La dificultad de vivir. Buenos Aires. Colia. 1981.

Psicanálise e Pedagogia. Rio de Janeiro. Zahar. 1972.

Como Orientar seu filho. Rio de Janeiro. Francisco Alves. 1983 vol. 1.

Remanescentes familiares. Rio de Janeiro. Imago. 1978 vol. 2 (2).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ATTA, N. Angela. A influência da Relação mãe-filho na comunicação do deficiente auditivo. Tese. Rio de Janeiro. Depto Puc. 1981.
- BARANGER, Willy. Posição e objeto na obra de Melaine Klein. Porto Alegre, Artes Médicas. 1981.
- BICK, E. La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas. Revista de Psicanálise Argentina. Buenos Aires, 111, 117. 1970.
- BOWLBY, John. Apego e perda. São Paulo. Martins Fontes. 1984.
- BRAZELTON, T. BERRY; GRAMER, BERTRAND; KREISLER, LÉON, SCHAPI, ROLF & SOULÉ, MICHEL. La dynamique du narrison In: 9^a journée scientifique du centre de Guidance Infantile de l'Institut de Puericulture de Paris. Paris les éditions ESF. 1982.
- BRAZELTON, T. Berry. "Bebês e mães". Rio de Janeiro, Campus Ltda. 1981.
- DOLTO FRANÇOISE. No Jogo do desejo. Rio de Janeiro. Zahar. 1985.
- _____. Seminário de psicanálise de criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- _____. La dificultad de viver. Buenos Aires, Celtia. 1982.
- _____. Psicanálise e Pediatria. Rio de Janeiro. Zahar, 1972.
- _____. Como Orientar seu filho. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1983 vol. 1.
- FREUD, S. Romances familiares. Rio de Janeiro, Imago, 1976. vol. 9 (a).

FREUD, S. Inibição, Sintoma e Ansiedade. Rio de Janeiro, Imago, 1976. vol. 20 (b).

_____. A organização genital Infantil. Rio de Janeiro, Imago, 1976. vol. 19 (c).

HOFFER WILLE. O desenvolvimento primitivo e a educação da criança. Rio de Janeiro, Imago, 1982.

KLAUS, M., KENNEL, J. Maternal Infant banding. Mosby St. Louis. 1976.

KLEIN MELAINE. Psicanálise da Criança. São Paulo. Mestre Jou. 1969.

KREISLER, L. L'enfant psychomatique. Paris PUF, 1976. L. Collection Que sais je 7.

KREISLER, L.; FAIN, M.; SOULÉ, M. A criança e seu corpo. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

LACAN, J. Ecrits. Paris, Seul, 1960, P. 268.

_____. O mito individual do neurótico. Lisboa, Ed. Assírio e Alvim 1980. (Coleção pelas Bandas da Psicanálise nº 2).

LANGER MARIE. Maternidade e sexo. Porto Alegre, Artes Médicas. 1981.

MAHLER MARGARET. As psicoses Infantis e outros estudos. Porto Alegre, Artes Médicas. 1979.

MANNONI MAUD. De um impossível e outro. Rio de Janeiro. Zahar. 1985 (a).

_____. A criança retardada e sua mãe. São Paulo, Martins Fontes, 1985 (b).

MELLO, B.S. & MARIA BEATRIZ. O pré-verbal na relação mãe-bebê. Tese. Rio de Janeiro. PUC, 1982.

MELEGA, PELLEGA MARISA. Observações da relação mãe-bebê e formação auditiva. *Jornal de Psicanálise*. São Paulo, 18 (36).

MIDDLEMORE, P. MERELL. Mãe e Filho na amamentação. São Paulo. 1. Brex. 1974.

SOULÉ, M. & SOULÉ, N. Les Troubles reactionnes en psychiatrie de l'enfant. *Confrontations psuchiatriques*. Paris, 1974, vol. 12, p. 63-80.

SPITZ, A. RENE. Dialogues from infancy. New York. International Universities Press, 1983.

_____. O primeiro ano de vida 2ª edição. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

WINNICOTT; D.W. Textos selecionados da Pediatria a Psicanálise. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.

_____. A família e o desenvolvimento do indivíduo. Belo Horizonte Interiores, 1980. 200 p.

_____. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro, Imago, 1975. 208 p.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Na tradição filosófica ocidental a noção de subjetividade tem sido formulada a partir de sua identificação com a consciência. Desde a sua problematização com Descartes no Século XVII, o sujeito é concebido como agente determinante de seus atos, convergente consigo mesmo, como pura reflexividade.

O aparecimento da Psicologia Histórica, no entanto, trouxe várias implicações tanto no plano da Epistemologia da Psicologia, como nos próprios limites da investigação psicológica. A principal implicação foi, sem dúvida, a negação de universalidade e constância das leis psicológicas, enquanto princípios organizadores e determinantes da conduta.

Neste sentido, os trabalhos de Jean-Pierre Vernant (1973) (1977) (1980) revelam que a categoria de sujeito, entendido como um ser autônomo e individualizado, inexistia para o grego durante a Grécia Arcaica. Foi somente com o surgimento da cidade que no mundo grego se instituiu a categoria de sujeito como indivíduo dotado de vontade, senhor de seus atos e conhecedor de seus desejos.

Este ensaio toma por objeto a contribuição de Vernant ao estudo da subjetividade, com particular interesse pela leitura da tragédia grega como ponto de inflexão entre o pensamento mítico e a nova ordem que a cidade impôs, fundada na razão.

(*) Estudo realizado sob a supervisão de Antonio Gomes Penna
(**) Mestranda

As teogonias gregas constituem-se em relatos de gênese que expõem a emergência de um mundo ordenado. A teogonia de Hesíodo é o relato de como esta ordem surgiu do caos, revelando as relações entre o um e o múltiplo, o indeterminado e o finito, o conflito e a união dos opostos, a permanência da ordem divina e a fugacidade da vida sobre a terra. Para o pensamento mítico, a experiência cotidiana adquire sentido em função dos atos exemplares praticados pelos deuses "na origem".

A teogonia de Hesíodo pode também ser interpretada como um mito de soberania, na medida que exalta o poder de um deus soberano que reina sobre o universo, relatando seu nascimento suas lutas e triunfos. A ordem do mundo deriva da vitória do soberano contra seus rivais. A partir do momento em que o soberano tem sua supremacia definitivamente assegurada, o mundo não mais está entregue à confusão e à instabilidade. Daí então não existirá qualquer tipo de contestação ao poder do soberano que seja considerada legítima. O estabelecimento do poder do soberano e a emergência da ordem surgem, portanto, como aspectos indissociáveis do drama divino.

Será, no entanto, sob a forma do heróico, que o grego exprimirá os problemas ligados a ação do homem e a sua existência na ordem do mundo.

O herói, enquanto categoria oposta aos deuses, define-se pelas proezas que realiza, pelos atos que ousou empreender. Estas proezas não são derivadas de virtudes pessoais, mas de uma graça divina.

A Grécia Arcaica desconhecia a concepção do ser humano como um ente dotado de vontade, ou seja, como fonte de seus atos, como sua causa produtora. É estranha para o grego a noção de um agente que apreende a si mesmo em suas relações como o centro da decisão, como defensor de um poder que emana de sua própria vontade. O homem grego, vê-se diante de desígnios que o ultrapassam, de uma força, expressa através das divindades, que é em última instância a determinante se seus atos.

Assim sendo, o herói só existe a partir da realização de uma façanha extraordinária, signo de uma graça divina e de uma determinação que o transcendem.

O advento da filosofia marca o início de um saber racional e o declínio do pensamento mítico e religioso. Daí em diante, já não será mais o original que tornará o cotidiano inteligível, ao contrário, será o cotidiano que fornecerá o paradigma para a compreensão da origem do mundo. Este novo modo de pensar surgiu em função das profundas transformações advindas com o aparecimento da cidade.

Os séculos VII e VIII AC são tomados como os referenciais cronológicos que assinalam o aparecimento da "polis", a cidade. Até então, as organizações político-sociais na Grécia eram dominadas por realezas de tipo feudal. A autoridade política, religiosa, jurídica e econômica era exercida pelas grandes famílias os "gene".

A cidade instaura um novo universo espiritual, marcado principalmente por duas particularidades: o poder da palavra e o desenvolvimento das práticas públicas.

A palavra transforma-se no instrumento político por excelência. Adquire um poder acima de qualquer outro, a ponto da arte política tornar-se um exercício de linguagem.

As questões de interesse coletivo tornam-se objeto de debate público. A palavra deixa de ser uma fórmula constituinte de um ritual religioso, para tornar-se um instrumento privilegiado de expressão numa nova racionalidade que vê na discussão, no debate e na argumentação as vias primordiais de acesso e exposição de verdade.

O desenvolvimento das práticas públicas vem, a seu tempo, registrar um deslocamento das instâncias de poder. Submete-se à ordem do grupo o que anteriormente era de exclusividade da aristocracia de caráter guerreiro e sacerdotal. Ao poder absoluto dos "gene", impõe-se, agora, o controle constante da comunidade.

Os negócios de Estado passam a ser tema de discussão por todos os cidadãos. De acordo com as novas regras do jogo político, a arte da oratória substituiu o prestígio pessoal ou religioso.

A justiça deve ser aplicada em observância a textos claros e públicos que vieram em substituição às regras costumeiras: as leis.

Os cidadãos não seriam mais submetidos a outro senhor além da lei. Esta enquanto princípio organizador e normativo é produto da razão e, portanto, sujeita à discussão e modificação.

A lei enquanto princípio de organização político-social é passível de aplicação a todos os cidadãos, uma vez que, como norma geral, é ao mesmo tempo comum e superior a todos. Somente a partir dela, as decisões seriam tomadas, os conflitos arbitrados e os crimes punidos.

As formas pelas quais os processos eram julgados, anteriormente, baseavam-se em rituais e provas previstas pelo costume. Estas provas tinham o poder decisório em si mesmas já que eram investidas de poder religioso. Uma vez corretamente utilizadas, restaria ao juiz, apenas, o papel de declarar o resultado ao termo da prova, sem que, para isso, se fizesse necessário o conhecimento dos fatos em si mesmos ou a reconstituição do objeto sob litígio.

Com o advento do direito, o juiz mantém uma posição acima das partes em litígio, ele é o representante da comunidade. Sua decisão deverá estar em acordo estrito com a lei a partir do conhecimento dos fatos.

Não mais se recorrerá aos rituais costumeiros para o conhecimento da verdade, mas aos novos procedimentos ditados pelas transformações que a cidade engendra ao nível das idéias e das práticas: o testemunho como relato dos fatos, a demonstração, a reconstituição e a dedução.

O surgimento do direito e as instituições da vida política opuseram-se aos antigos valores da ordem religiosa. No interior da cidade, quando o direito começa a elaborar a noção de responsabilidade, o homem passa a experimentar-se como agente autônomo em relação às potências divinas que dominam o Cosmos. Não haverá mais, a partir de então, uma ação sem que haja um agente individualizado, que sendo centro e fonte dessa mesma ação, assuma a responsabilidade por ela.

TRAGÉDIA GREGA: UM TEXTO DE TENSÕES E AMBIGUIDADES

A tragédia grega surge no momento em que a linguagem do mito já não se faz capaz de apreender a realidade política da cidade. É uma forma de expressão específica que traduziu aspectos da experiência humana até então des percebidos para os gregos: O estatuto do homem enquanto su jeito responsável.

A tragédia - é um universo de ambigüidades e tensões, situado entre dois planos: o da emergência das novas exigências e valores desenvolvidos pela cidade e o da referência ao mito pertencente a um tempo já transcorrido, mas que ainda se faz presente nas consciências. Nela acham-se confrontados os valores heróicos e as representações religiosas com a nova racionalidade, produto das inovações da cidade, que marca o advento do direito.

O texto trágico é a expressão deste momento de transição, onde a tradição não estava tão longe a ponto de ser ignorada e os novos valores consolidados a ponto de se constituírem como paradigmas.

Os planos humano e divino começam a se diferenciar, mas ainda não é tempo de se tornarem completamente independentes. Na tragédia, estes planos entrecruzam-se e emerge a tensão quando o mito e as novas formas de pensamento se confrontam.

Zeus, senhor do Olimpo, desejava manter a humanidade eternamente em condição animal. Prometeu, desafiando a norma instituída, doa o fogo a humanidade e com isso dota-a de um privilégio só acessível aos deuses: a razão. Foi por isso condenado e acorrentado, por séculos, a um rochedo.

Prometeu, cujo nome significa "o que prevê", guardava consigo segredos que, sendo do conhecimento de Zeus, evitariam que, no futuro, ele perdesse o trono, tal como foi o destino de seu pai, Cronos.

Zeus envia seu emissário, Hermes, para convencer Prometeu a revelar-lhe o segredo. Em troca, por ter a gradado ao todo-poderoso senhor do Olimpo, talvez, pudesse esperar o seu perdão. Prometeu impõe como condição imedia

ta a sua liberdade e a reparação pelas humilhações sofridas. Ao tomar tal condição como desafio ao seu poder, Zeus ordena que um abutre alimente-se do fígado de Prometeu.

Vitima de normas que em realidade nada mais expressam que a vontade de um tirano. Prometeu desnua ante o expectador o que sob o crivo dos novos valores é considerada como arbitrariedade.

PROMETEU

"Venera, invoca, adula sempre quem está reinando. Para mim, Zeus é menos do que nada. Afadigue-se e reine como desejar durante o escasso tempo que lhe resta como senhor dos deuses (*)"

A figura de Zeus identifica-se a de tirano. Seu poder, ao mesmo tempo absoluto, irresistível e irracional, deverá dar lugar aos princípios legais, laicos e racionais que em última instância governarão a vida na "polis".

Chegará o dia, como vaticina Prometeu, que o reinado de Zeus terá fim e a razão poderá sobrepujar a fatalidade.

O herói trágico é esse personagem cuja ação, diferentemente do que ocorre na epopéia, constitui-se num problema para si e para os outros, tornando-se alvo de um intenso e extenso debate. Estratégia que trará a cena dúvidas, incertezas e temores comuns a toda uma comunidade.

O coro representa no interior da trama o ser coletivo e anônimo e tem justamente como função a expressão das esperanças, julgamentos e sentimentos dos expectadores.

A culpabilidade trágica assinala o confronto, no que diz respeito ao grau de comprometimento do agente com sua ação, entre a antiga concepção religiosa de falta e a nova concepção que o direito, de forma ainda incipiente, põe em relevo.

(*) ÉSQUILO, Sd: 71

Durante o período "pré-jurídico", a noção de falta aparecia sob forma de erro do espírito, poluição religiosa, fraqueza moral, desvario da inteligência e cegueira capaz de levar a ruína.

O agente não é verdadeiramente o autor de sua ação. Ele é impelido à realização por uma força que, mesmo de certa maneira identificada a ele, lhe é exterior.

Nesse sentido, seria impossível a Édipo fugir ao seu destino.

Édipo foi feito pai de Tebas após livrar a cidade dos sofrimentos impostos pela esfinge. Casado com Jocasta, passou a ocupar o trono de Laio até o momento em que a cidade voltou a ser sacudida por uma nova onda de sofrimentos, cuja origem estava na impunidade em que se achava o assassino do antigo rei.

Os habitantes pedem a Édipo que os livre novamente dos males que tomam conta da cidade. Para isso, ele decide decifrar o mistério sobre a morte do rei Laio e toda a investigação é feita de acordo com os novos princípios: as testemunhas são convocadas e os atos reconstituídos através dos indícios e relatos.

Não é mais possível tomar uma decisão baseado unicamente na voz do adivinho.

O CORO

"Zeus e Apolo são sabedores e conhecem as ações dos homens; mas não tenho a certeza de que este adivinho saiba mais do que eu; decerto um homem pode saber mais que outro; mas, antes que os factos lhe venham comprovar as palavras, não estarei entre os que condenam Édipo". (*)

Édipo é ainda o rei e como tal autoridade. No entanto, os valores de um novo tempo se insinuam.

ÉDIPO

"Em qualquer caso deves-me obediência".

(*) Sofocles, 1986: 35

CREONTE

A um mau rei nenhuma

ÉDIPO

Ô cidade! Ô cidade!

CREONTE

Também é minha, não te pertence só a ti
(...)

JOCASTA

Ô desgraçados, por que vos empenhais nessa in
sensata guerra de palavras? ! Não vos envergonhais, em ter
ra tão experimentada de desastres, de levantar questões par
ticulares? (*)

Porém o destino de Édipo já estava traçado des
de antes de seu nascimento e a fatalidade se abate sobre e
le quando descobre que o oráculo de Apolo fora cumprido:
havia ele cometido o parricídio e o incesto.

Criado como filho pelos soberanos Mérope e Polí
bio. Édipo era na verdade filho de Laio e Jocasta que em
razão do oráculo fora confiado a um escravo para que fosse
morto. Condoído pela sorte do menino de pés inchados, o es
cravo entrega-o aos cuidados de um servo dos reis de Corin
to. Tendo conhecimento no templo de Delfos de que seria o
assassino de seu pai e marido de sua mãe, Édipo foge de Co
rinto e não mais retorna para evitar a tragédia. Numa en
cruzilhada, encontra-se com Laio e após uma briga, mata-o.

Inconscientemente e involuntariamente, Édipo
cumpre seu destino, joguete nas mãos dos deuses. Enquanto
agente de sua própria ruína, procura obstinadamente pela
verdade mesmo diante das súplicas e avisos dos que o cercam.

O agente não encontra em sua dimensão a justi
ficativa para seus atos; estes, acabam se revelando ao he
rói conforme os desígnos dos deuses.

(*) Ibid, p.42-3

A culpabilidade trágica constitui-se neste confronto entre uma necessidade superior e imperiosa e o próprio movimento da personagem. O significado dos atos da personagem trágica oscila entre a intenção e a coação.

Antígona cede ao dever para com sua linhagem mesmo sabendo que será condenada a morte. É o destino ao qual não poderá fugir, uma vez que a desgraça de Édipo ainda paira sobre toda a sua descendência. De acordo com a concepção religiosa da falta, a poluição do crime transcendia o próprio indivíduo, estendendo-se aos seus descendentes, podendo mesmo atingir toda uma cidade ou território.

Antígona toma para si aquilo que lhe é exterior a ponto de parecer optar pelo que é constrangida a realizar.

ISMENA

(...) Perdoem-me os que estão debaixo da terra, mas vejo-me forçada: não posso desobedecer aos governantes. É loucura cometer ações que exigem mais força do que a que nós temos.

ANTÍGONA

(...) Segue o que for do teu agrado, que eu lhe darei sepultura. E será maravilhoso para mim se vier a morrer por ter cometido tal ação. Por ele amada, de mim tão amado, junto dele terei jazida, depois de haver consumado um sacrossanto crime. Terei de ser agradável aos mortos muito mais tempo do que aos vivos, pois que ficarei debaixo da terra a eternidade. Despreza tu as sagradas leis dos deuses. (*)

O sentido trágico da responsabilidade aparece quando a ação humana ainda não adquirira a autonomia necessária para tomar a si mesma como razão suficiente. O sentido da ação parece situar-se ao mesmo tempo no sujeito e fora dele. Ora o agente aparece como determinante de seus atos, ora parece ser determinado por uma força inexorável.

(*) Sófocles, 1984: 17-8

Assim sendo, Antígona desobedece as ordens de Creonte, o novo soberano de Tebas, e presta as honras a Polínice, seu irmão, que havia morrido num combate com seu irmão Éteócles pelo trono da cidade. Polínice contou com o apoio do rei de Argos e por isso foi amaldiçoado com a proibição de Creonte.

O tirano resolve punir a desobediência da filha de Édipo com a morte. A partir da atitude de Antígona e da reação de Creonte trava-se o debate em torno da norma, o critério a partir do qual os homens devem reger sua conduta.

São postos frente a frente o particularismo dos compromissos assumidos com sua gênese e a obediência as leis da cidade, seu compromisso para com a coletividade.

ANTÍGONA

(...) Despreza tu as sagradas leis dos deuses.

ISMENA

Eu não as desprezo, mas não encontro em mim forças para me opor ao desejo da cidade. (*)

Mas os decretos de Creonte não se identificam completamente com os valores que emergem da "polis". Eles têm ainda sua origem na vontade do soberano e como tal permanecem em seu particularismo. A progressiva laicização da moral e a nova política exigem a promulgação de leis baseadas numa relação contratual. De caráter coletivo, essas regras deverão ser ditadas pela razão e não mais pela paixão.

Nesse sentido, Creonte vê seus atos serem colocados sob questionamento. A prepotência do soberano o levará também ao encontro da fatalidade.

HÉMON

(...) Não guardes, pois dentro de ti qualquer pensamento reservado, nem julgues que é justo só aquilo que

(*) Ibid, p.18

dizes. Os que crêem ser, como pessoas únicas no mundo, de tentores da sensatez, da eloquência e de uma alma nobre, revelam muitíssimas vezes a quem os observa com atenção um grande vazio. Não se pode considerar infâmia para ninguém, nem sequer para o mais sábio dos homens, aprender muita coisa e não se mostrar obstinado... considero também, que o homem rico de sabedoria vale, por natureza, mais do que os outros; mas, com isto raramente acontece, julgo não ser errado ceder àquele que fala com prudência.

CORO (dirigindo-se a Creonte)

Senhor, ele disse-te coisas justas: escuta-o!

(...)

CREONTE

Não nos faltava mais nada! Na nossa idade, a prender-mos a ser sábios dando ouvidos às ternas palavras dum garoto ...

HÉMON

... que apenas se inspirou na justiça. Eu sei que sou jovem; mas o que interessa agora ter presente são as obras e não os anos.

CREONTE

Ouçam isto: honrar quem se revolta!

HÉMON

Mas não quem faça o mal: e isto é tudo.

CREONTE

Parece-me que ela sofre de tal doença:

HÉMON

Não é da mesma opinião o nosso povo.

CREONTE

Mas terei eu de receber ordens do povo?

HÉMON

Agora é que tu me pareces uma criança grande.

CREONTE

Será que terei de governar como apraz aos ou
tros?

HÉMON

Não existe cidade onde um homem governe sozi-
nho.

CREONTE

Existe, sim: a nossa cidade.

HÉMON

Serias um grande soberano no deserto (*)

O debate entre Hémon e Creonte expõe os valores da nova ordem. Valoriza-se a prudência, a temperança e a justa medida. Numa ordem social baseada em relações contratuais, buscar-se-á o equilíbrio e o acordo. Submissão e dominação serão traduzidas em termos de reciprocidade e reversibilidade. As relações de força serão substituídas pela razão. Será preciso quebrar o orgulho, o descomedimento e a arrogância aristocrática em função do ideal de isonomia.

A tragédia constitui-se assim na solução estêtica de um período caracterizado por tensões e ambigüidades, em que o sujeito encontrava-se dividido entre dois tempos, o religioso e o profano, e submetido a duas ordens antinômicas, a dos deuses e a dos homens.

(*) Ibid, p.48-50

BIBLIOGRAFIA

CHÂTELET, F. & PISIER-KOUCHNER, E. (1983). As concepções políticas do século XX: história do pensamento político. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

CHÂTELET, F. et al. (1985). História das idéias políticas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ÉSQUILO (s/d). Prometeu agrilhado. Lisboa: Inquérito.

SÓFOCLES (1984). Antígona. Lisboa: Inquérito.

_____. (1986). Édipo Rei. Lisboa: Inquérito.

VERNANT, J. P. (1973). Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica. São Paulo: Difel/Ed. da Universidade de São Paulo.

_____. (1981). As origens do pensamento grego. São Paulo: Difel.

VERNANT, J. P. & VIDAL-NAQUET, P. (1977). Mito e tragédia na Grécia Antiga. São Paulo: Duas cidades.

Jorge da Silva Raymundo**

I- SOBRE O CONCEITO DE IDEOLOGIA

Segundo Mannheim (1986), podemos distinguir entre dois significados diferentes do termo "ideologia": o particular e o total. Ambas as concepções fazem referência ao papel das "idéias". Em seu sentido mais amplo, o conceito implica que as idéias não são auto-suficientes, que suas raízes estão alhures. Há fatores que podem obliterar e distorcer o que é expressado. O real subjaz. A verdade só será revelada se descobrirmos a natureza da determinação das não-idéias sobre as idéias.

Precisamos remontar a Bacon, com sua teoria dos ídola, para achar a origem da concepção particular de ideologia. Os "ídolos" eram "fantasmas" ou "preconcepções" que induziam ao erro, e eram derivados da própria natureza humana, e outras vezes de indivíduos particulares. Constituíam-se, portanto, em obstáculos no caminho do conhecimento verdadeiro, donde a necessidade de uma investigação e crítica das raízes da erudição convencional.

Depois, conforme comenta Hall (1983), o termo foi cunhado por Napoleão, que chamou de "ideólogos" aos savants responsáveis pela fundação de um centro de pensamento revolucionário, durante a Revolução Francesa. Os "savants" pretendiam investigar a relação entre história e pensamento, isto é, entre o curso da Revolução e as "idéias" que a expressavam. Mas também se preocupavam em saber se existiam certas idéias "verdadeiras", independentemente da conjuntura histórica em que estivessem. Era, em suma, a instalação na problemática básica que vai acompanhar o conceito de ideologia em toda a sua trajetória: saber até que ponto são as idéias autônomas ou determinadas.

(*) Estudo realizado sob a supervisão de Franco Lo Presti
Seminário

(**) Doutorado

por um contexto histórico específico.

Já se nota aí um início de passagem de uma concepção particular para uma concepção total de ideologia. Aqui não se trata mais de uma questão puramente individual, onde as distorções ou erros advindos do opositor podem ser captados ao nível de uma simples psicologia dos interesses. O pensamento dos ideólogos é vinculado a uma prática política existente, ampliando o alcance e a significação do termo (Mannheim, 1986, p. 82).

Mas foi Kant quem forneceu as bases iniciais para o estudo da ideologia. Nele vamos encontrar a noção de interesse. Os interesses orientam os processos cognitivos. A razão teórica visa uma finalidade prática. Pela preponderância que concede à razão como construtora da realidade, Kant inaugura o criticismo que vai influir em muitas teorias subsequentes. Hegel, em seguida, historiciza a Razão, através da dialética que, num segundo momento, apropria a História na mesma Razão. O ser se realiza a partir de trocas mútuas com o outro, com o mundo-objeto. Há uma contribuição clara para a concepção total da ideologia, nessa historização e tendência para o mundo material. No final, a tradição idealista passa por Hegel, quando, à maneira de Kant, absolutiza a Razão: o espírito só se afirma a si próprio como conhecimento absoluto. O ser-em-si.

É em Marx - continua Mannheim (1986, p-84) - que vamos encontrar a formulação mais explícita da concepção total de ideologia. Aqui parte-se do princípio de que as idéias expressas por um interlocutor qualquer, antes de traduzirem limitações e interesses individuais e particulares, refletem as idéias de um grupo ou estrutura histórico-social concreta, como por exemplo, as de uma classe. Costuma-se localizar o estudo moderno da ideologia a partir dessa concepção materialista, tal como proposta por Marx. O marxismo é colocado como referencial e as teorias são alinhadas em função da sua proximidade maior ou menor com os seus princípios básicos doutrinários.

Na verdade, podem existir outros critérios. O próprio marxismo sofreu modificações substanciais, em vir-

tude das transformações havidas na face do planeta, tanto em termos de base (como fatores econômicos), quanto de superestrutura (por exemplo, fatores culturais, tecno-científicos, políticos e ideológicos), além de eventos físicos importantes, como guerras e outros. Tudo isso acentuou alterações epistemológicas e novas visões de mundo, com repercussões óbvias na ideologia. Isso para não falar das teorias confessadamente não-marxistas. O argumento de que, de uma ou de outra maneira, o marxismo seja recorrência obrigatória, já não é tão convincente assim, nos dias atuais. O centro de gravidade pode bem ser deslocado. É questão de ênfase. No fim das contas, a escolha dos pressupostos a partir dos quais ensejar um estudo da ideologia, fica sendo mais ou menos arbitrário, na medida em que possa refletir orientações ideológicas do próprio escolhedor.

II- OBJETIVOS DA VISÃO HABERMASIANA

Por certo, a escolha de Habermas para dar o fio condutor deste trabalho, tem também suas justificativas. De acordo com Rouanet (1983), o nome Habermas é normalmente situado ao mesmo tempo entre os representantes da Escola de Frankfurt e algo diferente deles. Identificada pelo desenvolvimento do que se chamou uma "teoria crítica", a Escola de Frankfurt se propôs, desde o início, um projeto grandioso de não menos que pensar a cultura e a civilização contemporâneas. O clima espiritual existente por volta de 1933, época de seu surgimento, exortava a isso. A ascensão do nazismo e a experiência da guerra; o avanço do capitalismo e a progressiva industrialização; os reflexos das transformações tecnológicas na maneira de pensar do homem, a ponto de se poder falar de uma razão tecnológica ou instrumental; os rumos novos da Revolução Russa e a discrepância com as promessas iniciais; a assimilação gradativa dos achados da Psicanálise e da Física Contemporânea; a discussão do marxismo, fora dos enfoques tradicionais dogmáticos, tudo isso concorreu para formar o quadro característico do movimento frankfurteano e o matiz de decepção e ao mesmo tempo revolucionário, próprio daquela época.

Visto dessa maneira, Habermas participa das mesmas preocupações básicas que orientam os trabalhos de Horkheimer, Adorno, Benjamin e Marcuse: a tradição Iluminista da reflexão voltada para a prática; a crítica da cultura; a crítica do positivismo e da razão instrumental; a idéia da razão emancipatória; e a categoria da Utopia, que em Habermas ganha a forma de um modelo comunicativo puro e de uma situação linguística ideal, (Rouanet, 1983, p.258). A diferença estaria no último desses pontos. Lançando mão do modelo da situação terapêutica psicanalista, Habermas pretende resolver o impasse herdado dos demais frankfurtianos: a crítica da cultura tecnocrática desembocando na constatação amarga de sua gradual assimilação pelo próprio sistema criticado, pela sua perda de eficácia que vai resultar em paralisia e impotência para promover mudanças efetivas (Marcuse, 1982).

Para Habermas - é ainda Rouanet quem diz (1983, p. 259) - o método psicanalítico seria o único a possibilitar o desvendamento dos interesses subjacentes à toda comunicação, que aparece sempre reificada ao sabor de ideologias dominantes. Resta saber se a tomada de consciência, possibilitada pelo processo de auto-reflexão decorrente da conversa entre analisando e analista, é suficiente para promover a livre comunicação entre os homens, no sentido da não-ilusão que caracteriza a tradição da práxis marxista. Resta saber se, em escala ampliada, os temas cobertos de início, pela teoria crítica, continuam os mesmos, nos dias de hoje. Num contexto que já se ousa denominar de pós-industrial, que traz no seu bojo uma exigência de mudança de ótica, típica dos cortes revolucionários, pode-se levantar a questão da conveniência ou não de se submeter a própria Escola de Frankfurt a um processo metacrítico e de reflexão. Antes de discutir estes pontos, procuremos retrazar o caminho, identificando as principais marcas da vinculação entre interesses e conhecimento, características do pensamento habermasiano.

Em Conhecimento e Interesse (1982), Habermas se propõe investigar como a razão humana, de multifaceada e generosa, foi aos poucos se afunilando até chegar a uma dimensão unívoca de preocupação e identificação com fins imediatos e estreitos. Para isso realiza uma

reconstrução da história do positivismo moderno, que ilustra a maneira como a teoria do conhecimento deu lugar a uma teoria da ciência. O que marca essa passagem, segundo Habermas, é o abandono do exercício da reflexão. Tal abandono não se deu por acaso, estando antes associado aos interesses da ideologia positivista. A estratégia positivista consistiria na distorção sistemática do processo comunicativo entre os homens e entre estes e as instituições. A Psicanálise constituiria a derradeira manifestação de uma dimensão reflexiva, sendo capaz por isso de fornecer o método para o deslindamento das relações entre conhecimento e interesse e, pela recuperação da dimensão, tornar de novo viável a comunicação livre e verdadeira.

III- TEORIA DO CONHECIMENTO: DE KANT A HEGEL

As preocupações em torno das questões vinculadas ao conhecimento humano remontam a tempos anteriores à Idade Moderna, podendo ser detectadas reflexões epistemológicas em Platão e Aristóteles, por exemplo. Porém, foi somente com Kant que surgiu uma tentativa de sistematização dessas preocupações, inaugurando-se assim a teoria do conhecimento.

A questão básica se resume em saber como é possível um conhecimento digno de crédito. Trata-se de procurar os pressupostos que possam validar a experiência cognitiva resultante da relação entre o homem e o mundo. Como acentuou Mueller (1978), Kant demonstrou a insuficiência de uma resposta baseada tanto num critério empirista quanto num critério racionalista. O empirismo é impotente para explicar verdades necessárias, como as das matemáticas. A verdade de 2×2 independe da experiência. Faz parte da própria estrutura racional do homem, que o empirismo não levou em conta.

Por sua vez, o racionalismo erra por não conceber que todo conhecimento implica um dado empírico, a presença de sensações ordenadas no tempo e no espaço. Na verdade, o tempo e o espaço eram tomados como categorias puras da compreensão, e determinavam os próprios limites do conhecimento. O que nos é dado conhecer, constitui o mundo dos fenômenos, é o mundo empírico, das sensações caóticas

legadas por Hume. A partir daí, são as categorias de tempo e espaço que fornecem o enquadramento necessário para a ordenação dos caos sensível.

Além disso, continua Mueller (1978, p.241), o fenômeno, o que se apresenta à consciência, implica a realidade noumênica, daquilo que não aparece, da realidade em si. A realidade noumênica seria impossível de ser conhecida, pois para isso deveríamos ter condições de transcender as categorias puras do pensamento, isto é, os pressupostos que tornam possível o próprio conhecimento. Por conseguinte, qualquer raciocínio que excede o campo da experiência possível, qualquer tentativa de formular um sistema metafísico a partir da razão pura, não teria justificação.

Hegel reagiu contra essas limitações impostas pela reflexão do criticismo kantiano. Basicamente, o que se discute é o fato da teoria do conhecimento estar fundada em premissas ou pressupostos não-refletidos e tomados por verdadeiros e absolutos. Exemplo disso é a apropriação, por Kant, dos modelos da Física e da Matemática da época como prototípicos do conhecimento.

O que Kant não teria percebido é que a reflexão sobre um referencial leva a outro referencial, num processo auto-recorrente que retira o caráter absolutista do tempo e o transforma em devir. A Razão Analítica não consegue apreender esse devir. Na realidade, diz Hegel (ver Hall, 1983, p.18), a Física e a Matemática nada mais são que objetivações, num determinado momento da procura do homem por um modelo de conhecimento seguro. Mas a razão Analítica não pode ultrapassar os limites de um conhecimento particular, de um momento particular e portanto parcial. Através da Razão Dialética, ao contrário, havia possibilidade de um conhecimento universal. Pois, se um momento consistia na objetivação do Espírito no mundo (História), um outro momento constituía a apropriação do mundo (História) pelo Espírito.

Hegel relativiza e historiciza, dessa forma, os referenciais kantianos, influenciados que eles eram pelo caráter de Absoluto da arquitetura do mundo newtoniano, em

tão vigente. Entretanto, o próprio Hegel não conseguiu escapar do Absoluto. O movimento mesmo da dialética, que desapropriava os referenciais e levava a um desdobramento ascendente da famosa tríade tese-antítese-síntese, conduzia a uma apoteose final. Aconteceria então o conhecimento universal, o conhecimento do em-si, negado por Kant e que coincidia com a união final da consciência com o Espírito. O mundo era absorvido pelo Espírito; a História e a Ciência, eram absorvidas pela Filosofia. A marca idealista de Hegel, vem daí. O histórico nada mais é que manifestação do pensar universal que subjaz. A realidade última é o pensar conceitual, que se torna a única fonte do ato de produção (Hall, 1983, p.18).

IV- A IDEOLOGIA MARXISTA E O AGIR INSTRUMENTAL

Foi a partir desse ponto que Marx praticou a "inversão hegeliana". Se em Hegel a distinção entre Ciência e Filosofia se evapora, pela absorção da primeira na segunda, nada impede que se faça o percurso inverso. O "real" fica sendo o único motor da História. As idéias não são mais do que projeções da natureza sensorial do homem, reflexos da práxis humana. A síntese não é mais uma atividade do pensamento. Ela é uma produção material, concretizada pelo trabalho social (Habermas, 1982, p.45). O homem é um animal que age no meio natural, buscando apoderar-se do material da natureza útil para a sua vida. O processo que mediatiza a relação do homem com a natureza é o trabalho. Todo trabalho é social, na medida em que os homens interagem e se comunicam entre si, a fim de viabilizar os meios ou instrumentos necessários para a transformação da natureza. Esse saber, advindo das condições reais da produção, através da comunicação entre os homens, é o que constituiria a formação da consciência. O movimento dialético parte da natureza, através do trabalho, e engendra a consciência, que se torna assim natureza objetivada, para nós. De modo que o referencial continua sendo material. O trabalho é ao mesmo tempo um processo natural e uma concepção-de-mundo. E não se precisa apelar para nenhum recurso idealista.

Como teoria da sociedade, escreve Habermas (1982, p.60), a concepção de Marx é uma extensão do princípio do agir instrumental, característico do trabalho humano. Desde os primeiros grupos sociais, os homens vão aprimorando os instrumentos ou meios tecnológicos adequados para a consecução de bens. Dessa maneira, ao longo da História, se podem surpreender sociedades em graus qualitativamente diferentes, de acordo com o estágio tecnológico em que se encontrem. Esses estágios societários seriam passíveis de previsão científica. A sociedade ideal, corporificada no comunismo, seria aquela em que o sujeito se emanciparia do trabalho forçado, quando nem o tempo nem a porção de trabalho empregado serviriam mais como padrões de mensuração do valor de troca dos bens produzidos. A redução do tempo e da porção de trabalho traz como consequência a abolição da mais-valia, isto é, do trabalho excedente que possibilita o lucro e a exploração do estágio capitalista. Com o trabalho reduzido a um mínimo, os homens teriam mais tempo de lazer, disponível para atividades sublimatórias, culturais, científicas e artísticas, características de uma sociedade mais justa e feliz, posto que mais criativa.

O cunho historicista e progressista das formulações de Marx dá margem à interpretação do desenvolvimento da sociedade, até culminar no comunismo, como um processo automático e necessário. É claro que não é tudo tão simples como parece, tendo-se que levar em conta os entraves que necessariamente aparecem para impedir a realização desse ideal, bem como as maneiras de superá-los, a todo instante.

Realmente, com a produção da mais-valia, no capitalismo, surge o problema da distribuição dos bens que excedem a produção indispensável para a satisfação das necessidades elementares. Formam-se assim, as classes sociais, caracterizadas por participarem em graus diferentes, dos custos da produção e das compensações sociais (Habermas, 1982, p.69). A classe dos trabalhadores, ou proletariado, é quem trabalha mais do que o devido, produz a mais-valia e o lucro e é mantida à margem dos benefícios que o excedente de produção pode trazer. A burguesia é a classe dona dos meios de produção sobre os quais o proletariado exerce sua

força de trabalho. A burguesia, assim, não trabalha, ou trabalha pouco, o bastante para por em andamento a máquina produtiva e administrar a força de trabalho do operário de modo a dar lucro. Depois, se deita na riqueza e usufrui.

A burguesia sabe que terá de lutar para se manter deitada eternamente em berço esplêndido. Por isso, emprega todos os meios para impedir que a previsão marxista se consuma. O objetivo é evitar que a classe operária tome consciência de sua exploração e tente mudar tal estado-de-coisas. O processo básico consiste em mascarar a situação real, de modo a dar ao trabalhador a ilusão de estar adequadamente inserido no contexto da sociedade. Todos os meios são válidos. Propaganda e pequenas reformas, desvio de atenção para alhures e repressão com violência, tudo concorre para perpetuar a alienação do homem em relação ao seu trabalho e ao mundo em seu redor.

Por outro lado, a classe operária está sempre tentando furar o bloqueio do mascaramento e da alienação, a fim de permitir o curso natural do desenvolvimento que levará a uma situação de não-exploração. Ela sabe que terá de se apossar dos meios de produção e que os burgueses farão tudo para retê-la. A luta de classes é então inevitável. Mas Marx acreditava que a vitória final seria dos proletários. O desenvolvimento da Tecnologia se constituiria um fator primordial, pelo esvaziamento da importância do tempo e da porção de trabalho como pilares da produção.

Esse processo de mascaramento corresponde à noção de ideologia, no sentido tradicional marxista (Marx e Engels, 1987). A ideologia é uma visão de mundo legitimadora de normas e instituições que correspondem aos interesses da classe dominante. As normas e instituições não são justificadas de fato, mas mistificadas, transformadas, por assim dizer, numa espécie de ficção. A classe dominada toma a ficção por realidade e age de acordo com essa motivação falsa, com essa falsa consciência.

Por conseguinte, os homens, enquanto classe, vivem numa espécie de ilusão. Pior de tudo é o fato de ser

uma ilusão manipulada, com intuito de preservação de uma situação de dominação. O esforço de desvelamento pela classe operária deve, portanto, visar a um duplo objetivo, possibilitando ao mesmo tempo a cessação de dominação e exploração de uma classe sobre outra, como também a restauração do real e da verdade, e conseqüentemente da maneira autêntica de viver. Isto confere ao marxismo uma dimensão ética, com o reencontro da dignidade do trabalhador enquanto ser humano.

Infelizmente, porém, conforme assinala Habermas, (1982, p.77), Marx não percebeu que incorria nos erros de seus predecessores. Da mesma forma que eles, lançou mão de pressupostos não-refletidos, com os conceitos de trabalho e interação. Englobando ambos os conceitos sob a denominação comum de práxis social, identificou as realizações instrumentais com o agir comunicativo, equiparando assim, ciência do homem e ciência da natureza. A ênfase concedida ao agir instrumental e ao cientificismo materialista, reduz o campo da reflexão, e prepara o caminho para o positivismo.

V- POSITIVISMO E TEORIA DA CIÊNCIA

O positivismo pretende que o conhecimento verdadeiro só é possível através do modelo das ciências naturais. A intenção é fornecer um método que esteja isento das contaminações metafísicas dos sistemas antecedentes, principalmente os de Kant e Hegel. Nessa procura, vai se apoiar nos principais parâmetros do empirismo. O conhecimento começa com a captação do real, pelos órgãos dos sentidos. Através da observação sistemática da realidade, tem-se acesso ao mundo dos fatos, única base para um conhecimento objetivo e realmente atingível.

Esse embasamento empírico, que justifica a validade do conhecimento pela certeza sensível, corre ao lado da certeza metódica. Por este princípio, não se precisa procurar uma compreensão dos fatos em termos de totalidade, apelando para uma instância transcendental. As conexões cognitivas devem se fundamentar no procedimento sistemático

do investigador. O método tem precedência em relação ao objeto de investigação, uma vez que só podemos ter acesso a esse objeto com a ajuda de formas científicas de procedimento (Habermas, 1982, p.95). Além disso, o conhecimento, para atender ao critério de exatidão, deve visar a articulação dos fatos de modo a propiciar o estabelecimento de teorias e leis gerais. Somente assim se pode alcançar uma crescente harmonia entre as nossas concepções e as nossas observações. As teorias, por sua vez, devem ser passíveis de aplicação técnica, sublinhando o caráter utilitário do conhecimento.

A Ciência busca, portanto, a explicação e a previsão. Partindo da experiência sensível adquirida metodicamente, tenta a explicação dos fatos através de suas articulações e relações de causa e efeito, e a sua conversão em prognósticos racionais tecnicamente aplicáveis, que contribuirão para o progresso social. A conversão do saber empírico em previsão racional é compreensível, uma vez que o positivismo renuncia à explicação última, do ente em sua essência, para se ater ao conhecimento fenomenino.

O positivismo substitui a teoria do conhecimento por uma teoria da ciência. As questões epistemológicas sobre as condições do conhecimento possível tornam-se supérfluas. O conhecimento se define pelas realizações da Ciência. Sua verdade é dada por referência às regras de montagem e controle, correspondentes às teorias científicas. O sujeito cognoscente deixa de ser o ponto de referência. A reflexão sobre os pressupostos do conhecimento não tem mais sentido. O redirecionamento de enfoque para o arcabouço metodológico transforma a razão reflexiva numa razão instrumental. A própria teoria da ciência fornece o antídoto contra interrogações acerca de pontos que estejam dentro do escopo do método, e que satisfaçam aos critérios fatuais, objetivos e orientados para finalidades cabíveis em virtude das regras do jogo.

As implicações ideológicas de tal postura são claramente visíveis, na medida em que serve para coordenar idéias e metas consonantes com as do sistema dominante, reprimindo aquelas que sejam irreconciliáveis com o sistema.

Porém, como acrescenta Habermas, o positivismo não reflete sobre tais consequências ideológicas. Ele pretende mesmo um conhecimento isento de interesses, concebido como cópia da realidade. Mas isso é uma falácia. O pressuposto cientificista tem o propósito de abolir as interpretações metafísicas. Mas, uma vez reprimida a teoria do conhecimento, não há outro sistema de coordenadas à mão para um critério demarcatório entre ciência e metafísica, a não ser o da própria metafísica.

Tal é, segundo Habermas (1982, p.109), o paradoxo do objetivismo positivista. A duplicação da realidade de prescinde de uma explicação teórico-cognitiva, no momento em que é garantida diretamente pelo sistema referencial da ciência. Mas uma vez que o próprio sistema de coordenadas não é justificado, isso dá margem a que o entendamos como resultante de uma interação entre o sujeito que conhece e a realidade. É por essa brecha que Peirce e Dilthey começam a abrir a teoria da ciência para uma reflexão.

VI- AUTO-REFLEXÃO NA TEORIA DA CIÊNCIA: PEIRCE E DILTHEY

Peirce está preocupado com a lógica da investigação científica. Diferentemente do positivismo clássico que quer esclarecer a construção lógica das teorias científicas, Peirce tenta clarear a lógica do método com a ajuda do qual temos acesso às teorias. É o método (científico) que distingue a Ciência de outras categorias de conhecimento, na medida em que consegue, para as nossas concepções, um consenso duradouro e livre de imposição. Isto acontece porque há um progresso no conhecimento científico. O método científico dá a certeza de que qualquer pergunta deve acabar encontrando uma solução adequada. É a hipótese pragmatista de Peirce, que admite o funcionamento efetivo de um processo de aprendizagem autônomo e cumulativo.

A lógica do progresso científico se faz por meio de regras de inferência, que transformam enunciados em outros enunciados qualitativamente novos. Ela se dá num

contexto de ação instrumental, visando o estabelecimento de hipóteses que, se confirmadas, se convertem em recomendações técnicas para a manipulação de objetos. Pode-se falar então de um interesse que orienta o conhecimento para uma disponibilidade técnica possível (Habermas, 1982, p. 111).

É esta ênfase no agir instrumental como critério não-refletido de acesso à realidade, que Dilthey critica em Peirce. Ela aconteceria, apesar da lógica de Peirce não ser estritamente formal, dependendo no final, do consenso dado pela comunidade dos pesquisadores que se comunicam entre si. Para Dilthey, esse consenso não pode fundar-se na ação instrumental. Pois, enquanto a ação instrumental se baseia em regras técnicas, que lhe emprestam um caráter monológico, a comunicação entre os pesquisadores, quando da formação do consenso, tem caráter intersubjetivo. Subtende expectativas recíprocas que são mediadas pela linguagem simbólica, que difere da linguagem formalizada das ciências naturais.

Dilthey tenta realizar, nas ciências do espírito, ou ciências culturais, o tipo de auto-reflexão que Peirce efetuou em relação às ciências naturais. As ciências do espírito reivindicam para si o domínio da interação comunicativa, através da linguagem, que foi negligenciado pelas ciências da natureza.

O estudo da interação característica das manifestações culturais, é efetuado através da hermenêutica. É o método de interpretação pelo qual podemos compreender as estruturas significativas produzidas pelo homem em seu trajeto histórico. Para Dilthey, toda interação subentende uma compreensão ou entendimento mútuo de expectativas e dos símbolos que estão sendo usados. É isto que confere o sentido às objetivações do Espírito que dão forma às instituições culturais. Desse modo, o homem que estuda a história é o mesmo que a faz. Por isso, ele pode voltar sobre os mesmos passos, decifrando lacunas, omissões e mal-entendidos porventura existentes nos textos da cultura, e que possam obstruir a comunicação intersubjetiva. Por isso ele pode compreender o sentido dos elos encontra

dos pela retrospectiva biográfica hermenêutica, na medida em que foi também co-autor do processo de inter - relações de partes para formar o todo vivencial.

Assim, enquanto as Ciências da Natureza eram passíveis de explicação, as Ciências do Espírito exigiam um ato de compreensão. Onde as primeiras viam, no interesse técnico, o norteador do processo de apreensão da realidade, as Ciências do Espírito enfatizam o interesse prático ou comunicativo. É ele que garantiria a preservação de um entendimento intersubjetivo, com base numa linguagem comum e em normas mutuamente aceitas. É no horizonte desse entendimento recíproco que a realidade pode irromper como algo, pela vez primeira.

Entretanto, como bem assinalou Rouanet (1983 , p. 271), Dilthey não logra sustentar esse conceito de interesse prático, por não conseguir fugir da influência positivista de seu tempo. A hermenêutica supõe um contexto dialógico, com os sujeitos se expressando não-diretamente, mas através da mediação linguística ou de ações. A hermenêutica deve assumir uma posição oblíqua frente a expressão simbólica, justamente porque nela o interior não se expressa diretamente no exterior. Penetrar nessa dialética entre universal e particular é se comprometer com a relação entre objetivação e vivência, e essa é a tarefa da hermenêutica. A hermenêutica coloca o intérprete como um interlocutor no diálogo. Nessa situação, a objetividade da experiência fica ameaçada tanto pelo outro, que participa do diálogo, como pelo intérprete, cuja subjetividade engajada distorce as respostas.

Em vista dessa problemática, Dilthey recuou para o modelo da empatia, próprio de um contexto monológico, onde o sujeito consegue mergulhar diretamente na interioridade do outro sujeito. É a volta, sub-repticiamente, do modelo da observação descompromissada, das ciências naturais. É a teoria da cópia da verdade, que garante a reprodução de um dado imediato na consciência individual, purificada de possíveis interferências subjetivas. Assim ficaria assegurada a objetividade.

No entender de Habermas (1982, p. 194), a recaída de Dilthey em um objetivismo interrompe sua auto-reflexão das Ciências do Espírito. Assim como acontece com Peirce, Dilthey chega ao limiar dos interesses cognitivos, para depois sucumbir à força do cientificismo dominante, não conseguindo interromper a marcha vitoriosa do positivismo.

VII-HABERMAS E OS INTERESSES

Como herdeiro da tradição antropológica que passa por Hegel e Marx, Habermas encontra no trabalho e na interação as categorias fundamentais ligadas à reprodução e autoconstituição da espécie humana. É em relação a essas categorias que se pode falar de um interesse técnico ou instrumental e de um interesse prático ou comunicativo. Enquanto o interesse instrumental diz respeito às ações voltadas para o controle da natureza, o interesse comunicativo se refere à esfera da comunicação inter-humana, através da troca de mensagens pela linguagem ordinária. Isso vem demonstrar que o ato do conhecimento, isto é, o ato de apreensão do mundo pelo sujeito, não é direto nem puro, mas está, pelo contrário, comprometido com as condições existenciais das categorias formativas da espécie. Esse tipo de constatação é tributário de Kant, que foi quem primeiro abordou o problema, quando falou de um interesse prático da razão teórica. É a ênfase atribuída a uma ou outra dessas instâncias que vai caracterizar, segundo Habermas, os trabalhos posteriores de Peirce e Dilthey.

As limitações de Peirce e Dilthey seriam decorrentes, segundo Habermas, de sua não-consideração de um terceiro tipo de interesse, o interesse emancipatório da reflexão. Diz respeito à capacidade da reflexão de se voltar sobre si mesma, evidenciando assim, um movimento de auto-reflexão. Nesse momento, a razão se revela interessada por ela própria: interesse pela realização da reflexão (Habermas, 1982, p. 232).

Voltar-se sobre si mesma e tornar transparentes sua gênese e sua história, é se dar conta de que tam-

bem participa do processo formativo da espécie humana. É chegar a um ponto onde há identidade da razão com a vontade. Na auto-reflexão, o conhecimento coincide com o interesse emancipatório, na medida, em que liberta o sujeito da ilusão objetivista e dos entraves que bloqueiam a livre comunicação entre os homens.

VIII- A AUTO-REFLEXÃO PSICANALÍTICA

É na Psicanálise que Habermas vai buscar o exemplo de uma ciência que exercita metodicamente a auto-reflexão. Ao contrário de Peirce e Dilthey, Freud refletiu sobre suas premissas, no momento em que desenvolvia sua teoria. A partir de sua prática clínica, foi tentado a elaborar uma teoria das neuroses que o levou a refletir sobre os fundamentos de uma nova ciência.

A Psicanálise prossegue a reflexão hermenêutica deixada por Dilthey, mas vai além. O modelo de Dilthey é um misto de biografia e filologia. Visa a reconstrução da história do sujeito, procurando trazer à tona os fatos contidos na memória. Ao mesmo tempo, volta-se para a interpretação das formas simbólicas e dos textos adulterados, querendo a eliminação dos erros, ordenação e combinação de dados, de modo a proporcionar uma reconstituição crítica desses textos.

Igual a Freud, Dilthey quer reconstruir o texto mutilado da tradição. Porém, escreve Rouanet (1983, p. 319), a crítica filológica difere da psicanalítica por situar no plano consciente as motivações das expressões simbólicas distorcidas. Omissões e alterações nada mais são que acidentes, e por isso podem ser retificados. Para a Psicanálise, ao contrário, os erros apresentam um sentido. O que o sujeito expressa tem uma motivação inconsciente da qual nem ele mesmo suspeita. É uma parte do sujeito que se tornou estranha dele próprio. Por não saber das causas verdadeiras de seus comportamentos, o sujeito acredita naquilo que exterioriza, e no qual se objetiva. Vive, assim, numa dupla alienação, iludindo a si mesmo enquanto ilude os outros.

Sendo assim, somente o sujeito pode reconquistar esse território estrangeiro interior, perdido de si mesmo. A Psicanálise funciona com o intuito de facilitar a auto-reflexão. As lacunas da memória, ao invés de serem sem importância, são indicativas de resistência do sujeito, o que pode levar, por um caminho retrospectivo, à busca de intenções inconscientes que foram sistematicamente distorcidas. A ajuda do sujeito nesse processo, é essencial. O conhecimento fornecido pelo analista não deixa de ser um conhecimento abstrato, até que seja reconhecido como fazenda parte do território estranho, num tipo de auto-reflexão que só o analisando pode fazer.

A importância dada aos mecanismos inconscientes, constitui-se um dos aspectos principais da teoria psicanalítica. De fato, o esquema básico da teoria pode ser representado em termos de um conflito, entre as exigências instintivas que buscam a satisfação e as normas sociais proibitivas. A criança, quando nasce, é dotada de uma herança biológica de instintos e desejos tendentes à reprodução e ao prazer. À medida que cresce, vai se defrontando com as diversas instâncias e instituições que lhe dizem o que pode e o que não pode fazer.

A primeira e a mais importante dessas instituições é a família. É lá que começa o processo educativo que tem sua expressão máxima no Complexo de Édipo. Durante essa fase, a criança internaliza as regras morais da sociedade, através das figuras parentais. Aprende a renunciar à satisfação dos desejos incompatíveis com a vida em sociedade, e a remetê-los para a região estrangeira interior, que é o próprio inconsciente. Este processo caracteriza a repressão, que pode ser entendida como o pilar básico da teoria psicanalítica. Uma vez reprimidos, os impulsos procuram vias indiretas de satisfação. Os caminhos que normalmente usam, são os sonhos, os sintomas neuróticos, os atos falhos e as atividades sublimatórias.

Pode-se dizer que todos os eventos posteriores da vida do sujeito, seguem esse esquema básico estabelecido na infância: desejos, conflito, recalque ou repressão e satisfação indireta dos desejos. Os sintomas e as demais

atividades substitutivas são soluções de compromisso, engendradas para satisfazer os desejos reprimidos e, ao mesmo tempo, atentar para as regras sociais.

O modelo do sonho é geralmente invocado como ilustrativo da interpretação psicanalítica. O relato feito pelo sujeito é o conteúdo manifesto do sonho, que normalmente se apresenta deformado, em função da atuação de mecanismos de defesa responsáveis pela formação das soluções de compromisso. O analista precisa recuar para aquém do conteúdo manifesto, para poder encontrar o conteúdo latente que confere sentido às deformações do texto relatado. Por meio do uso da associação livre, o analista consegue retrazar o curso percorrido pelo texto onírico, durante o trabalho do sonho. Ele deve estar atento para a ocorrência de resistências por parte do sujeito. Estas podem indicar pontos nodais, sinais de conflitos, em que algo está querendo se expressar e uma outra força tenta evitar sua expressão.

Imprescindível na relação terapêutica é que a atualização de um problema inconsciente, cujas origens mergulham na infância, se dê através de manifestações afetivas do cliente em relação ao analista. Nesta situação de transferência, o indivíduo repete para com o analista, as atitudes emocionais inconscientes que teve na infância, em relação às figuras parentais. Essa revivescência da cena primordial, quando se deu a repressão de determinado afeto, é importante para possibilitar a auto-reflexão do sujeito, outro degrau da cura. O sucesso da terapia depende, assim, da integração entre fatores emocionais e fatores reflexivos, de forma a resultar finalmente num quadro de liberdade de expressão e comunicação adequada (Lagache, 1966)

IX- A IDEOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

O problema da comunicação é crucial para a Psicanálise. Todo o processo de tratamento pode ser visto como a passagem de uma comunicação inadequada para uma comunicação adequada. O terapeuta e o analisando têm que desfazer os mal-entendidos. Essa interpretação da Psicanálise

como ciência da comunicação sistematicamente deformada, torna-se a base da teoria crítica da cultura e da ideologia, desenvolvida por Habermas.

A noção de ideologia continua praticamente a mesma da linha marxista, que dá aliás o tom de toda a Escola de Frankfurt: distorção ou mascaramento da verdade, constituição de uma visão de mundo legitimadora de normas e instituições correspondentes aos interesses de grupos e classes sociais. Entretanto, enquanto para Marx o trabalho era a dimensão onde se dariam os fenômenos de dominação de uma classe sobre outra, em Habermas esse processo se dá no âmbito da ação comunicativa.

É na esfera comunicativa que a linguagem é distorcida de uma maneira tal a fazer as distorções ignoradas pela comunidade. Para Habermas (1982, p.239), somente a Psicanálise pode fornecer um método meta-hermenêutico, ou compreensivo-explicativo, que ao mesmo tempo clarifique para a comunidade o caráter falso e as causas do discurso em que se move. Somente ela pode realizar, em suma, a interpretação do texto manifesto da cultura, para encontrar no conteúdo latente os "porquês" desse desconhecimento sintomático. O processo de ideologização reproduziria o padrão geral de conflito, repressão e atividades substitutivas, e mais especificamente, a situação do Complexo de Édipo. O Estado é o odiado repressor, que proíbe a livre manifestação dos desejos. Mas, ao mesmo tempo, é quem detém o Poder, quem possui a chave das realizações permitidas, e é por isso admirado. A resolução do conflito se dá quando ocorre a internalização dos valores do Grande Pai, o Estado. A classe dominada adota a ideologia vigente, da classe dominante.

Habermas concorda com os outros frankfurtianos, ao identificar a ideologia vigente como sendo aquela da Ciência e da Tecnologia. A Ciência e a Tecnologia se investem do poder do Grande Pai, quando pretendem legitimar-se como as únicas variáveis independentes das quais depende o desenvolvimento da vida social. O Estado, através de seus vários aparelhos ideológicos, trata apenas, conforme assinalou Althusser, da difusão dessa lógica da razão tecnocrática (ver McLennan et al, 1983). E a chave de realizações que oferece

é a que vai dar no consumismo capitalista, com a sedução das massas pelos maravilhosos artefatos tecnológicos. É essa atividade substitutiva que caracteriza a cultura contemporânea, consumista e montada sobre um texto falso.

Essas considerações podem dar ensejo a dois tipos principais de desdobramento. Um deles vai dar no pensamento unidimensional descrito por Marcuse (1982, p. 33). Segundo Marcuse, a atual sociedade tecno-industrial se constitui o ponto máximo da trajetória do positivismo, pela qual a razão transcendental foi substituída por uma razão instrumental e preocupada com fins imediatos. Um exemplo dessa transformação da razão está no que Marcuse denunciou como uma verdadeira "chacina empírica", praticada pelo operacionalismo de Bridgman e, por extensão, pelo behaviorismo. Um conceito passa a ser sinônimo das operações realizadas para medi-lo.

Isso traz uma modificação nos hábitos de pensar, pelo fato de não nos permitirmos mais usar conceitos para os quais não possamos dar uma justificativa adequada em termos de operação. A palavra perde o poder de transcendência e de negação. Instaura-se o pensamento unidimensional, no qual as idéias são redefinidas e direcionadas para se conterem no universo de racionalidade do sistema dado. Os políticos e os meios de informação de massa veiculam sistematicamente esse pensamento unidimensional. Os produtos possuem prescrições auto-validadoras que promovem uma falsa consciência que é imune à própria falsidade. O poder crítico é embotado. O progresso transforma a razão em submissão aos fatos. Os indivíduos se identificam com o que moldam suas vidas. O conceito de alienação perde sua validade. Numa situação assim, de tamanho conformismo, o poder de controle é total.

X- O MODELO COMUNICATIVO E-A TEORIA SOCIETÁRIA

Um outro caminho é o seguido por Habermas. O que Habermas não compartilha com Marcuse é dessa impotência do homem face à uma tendência unívoca e irreversível

da tecnocracia, para a ideologização total. É bem verdade que a ideologia tecnocrática consegue substituir, no processo interativo, as normas tradicionais por outras, que nada são, que visões de mundo mistificadoras, refletindo objetivos de dominação. Mas, como sublinha Rouanet (1983, p. 306), haveria uma exigência de justificabilidade das normas, inerente ao próprio processo comunicativo, e, portanto parte integrante da formação da espécie humana, que acabaria por minar, a longo prazo, o projeto tecnocrático.

Fatores advindos da estrutura da personalidade poderiam, por exemplo, opor resistências à assimilação de valores que não se enquadrem no modelo forjado durante a resolução do conflito edipiano. O próprio processo de ressocialização que o capitalismo tardio precisa efetuar para implantar sua ideologia tecnocrática, esbarra em contradições. À medida em que o Estado tenta bloquear o processo comunicativo, pela eliminação da exigência de justificação das normas do discurso, força um debate sobre temas até então não levados em conta, o que pode ocasionar uma espécie de politização contrária aos interesses do próprio Estado.

Há, ainda, continua Rouanet (1983, p.308), a possibilidade de o homem contemporâneo ter alcançado um estágio de pensamento que seja incompatível com essas pseudo-legitimações. A influência a ser lembrada aqui é a de Piaget, no momento em que aponta para um isomorfismo entre a filogênese e a ontogênese. Assim como o indivíduo passa por fases progressivas de concepções de mundo, em função das etapas de seu desenvolvimento cognitivo, a espécie também passaria por estágios análogos, que culminariam na capacidade abstrata e no grau de reflexividade atual. É esse grau de reflexividade que permite substituir conteúdos normativos específicos pela exigência formal de revisão discursiva de quaisquer normas e instituições.

Além disso, os achados da própria ciência, principalmente nos campos da Biologia, Matemática e Física, contribuíram para uma nova maneira de pensar do homem. Particularmente a teoria da relatividade e a física quântica, revisando conceitos fundamentais, como espaço, tempo, causalidade e matéria, forçaram a razão a se locomover num terreno menos seguro do que o da clássica geometria newtoniana.

na (Heisenberg, (1981). Atualmente, a velocidade de circulação de informações e a capacidade de convivência de opiniões contrárias, terminaram por conferir à ideologia um caráter de provisoriedade. Habermas junta a esse otimismo, finalmente, uma idéia reguladora de verdade, para a qual tenderia toda situação interativa.

Quando dois ou mais atores ingressam numa interação, diz Rouanet (1983, p. 311), supõe-se que agem intencionalmente e segundo normas que podem ser justificadas. Em função disso, o processo argumentativo se encaminha para um consenso de verdade, que caracterizaria a situação linguística ideal. A situação linguística ideal seria aquela em que a comunicação não sofre coações externas ou distorções internas ao processo comunicativo. A auto-reflexão através da Psicanálise ajudaria na dissolução dessas distorções, coações e quaisquer outros entraves que houvessem, favorecendo o restabelecimento das condições de justificação dialógica, necessárias para o consenso ideal.

Habermas leva essa idéia da comunicação ideal para o contexto da sociedade. A situação linguística ideal vira uma Utopia, mas é justificada pela necessidade antropológica de entendimento entre os homens. A Utopia acontece no diálogo cotidiano, todos os dias. A Utopia faz vislumbrar uma sociedade onde todos debatem suas opiniões, sem sofrerem qualquer tipo de violência. Esse ideal democrático de Habermas, não é, entretanto, desprovido de contradições e isento de críticas.

XI- O REFORMISMO HABERMASIANO OU:

OS PLANTADORES DE LATINHAS

Uma primeira crítica, que se aproxima das colocações de Marcuse, Adorno e Horkheimer, se refere justamente à suposição da situação linguística ideal, como sendo uma crença até certo ponto ingênua. Nestes tempos atuais, de um capitalismo avançado, pós-industrial, a deformação das consciências é tamanha que é de se perguntar se existem condições mínimas para o entendimento intersubjetivo previsto por Habermas. Faltam os próprios requisitos esta-

belecidos por Habermas para os discursos e consensos válidos, como a capacidade de distinguir entre realidade e ilusão, entre essência e manifestação, entre o existente e o virtual (Rouanet, 1983, p.314).

Basta olhar ao redor para constatar isso. Os meios de informação exportam, para os quatro cantos do país, o way of life da zona sul do Rio de Janeiro. Em Belém do Para, as pessoas andam de patins, apesar das condições acidentadas das ruas, em virtude da intensa precipitação pluvial. Pretendem estar em dia, dessa maneira, com o que acontece nos calçados bem cuidados de Ipanema. As crianças se tornam perfeitos robôs de comportamentos programáveis. No hall de um edifício-fumê de Brasília, os bebês, vestidos de super-heróis, são colocados em grandes canhões anti-aéreos, e metralham os passantes, sob o olhar generoso e úmido das mães. Na Paraíba, as crianças disputam campeonatos com os iô-iôs comprados da Coca-Cola, atendendo aos chamados da televisão, e esquecem das brincadeiras típicas nordestinas. Numa cidade qualquer, adolescentes se pisoteiam, realizando a histeria programada para um show dos Menudos. As mulheres se vestem como cópias xerox umas das outras, de acordo com a moda sugerida nas novelas e na Revista de Domingo do J.B.. Além disso, escolhem seus parceiros segundo o padrão de beleza estabelecido pela emissora de TV, mandando assim seus instintos de fêmea para as nuvens. Os homens acompanham com emoção a trajetória de uma lágrima, que desliza sobre a face do locutor esportivo, quando ele anuncia na TV a desclassificação da seleção brasileira de futebol. Em todos os recantos, há uma choradeira geral, dosada homeopaticamente durante o muito tempo que durou a agonia de Tancredo Neves. Quanto aos velhos, esses talvez sejam os defensores anacrônicos de uma dignidade desdentada e careca. Numa situação assim, de unidimensionalidade total, qualquer consenso será um falso consenso.

Apostar em estruturas de personalidade, como passíveis de opor resistências a essa unidimensionalização, é esquecer que essas mesmas estruturas se mostram, pelo contrário, muito plásticas e maleáveis, propícias de seguirem sugestões bem direcionadas. Estudos sobre percepção, efetuados pela Escola da New Look in Perception, e outros, demonstram que a ideologia é, em grande parte, resultado

de closura, a nível de estruturas cognitivas, individuais, perante a ambiguidade e a incerteza (Frenkel-Brunswick, 1958). Mas as pistas relevantes para o fechamento da situação inacabada, quem fornece, fundamentalmente, é o próprio sistema ideológico vigente.

No fim das contas, a oscilação entre otimismo e pessimismo dependeria da maneira como se apropria de Freud. Assim como há uma diferença entre o Marx dos Manuscritos e o Marx de O Capital, Freud também vacila em suas considerações sobre a Utopia e o futuro da humanidade. Uma vez que a civilização é erguida sobre a repressão das pulsões instintivas, haveria um fosso irreconciliável entre o homem e a civilização. Esta é uma posição coerente com a concepção do homem como animal biológico, o que o torna, antes de tudo, um inimigo da civilização (Freud, 1974).

Mas Freud se desloca depois para uma visão mais otimista, talvez por não ter conseguido ficar imune à influência do famigerado positivismo. A vitória final de Eros repousa na possibilidade do adequado controle da razão sobre os instintos e na visualização de uma sociedade adulta, racionalmente planejada (Freud, 1974). Esta seria a visão apropriada por Habermas, enquanto os demais frankfurtianos se teriam espelhado no primeiro Freud.

A adoção de um ou outro ponto de vista, traz consequências ideológicas e políticas diferentes. Os surrealistas, por exemplo, viram no inconsciente freudiano a única força capaz de empurrar o homem para a Revolução. Assim como o marxismo, o surrealismo visava à libertação do homem, e então houve uma tentativa de aproximação entre as duas correntes. Mas os surrealistas, por definição, tomam o partido do ID, é lá que está a possibilidade do grande Não, os instintos querem sair a todo custo, aspiram à liberdade, se batem contra as muralhas, por vezes arranjam caminhos estratégicos, mas são essencialmente insurretos, revoltosos, anárquicos, avessos a qualquer tipo de lógica ou conciliação. O surrealismo acaba esbarrando na exigência de organização e racionalidade dos Partidos marxistas, e então o rompimento é inevitável.

Habermas fica claramente do lado das instâncias racionais da topologia freudiana. As pulsões instintivas perdem seu caráter explosivo e trágico, e se transformam num potencial que pode ser gradativamente incorporado à estrutura comunicativa, pela forma de novas interpretações. Esta é uma postura nitidamente reformista, com a qual Habermas se mostra plenamente atualizado com os dias de hoje.

Realmente, bastam uns poucos exemplos para caracterizar este final de século como reformista. Na Amazônia, os cientistas ecologistas e sociais se reúnem numa Universidade, para discutirem com "discreto charme", o papel da Ciência e da Tecnologia, tendo em vista o progresso do desmatamento. Acabam concluindo que a Ciência e a Tecnologia são fatores indispensáveis para o desenvolvimento da Região. Recomendam apenas um certo cuidado, a fim de que se consiga uma adequada "exploração racional da Natureza". Endossam, dessa maneira, o status-quo e a marcha vitoriosa do positivismo. Mas sua consciência crítica e sua "práxis", não param aí. Terminadas as discussões, os ecologistas e cientistas sociais engrossam um movimento de protesto, a nível da própria Universidade ou em uma associação de bairro qualquer, estabelecendo, assim, uma ponte da Universidade com a comunidade. A apoteose coincide com os manifestantes plantando árvores em latinhas! Enquanto isso, o trabalho das serras elétricas continua, e os caminhões continuam passando abarrotados de grandes troncos de árvores milenares.

Assim como os ecologistas, os ergonomistas não combatem as raízes dos problemas sobre os quais se debatem. Impotentes para mudar as causas da exploração do homem através do trabalho, os ergonomistas acabam prescrevendo uma série de recomendações e procedimentos "científicos", a fim de tornar o trabalho "mais humano" (Seminário, 1980)!

Enquanto isso, os intelectuais se trançam em apartamentos próprios, cercados de chaves, cadeados, guardas uniformizados e porteiros, eletrônicos ou não, com medo de serem assaltados pelo povo! E assim trançados, escrevem belas teorias sobre como libertar o povo da opressão,

capitalista ou não!

Parece que todas as tentativas já foram feitas. Os irracionais perdem aos poucos seu caráter maldito, e vão sendo assimilados ao sistema. Nietzsche virou moda, e hoje é livro de cabeceira de qualquer adolescente burguês! Na maioria das vezes, os irracionais não conseguem ser coerentes consigo mesmos, e levar seu projeto até o fim. Terminam corroidos pela hipocrisia, ao pregarem o irracional enquanto gozam das facilidades burguesas do mundo racional. E quando logram escapar desse destino, o efeito não é tão significativo como o esperado. As pessoas convivem com o terror e a morte, em cada esquina, com a maior naturalidade.

O reformismo joga a solução para sempre depois. Apesar dos avanços tecnológicos e da generalização das comunicações, o século XX chega ao final e os problemas básicos continuam: a concentração desigual de renda, os ricos cada vez mais ricos, os pobres cada vez mais pobres, a fome e a miséria, a guerra e o preconceito racial, a agressão irremediável contra a Natureza. Poder-se-ia objetar que nem tudo é assim, e que ainda existem as lutas de libertação do chamado "terceiro mundo". Porém, mesmo as lutas de libertação trazem um sabor de filme já visto, com os homens fazendo o papel de marionetes, buchas-de-canhão necessárias para dar prosseguimento à indústria da guerra. É o imperialismo que mantém essa indústria de guerra, alimento para a sua sobrevivência, atuando mesmo nos países para onde, ao invés de canhões, exporta computadores. É uma ideologia cognitiva legitimadora, apesar de pretensamente revolucionária.

Pode-se ainda perguntar até que ponto a teoria habermasiana é passível de aplicação em termos coletivos, visando à transformação da sociedade como um todo. São conhecidas as críticas feitas à Psicanálise, com respeito à incapacidade de ultrapassar a situação clássica terapêutica, normalmente demorada e individual, ou quando muito, a nível de pequenos grupos. Do mesmo modo, torna-se difícil visualizar uma situação tal, dentro das condições repressivas da sociedade, em que o modelo comunicativo de Habermas

não ficasse restrito a uma elite, e pudesse disseminar o luxo da auto-reflexão para todos. Em vista disso, apesar da coerência interna do sistema, a distância entre teoria e prática continuaria.

Finalmente, pode-se questionar o próprio emprego da Psicanálise como modelo, seguindo o que alguns autores chamam de "envelhecimento da Psicanálise". Na verdade, como observa Rouanet (1983, p. 338), a teoria de Habermas só tem sentido enquanto admitimos que a socialização do indivíduo se dá ao redor da situação edipiana típica. Na etapa atual do capitalismo, entretanto, numa época de creches e bebês de proveta, com o crescente esvaziamento da família tradicional, a socialização parece se processar pela influência direta dos aparelhos ideológicos do Estado sobre o indivíduo, sem precisar da mediação do superego, criado à imagem e semelhança da figura paterna. Uma das marcas distintivas da época atual, seria precisamente essa "desestruturação do superego". Daí a Psicanálise poder ser vista como obsoleta, e com ela, todo o sistema habermasiano.

Essa interrogação pode ser benéfica, na medida em que significa a aplicação do processo de reflexão reclamado por Habermas, sobre o próprio Habermas. Mas deve atingir também a cosmovisão do capitalismo tardio, que alguns intitulam de período pós-industrial, e que teria permitido a desestruturação do superego e a colocação da Psicanálise no baú do sótão. O que se pode depreender daí, é que a ideologia do pós-moderno, através do recurso autofágico das metalinguagens, faz questão de não manter quaisquer referenciais porventura surgidos. Com isso, justifica o conformismo, pois na medida em que nada se mantém, por já conter, na sua gênese, o seu contrário, tudo vale e nada vale, e ninguém precisa sentir-se responsável.

XII- A OPÇÃO COMPULSÓRIA

No fim da caminhada, o que restou? Uma vez que todas as soluções parecem já ter sido tentadas, as teses de Habermas podem ganhar, de repente, um relevo especial. Nas

condições em que as ideologias jogaram o planeta, a exortação ao diálogo, reivindicada por Habermas, talvez seja a única estratégia, a única saída. A democracia habermasiana, mesmo investida de um caráter compulsório, pode representar uma opção diferente do pessimismo e da indiferença. Mr. Reagan aperta a mão de Mr. Gorbachev. O pingente da Central ri. Sem dentes. Um minuto antes de bater contra um poste da via férrea e sua cabeça explodir feito um coco.

Mas isso tudo pode ser dito de maneira diferente. Ao contrário dos demais integrantes da Escola de Frankfurt, Habermas teria sido o único a conseguir a síntese entre Marx e Freud, naquilo que eles têm de mais verdadeiro: a sua fé no homem, na sua capacidade de mudar as coisas, tanto em relação ao mundo quanto em relação a si mesmo. Nesse otimismo, talvez, residam as nossas chances.

Caso contrário, só nos restaria sentar à margem do caminho e ... rir!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRENKEL-BRUNSWIK, E. - Intolerance of ambiguity as an Emotional and Perceptual Personality Variable. In: Beardslee, D.C. & Wertheimer, M. Readings in Perception, Van Nostrand, New Jersey, 1958.
- FREUD, S. - O mal-estar da Civilização. Imago, Rio, 1974.
- _____. - O futuro de uma ilusão. Imago, Rio, 1974.
- HABERMAS, J. - Conhecimento e Interesse. Zahar, Rio, 1982.
- HALL, S. - O interior da Ciência: Ideologia e a Sociologia do conhecimento. In: Centre for Contemporary Cultural Studies - Da Ideologia. Zahar, Rio, 1983.
- HEISENBERG, W. - Física e Filosofia. Ed. Univ. Brasília, 1981.
- LAGACHE, D. - A Psicanálise. Difusão européia do Livro, São Paulo, 1966.
- MANHEIM, K. - Ideologia e Utopia. Ed. Guanabara, Rio, 1986.
- MARCUSE, H. - A Ideologia da Sociedade Industrial. Zahar, Rio, 1982.
- MARX, K. & ENGELS, F. - A Ideologia Alemã. Hucitec, São Paulo, 1987.
- McLENNAN, G., MOLINA, V. & PERTERS, R. - A Teoria de Althusser sobre ideologias. In: Centre for Contemporary Cultural Studies - Da Ideologia, Zahar, 1983.
- MUELLER, F.L. - Historia da Psicologia. Cia. Ed. Nacional, São Paulo, 1978.
- ROUANET, S.P. - Teoria Crítica e Psicanálise. Tempo Brasileiro, Rio, 1983.
- SEMINÁRIO, F. LO PRESTI - A crise da Psicologia Contemporânea. In: II Encontro Nacional de Psicólogos. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 32, Jan/Mar. 1980.

1. INTRODUÇÃO

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget tem sido amplamente divulgada, contudo, muito pouco tem sido dito sobre a última etapa desse desenvolvimento- a etapa operatória formal.

Uma das razões apontadas seria o pequeno volume de trabalhos e pesquisas de Piaget e seus colaboradores no estágio das operações formais, quando comparados com o volume considerável de estudos e dados empíricos nos outros estágios de desenvolvimento(1). Uma outra razão seria a dificuldade que psicólogos e educadores sentem em compreender o modelo lógico-matemático que Piaget utiliza, para explicar essa etapa de desenvolvimento.

Contudo, ao lado dessa escassez de dados e da relativa negligência com relação a trabalhos empíricos na área, a etapa das operações formais vem despertando grande interesse e controvérsia.

A revisão de literatura parece indicar que o desenvolvimento humano até o estágio das operações concretas é alcançado em quase todas as sociedades (Parra, 1983: XI). No entanto, pesquisas recentes indicam que uma grande percentagem de universitários na Europa, nos EUA e no Brasil não adquirem o raciocínio lógico-formal. Questões têm sido levantadas com relação a diversos aspectos da teoria, principalmente no que diz respeito à universalidade da etapa

(*) Estudo realizado sob a supervisão de Antonio Gomes Penna

(**) Mestranda

(1) Vide Kimbell (1973 in Modgil 1976: p. 226).

operatória-formal, à metodologia utilizada e ao modelo lógico, ao qual Piaget recorre, para explicar essa etapa de desenvolvimento.

Esse trabalho pretende abordar inicialmente o ponto de vista de Piaget sobre o pensamento formal e examinar, em seguida, as controvérsias que têm surgido a esse respeito.

2. VERTENTES EPISTEMOLÓGICAS DO ESTRUTURALISMO PSICOLÓGICO

Um problema epistemológico central que se introduz no estudo da ontogênese do pensamento é a noção de estrutura mental e da sua formação. Muitas escolas psicológicas - ditas estruturalistas - têm compartilhado da premissa de que todo processo mental pressupõe algum tipo de organização ou estrutura do qual ocorre. Existem duas vertentes epistemológicas fundamentais com relação à formação dessas estruturas de pensamento, responsáveis pelas diversas etapas do desenvolvimento cognitivo. Por um lado, o pré-formismo - estrutura sem gênese - cujo expoente principal foi o movimento gestaltista(2). Do outro lado, Piaget opta pela vertente da construção dessas estruturas a partir da interação do indivíduo com o meio, articulando dialeticamente a investigação acerca das estruturas de pensamento e o processo genético(3). Em entrevista a R. Evans afirma:

- (2) A Gestalt postula o caráter permanente das estruturas, independente de qualquer gênese. O desenvolvimento do pensamento é concebido como mero produto da maturação, a partir de estruturas inatas.
- (3) Piaget define estrutura como "um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistema e que se conserva ou se enriquece pelo jogo de suas transformações sem que estas conduzam, contudo, para além de suas fronteiras" (1979 : 8). As estruturas humanas, são, segundo Piaget, resultado de uma gênese - esta gênese constitui sempre a passagem de uma estrutura mais simples a uma estrutura mais complexa. Para uma descrição mais detalhada do conceito de estrutura em Psicologia, vide Piaget (1979 : 45-60).

... não existem estruturas inatas, na mente humana, que simplesmente adquiram vida. Todas as nossas estruturas mentais devem ser construídas. Por isso os fatores genéticos ou aspectos da maturação não são adequados para explicar o que se passa em qualquer estágio de desenvolvimento (Evans, R., 1980: 64).

O presente trabalho fundamenta-se nessa perspectiva construtiva: o estruturalismo genético de Jean Piaget. Segundo essa perspectiva o pensamento se constroi através de estágios que se sucedem ao longo da infância e da adolescência. Através da ação (fases iniciais da inteligência que Piaget denomina sensório-motora) e da interiorização da ação (início da vida mental representativa) até a sistematização operatória concreta e formal, chegar-se-á à construção das estruturas lógicas que representam o ápice do desenvolvimento do pensamento(4).

3. OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Para Piaget os estágios de desenvolvimento devem ser considerados como abstrações que auxiliam na análise do desenvolvimento intelectual e não como entidades concretas e imutáveis, realmente presentes na ontogênese (Flavell, 1975:86). As idades delimitadas para cada período são aproximações. O meio interfere antecipando ou retardando o caráter nomotético e universal das etapas do desenvolvimento:

-
- (4) O desenvolvimento do pensamento é, assim, explicado como um processo de equilibração progressivo - passagem de um estágio de equilíbrio inferior para um estágio de equilíbrio superior - do sujeito frente ao objeto - pelo qual estruturas mais rígidas e menos acabadas como o reflexo, transformam-se, gradativamente, em estruturas mais sensíveis e mais acabadas como os esquemas sensório-motores e conceituais, rumo à reversibilidade total, característica principal do ápice dessa construção: o pensamento formal.

"Observemos que essas etapas, esses estágios são caracterizados precisamente por sua ordem de sucessão fixa. Não são etapas as quais possamos determinar uma data cronológica constante. Pelo contrário, as idades podem variar de uma sociedade para outra... Mas a ordem de sucessão é constante". (1973:15)(5)

De acordo com Piaget o desenvolvimento do pensamento se processa através de quatro períodos sucessivos, caracterizados por diferenças qualitativas nas estruturas psicológicas(6).

"Primeiramente, uma etapa que precede a linguagem e que chamaremos a da inteligência sensório-motora, antes dos 18 meses, mais ou menos.

Em segundo lugar, uma etapa que começa com a linguagem e que vai até 7 ou 8 anos, que chamaremos o período da representação.

Depois, entre 7 e 12 anos, mais ou menos, distinguiremos um terceiro período que chamaremos das operações concretas, e finalmente, depois de 12 anos, as operações proposicionais (1973:14).

O período sensório-motor subdivide-se em seis estágios progressivos e distintos. Neste período a criança se desenvolve de um nível neo-natal e reflexo para uma organização relativamente coerente de ações sensório-motoras ,

(5) Piaget (1966 in Modgil e Modgil 1976), contudo, prediz que o pensamento dos povos primitivos não se desenvolveria além das operações concretas, previsão que obteve confirmação nos estudos de Goodnow (1962), Pelluto (1967), Were (1968), Kelly (1970) e Dasen (1972). (In Modgil, op. cit.).

(6) As estruturas psicológicas explicam porque um determinado conteúdo e não outro, emergiu em certo estágio. (Parra, 1983:9).

diante do ambiente. Esta organização, no entanto, é inteiramente prática, pois implica apenas em ajustamentos perceptivos e motores simples às coisas e não manipulações simbólicas delas.

Segundo Piaget,

... ele é decisivo para todo o curso da evolução psíquica: representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança (1972:16)

O período pré-operacional é aquele em que a criança realiza suas primeiras tentativas relativamente desorganizadas e hesitantes de enfrentar um mundo novo e estranho de símbolos. A criança aprende a usar as palavras para representar as coisas, o que significa que já é capaz de pensar sobre os objetos.

O aparecimento da função simbólica ou semiótica, por meio da qual a criança passa a utilizar "significantes" para representar "significados", constitui evolução fundamental no seu desenvolvimento:

"Quer se trate de imitações diferidas, de jogos simbólicos, de desenho, de imagens mentais e de lembranças imagens ou de linguagem, consiste sempre (a função semiótica) em permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não percebidos atualmente (Piaget e Inhelder, 1982: 79)

Essa criança pode concluir, sem dificuldade, a igualdade de fichas em duas fileiras que mantenham entre si uma correspondência termo a termo. Entretanto, se as fichas de uma das fileiras forem afastadas, a criança passa a afirmar que a fileira mais larga contém mais fichas. Tal experiência, dentre muitas outras realizadas por Piaget com crianças entre 2 e 7 anos, mostram uma limitação típica das estruturas de pensamento dessa fase, ou seja, a irreversibilidade de sua atividade mental, superada, apenas, no estágio seguinte.

O período das operações concretas é "aquele em que o indivíduo parece possuir um quadro de referências conceitual razoavelmente estável e regular, que aplica sistematicamente ao mundo de objetos que o rodeia" (Flavell, 1975 : 86). O pensamento da criança de 7 a 11 anos apresenta progressos notáveis em relação ao período anterior. Entre eles, o fato de que sua estrutura cognitiva consiste de conjuntos de operações reversíveis - os agrupamentos - que a tornam capaz de organizar e estabilizar o mundo de objetos e de acontecimentos, num grau vedado à criança mais nova. A grande limitação desse estágio, que será superada na etapa seguinte, está no fato de estar presa ao concreto, ao real. As operações de seriar, classificar, ordenar, que a criança é capaz de realizar nessa fase, referem-se a ações sobre objetos concretos (7).

O quarto e último período, o que está mais diretamente relacionado a este trabalho, é o das operações formais. Ocorre, como dissemos anteriormente, por volta de 11 a 12 anos e apresenta seu ponto de equilíbrio entre 14 e 15 anos. Enquanto a criança de até 11 anos, aproximadamente, ao usar o seu raciocínio lógico, permanencia presa aos objetos e eventos concretos (classificando-os, seriando-os, enumerando-os, etc). O adolescente, ao contrário, pode subordinar o real ao possível. Desta propriedade, Piaget retira todas as demais que caracterizam o pensamento formal.

Segundo Inhelder e Piaget (1976:189), cinco propriedades marcam o pensamento formal, característico do adolescente. A primeira é a mais importante é a emergência do raciocínio hipotético dedutivo: a dedução não mais se refere diretamente à realidades percebidas, mas a enunciados hipoté-

- (7) "A reversibilidade deste período apresenta-se sob duas formas: a negação ou inversão, que corresponde a uma anulação de uma operação pela sua inversa e a reciprocidade, expressa na descoberta, pela criança, de operações que compensam a ação original, mas sem anulá-la. Estas duas formas de reversibilidade são usadas independentemente uma da outra, e elas se reunirão em um sistema unificado, apenas no período operatório formal" (Parra, 1983: 12)

ticos. Em vez de simplesmente coordenar fatos sobre o mundo real o adolescente adquire a capacidade de raciocinar sobre hipóteses. Ao adolescente é possível, por exemplo, colocar a hipótese "Vamos supor que a cal seja preta", o que não acontece com crianças mais jovens que, frente a essa mesma hipótese, retrucariam "mas a cal é branca". (Parra, 1983 : 16). Trata-se, diz Piaget:

"de uma viragem decisiva, porque raciocinar sobre hipóteses para daí deduzir as consequências que necessariamente comportam (independente da verdade ou falsidade intrínseca das premissas) é raciocinar formalmente e, por consequência, atribuir à forma lógica das deduções um valor demonstrativo que até então não possuía"

(Piaget, 1971 in Parra op. cit.)

Esse tipo de raciocínio é utilizado pelo Cientista na realização de seus trabalhos, formulando hipóteses sobre a natureza do universo, deduzindo algumas consequências lógicas a partir dessas hipóteses e depois observando o universo, numa tentativa de refutar ou não a hipótese ou as hipóteses previamente determinadas.

A segunda propriedade é o surgimento da lógica de proposições em oposição à de relações, de classes e de números. O adolescente se torna capaz de avaliar a validade de uma linha de raciocínio independente do seu conteúdo factual. Ele se torna interessado em estabelecer a ligação lógica entre premissas e conclusões, independentes da natureza destas proposições. O pensamento formal é, acima de tudo, um pensamento proposicional.

Esta capacidade nos leva à terceira propriedade: a capacidade de dissociar completamente forma de conteúdo do raciocínio. O adolescente torna-se capaz de raciocinar corretamente a respeito de proposições, com base nas relações das proposições e não em seu conteúdo.

A quarta propriedade é a utilização de operações de segunda potência: operar sobre as próprias operações. As operações concretas (seriar, classificar, ordenar, etc) são operações de primeira potência, pois se referem diretamente aos objetos. O adolescente, após seriar, classificar, orde-

nar objetos ou eventos, formula o resultado dessas operações sob a forma de proposições e continua a operar com eles, estabelecendo as conexões lógicas necessárias (implicação, conjunção, identidade, disjunção, etc.). Daí porque Piaget afirma que as operações formais são operações sobre operações (1983:150). As primeiras, as operações concretas, são denominadas por Piaget (1976) intraproposicionais, pois vão formar o conteúdo das proposições individuais, enquanto que as últimas, as formais, são chamadas interproposicionais, pois envolvem relações lógicas - acima citadas - entre as proposições.

A quinta propriedade refere-se à natureza combinatoria das operações. Devido a essa propriedade o adolescente torna-se capaz de inserir o real no conjunto de todos os casos possíveis, que podem ser gerados logicamente. A realidade torna-se um caso especial de possibilidade.

"O número de possíveis combinações, mesmo no caso de poucas variáveis, pode ser grande. Se A e B são duas variáveis, das quais o resultado X poderia ser uma espécie de função, as seguintes contingências precisam ser tratadas: (1) Nem A nem B produzem X sozinhos ou combinados; (2) A elicia X, mas B não; (3) B elicia X, mas A não; (4) A e B produzem X juntos ou separados; (5) A e B juntos produzem X embora nenhum dos dois consiga fazê-lo sozinho; (6) A produz X se B estiver ausente, mas não quando B está presente - e inúmeras outras combinações possíveis, cuja verdade ou falsidade empírica precisam ser testadas antes que a análise causal possa ser considerada completa"

(Flavell, 1975:211)

Após a descrição dessas cinco propriedades apresentar um modelo do modo de pensar do adolescente, utilizando na solução de problemas.

"Inicialmente organizam os dados brutos com as técnicas operacionais concretas: separar, classificar, ordenar. A seguir, esses dados organizados são transformados

em afirmações ou proposições que podem ser combinadas de várias formas. Através de análises combinatórias, diferentes combinações dessas proposições são examinadas. Essas combinações são consideradas como hipóteses, algumas das quais serão confirmadas e outras rejeitadas" (Flavell, op.cit.: 211)

Essas propriedades do pensamento adolescente têm implicações não só no comportamento cognitivo como no seu comportamento social. Diz Piaget:

"... a possibilidade de raciocinar formalmente transforma a natureza das discussões, porque uma discussão fecunda e construtiva supõe que se possa adotar, por hipótese, o ponto de vista do adversário e dele tirar logicamente as consequências que implicam, de modo a julgar o seu valor pela verificação de tais consequências. Por outro lado, alguém capaz de raciocinar formalmente torna-se, por esse próprio fato, capaz de se interessar por problemas que ultrapassam o seu campo de experiências imediatas: daí a capacidade do adolescente para compreender e mesmo para construir teorias e, deste modo, inserir-se na sociedade e na ideologia dos adultos, naturalmente com o desejo de reformar esta sociedade e, caso necessário, destruí-la para elaborar (na imaginação) sociedades melhores" (1971 in Parra op.cit.:20)

4. O MODELO LÓGICO E AS ESTRUTURAS DO PENSAMENTO FORMAL

As características do pensamento formal, já descritas em termos verbais, no ítem anterior, podem ser também descritas em termos de estruturas lógico-matemáticas, que lhe servem de modelo. Piaget descreve a estrutura do pensamento formal em termos de dois modelos lógicos: a estrutura reticulada e o grupo INRC (1972:116). Embora reconheçamos

a importância desses modelos lógicos, o seu estudo foge ao âmbito desse trabalho (8).

Contudo, consideramos importante e pertinente com os objetivos desse estudo, dar o ponto de vista de Piaget a respeito da utilização do modelo lógico em Psicologia, questão essa, alvo de controvérsia, tanto nos círculos lógicos, como psicológicos.

Segundo Penteado "um modelo é uma analogia usada para visualizar algo que não é facilmente observado" (1980 : 31). Piaget recorre ao modelo das estruturas lógico-matemáticas para melhor explicar as estruturas intelectuais, por acreditar que essas estruturas são bons modelos de organização e dos processos de cognição, presentes no indivíduo, a partir dos sete anos, mais ou menos. Segundo ele, as estruturas lógico-matemáticas constituem padrões ideais, aos quais os sistemas operacionais, existentes no sujeito, se aproximam estreitamente e nos dão uma imagem útil de como o sujeito do conhecimento se organiza (Flavell, 1975:172).

Assim, cada etapa do desenvolvimento da criança pode ser descrita a partir de um número limitado de estruturas mentais interdependentes. Na etapa das operações concretas, por exemplo, predominam estruturas análogas à lógica de classes e de relações. Neste sentido, quando Piaget diz que o comportamento operatório de seriação da criança de 8 anos (mais ou menos) revela que ela possui um "agrupamento aditivo de relações assimétricas", quer dizer que a organização do pensamento da criança, na área da seriação, tem propriedades (de reversibilidade, associatividade, composição, identidade, etc.) semelhantes àquelas que definem essa estrutura lógico matemática (Flavell, 1975:172). Da mesma forma, no estágio das operações formais predominam estruturas análogas à lógica proposicional, com propriedades semelhantes às estruturas de rede e do grupo INRC.

(8) Para uma descrição detalhada da estrutura reticulada e do grupo INRC vide Piaget (1976).

Piaget, portanto, vai se utilizar de modelos lógicos para melhor caracterizar os processos e estruturas intelectuais por considerá-los modelos úteis de estruturas cognitivas reais. Justifica tal uso em várias de suas obras (1972, 1976, 1983), mas é na introdução ao livro "Logic and Psychology" (1952:XVII in Monnier e Wells, 1980:207), que Piaget estabelece essa relação mais claramente:

"... a álgebra da lógica pode nos ajudar a especificar as estruturas psicológicas e a colocar em forma de cálculo essas operações e estruturas centrais aos nossos processos de pensamento"(9)

Piaget ressalta, na obra acima referida, que a lógica comumente é usada em psicologia como um auxiliar na formalização de teorias (como um conjunto de regras que garantem que os teoremas, postulados e afirmações estão adequadamente formulados). Contudo, na abordagem da epistemologia genética a lógica vai integrar o conteúdo da teoria: as operações lógicas, juntamente com as leis que governam suas relações, integram o modelo teórico de Piaget, sendo considerado, como vimos, padrão teórico das operações cognitivas.

Piaget deixa claro, que o sujeito cognoscente não tem consciência de que suas operações cognitivas formam uma estrutura:

"O adolescente não está consciente do sistema de operações proposicionais. Ele inegavelmente utiliza essas operações, mas o faz sem enumerá-las ou refletir sobre elas e suas relações e só suspeita vagamente de que elas formam esse sistema" (1953 in Monnier e Wells, 1980:210)(10)

(9) "... the algebra of logic can help us to specify psychological structures and to put into calculus form those operations and structures central to our actual thought processes"

(10) "The adolescent is not conscious of the system of propositional operations. He undoubtedly uses these operations, but he does this without enumerating them or reflecting upon them or their relationships, and he only faintly suspects that they form such a system"

"O inconsciente cognitivo consiste num conjunto de estruturas e de funcionamento ignorados pelo indivíduo, exceto em seus resultados". (1973: 35)

5. CONTROVÉRSIAS EM TORNO DAS OPERAÇÕES FORMAIS - UMA REVISÃO DA LITERATURA CRÍTICA

Como temos enfatizado, o estágio das operações formais vem despertando controvérsias, tanto nos meios lógicos como psicológicos. As críticas são dirigidas a vários aspectos da teoria, mas os pontos mais polêmicos são: a metodologia, a relação entre as estruturas psicológicas e os fatos experimentais e o modelo lógico.

Na nossa discussão nos basearemos em duas revisões: Modgil e Modgil (1976) e Monnier e Wells (1980). A primeira revisão abrange os livros e artigos publicados até 1976. A segunda revisão, o que foi publicado após essa data.

5.1 Críticas Metodológicas

O pequeno volume de trabalhos de Piaget e seus colaboradores no nível operacional formal parece ter sido, segundo Mannier e Wells (1980) um dos principais motivos para tantas controvérsias nesse estágio. O livro de Inhelder e Piaget "Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente" teve um impacto imediato após a sua publicação, despertando grande interesse e controvérsia. Nesse livro, pela primeira vez, Piaget testa o seu modelo lógico empiricamente (estabelecido no "Traité de Logique", 1949).

Os experimentos apresentados nessa obra, como o da oscilação do pêndulo (1976:49), o da flutuação dos corpos (1976:15), o da combinação de corpos químicos coloridos e incolores (1976:81) - quinze ao todo - estimularam pesquisas subseqüentes, na área das operações formais.

Os resultados dessas pesquisas - em diversas e variadas culturas - revelam que apenas uma percentagem relativamente pequena de sujeitos atinge a etapa operatória formal (Monnier e Wells, 1980).

Chiapetta (1976), em uma revisão de estudos piagetianos até 1976, conclui que a maior parte dos adolescentes e jovens (acima de 85% da população) nos Estados Unidos, não parecem estar no nível operatório formal de desenvolvimento intelectual. A revista Science Education (1979), com preendendo um período de cinco anos de pesquisas (1972-76), confirma esses dados. Resultados semelhantes foram coletados em outros países.

Shayer, Kucherman e Wylam (1976), na Inglaterra, com uma amostragem de 10.000 sujeitos entre 9 e 14 anos, concluem que apenas um quinto dos adolescentes atingem as operações formais.

Dale (1970), Jackson (1965), Lowell (1961), Lunzer e Punfrey (1966), McNally (1970,77) e Tisher (1962 e 71), in Modgil 1976, estão entre os que replicaram os experimentos clássicos de Piaget nas operações formais e que confirmam que apenas uma percentagem pequena dos sujeitos atingem a etapa operatória formal aos 15 anos. Dulit (1972, in Modgil 1976), numa réplica com adolescentes médios e superdotados comenta que o estágio formal parece diferir consideravelmente dos estágios anteriores, nos quais a aquisição dos comportamentos cognitivos próprios do estágio é a regra, enquanto que nas operações formais parece ser a exceção.

No Brasil, Saback (1980) e Jabour (1977, in Saback 1980) confirmam, também, que uma alta percentagem de alunos universitários não se encontram no período das operações formais.

Assim, o desenvolvimento cognitivo até o estágio das operações concretas (7 - 11 anos aproximadamente) tem sido confirmado, com progressos ou retardos, em quase todas as culturas ou grupos sociais(11).

(11) Dasen (1977) verificou, através de acumulada evidência obtida dos seus estudos transculturais, a não aquisição das operações concretas, em sujeitos entre 12 e 18 anos, em sociedades mais primitivas.

Contudo, como a revisão de literatura parece indicar e como bem enfatizou Dulit (op.cit.) a aquisição das operações formais é a exceção e não a regra, na maioria das populações testadas. Tais dados têm levado psicólogos a questionarem a universalidade desse estágio final de desenvolvimento cognitivo.

Outras explicações para esses achados são propostas, além do questionamento, já mencionado, da universalidade da etapa formal. Uma delas sugere que tais resultados divergentes são causados por fatores metodológicos.

Danner e Day (1977), Kuhn e Angelev (1976) e Voicu (1978), in Monnier e Wells 1980, consideram que o baixo percentual de sucesso nos experimentos clássicos de Inhelder e Piaget deve-se à não diretividade das instruções. Se as instruções forem mais específicas, obtém-se um percentual mais alto de sucesso nos experimentos. Neimark (1979) também verificou que instruções menos ambíguas aumentam o sucesso dos experimentos. Linn (1978) vai mais adiante ao atribuir a habilidade de raciocínio sobre o real e o possível (12), à diferenças em estilos cognitivos.

Alguns autores buscaram formas alternativas para testar as habilidades operacionais formais, mais próximas do pensamento natural e das vivências dos sujeitos, que os experimentos clássicos, já mencionados de Inhelder-Piaget. Kuhn e Brannock (1977, in Monnier e Wells, op.cit.) desenvolvem uma situação de experimentação natural: "o problema da planta", onde obtêm resultados acima das percentagens mencionadas no presente estudo.

- (12) A habilidade de raciocínio sobre o real e o possível é, como vimos, uma das características que diferencia o nível de pensamento formal do concreto.

5.2. Críticas que apontam a limitação do modelo

5.2.1 Operações Formais não explicam muitos aspectos do pensamento adolescente

Um primeiro grupo de críticos acreditam que as operações formais explicam apenas uma parte do pensamento adolescente, sendo portanto necessário estudar outros aspectos do seu pensamento, como por exemplo: julgamento moral e filosofia de vida.

Blasi e Hoeffel (1974) vão mais longe e criticam a relação que Piaget estabeleceu entre as transformações do pensamento e o desenvolvimento afetivo e social do adolescente (hipótese cognitivista da adolescência⁽¹³⁾). Esses autores argumentam que não se pode concluir que as operações formais sejam necessárias para a reorganização da personalidade do adolescente. Segundo eles, o modelo operacional formal diz respeito a alguns aspectos do pensamento adolescente - reflexão sobre dados físicos -, sendo que a criatividade e a auto-reflexão estariam fora da sua esfera. É a capacidade de auto-reflexão que leva ao desenvolvimento da personalidade do adolescente e, na visão de Blasi e Hoeffel, tal capacidade independe das operações formais⁽¹⁴⁾.

- (13) A hipótese cognitivista da adolescência é aquela que dá relevância aos fatores cognitivos na determinação da adolescência: "Mas se muito se descreveu esse desenvolvimento afetivo e social da adolescência, nem sempre se compreendeu que a sua condição prévia e necessária é uma transformação do pensamento (Piaget e Inhelder, 1982: 111).
- (14) Um dos argumentos, levantados por esses autores após a revisão de diferentes investigações na área das operações formais, é o da não universalidade desse estágio, o que implica na existência de muitos adolescentes que não raciocinam a um nível formal e, apesar disso, desenvolvem-se social e afetivamente (sem prejuízo para o desenvolvimento da personalidade). Segundo esses autores, aceitando-se as evidências da não universalidade das operações formais e a generalidade da adolescência tem-se que negar essa condição necessária das operações formais para o desenvolvimento da personalidade.

Broughton (1977) parece concordar com Blasi e Hoeffel, nesse aspecto. Segundo ele, as operações formais de Piaget limitam-se a situações de resolução de problemas e não podem ser generalizados e relacionados ao desenvolvimento da personalidade.

5.2.2* Operações Formais não caracterizam o pensamento adulto

Críticas de outra natureza vêm de um segundo grupo de autores que não questionam a existência de um estágio formal, mas rejeitam a idéia de que ele constitua o último estágio do desenvolvimento cognitivo. Esses autores sugerem um quinto estágio no desenvolvimento intelectual. Para a maioria deles a concepção de Piaget do estágio formal não nos dá uma explicação adequada de fenômenos como a criatividade e a genialidade.

Bruner (1959), na sua crítica ao já referido livro "Do Pensamento da Criança ao Pensamento do Adolescente", foi provavelmente segundo Monnier e Wells (op.cit.), um dos primeiros a levantar a hipótese da existência de um quinto estágio, acima das operações formais. Contudo, esse estágio seria alcançado apenas por cientistas do calibre de Piaget.

Gruber e Voneche (1976) também postulam a existência de um possível quinto estágio, limitado como Bruner, a um pequeno número de indivíduos excepcionais.

O estágio pós-formal proposto por Arlin (1975) não se limitaria a uma pequena elite, como postularam Bruner, Gruber e Voneche. Ele denomina esse quinto estágio "descobrendo problemas", em oposição ao quarto estágio, das operações formais, que ele denomina "resolvendo problemas". Descobrir ou encontrar problemas envolveria uma habilidade pessoal do sujeito de descobrir e formular questões significativas, para sua vida pessoal e profissional.

(*) Para as referências desse item e do seguinte (5.3), que não se encontram na bibliografia citada, vide Monnier, C. e Wells, A. (1980)

Riegel (1973) acha que Piaget negligenciou o aspecto dialético, assim como o criativo, do pensamento. Ele acredita que operações dealéticas estão presentes em cada um dos níveis descritos por Piaget e que haveria um quinto estágio caracterizado por operações formais dealéticas. Seria esse aspecto dialético que explicaria, para Riegel, a criatividade adulta. Mea Cham (1975) defende uma visão semelhante a Riegel, pois pensa que a teoria de Piaget é dialética apenas em certos aspectos, mas que ela não descreve o pensamento adulto criativo, que é caracterizado pela capacidade de lidar com contradições. Ele critica o fato de Piaget descrever o pensamento como tendendo para coerência e distanciando-se da contradição.

5.3 Críticas aos Aspectos Lógicos do Modelo

Essas críticas são, a nosso ver, de natureza fundamental. Elas levantam 2 tipos de questões quanto ao uso da lógica em Psicologia:

- É necessário ter um modelo lógico para descrever a estrutura do pensamento adulto?

- Se é, será o modelo piagetiano o melhor modelo?

Parsons (1960) foi talvez um dos primeiros a criticar o modelo lógico de Piaget, propondo um outro modelo, que considera mais adequado. Braine (1978) critica também o modelo lógico utilizado por Piaget. Brainerd (1976) e Ennis (1976) basearam sua crítica no trabalho de B. Russell. Segundo esse autor a lógica de proposição é o fundamento da lógica de classes e de relações, enquanto que no modelo piagetiano, a lógica de proposições caracteriza o pensamento adolescente, e a lógica de classes e relações o pensamento da criança operacional concreta. Brainerd ressalta que estudos empíricos tem mostrado que crianças de 5 a 8 anos são capazes de solucionar problemas verbais baseados na lógica de proposições. Ennis (1976) faz a mesma crítica e propõe um modelo lógico alternativo.

5.4 Crítica a Sequência Fixa dos Estágios Concreto/Formal

Piaget (1973) distingue 4 tipos de fatores que interferem no desenvolvimento das estruturas cognitivas e na idade média de aquisição dessas estruturas: a maturação, a experiência, as transmissões educativas e culturais e a equibração. Contudo, embora reconheça a influência dos fatores ambientais, acelerando ou retardando o desenvolvimento, preconiza a universalidade e o caráter de necessidade dos estágios, independente das influências do meio.

Papert (1980:20) coloca mais ênfase do que Piaget na influência dos fatores ambientais, especificamente nos materiais fornecidos pela cultura, na determinação da sequência em que a criança adquire habilidades intelectuais e no próprio desenvolvimento das estruturas intelectuais. Papert argumenta que nossa cultura é rica em materiais utilizáveis na construção do pensamento numérico e lógico, contudo é pobre em materiais utilizáveis no desenvolvimento das combinações e permutações e em modelos que envolvam procedimentos sistemáticos, habilidades essas características do pensamento formal. Segundo ele, em muitas circunstâncias, a aquisição de certos comportamentos cognitivos e a sequência de aquisição desses comportamentos, deve-se ao tipo de material oferecido pela cultura. O aparecimento tardio das operações formais não tem portanto o caráter de necessidade preconizado por Piaget, mas deve-se a relativa pobreza de materiais com os quais tais estruturas possam ser construídas (combinações e permutações). Em decorrência desses dados, Papert não aceita a distinção que Piaget estabelece entre o pensamento concreto e formal, afirmando que o computador - como material fornecido pela cultura - pode concretizar o formal.

Segundo ele, a distinção entre o concreto e o formal é apenas uma decorrência da pobreza de nossa cultura em materiais que facilitam comportamentos de permutações e combinações, levando o sujeito a realizá-las abstratamente, numa fase tardia do seu desenvolvimento. Papert apresenta o computador como o instrumento que possibilitaria o conhecimento - só acessível formalmente - poder tornar-se acessível concretamente.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BLASI, A. & HOEFFEL; E. C. Adolescence and Formal Operations. Human Development. 17: 344-63, 1974.
- BRUNER, J.S. Inhelder and Piaget's "The Growth of Logical Thinking": a psychologist's viewpoint . British Journal of Psychology. 50:363-370, 1959.
- BROUGHTON, J. Beyond Formal Operations: theoretical thought in adolescence. Teachers College Record. New York Teachers College-Columbia University, 79(1):67-96, 1977.
- CHIAPETTA, E.L. A Review of Piagetian Studies Relevant to Science Instruction at the Secondary and College Level. Science Education. 60(2):253-261, 1976.
- DASEN, P.R. Piagetian Psychology - Cross-Cultural Contributions. New York, Wiley, 1977.
- EVANS, R. Jean Piaget. O Homem e suas Idéias. Rio, Forense - Universitária, 1980.
- FLAYELL, J.H. A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget. São Paulo, Pioneira, 1975.
- INHELDER, B. e PIAGET, J. Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente. São Paulo, Pioneira, 1976.
- LINN, M.C. Influence of Cognitive Style and training on tasks requiring the separation of variables schema. Child development. 49: 874-877, 1978.
- MODGIL, J. MODGIL, C. Piagetian Research: the growth of logic - concrete and formal operations, vol. 3. Great Britain, NFER, 1976.
- MONNIER, C. e WELLS, A. Discussions of Recent Research on the Formal Operational Stage. Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget, nº 1. Genebra, Fondation Archives Jean Piaget, 1980.

- NEIMARK, E. D. Current Status of Formal Operations Research. Human Development. 22:60-67, 1979.
- PAPERT, S. Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas. New York, Basic Books, 1980.
- PARRA, N. O Adolescente segundo Piaget. São Paulo, Pioneira, 1983.
- PENTEADO, W. Psicologia e Ensino. São Paulo, Papelivros, 1980.
- PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia. Rio, Forense, 1972.
- _____. Problemas de Psicologia Genética. Rio, Forense, 1973.
- _____. O Estruturalismo. São Paulo, Difel, 1979.
- _____. Psicologia da Inteligência. Rio, Zahar, 1983.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. Gênese das Estruturas Lógicas Elementares. Rio, Zahar, 1976.
- SABACK, M.S.O. O Desenvolvimento Cognitivo e o Desempenho em Cálculo na Universidade: Um estudo de caso. Rio, PUC, 1978. Dissertação de Mestrado, exemplar mimeografado.
- SCIENCE EDUCATION. "A Summary of Research in Science Education". 63 (4), 1979.
- SHAYER, M., KUCHERMAN, B.E. e WYLAM, H. The distribution of Piagetian Stages of thinking in British Middle and Secondary School Children. The British Journal of Education Psychology.

O desenvolvimento da ciência da computação e a criação de novas e poderosas linguagens de programação vêm tendo efeitos em diferentes áreas. Na educação já é grande o debate sobre a aplicação da informática no processo ensino-aprendizagem, e, no Brasil, a preocupação com a questão se revela mesmo a nível governamental, com a implantação de programas como o Educom. Discute-se nos diversos seminários técnicos (Ex: Semicros I, II, ...) os projetos e os primeiros resultados dos estudos realizados nas diferentes universidades vinculadas ao Educom. São revistas diferentes abordagens, a viabilidade de sua aplicação e a avaliação dos efeitos das mesmas.

Considera-se que, nesse debate, o pesquisador de processos cognitivos tem alguma contribuição a oferecer e o objetivo deste artigo é discutir alguns aspectos desta contribuição.

A linguagem LOGO foi escolhida para análise porque, por suas características, permite o uso do computador por crianças desde a idade pré-escolar (Six Lamplichter Teachers, 1981). Na área de educação vem sendo defendida como a mais adequada para uso com crianças e a alternativa recomendável a programas tipo CAI (Computer Assisted Instruction).

Examinando-se as possíveis implicações do uso desta linguagem de computação com crianças, chama atenção, a princípio, uma hipótese geral formulada por Papert em seu trabalho (1980). Para este autor, o computador é um instrumento qualitativamente diferente dos demais já desenvolvidos pelo homem, capaz de marcar uma distinção significativa entre dois tipos de sociedade: pré-computarizada e computa-

(*) Estudo realizado sob a supervisão de Ued Martins Manjud Maluf.

(**) Doutoranda

rizada. O contato com uma linguagem como o LOGO permitiria, segundo ele, não só acelerar o curso do desenvolvimento cognitivo (efeito que em si não é muito diferente do de outros instrumentos da cultura), mas alterá-lo. Papert considera que o acesso continuado ao computador (de uma forma ativa, não mecânica), faria com que uma criança não passasse pela mesma seqüência proposta por Jean Piaget e geralmente aceita¹. Como exemplo hipotetiza que, nesta situação a noção de número não necessariamente precederia a de Combinação.

Esta hipótese desperta a curiosidade no sentido de ser testada. Na busca realizada na literatura especializada, não foram encontrados estudos que tentassem verificá-la, mesmo parcialmente. Uma reflexão cuidadosa leva mesmo à conclusão de que esta não seria talvez uma hipótese testável (ou falseável), pelo menos atualmente. Isto porque, por maior que seja o contato da criança com o computador, que só em algumas escolas dos Estados Unidos e Europa chega a mais de duas horas por semana, ela não vive (como os adultos também) numa sociedade totalmente computadorizada. É com objetos, como Piaget observou, que a criança lida no seu dia a dia, atuando sobre eles e construindo as noções operatórias concretas, antes de realizar operações formais. Apesar disso, entretanto, é possível acompanhar o desenvolvimento de noções como a de número (que inclui a noção de seriação e inclusão de classes) e de combinação em crianças que desde cedo tenham contato com o computador por intermédio da linguagem LOGO.

Um segundo ponto a ser examinado é a alegação de quase todos os defensores do uso desta linguagem que ela produz efeitos benéficos nos processos cognitivos (Papert, 1972, Papert, 1980, Papert et alii, 1979). Corre-se o risco, como apontam Pea e Kurland (1984), que realizam extensa revisão da literatura e análise da questão, de confirmar essas suposições apenas por consenso. Há falta de estudos

(1) Vide em Moura e Acunzo (1985) uma discussão dos pontos de contato e divergência da posição de Papert com diferentes abordagens teóricas psicológicas.

empíricos publicados que verifiquem os reais efeitos cognitivos da aprendizagem de programação de uma linguagem como o LOGO (ou qualquer outra). O que se encontra são estudos como os do grupo do MIT (publicados em geral em LOGO MESMO), em que são observados apenas efeitos específicos e restritos, como sobre a transferência da aprendizagem de ângulos, numa determinada faixa etária (11 anos) Papert et alii, op. cit.).

Na Lamphighter School, localizada no estado do Texas, nos Estados Unidos, foi testada a implementação do LOGO da Texas Instrument. Gorman e Bourne (1985) realizaram com alunos desta escola um estudo que representa uma das poucas tentativas de verificar efeitos mais amplos sobre processos de pensamento, encontrando resultados significativos em relação a aprendizagem de regras.

Essa seria, então, uma importante área de pesquisas com o LOGO. Cabe analisar os efeitos, se existentes, de sua aprendizagem sobre os processos cognitivos em diferentes faixas etárias.

Surgem, entretanto, dois pontos a serem considerados. Em primeiro lugar a questão da aprendizagem de LOGO. É necessário analisar as consequências cognitivas em diferentes níveis de proficiência em LOGO.

Pea & Kurland (1984) já têm advertido que, nos poucos estudos feitos, o número de horas de contato com a linguagem era insuficiente para se testar algum tipo de efeito, a não ser restrito. Assim, é preciso estabelecer critérios para determinar esses níveis de proficiência. Uma tentativa neste sentido é a dos próprios autores que serviu de ponto de partida para o trabalho que Acunzo (1987)² está concluindo.

Um segundo aspecto, que constitui um obstáculo a ser vencido é o da avaliação dos possíveis efeitos cognitivos. Que tipo de instrumentos utilizar? Porvas Piagetia

(2) ACUNZO, I.M.M. Avaliação da relação desenvolvimento cognitivo e proficiência em programação na linguagem LOGO. Tese de Mestrado ISOP/FGV em conclusão.

nas podem ser uma opção, mas, nem sempre no tempo de acompanhamento da aprendizagem de LOGO surgiriam mudanças detectáveis nessas provas. Além do mais, tratam elas do Sujeito Epistêmico e podem não trazer dados sobre aquisições ou efeitos no sujeito psicológico.

Feurzeig e seus colaboradores (1981)³ delineiam uma série (sete de mudanças que acreditam ocorrer decorrentes da aprendizagem de uma linguagem de computação. Enumeram, entre outras: pensamento e expressão precisos e compreensão de conceitos gerais como procedimento formal, variável, função e transformação. Um caminho seria operacionalizar a verificação dessas mudanças. Provas do tipo das utilizadas por Bourne e Gorman também podem ser adaptadas ou desenvolvidas. O importante é que os efeitos cognitivos considerados sejam mais amplos do que a aprendizagem de aspectos restritos e específicos.

São inúmeras as questões, traduzíveis em hipóteses de pesquisa que surgem dentro desta linha como, por exemplo:

- que tipos de mudanças cognitivas ocorrem em crianças de diferentes etapas, que atingem diferentes níveis de proficiência, a partir da aprendizagem de LOGO?
- como essas mudanças são generalizadas para diferentes domínios?
- quais os limites, se existem, quanto aos níveis de proficiência que podem ser alcançados, impostos pelo tipo de pensamento característico do estágio de desenvolvimento cognitivo?⁴
- serão os efeitos observados, específicos da aprendizagem de LOGO ou poderiam ser alcançados pela aprendizagem de outras linguagens ou mesmo qualquer outro tipo de estimulação ao uso de metaprocessos?

(3) Citado em Pea & Kurland (op. cit.).

(4) Um dos objetivos do trabalho de Acunjo, já citado.

- como se desenvolvem conceitos como os de número, combinatória, recursão, variável, etc. em crianças que têm acesso a aprendizagem de LOGO desde o período pré-operatório?

Finalmente, além dessa perspectiva de se estudar LOGO para verificar os efeitos de sua aprendizagem, pensa-se que uma outra vertente é a de usá-la como meio, instrumental para a análise de processos cognitivos. A tarefa de programar, sendo a construção de um algoritmo, envolve um processo de solução de problemas. No caso de uma criança usando LOGO, ela tem um objetivo em mente (um desenho, por exemplo) e, para alcançá-lo precisa pensar nos passos necessários. Em muitas tarefas o que se pode observar é apenas o produto final, a resolução do problema pela criança. Trabalhando no computador ela explicita, pelo menos em grande parte, seu processo de pensamento, pelas teclas que digita e por seus comentários verbais. Dessa maneira, é possível acompanhar como pensa, como analisou o problema e como procedeu para solucioná-lo. A observação do trabalho com LOGO pode, então, ser um método alternativo para o estudo do pensamento, como uma espécie renovada de "introspecção experimental" da Escola de Wurzburg.

A reflexão sobre todos esses aspectos levou à criação de um grupo de estudos dentro do programa de estudos cognitivos do ISOP, para desenvolvimento de pesquisas nesta área. Inúmeras dificuldades operacionais, decorrentes de falta de financiamento, têm impedido a realização completa dos projetos planejados. Apesar disso, alguns resultados iniciais têm sido obtidos, como o engajamento de pesquisadores bolsistas do curso de mestrado, estando a primeira tese prestes a ser defendida, além da publicação de alguns estudos teóricos (Moura & Acunzo, op. cit.; Cunha, 1986; Acunzo, 1987; Nogueira, 1987 a e b).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUNZO, I.M.M. Ambiente Logo? reflexão sobre a experiência de ensinar a crianças uma linguagem de computação. Tecnologia Educacional, 74, jan./fev., 1987, p. 17-21.
- CUNHA, M.V.C.A. Epistemologia genética e inteligência artificial: linguagens LISP e LOGO. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 38, 1986, p. 51-56.
- GORMAN, H. & BOURNE, L.E. Learning to think by learning LOGO: Rule learning in third grade computer programmers. Bulletin of the Psychonomic Society, 21 (3), 1985, p. 165-167
- MOURA, M.L.S. & ACUNZO, I.M.M. Raízes do LOGO: uma análise de seus fundamentos psicológicos. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 38 (4): out./dez., 1985, p. 27-33.
- NOGUEIRA, I.T.C. Logo, cognição e personalidade. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 1987 (no prelo).
- _____. Logo, poderosa linguagem de computação. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 1987 (no prelo)-(trabalho apresentado no Seminário Novos Rumos no Desenvolvimento da Lógica e da Imaginação na Criança no 3º Mundo. (ISOP/FGV, 1986).
- PAPERT, S.A. Teaching children thinking. Programmed Learning and Educational Technology, 9, 1972, p. 245-255.
- _____. Mindstorms. Children, computers and powerful ideas. New York, Basic Books, 1980.
- PAPERT, S., WATT, D., Di SESSA, A. & WEVI, S. An assessment and documentation of a children's computer laboratoty. Final Report of the Brookline LOGO Projeto. Brookline (Mass). MIT Division of Study and Research in Education, 1979.

PEA, R. & KURLAND, D.M. On the cognitive effects of learning computer programming: a critical look. Technical Report, n. 9, New York, Center for children and Technology, Bank Street College of Education, 1984.

SIX-LAMPLICHTER TEACHERS. Learning with LOGO at Lamplighter school. Microcomputing, V. 5, 1981. p. 42-47.

São inúmeras as publicações de trabalho experimentais que visam a validação de técnicas comportamentais de modificação do comportamento. Sua eficácia no tratamento de algumas desordens emocionais (Fobias e Obsessões-Compulsões) tem sido fortemente defendida. No entanto, também é notório que o suporte teórico subjacente a tais técnicas permanece frágil e sem consistência. Os modelos associacionistas (S-R) vão se tornando cada vez mais obsoletos. Por outro lado, tem havido nos últimos anos um rápido avanço do movimento cognitivista, que vem se tornando cada vez mais abrangente, incluindo diversas áreas de investigação científica (Cibernética, Inteligência Artificial, Psicoterapia, Educação, etc).

Numerosas investigações começam a ser feitas em busca de mecanismos envolvidos nas técnicas comportamentais que se coadunem com os avanços teóricos e técnicos das ciências cognitivas. Do ponto de vista do autor, nenhuma investigação será tão bem sucedida se não procurar enfocar a emoção dentro de uma perspectiva cognitivista. A abordagem cognitivista de Lazarus e colaboradores parece bastante promissora (1966, 1969, 1976, 1979). A emoção é vista como um "sistema-resposta", pois apresenta características de um sistema (operação de processos interrelacionados funcionando em concerto) e também de resposta (como consequência da operação do sistema). A manifestação natural da emoção, principalmente em complexas interações interpessoais, é mais do que o surgimento de uma simples resposta do organismo, mas uma intrincada combinação de afetos resultantes de uma multiplicidade de elementos de avaliação cognitiva, derivados de uma transação complexa com o meio ambiente. Confor-

(*) Estudo realizado sob a supervisão do Prof. Antonio Gomes Penna

(**) Mestrando

me a natureza desta relação adaptativa, mudanças na qualidade e intensidade emotivas podem surgir, refletindo um contínuo "feed-back" das alterações que ocorrem na relação do indivíduo com o meio e que são resultantes das próprias atuações e modificações imprimidas pelo sujeito. Assim, abandona-se a concepção de um sistema linear causa-efeito, substituindo-o por um sistema cíclico com componentes de "feed-back" responsáveis pela contínua modelação por que passam os processos emocionais em uma transação complexa com o meio. O contínuo esforço para lidar com a situação ou regular a resposta emocional oferece um "feed-back" para que haja uma reavaliação da situação e alterações subsequentes na intensidade e qualidade das reações emocionais.

Na abordagem de Lazarus e colaboradores observa-se que a essência do "Sistema de Resposta Emocional" está no subsistema de avaliação encarregado do processamento das informações que entram no sistema (variáveis de "input"). Muitas questões foram levantadas sobre os diversos determinantes do processo de avaliação (fatores situacionais e de personalidade). Folkman, Schaefer e Lazarus (1979) apontam as dificuldades para a criação de um modelo de processamento de informação, que possa verdadeiramente incorporar diferenças individuais e efeitos de emoção. O problema com a maior parte dos modelos existentes é que eles ignoram o processamento de informação no contexto emocional, ou seja, num contexto onde a informação tem relevância para o bem estar do indivíduo. A natureza da emoção como informação não tem sido claramente explicitada pelos modelos correntes. Como resultado a emoção parece ser concebida como operando nas cognições através de sua influência em pontos de decisão de processamento cognitivo. Tal processamento é, portanto, reduzido a uma série de decisões binárias (a informação será processada além desse ponto?). Este tipo de modelo não parece retratar de forma fiel os processos complexos que estão envolvidos na criação de significado que caracteriza tantas atividades humanas adaptativas. A ocorrência de informação insuficiente e não clara é comum na maioria das interações humanas. Nestas condições é difícil avaliar quais resultados são mais prováveis de ocorrer na interação e como fazer para lidar com os mesmos. Qualquer modelo de processamento de informação, que busque uma abordagem às questões relativas ao estresse, ava-

liação cognitiva e "coping" (termo que se refere ao processo envolvido na forma como o indivíduo lida com determinada situação problemática), precisa ser capaz de manejar o processamento de informações incompletas e mal explícitas (ambiguidade). Alguns autores criticam com veemência a abordagem cognitivista da emoção. Argumentam que a manifestação emocional independe de qualquer processamento sequencial e prolongado como o defendido pelas abordagens tradicionais de processamento de informação. Neste sentido, defende-se a existência de sistemas independentes (cognição e emoção), que permitam reações rápidas e não refletidas. Lazarus defende-se destas críticas, sinalizando que as mesmas se devem a uma concepção de processamento na qual a atribuição de significado seria resultante de operações sequenciais iniciadas pelo "input" de estímulos desprovidos de conotação. Segundo Lazarus, a analogia do computador implica que a transformação em significado deva resultar de operações sequenciais (Input, Registro, Codificação, Estoque, Recuperação). No entanto, acrescenta que um novo modelo pode surgir a partir de uma concepção de significado alternativo. O homem não necessita processar completamente os dados ambientais para que se estabeleça um significado. Ele pode reagir a informações incompletas de forma que significados podem ser atribuídos sem que as denotações sejam totalmente alcançadas. Crenças, expectativas e motivos orientam a atenção e a avaliação da parte inicial de uma transação com o meio. A experiência é moldada conforme as necessidades do homem. A percepção, ao invés de ser construída sequencialmente através de elementos estruturais, tem caráter global, fornecendo uma estrutura na qual se enquadra a situação percebida.

Observamos que a idéia de uma estrutura globalizante dos "inputs" de um sistema emocional também é discutida pelos partidários da representação proposicional (Pylyshyn, 1973; Kieras, 1978; Lang, 1977, 1979, 1983; Rachman, 1980). A representação proposicional baseia-se no argumento de que todo o conhecimento, não importa a modalidade da fonte, pode ser expresso em um único, uniforme, tipo abstrato de representação: a proposição. O conceito de proposição usado deriva-se da Lógica Formal, onde não existe o comprometimento com a fonte das proposições. Pylyshyn (1973) considera que uma abordagem similar pode

ser aplicada à análise da imaginação. A imagem pode ser entendida como uma descrição perceptual internamente construída, que pode ser reduzida a um conjunto de proposições. Uma forma geral e abstrata de representação não limitada ao reconhecimento semântico. Kieras (1978) aponta para o erro de se considerar a proposição, como uma entidade verbal capaz de expressar somente informação verbal. Estudos com simulação em computador revelam como proposições podem representar informação perceptual e imaginária. O computador aceita o "input" de uma câmera de TV e usa as informações de sombra e intensidade luminosa para construir uma descrição proposicional dos objetos da cena e a relação espacial entre os mesmos. Tal descrição pode ser usada em aprendizagem perceptual de conceitos, solução de problemas ou manipulação de objetos em respostas a comandos verbais (Kieras, 1978). Lang (1979) vai mais além do que Pylyshyn (1973) e Kieras (1978) ao considerar a imagem cerebral como uma estrutura conceitual, controladora de padrões somato-viscerais específicos e constituindo-se num protótipo da expressão comportamental manifesta. Neste sentido, a imaginação pode ser considerada não só como resposta, mas também como parte integrante do processo de avaliação que resultará numa expressão comportamental. Sendo considerada como determinante de comportamento, segue a conclusão de que sua manipulação pode gerar alterações comportamentais. Os trabalhos no campo da Psicoterapia do Comportamento apontam para esta possibilidade (Foa e Kosak, 1986; Lang, 1977; Lang, Levin, Miller e Kosak, 1983; Rachman, 1980). Lang sugere que a imagem mental construída no cérebro do paciente não é um estímulo interno, para o qual ele aprende novas respostas durante a terapia de imaginação. Mais corretamente, o que o sujeito faz é gerar uma estrutura conceitual que contém informação de estímulo e de resposta, ambas embutidas em uma estrutura semântica mais ou menos elaborada. Além disso, na medida em que a imagem emocional envolve atividades eferentes, tem a propriedade de uma resposta perceptual-motora. Representa uma predisposição a responder, de acordo com um padrão específico, em um cenário de estímulos acompanhado de um conhecimento correto ou incorreto do campo comportamental. O ponto de vista apresentado por Lang (1979) é de que o comportamento afetivo não depende de uma simples exposição ao estímulo ameaçador, mas da geração de uma estrutura cognitiva afetiva relevante, um protótipo do

comportamento manifesto. Lang refere-se à imagem mental como um conjunto de proposições finito e funcionalmente organizado. Tais proposições são afirmações a cerca de relações, descrições, interpretações, classificações e rótulos, que estimulam relatos perceptuais subjetivos, mas que são mais basicamente as unidades de uma tendência preparatória a responder. A hipótese favorecida é de que a experiência de uma imagem propriamente dita surge de um processo construtivo. A noção é de que as unidades abstraídas e interpretadas durante a percepção são estocadas na "memória a longo prazo" em uma forma abstrata que pode ser atualizada pelos processos que servem para gerar ou produzir a experiência de uma imagem (Kosslyn, 1975). Para Lang (1977), na prática de imaginação, proposições são frequentemente acrescentadas serialmente numa estrutura diacrônica. Isto significa que a imagem nem sempre é processada como uma unidade completa e não surge necessariamente na forma abrupta de um estímulo externo. Ao invés disso, a imagem é recriada enquanto evocada e proposições podem ser acrescentadas ou subtraídas da estrutura cognitiva prototípica enquanto ela se desenvolve no tempo. Neste sentido a imagem emocional é construída como uma tendência preparatória a responder.

A idéia de uma estrutura cognitiva prototípica é, a primeira vista, conciliável com a estrutura globalizante perceptual que Lazarus preconiza para o melhor entendimento da resposta emocional e sua relação com a ambiguidade do estímulo.

A abordagem da emoção como processo ampliou os limites de seu estudo. A cognição não mais se afigurou como resposta a um distúrbio afetivo, mas como seu causador. A relevância deste ponto de vista se encontra em permitir o estudo de questões que antes eram impossíveis de se postular, mais do que simplesmente se contrapor aos adeptos da primazia do afeto sobre a cognição. As experiências já realizadas permitem a viabilidade de pesquisas que buscam a compreensão da influência das diversas formas de cognição nas manifestações emocionais de diferentes tipos em diferentes estágios da vida.

Esperamos que estas novas perspectivas possam auxiliar no desenvolvimento de um sistema que de conta tanto dos aspectos gerais da resposta emocional tais como as

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVERILL, J.R.; OPTON, E.M. and LAZARUS, R.S. Cross-cultural studies of psychophysiological responses during stress and emotion. International Journal of Psychology, 1969, vol. 4, nº 2, 83-102.
- FOA, E.B. and KOSAK, M.J. Emotional Processing of Fear: Exposure to Corrective Information. Psychological Bulletin, 1986, vol. 99 nº 1, 20-35.
- FOLKMAN, S; SCHAEFER, C. and LAZARUS, R.S. Cognitive processes as mediators of stress and coping. In: V. Hamilton & D.M. Warburton, Human Stress and Cognition. An Information Processing Approach. New York, John Wiley & Sons, 1979.
- KIERAS, D. Beyond Pictures and Words: Alternative Informational-Processing Models of Imagery Effects in Verbal Memory. Psychological Bulletin, 1978, vol. 85, nº 3, 532-554.
- KOSSLYN, S.M. Information representation in visual images. Cognitive Psychology, 1975, 7, 341-370.
- LANG, P.J. A Bio-Informational Theory of Emotional Imagery, Psychophysiology, 1979, vol. 16, nº 6, 495-512.
- LANG, P.J. Imagery in Therapy: An Information Processing Analysis of Fear. Behavior Therapy, 1977, nº 8, 862-886.
- LANG P.J.; LEVIN, D.N.; MILLER, G.A. and KOSAK, M.J. Fear Behavior, Fear Imagery, and the Psychophysiology of Emotion: The Problem of Affective Response Integration. Journal of Abnormal Psychology, 1983, nº 92, 276-306.
- LAZARUS, R.S. Psychological Stress and The Coping Process. McGraw-Hill, New York, 1966.
- LAZARUS, R.S. Thoughts on the Relations Between Emotion and Cognition. American Psychologist, 1982 (Sep), 1019-1024.

1973, July, vol. 80,

04/20/2014

Ronald J. J. Arendt **

INTRODUÇÃO

A interação social conta como um dos principais conceitos da psicologia social contemporânea. Argyle(1976), p.ex., dedicou um extenso volume à exploração deste conceito, identificando-o com o próprio objeto da psicologia social. Entretanto, em que pese a importância de se formular a interação entre o indivíduo e o meio social, a psicologia social ainda não conseguiu superar a antiga polêmica entre o psicologismo e o sociologismo. Recentemente Pepitone (1981) efetuou um levantamento geral das perspectivas meta teóricas e áreas de pesquisa teórica que constituem a linha principal da história da psicologia social americana, abrangendo um período de aproximadamente oitenta anos, iniciando com Tarde e McDougall e chegando até nossos dias. Suas conclusões indicam que "as escolas e perspectivas teóricas dominantes caem em uma de duas classes amplas - a psicologia social do indivíduo ou da relação" (p.981). Da mesma forma Armistead (1974) conclui que existem duas tradições principais paralelas no campo da psicologia social contemporânea: a "psicologia social psicológica" e a "psicologia social sociológica". Arendt (1981) procurou mostrar como o modelo dialético de interação sujeito-meio proposto por Piaget oferece uma alternativa que supera a discussão entre sociologismo e psicologismo. A idéia básica daquele trabalho era que se Piaget não desenvolveu explicitamente nenhuma exploração da dimensão sociológica em seu sistema, a relação indivíduo-contexto social não deixava de ser uma forma da relação homem-meio estudada por Piaget. Partindo destas idéias, o objetivo deste texto é aprofundar uma questão pouco explorada naquela ocasião: se ali assumíamos que na relação

(*) Este estudo foi realizado sob a supervisão de Antonio Gomes Penna.

(**) Doutorando.

sujeito-meio o "meio" incluía "meio social", aqui iremos explorar se isto é uma hipótese "ad hoc" ou não. Melhor dizendo, iremos explorar a possibilidade da dimensão social não ser simplesmente acrescida ao modelo piagetiano, mas estar embutida em sua estrutura. Argumentaremos que, se não prevalecem no desenvolvimento dos processos cognitivos do ser humano, nem a influência do meio, incluído o contexto social, nem as regras de organização intrínsecas ao indivíduo, mas sua interação, então esta deverá ser radical e de antemão incluir a dimensão social.

A EPISTEMOLOGIA DE JEAN PIAGET

Para argumentarmos a favor desta hipótese necessitaremos, inicialmente, atingir um aprofundamento quanto aos pressupostos epistemológicos que fundamentam a obra de Piaget. Para Piaget, o conhecimento verdadeiro constitui uma certa relação entre um sujeito e um objeto, havendo estruturas ou formas inerentes a essa relação. A epistemologia procurará estudar estas formas ou estruturas do ponto de vista de sua posição com relação às atividades do sujeito ou às propriedades do objeto. Contra a concepção de que o conhecimento se reduza a um puro registro do sujeito de dados já completamente organizados independentemente dele num mundo exterior, físico ou ideal, a concepção epistemológica de Piaget estabelecerá que o sujeito intervém ativamente no conhecimento ou na organização dos objetos. A epistemologia passa a ser vista como o estudo da constituição de conhecimentos válidos, como o estudo da passagem dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais avançado. A novidade introduzida por Piaget, com relação aos epistemólogos clássicos como Descartes, Leibniz, Kant, Hume ou Hegel é que o "sujeito epistêmico" (sujeito que designa o que há de comum a todos os sujeitos de um mesmo nível de desenvolvimento, independentemente das diferenças individuais) não existe a priori, mas se desenvolve pela ação do sujeito no meio; ao defini-lo, em oposição ao sujeito individual, Piaget está definindo que o conhecimento do sujeito não vem pronto, nem de dentro, o que seria apriorismo, nem de fora, o que seria empirismo, mas tem de ser por ele construído; está afirmando que este crescimento é gradual, que o desenvolvimento é histórico, sucedendo-se por etapas, cada uma mais complexa e a

vançada e incluindo a anterior; está conceituando que tanto faz observar uma criança ou um adulto, no ato de conhecimento: ambos estão utilizando os mesmos mecanismos gerais de cognição (se for possível identificar um certo nível de desenvolvimento do conhecimento frente a um determinado campo de fatos ou objetos, e suas ações sobre ele, não vem ao caso se o sujeito é uma criança numa fase determinada, ou um cientista há dois mil anos atrás: o que importa é a forma como se utilizam as operações mentais); está ressaltando, em decorrência que é do maior interesse estudar o desenvolvimento da criança, mais precisamente, como ocorre este desenvolvimento, independentemente do sujeito individual. O desenvolvimento do sujeito é temporal; no decorrer das construções sucessivas e criativas desse sujeito ações se transformam em operações, sendo que as ações como um todo se coordenam segundo uma lógica inerente a tal coordenação: qualquer objeto apreendido pelo sujeito conhecedor é sempre apreendido a partir de um quadro de referência lógico-matemático. Como estas operações tem de ser coordenadas pelo sujeito, é obvio que esta lógica inicialmente é falha e rudimentar (e o sujeito não sucede em solucionar os problemas mais banais), para ser sutil e complexa nos estágios mais avançados.

Determinar o papel que desempenham, na elaboração dos conhecimentos, a experiência e as construções operativas do sujeito, estudar a natureza das relações entre sujeito e os objetos de seu conhecimento e estabelecer em que medida um conhecimento novo estava preformado em um conhecimento precedente ou se surge de uma construção efetiva serão os problemas comuns a todo desenvolvimento epistêmico, enquanto os mecanismos de abstração e generalização, os mecanismos de elaboração cognitiva, o duplo processo de diferenciações e integrações presente em todo processo de desenvolvimento, a busca de razões, tanto de êxitos ou fracassos e sua vinculação com estruturas cognitivas ou coordenações de atividades, a sequencialidade de estágios sucessivos serão os instrumentos e mecanismos comuns na construção cognitiva. Subjacentes a estes mecanismos comuns existem ainda "meta-mecanismos" gerais que caracterizariam a passagem de um nível cognitivo a outro: o processo geral no qual cada vez que haja um reembasamento, o que foi reembasado se encontre integrado no embasante e o processo, também completamente geral que conduz do intra-objetal (ou análise dos objetos) ao in-

ter-objetal (estudo das relações e transformações) ao trans-objetal (construção de estruturas), que expressa o caráter construtivista e dialético das atividades cognitivas.

O ser humano é um construtor de estruturas cognitivas; nenhuma estrutura é inata e os únicos fatores onipresentes nos desenvolvimentos cognitivos são de natureza funcional e não estrutural, todo fato implicando necessariamente uma interação entre sujeito e objeto e toda transformação uma assimilação do que é novo a estruturas precedentes, com acomodação destas últimas às novas aquisições realizadas; a psicogênese será então o estudo da formação e da natureza dos instrumentos cognitivos, enquanto submetidos às normas que se dá ou aceita o sujeito em suas atividades intelectuais; sua significação epistemológica reside precisamente em demonstrar a viabilidade de uma tese construtivista em geral: não apenas a criança, mas qualquer ser cognoscente constrói conhecimento.

Este modelo teórico, solidamente fundado em dados empíricos e desenvolvido a partir de profundas reflexões no interior das ciências e da filosofia das ciências coloca, para quem o analisa, uma questão fundamental: teoricamente o construtivismo é uma opção epistemológica válida, evitando os perigos das abordagens epistemológicas racionalistas (que defendem a existência de estruturas inatas do conhecimento), ou empiristas defendem uma sujeição exclusiva do sujeito do conhecimento à experiência propiciada pelo meio). Metateoricamente, porém, como abordar o construtivismo sem recair na mesma polêmica do inatismo contra o positivismo? Onde devem ser localizados os critérios de construção? No sujeito? No meio? Se os critérios forem localizados no sujeito não se estará fazendo uma concessão ao inatismo, diminuindo o papel do meio no processo necessário de interação sujeito-objeto? Se os critérios forem localizados no meio não se estará fazendo concessão ao empirismo lógico, diminuindo o papel do sujeito no processo de interação? Como compreender uma lógica construída apenas pelas coordenações das ações do sujeito no meio e, ao mesmo tempo, explicar a ordem que subsiste às coordenações propiciadas pelo meio? Por que subsistiria uma seqüencialidade por sucessivos passos, e não um caos generalizado? Nossa hipótese é que Piaget não coloca os critérios de construção no sujeito ou no objeto, mas coerentemente com sua conceitua

ção sobre a interação, em ambos, isto é, no sujeito e no objeto, no sujeito e no meio, na relação dialética entre os dois. Ocorre que Piaget não explorou integralmente a relação dialética em sua obra: seus estudos exploraram exaustivamente e sistematicamente apenas o lado do sujeito nessa relação, deixando em aberto o estudo do objeto. Ao final de sua vida, em duas ocasiões Piaget reconhece explicitamente que sua obra está incompleta: em sua Autobiografia (1974) ele propõe "recomeçar a análise do desenvolvimento cognitivo, mas situando-se do ponto de vista do objeto e já não do sujeito" (p.181), proposta que é retomada em um de seus derradeiros textos, publicado postumamente (Piaget & Garcia), no qual ele procura mostrar que "esta mudança de centração é necessária para poder chegar a uma síntese totalizadora, que sirva como esquema explicativo na interpretação da evolução do conhecimento tanto em escala individual como em escala social" (p.227).

Não basta, porém, simplesmente retomar a análise a partir de outra perspectiva: tomando o próprio modelo piagetiano como referência, um novo patamar, surgindo a partir de uma nova operação, provoca uma reorganização de todos os níveis anteriores. Assim, a assimilação de uma nova perspectiva irá produzir uma acomodação transformadora de toda a perspectiva anterior. É este o núcleo deste trabalho. Como ficará o modelo piagetiano, até aqui centrado no sujeito do conhecimento, quando reorganizado num outro nível que inclua também a referência objetiva do conhecimento? Piaget não chegou a efetuar essa análise. Deixou alguns esboços de interpretação que caminham nesta direção. Procuraremos aprofundar estes esboços e contribuir para a construção desta interação que entendemos que seja "radical", isto é, uma interação levada às últimas consequências. Apenas uma interação radical, descentrada do sujeito ou do objeto, permitirá atingir este nível complexo que constitua a "síntese totalizadora" que atue como "esquema explicativo" na interpretação do desenvolvimento do conhecimento "tanto em escala individual como em escala social". Tão importante, porém, quanto as implicações da interação radical, é o estatuto teórico, epistemológico concedido ao objeto e, em decorrência, ao meio, ao contexto social. Através dessa abordagem descentrada o "outro lado" não precisa ser acrescentado à análise, não será um "apêndice" teórico, mas um aspecto

constitucional da relação de conhecimento a ser explorado e desenvolvido.

A CRÍTICA À EPISTEMOLOGIA DE JEAN PIAGET

Recentemente a socióloga Bárbara Freitag (1984, 1985) efetuou uma crítica ao modelo piagetiano que caminha no sentido contrário àquele proposto na seção anterior. Ocupando-se da reflexão sociológica em torno da educação e sua institucionalização nas modernas sociedades capitalistas, ela observa que raramente se produz um estudo sociológico que dê destaque especial à criança em idade de escolarização. Seu estudo empírico (1984) pretende focalizar o problema de constituição de estruturas formais da consciência em crianças de idade escolar, num contexto concreto, através da psicologia genética de Piaget, cujo quadro teórico rico e complexo permite estudar a apreensão empírica das estruturas da consciência. A teoria piagetiana teria, porém, omitido uma dimensão central que a empobreceria e limitaria sua validade, a dimensão sociológica. A tese de Freitag é que ocorreu um empobrecimento do pensamento piagetiano no que se refere à dimensão sociológica. No decorrer de sua obra Piaget teria gradativamente abandonado a preocupação com os fatores sociais. Do modelo lingüístico, defendido na década de 20, ao modelo da moralidade infantil, defendido na década de 30, Piaget teria atingido o modelo do pensamento lógico, tornado hegemônico em sua teorização a partir da década de 40. Nele ação é concebida como atuação sobre objetos físicos, como ação geral, de um indivíduo descontextualizado e a histórico que constrói estruturas de consciência formais, por sua vez descontextualizadas. Enquanto Marx tematizaria a problemática da falsa consciência de classe sem esclarecer o seu embasamento psico-biológico e sua gênese individual e coletiva, Piaget trataria da construção de estruturas formais da consciência, como se elas se dessem em um vácuo. Preencher esta lacuna epistemológica implicaria em "sociologizar" Piaget e "psicologizar" Marx. Se Piaget apontou o caminho para uma reflexão não psicologista de consciência social seria "imprescindível resgatar do discurso original dimensões posteriormente esquecidas, dando-se novamente destaque e relevo à influência do meio social e da linguagem sobre o desenvolvimento das estruturas de consciência" (1984, p.210). Funda da nos estudos interculturais piagetianos que identificaram

a interferência do meio cultural no atingimento dos estágios piagetianos, mas criticando o conceito de cultura, cuja elaboração, a seu ver, é precária, ela propõe substituí-lo pela variável "classe social". Sua hipótese, confirmada pelos resultados de seu estudo efetuado em crianças em idade escolar de diferentes origens sócio-econômicas de São Paulo, é que "as diferenças sociais existentes no interior das modernas sociedades de classe repercutem de forma diferencial na construção das estruturas cognitivas da criança, tendo, na maioria dos casos, um efeito mais decisivo do que as diferenças culturais" (1984, p.78).

DISCUSSÃO

A diferença entre nossa interpretação e a de Freitag é que enquanto a socióloga julga imprescindível introduzir uma dimensão que Piaget teria abandonado, nós consideramos que o contexto social, na teoria piagetiana foi abstraído, a favor de uma abordagem epistêmica. Mas abstrair não significa omitir as características do objeto: nossa tese é que o estudo da relação indivíduo-mundo físico, antes de representar um empobrecimento, é um estudo inacabado. Não se sustenta, a nosso ver, a tese dos três modelos piagetianos. Poucas vezes se observou um Piaget tão atento a dimensão social quanto o Piaget "maduro": o estudo da causalidade, seu projeto de comparar a psicogênese com a história das ciências e sua reação frente aos resultados das pesquisas interculturais (Piaget, 1978, Piaget & Garcia, 1982, Piaget, 1972) atestam sua descentração frente ao sujeito e o trazem próximo ao objeto e ao contexto social.

Para Piaget há uma diferença entre operações lógico-matemáticas aplicadas aos objetos e operações atribuídas aos objetos. Aplicar uma operação a um objeto é, desde o período sensório-motor até o período das operações formais, extrair desse objeto um número cada vez maior de novidades. À medida em que o sujeito se desenvolve, sua experiência será cada vez mais enriquecedora, face aos instrumentos operatórios elaborados ao longo desse desenvolvimento. Estes progressos partem de uma completa indiferenciação entre o sujeito e o objeto, de uma centração fundamental no sujeito para uma descentração que equivale a uma verdadeira "revolução copernicana". Esta descentração se dá através de um

processo cada vez mais elaborado, mais geral, de coordenação de ações. Estas coordenações tanto podem ser internas, e dizem então respeito às ações do sujeito, dando margem à elaboração das operações lógico-matemáticas, quanto externas, entre os objetos, e dizem respeito às ações dos objetos uns sobre os outros. A causalidade será o processo de atribuir aos objetos uma organização que será análoga à forma como o sujeito coordena suas próprias ações. A causalidade será uma forma de abordar o real: o sujeito atribuirá uma causa aos fenômenos da realidade externa, em função do estágio de desenvolvimento em que se encontra. Os passos na "conquista dos objetos" são portanto sucessivos, iniciando-se nos primeiros períodos de desenvolvimento da criança até atingir uma independência do concreto no nível formal. O sujeito, porém, no decorrer deste desenvolvimento utiliza os mesmos mecanismos gerais de aquisição do conhecimento. Há, portanto, em jogo nesse processo dois níveis formais: em primeiro lugar uma forma geral de estruturar o processo de cognição, isto é, os mecanismos gerais de aquisição do conhecimento, cujo conteúdo, também geral são os conteúdos do mundo externo; em segundo lugar, com base nesta forma geral, há a forma específica que um sujeito procurará impor a um certo objeto específico do mundo externo. A primeira forma se reporta ao funcionamento dos processos cognitivos do sujeito inteligente; a segunda forma se reporta ao objeto. E entre a forma que se reporta ao sujeito e a forma que se reporta ao objeto surge uma distinção essencial: a primeira forma só funciona em interação com o mundo externo, mas como ela diz respeito ao funcionamento do ser cognoscente, ela pode ser pensada independentemente do mundo externo: já a segunda só existe por causa do objeto, e não pode ser pensada a não ser sob sua dependência: é uma forma sob controle do objeto.

É precisamente a partir desta distinção que se será possível abordar a obra de Piaget & Garcia sobre a psicogênese e a história das ciências, especialmente seu IXº capítulo, intitulado "Ciência, Psicogênese e Ideologia". Neste texto a dependência da ação quanto ao meio social é claramente admitida. Piaget & Garcia nos mostram como a história das ciências oferece um exemplo claro do predomínio da influência do meio social no processo cognitivo. "Em cada momento histórico e em cada sociedade predomina um certo

marco epistêmico, produto de paradigmas sociais e epistêmicos ... que passa a atuar como uma ideologia que condiciona o desenvolvimento ulterior da ciência. "Tal ideologia funciona como obstáculo epistemológico que não permite desenvolvimento algum fora do marco conceitual aceito". (p.234). Tais obstáculos podem permanecer durante séculos constituindo barreiras impossíveis de franquear no desenvolvimento do pensamento científico. Frente à considerável aceleração do desenvolvimento que se manifesta na sucessão de estágios da criança quando é feita uma comparação com a lentidão do desenvolvimento ocorrida nos períodos históricos a razão deve buscar-se no meio social adulto, cuja ação contínua se traduz por múltiplas incitações e por problemas que se renovam sem cessar. Porém, "se a influência da sociedade é tão forte, como se explica que em todos os períodos da história, assim como nas crianças de todos os grupos sociais e de qualquer país, encontremos os mesmos processos cognitivos em ação?" (p.245). Reencontramos aqui as duas formas discutidas no parágrafo dedicado à causalidade: por um lado os mecanismos gerais de aquisição do conhecimento que se reportam à organização biológica do sujeito, por outro lado a forma que o sujeito atribui ao mundo, forma sob controle do objeto, modificada pela sociedade. A etapa psicogenética da criança em desenvolvimento que condiciona a atribuição de causalidade do sujeito corresponderá, no âmbito da história da ciência, a um marco epistêmico que limitará a atribuição de causalidade que o sujeito efetuará do mundo exterior. Podemos responder à questão colocada por Piaget & Garcia afirmando que precisamente porque a influência é tão forte é que encontramos esses mecanismos comuns funcionando diferencialmente em contextos diferentes, encontramos situações em que o desenvolvimento é muito rápido ou muito lento.

Os resultados das pesquisas interculturais indicam que não se poderia generalizar para todos os sujeitos os dados obtidos pela psicogênese: nestas pesquisas, se a ordem de sucessão mostrou ser constante, a idade média em que as crianças passavam por cada estágio podia variar consideravelmente de um meio social a outro, de um país ou mesmo de uma região de um país a outro país ou região. Porque isto se daria? Uma primeira possibilidade de explicação seria a qualidade e frequência de estimulação intelectual re-

cebida dos adultos ou obtida das possibilidades disponíveis as crianças para atividade em seu meio. Uma segunda possibilidade seria levar em consideração a diversificação e diferenciação individual progressiva das aptidões com a idade. Nessa linha de interpretação torna-se possível distinguir entre adolescentes cujo talento fez com que se aprofundassem em questões de matemática, lógica ou física e adolescentes cujo talento fez com que se aprofundassem em questões de linguística ou arte. A terceira hipótese e, segundo Piaget, a mais provável no presente estado de conhecimento, reconcilia o conceito de estágios à idéia de progressivas diferenciações de aptidões: "... nossa terceira hipótese iria estabelecer que todos os sujeitos normais atingem o estágio formal de operações ou estruturas, se não entre 11-12 e 14-15 anos, em todo o caso entre 15-20 anos. Entretanto, eles atingem este estágio em diferentes áreas de acordo com suas aptidões e suas especializações profissionais (estudos avançados ou diferentes tipos de aprendizagem para os vários ofícios): a forma pela qual tais estruturas formais são utilizadas, porém, não é necessariamente a mesma em todos os casos". Piaget nos dá então o exemplo de aprendizes de carpinteiro, choveiro ou mecânico, que mostraram aptidões suficientes para um treinamento bem sucedido nos ofícios escolhidos, mas cuja educação geral é limitada. "É altamente provável que eles saberão como raciocinar de maneira hipotética em sua especialidade... Eles seriam, portanto capazes de raciocinar formalmente em seu campo particular, enquanto que, em face a nossas situações experimentais, sua falta de conhecimento, ou o fato de haver esquecido certas idéias particularmente familiares a crianças ainda na escola ou no colégio, iria impedi-los de raciocinar de maneira formal, e eles iriam dar a aparência de estar no nível concreto" (p.10).

A segunda hipótese de Piaget desperta-nos grande interesse, tornado ainda maior quando Piaget a integra numa terceira hipótese que, mantendo as propostas da primeira (que é uma simples decorrência de suas bases usuais de argumentação), resgata as possibilidades abertas por sua formulação. Por que julgamos esta hipótese tão ousada e inovadora? Precisamente porque ela rompe com a continuidade totalizante da cognição, introduzindo no modelo piagetiano a descontinuidade dos processos cognitivos. Apoiamos nossa concepção de descontinuidade na análise que Lévi-Strauss (1976) efetua do

conceito, comparando história a etnologia, a seu ver pesquisas complementares: enquanto a primeira abre o leque das sociedades humanas no tempo, a outra o faz no espaço. Não há veria continuidade nem no tempo, nem no espaço. Não cabe aqui aprofundar a discussão sobre a relação entre os universos teóricos de Piaget e Lévi-Strauss (que julgamos possível). Diríamos apenas, em linhas gerais, que a continuidade não existe na história, mas é historicamente construída num universo que é, em si, descontínuo, seja em sua dimensão temporal, seja em sua dimensão espacial. O que nos parece novo, no argumento da segunda e terceira hipóteses de Piaget, é a forma de abordar a interação, a partir da introdução da idéia de diferenciação: teoricamente, há um "sujeito total", com um conjunto de possibilidades a serem transformadas em aptidões efetivamente desenvolvidas, e um "ambiente total", com um sem número de situações que, teoricamente, permitiriam às aptidões de se desenvolver. Na realidade, porém, o que ocorre é que existem, no ambiente, campos, áreas, que de limitam um "espaço cognitivo", no qual o sujeito irá atuar. São campos ou áreas, em geral. Retornando à análise de Lévi-Strauss, se a dimensão espacial do etnólogo e a dimensão temporal do historiador são pesquisas complementares no estudo das sociedades humanas, diríamos que isto vale para o psicólogo, enquanto pesquisador de campos e áreas diferenciadas e descontínuas, que configuram espaços no duplo sentido de um espaço cognitivo desenvolvido num espaço material, concreto de uma sociedade humana. A atividade do psicólogo, a partir deste ponto de vista, seria uma pesquisa sincrônica dos processos cognitivos, complementada pela exploração diacrônica da dimensão temporal. Se trouxermos este argumento para a psicologia genética, um psicólogo como Piaget estudaria o processo cognitivo em geral, em sua dimensão espacial. A história entraria em seu modelo geral visando complementá-lo através da exploração da dimensão temporal, ela contribuirá, com seus dados, para verificar a validade da dimensão espacial. Será ao nível de campos e áreas que as hierarquizações no modelo piagetiano se tornarão, então, possíveis e comparáveis: um nadador, uma cozinheira, um professor, etc., podem desempenhar suas atividades melhor que outros, no interior de seu campo. No âmbito do campo o sujeito irá até onde os limites individuais (suas aptidões) e contextuais (a estimulação social e os avanços ou bloqueios que o contexto proporciona) permitirem.

A questão do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos nos campos de um espaço socialmente considerado leva a uma questão mais geral que diz respeito ao próprio estágio atingido pela teoria piagetiana. Na interpretação de Bárbara Freitag o pensamento lógico-formal, matemático e físico seria o coroamento de todo o desenvolvimento psicogenético e, por isso mesmo, incapaz de dar conta de todas as manifestações inteligentes do último estágio. Esta interpretação a levou a entender que ao estudar o comportamento dos indivíduos e suas atuações sobre objetos físicos, estes as sumiriam o estatuto de objetos físicos. Seria então questionável o recurso de buscar na gênese do pensamento infantil conceitos da ciência. No caso da sociologia, Freitag nos faz observar que Piaget havia pesquisado conceitos como os de forma e cooperação. Nestas pesquisas tais conceitos seriam por vezes intercambiáveis com conceitos matemáticos como reciprocidade e reversibilidade, e expressariam a transformação do social em lógico-formal. Por que outros conceitos não teriam sido pesquisados, conceitos como conflito social, dominação, alienação? Piaget não estudou a gênese destes conceitos porque uma sociologia genética deve ser posterior a uma psicogênese infantil. Se a construção das estruturas lógico-matemáticas, na teoria piagetiana antecede geneticamente a construção das estruturas e operações físicas, diremos que a conquista do mundo físico antecede a conquista do mundo social. Ao se propor a elaborar uma epistemologia genética do conhecimento humano Piaget desenvolveu, a partir da psicogênese infantil, uma epistemologia da construção do real, da construção de estruturas a partir da experiência lógico-matemática e física da criança ao adolescente. Quando Freitag se pergunta por que Piaget não terá estudado a gênese de conceitos como alienação social, etc., torna-se claro para nós que estes conceitos surgem num âmbito adulto, num contexto de relações posterior à psicogênese infantil. À psicogênese infantil, deve-se seguir o estudo de uma psicogênese adulta, isto é, das construções dos indivíduos que vivem em sociedade. Em decorrência, da psicogênese adulta se caminhará para uma sociogênese, a gênese nos grupos que o homem cria, onde ele vive e produz socialmente. O fato daqueles conceitos serem intercambiáveis com conceitos lógico matemáticos, antes de expressar a transformação do social em lógico-formal atesta

a constituição dos mecanismos que atuam no raciocínio, a constituição da estrutura cognitiva a partir da qual se irradia as modificações do pensamento, quando o sujeito ultrapassar a lógica concreta e atingir a formal.

Detalhemos nosso argumento. Não foi efetuada uma epistemologia genética de conceitos complexos do adulto. Isto só ocorrerá além da ação infantil (que se dá sobre objetos que lhe são acessíveis, no âmbito das construções a ela possíveis, através de uma realidade ainda não abstrata, que ela terá necessariamente que elaborar). Como o adulto construirá os aspectos essenciais de sua realidade? Piaget efetuou uma epistemologia do conhecimento físico, tomando por base a psicologia genética fundada no desenvolvimento da criança. Seria possível ir mais longe e efetuar uma epistemologia do conhecimento social fundada no desenvolvimento do adulto? Se Piaget foi buscar na criança a base para a construção da lógica, da matemática, da geometria, será necessário buscar no adulto a base para a construção da psicologia, da sociologia, da política, enfim das ciências humanas e sociais. Por exemplo, a experiência da vida em grupo, o trabalho assalariado, a participação na vida política, etc., são instâncias de experiências psicossociais, sociológicas e políticas cuja constituição, gênese são elaborações de um viver adulto, com problemáticas de indivíduos não mais em fase de desenvolvimento orgânico, procurando dar conta de situações que um mundo extremamente complexo lhes apresenta. Está neste contexto a dimensão social, isto é, é a partir dele que ela será construída. Se a sociedade pré-existe ao sujeito, se aquilo que o sujeito termina por incluir em sua representação do social já estava formado, isto não é o mais importante: o que é importante - piagetianamente falando - é a consciência da gênese do social pelo sujeito (o número, p.ex., já existia intuitivamente para o sujeito na fase pré-operatória; o momento crucial do processo de desenvolvimento, porém, era a construção do conceito em termos de operações e sua consequente tomada de consciência). Assim, uma epistemologia que vá além da psicologia infantil será uma epistemologia da tomada de consciência de estruturas de conhecimento construídas pela ação a partir do envolvimento numa situação social complexa. A conquista do mundo social traz consigo a necessidade de reequilibrar neste novo patamar os instrumentos e

mecanismos elaborados em níveis anteriores. Os sujeitos, no contexto social, evidentemente operam com diferenciações, generalizações, coordenam suas ações ao nível de uma lógica cuja elaboração seguirá os passos da construção epistêmica. Entretanto, o sujeito no mundo social vai operar com objetos, cuja significação não é apenas física, como o material experimental a partir do qual Piaget efetuou suas explorações. Os sujeitos de Piaget operavam com régua, fichas, bolas, massas, líquidos, aparelhos. No universo destes objetos abstrair, diferenciar, generalizar, transferir invariantes é um processo, em que pese sua crescente complexidade, relativamente simples. Estabelecer relações, categorizar, incluir, excluir, fazer junções e disjunções, pesar, avaliar a partir de objetos inanimados é um patamar anterior ao patamar em que tais operações serão efetuadas sobre objetos que além de físicos serão sociais. Os objetos sociais têm características que, se não impedem, pelo menos impõem condições à utilização destas operações (Piaget & Garcia referem-se ao sistema de relações no qual está imerso o objeto: o objeto não é "dado", não é neutro, e mesmo continuando objeto, está estruturado num sistema ideológico e exerce uma função social (p.245)). O sujeito no mundo social operará com objetos cuja reciprocidade ou reversibilidade poderá ser atingida, mas através de uma construção que, de longe, supera as construções da psicogênese infantil: podemos citar a relação entre assalariados e patrões numa sociedade democrática capitalista. O processo para se atingir um acordo recíproco, na pauta de reivindicações para melhores condições de trabalho, passa por um conjunto de instâncias que deverá ser social e historicamente construído e que vai desde a organização de categorias profissionais representativas até a organização de sindicatos, de greves, de comissões de negociação, podendo-se atingir (ou não) um acordo entre as partes: a necessidade lógica não se instala, no mundo social, com a mesma clareza que no mundo físico.

UMA PROPOSTA DE ENRIQUECIMENTO DA TEORIA PIAGETIANA NO CAMINHO DA INTERAÇÃO RADICAL

Antes de elaborar nossa proposta dos passos que levem a uma epistemologia genética do conhecimento fundada numa psicogênese do adulto, vivendo num contexto social julgamos importante tornar clara nossa interpretação a respeito

da relação entre epistemologia e psicogênese na obra de Piaget, na medida em que diversos pontos de vista que defendemos decorrem da precisa conceituação desta relação. A epistemologia é o estudo do conhecimento em geral construído pelo sujeito conhecedor. É uma reflexão teórica, no âmbito de uma disciplina ou campo de saber específico, onde a ênfase é o estudo da constituição de conhecimentos válidos, naquela disciplina, construção sendo entendida como passagem de estados de menos conhecimento a estados de conhecimento mais avançado. A construção do conhecimento é, portanto, entendida em termos gerais. Será no âmbito desta proposta que Piaget desenvolverá suas teses biológicas sobre os processos cognitivos, que surgem como órgãos diferenciados da auto-regulação no âmbito das interações com o meio: o ser humano é um ser que constrói, qualquer que seja o ser humano e qualquer que seja a construção cognitiva. A psicologia genética é um estudo empírico que estudará a formação no homem das estruturas do conhecimento. Se a maioria dos epistemólogos lidava com um conhecimento já formado, Piaget, ao se propor a uma epistemologia genética, ao colocar a construção de estruturas como núcleo de seu projeto teórico, colocará como centro de seus passos empíricos buscar a gênese das estruturas elementares que ele recusava serem "a priori". Como psicólogo irá então estudar a formação destas estruturas básicas, imprescindíveis à compreensão humana, buscando sua formação na criança, através da psicogênese infantil. A epistemologia então fará uso dos dados empíricos psicogenéticos, que fornecerão a base a suas formulações. Devemos entretanto ressaltar que a psicogênese é entendida como o estudo da formação das estruturas cognitivas em geral, das elementares às mais complexas. Neste sentido, a psicogênese infantil será um subconjunto de um conjunto mais geral que incluirá o estudo destas estruturas complexas. Nossa tese de que a dimensão social é geneticamente posterior à construção do mundo real, de que a construção pelo sujeito do mundo físico é anterior à conquista do mundo social, implica em afirmar que Piaget, como psicólogo apenas estudou (o que é muito) o processo de construção do mundo real pela criança trazendo para a epistemologia precisamente os dados estudados pela psicogênese infantil. Com base nesta relação entre epistemologia e psicologia genéticas podemos partir para nossas conclusões.

1. A conclusão mais geral decorre da análise do próprio Piaget: é possível pensar a relação de conhecimento, a relação sujeito-objeto do ponto de vista do sujeito e do ponto de vista do objeto. O conhecimento visto do ponto de vista do sujeito implica em analisar o processo de construção das estruturas cognitivas pelo sujeito, "as leis internas que regem a interação dialética entre os objetos que se incorporam ao conhecimento e os instrumentos cognitivos que permitem tal integração" (1.1.). O conhecimento visto do ponto de vista do objeto implica em centrar-se "nos elementos que constituem a referência objetiva do conhecimento" (1.2.) Neste artigo sintetizamos três passos no caminho da descentração quanto ao sujeito e centração quanto ao objeto:

1.2.1. O primeiro passo foi a conquista dos objetos pelo processo causal. A causalidade será o processo pelo qual o sujeito busca uma organização, uma lógica nos fatos que observa e essa organização será sempre correspondente a um certo estágio de desenvolvimento em que o sujeito se encontra. A causalidade dirá respeito a uma forma imposta pelo sujeito aos objetos, será uma maneira deste sujeito abordar os fenômenos do mundo externo. Através das nossas análises podemos concluir que, como os passos na conquista dos objetos do mundo real só atingem independência a partir do nível formal, será também após a construção das estruturas formais que o sujeito será capaz de pensar os fenômenos do mundo externo em sua dimensão social, isto é, será capaz de impor uma forma ao mundo externo entendido como mundo social.

1.2.2. O segundo passo, já esboçado no primeiro, foi considerar o mundo social englobado no mundo externo. A mesma organização, a mesma busca por uma lógica, correspondente a um certo estágio de desenvolvimento frente ao mundo dos objetos existirá frente ao mundo social.

1.2.3. O terceiro passo foi a assunção da descontinuidade do espaço cognitivo por áreas, a partir da 3a. hipótese de Piaget, no texto sobre o pensamento formal do adulto.

2. Estes três passos dados por Piaget permitem pensar melhor a influência social sobre o processo de construção das estruturas cognitivas. Em cada passo torna-se mais clara a influência social. Da influência do objeto, no 1º passo, a influência dos objetos e do mundo social, no 2º passo, a influência por campos, no 3º passo, cada vez mais se configu

ra uma dimensão social que interfere no comportamento do sujeito. Se o primeiro passo nos diz da dependência dos processos construtivos quanto às características objetivas reais (independentes do sujeito), o segundo nos fala da influência que o mundo social exerce sobre o nosso desenvolvimento (também independentemente de nós próprios) e o terceiro nos dirá da existência de campos através dos quais o sujeito se desenvolve e através dos quais o sujeito ultrapassa a fase formal em direção a uma integração social, enquanto em outros ele irá estacionar, por falta de um contexto adequado que lhe proporcione a ação necessária ao desenvolvimento. Dentre o conjunto de objetos que atuam sobre o sujeito, independentemente de sua vontade, os objetos sociais configuram objetos especialíssimos, na medida em que vem imersos em seus contextos ideológicos de origem. Da mesma forma que a relação sujeito-objeto pode ser pensada através do sujeito ou através do objeto, podemos pensar a relação sujeito-objeto social através do sujeito ou através do objeto (como um caso especial da relação de conhecimento). A dimensão social vista através do sujeito implica em analisar a forma como esta dimensão é construída pelo sujeito (2.1.). A dimensão social vista através do objeto implica em analisar a forma como esta dimensão atua no processo de construção de estruturas do conhecimento (2.2.).

2.1. A dimensão social vista a partir do sujeito remete ao processo de construção dessa dimensão. Essa construção segue a lógica da construção proposta em 1.1. assim como a lógica do processo causal, proposta em 1.2.1., referente à conquista dos objetos. Isto é, a construção da dimensão social se inicia bem antes de sua tomada de consciência: ela se inicia com o processo de descentração, com o caminho que vai de um egocentrismo radical à uma descentralização que ultrapasse o real em direção ao possível, mas que só adquire a sua independência após a emergência do nível formal. Ela se diferencia dos níveis citados (1.1. e 1.2.1.) pela transformação que ela provoca no sujeito por sua integração social.

2.2. A dimensão social vista a partir do objeto remete a outro tipo de questão: não se trata mais de avaliar a construção da dimensão social pelo processo de construção do sujeito, mas de avaliar a influência social sobre o processo de construção das estruturas cognitivas. O tratamento desta questão se tornará mais claro se remontarmos à seqüenciali-

dade dos estágios sucessivos do desenvolvimento do conhecimento. Lembremos que a sequencialidade é um dos mecanismos gerais presentes no processo de aquisição do conhecimento. A sequencialidade se reporta ao próprio processo de construção que, por sua vez, se reporta à organização biológica dos seres humanos. Piaget (1973), num primeiro momento parece associar a sequencialidade à maturação nervosa: "O caráter sequencial dos estados da inteligência parece seguramente provar a necessidade de um fator endógeno de maturação nervosa, mas não exclui nem a intervenção do meio (experiência), nem sobretudo, a das interações maturação x meio, no íntimo de um processo de equilíbrio ou auto-regulação progressiva" (p.29). Logo a seguir, porém, observando a ausência de sequencialidades no terreno das percepções primárias e uma situação intermediária nos comportamentos de complexidade média, como as atividades perceptíveis de exploração, Piaget faz uma conclusão particularmente importante: "Tudo se passa pois como se quanto mais os sistemas cognoscitivos forem complexos em seus sistemas de organização e de auto-regulações, tanto mais sua formação depende de um processo sequencial comparável ao de uma epigênese biológica" (p.29). Logo, ainda que todos os comportamentos inteligentes tenham uma base biológica, quanto mais os sistemas cognoscitivos forem complexos (o que será o caso dos comportamentos sociais) tanto mais sua forma será comparável ao da epigênese biológica. Isto é, entendemos que a epigênese biológica fornece um padrão de sequencialidade para qualquer desenvolvimento cognitivo, mesmo aqueles que ocorrerem após a maturação nervosa. Os estudos interculturais e empíricos efetuados com base na teoria piagetiana indicam, sem exceção, que os estágios psicogenéticos seguem sempre a mesma sequência. Como regra geral, o contexto social interfere na atualização dessa sequência geral e pode agilizar ou retardar, acelerar ou bloquear, pela ação que proporciona, a construção de estruturas cognitivas. O que ocorrem são defasagens quanto à expectativa média de emergência destes estágios, em função dos diferentes contextos sociais onde esta sequência se sucedem. O estudo de Freitag, elaborado no âmbito da psicogênese infantil, indica claramente que, aos limites impostos pela maturação nervosa, se acrescentam os limites impostos pela influência social. O estudo histórico-crítico de Piaget & Garcia, porém, introduz uma nova possibilidade de se pensar a influência social na sequencialidade geral de construção de estruturas

cognitivas. Seu estudo foi efetuado com base na gênese dos conceitos elementares estudados pela psicogênese infantil; esta gênese, porém, não será estudada apenas na criança: ela será estudada também no adulto, no cientista que se colocará problemas da mesma forma que uma criança numa fase psicogênica correspondente. Saímos do âmbito da maturação do sistema nervoso e entramos no âmbito da organização biológica em geral do ser humano. No estudo de Piaget & Garcia os cientistas estudados (Aristóteles, Poncelet, Chasles, Newton) já estão com seu sistema nervoso maduro e, no entanto, a seqüencialidade, mesmo se desenrolando através de séculos, se mantém, o que confirma nossa tese de uma seqüencialidade geral, além da maturação nervosa. Aqui não se acrescentam aos limites da maturação física limites impostos pela influência social, como no caso da criança: todos os limites são exclusivamente ideológicos. Eles se tornarão epistêmicos quando de sua construção pelos indivíduos segundo as operações-matemáticas correspondentes a um certo estágio do processo geral de seqüencialidade. A tese dos marcos epistêmicos sintetiza a influência social, vista através do objeto, uma influência que interfere não no processo geral de construção das estruturas do conhecimento, mas na atualização da seqüência deste processo. Exatamente por se submeterem à construção epistêmica, a sucessão destes marcos é seqüencial. Como regra geral, podemos concluir que, além da maturação nervosa, a duração do processo seqüencial é função das condições impostas pelo contexto social de construção.

3. A generalização da hipótese da diferenciação cognitiva de Piaget, isto é, a existência de um espaço cognitivo descontínuo cujos campos diferenciados se desenvolvem através da dimensão temporal segundo a seqüencialidade epistêmica, é uma combinação da proposição 2.1. (a influência social a partir do sujeito) com a proposição 2.2. (a influência social a partir do objeto), quando se pensa o desenvolvimento cognitivo além da maturação nervosa.

4. A interação dialética que o sujeito estabelece com o mundo social é mais complexa que a estabelecida com o mundo físico: os objetos sociais além de serem constituídos posteriormente e suporem, portanto uma inteligência mais desenvolvida, interferem ativamente no processo de desenvolvimento do sujeito acelerando ou retardando, incentivando ou bloqueando esse desenvolvimento. Na interação com os objetos

físicos essa interferência não é ativa: o mundo real está lá, externo, com leis que devem ser conquistadas. A dimensão social, entretanto, seja a partir do sujeito, seja a partir do objeto interfere ativamente na relação de conhecimento. Chegamos assim a quatro alternativas diferentes para abordar essa interferência:

4.1. A dimensão social vista através do sujeito interfere na relação sujeito-objeto, vista através do sujeito.

4.2. A dimensão social vista através do objeto interfere na relação sujeito-objeto, vista através do sujeito.

4.3. A dimensão social vista através do sujeito interfere na relação sujeito-objeto, vista através do objeto.

4.4. A dimensão social vista através do objeto interferindo na relação sujeito-objeto, vista através do objeto.

. A proposição 4.1. diz respeito ao processo construtivo do indivíduo construindo sua dimensão social. Por exemplo, os estudos de Piaget sobre a formalização e as transformações na socialização do sujeito a partir da fase formal (Piaget & Inhelder, 1976).

. A proposição 4.2. diz respeito ao meio social facilitando ou não o processo construtivo do indivíduo. Por exemplo, a estimulação social sob forma de problemas colocados à criança, provocando seu interesse e motivação.

. A proposição 4.3. diz respeito à consciência que o sujeito adquire das características do contexto objetivo que o afetam. Por exemplo, sua consciência política sobre o contexto social onde vive.

. A proposição 4.4. diz respeito ao sistema ideológico facilitando ou não o acesso do sujeito aos recursos objetivos necessários ao seu desenvolvimento. Por exemplo, na terminologia da análise institucional, a presença do instituído bloqueando o amadurecimento do indivíduo e dos grupos sociais e o movimento instituinte nesses grupos de controle ao instituído (Barbier, 1985).

5. Se coexistem num mesmo indivíduo uma diversidade de campos, coexistem, em decorrência, uma diversidade de marcos epistêmicos. A partir da proposição 3 é possível concluir que, num mesmo indivíduo podem existir campos mais desenvolvidos do que outros, isto é, não é necessário que todos os campos do sujeito tenham o mesmo desenvolvimento cognitivo.

6. Ao nível de um campo o desenvolvimento do sujeito vai a té onde os limites individuais e contextuais permitirem. Será ao nível destes campos que as hierarquizações do processo cognitivo se tornarão possíveis; será no âmbito dessas hierarquizações que os desempenhos serão comparáveis.

7. É possível, no estudo da psicogênese, fazer variar a dimensão temporal (a obra de Piaget & Garcia sendo um exemplo de utilização do modelo de psicogênese infantil em dois momentos da dimensão temporal: os elementos da psicogênese infantil estudados no decorrer do desenvolvimento da criança ou no decorrer da história das ciências) e a dimensão espacial (isto é, o campo a ser estudado). É possível, portanto, trazê-la para o presente e para toda situação que envolva a construção de estruturas do conhecimento além da maturação nervosa, isto é, para todas as situações que envolvam sistemas cognoscitivos complexos em seus sistemas de organização e de auto-regulação. É possível, portanto, estudar a dimensão social através da psicogênese. As situações sociais podem ser entendidas como situações que envolvem a construção de sistemas cognoscitivos complexos por parte de indivíduos e grupos sociais em seus sistemas de organização e auto-regulação. Esta psicogênese será a fonte empírica para uma epistemologia social, uma epistemologia genética dos conceitos complexos do adulto, dos conceitos sociais através ele se desenvolve.

8. Se a conquista dos objetos sociais é geneticamente posterior à conquista dos objetos físicos, torna-se necessário reequilibrar no novo patamar os instrumentos e mecanismos e laborados em níveis anteriores. O contexto social interferirá na possibilidade de se efetuar ou não as operações, tal possibilidade estando condicionada pelas questões éticas, culturais e sócio-políticas dos contextos considerados. Estabelecer que no âmbito social não se opera com a mesma facilidade com que se opera no mundo físico não significa fugir ao postulado da independência do pensamento formal quanto à realidade do conteúdo: esta independência se dá após ser efetuada uma operação formal. Esta proposição está se referindo ao que ocorre antes de se efetuar ou não uma operação cognitiva, isto é, às condições que possibilitam ou não que esta operação seja efetuada.

9. O campo entendido como uma parcela do espaço cognitivo, será um espaço possível para a ação, onde interagem a estí-

mulação contextual e a atividade do sujeito. A descentração, portanto, será descontínua a partir das oportunidades para ação nos diferentes campos considerados do comportamento do ~~s~~ujeito. Em cada campo, ou conjunto de campos correlacionados o sujeito buscará uma organização, um sentido, uma lógica aos fatos com os quais se depara. O sujeito, a partir deste ponto de vista, será um elaborador de teorias (verdadeiras ou falsas) sobre a realidade, seu comportamento sendo pautado por este conjunto de teorias mais ou menos desenvolvidas.

10. Este conjunto descontínuo de teorias sobre a realidade caracterizará a representação que o sujeito fará do mundo social. Esta representação estará obviamente influenciada pelas oportunidades que o sujeito teve de atuação no contexto social em que viveu.

11. As proposições anteriores permitem retomar a hipótese de Bárbara Freitag sobre o impacto social na construção de estruturas da cognição. A partir de seu estudo empírico Freitag postulava que as diferenças sociais existentes no interior das modernas sociedades de classe repercutiam de forma diferencial na construção das estruturas cognitivas da criança. As análises efetuadas sugerem generalização para a hipótese de Freitag: não são apenas as diferenças de classe que atuam de forma diferencial na construção das estruturas cognitivas da criança; estas são uma das diferenças possíveis no interior de uma sociedade de classe. Nossa argumentação introduz um conceito mais geral de diferenciação, o campo de diferenciação, o campo de desenvolvimentos possíveis num espaço considerado. Não apenas as classe sociais, mas todos os campos diferenciados existentes no interior da sociedade repercutem de forma diferencial na construção de estruturas cognitivas da criança em desenvolvimento. Se nos pautarmos no conceito de construção e formos além das construções da criança, chegando às construções do adulto, podemos afirmar que estas diferenciações repercutem de forma diferencial na construção das estruturas cognitivas do sujeito em geral, especialmente do adulto, que já ultrapassou a fase de construção das estruturas elementares. E será na fase adulta, quando o sujeito já tiver construído sua representação do mundo social, que se poderá avaliar a repercussão que este mundo exerce sobre a sua conduta.

Estes passos permitem, ainda que de maneira apenas conceitual, preencher a "lacuna epistemológica" identificada por Bárbara Freitag entre o pensamento sociológico de cunho marxista e o pensamento piagetiano. Segundo o roteiro proposto pela própria socióloga, "sociologiza-se" a abordagem psicológica piagetiana ao se tornar clara a influência social exercida sobre a psicogênese e "psicologiza-se" a abordagem sociológica marxista ao se propor o estudo da construção das estruturas que levem à descentração da consciência social (Freitag, 1985). Mesmo considerando que esta descentração nunca será "totalizante" e que o atingimento desta consciência descentrada sempre será parcial e fruto de um processo de construção sempre lento e sujeito a bloqueios ou acelerações, acreditamos ter colocado os passos que possibilitam o preenchimento desta lacuna.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDT, R.J.J. - Psicologia Social, Ideologia e Meta-Ideologia (Psicogênese e Sociogênese no Modelo Dialético), Rio de Janeiro, Tese de Mestrado pela FGV/ISOP/CPGP, 1981.
- ARGYLE, M. - A Interação Social. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1976.
- ARMISTEAD, N. - Introduction, in Armistead, N. (Ed.) - Reconstructing Social Psychology, London, Penguin Education, 1974.
- BARBIER, R. - A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1985.
- FREITAG, B. - Sociedade e Consciência: Um Estudo Piagetiano na Favela e na Escola. São Paulo, Cortez Ed., 1984.
- _____ - Piaget: Encontros e Desencontros. Rio de Janeiro, Tempo Bras.m Col. Diagrama, V.11, 1985.
- LÉVI-STRAUSS, C. - O Pensamento Selvagem. São Paulo, Ed. Nacional, 1976.
- PEPITONE, A. - Lessons from the History of Social Psychology, American Psychologist (36): 972-985, 1981.
- PIAGET, J. - L'Epistémologie et ses Variétés, in Piaget, J. (Ed.) - Logique et Connaissance Scientifique. Paris, Enc. de la Pléiade, 1966.
- _____ - Intellectual Evolution from Adolescence to adulthood, Human Develop. (15): 1-12, 1972.
- _____ - Biologia e Conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1973.
- _____ - Autobiografia, in Goldman, L. et al. - Jean Piaget y las Ciencias Sociales. Salamanca, Ed. Sígueme, Ágora, 1974.

PIAGET, J. - A Epistemologia Genética, in Piaget, J. - Textos Escolhidos, São Paulo, Abril Cultural, 1978.

_____ - La Psychogenèse des Connaissances et sa Signification Épistémologique, in Piattelli-Palmarini, M. (Org.) - Théories du Language, Théories de L'Apprentissage, Le Débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky. Paris, Centre Royaumont pour une Science de l'Homme, Éditions du Seuil, Col. Points, 1979.

PIAGET, J. e INHELDER, B. - Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente: Ensaio sobre a Construção das Estruturas Operatórias Formais. São Paulo, Pioneira, 1976.

PIAGET, J. e GARCIA, R. - Psicogênese e Historia de la Ciencia. México, Siglo Vientiuno, 1982.

acs/
bb/
lcca/
smhr/





N.Cham. P/ISOP CPGP T 8

Título: Estudos e pesquisas discentes.



00054236

34791

FGV - BMHS

Nº Pat.:741/89

