

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA APLICADA

DO

INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

DA

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

FEV  
200  
FRETO

COGNIÇÃO E DIAGNÓSTICO:

UM MODELO DE INTEGRAÇÃO DOS DESCRITORES

MÁRCIA MELLO DE LIMA BARRETO DIAS

FGV/ISOP/CPGPA

PRAIA DE BOTAFOGO, 190 - SALA 1108

RIO DE JANEIRO - BRASIL

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA APLICADA  
DO  
INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL  
DA  
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

"COGNIÇÃO E DIAGNÓSTICO:  
UM MODELO DE INTEGRAÇÃO DOS DESCRITORES"

POR

MÁRCIA MELLO DE LIMA BARRETO DIAS

Tese submetida como requisito parcial  
para obtenção do grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA

1 9 7 8

AO CRISTIANO, fonte constante  
te de motivação para meu traba  
balho.

A você, meu querido filho, dedi  
dico esta tese.

## A G R A D E C I M E N T O S

- Aos meus Professores do CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA APLICADA, pelo alto nível das informações recebidas durante o curso;
- ao Professor FRANCO LO PRESTI SEMINÉRIO, excelente chefe, supervisor e amigo, pelas sugestões brilhantes durante o desenvolvimento desta dissertação e, mais do que isto, pelo incentivo que, em alguns momentos, se tornou necessário;
- aos meus parentes e amigos, dos quais sempre recebi palavras estimulantes, influenciando decisivamente na realização deste trabalho;
- a DINORAH MELLO DE LIMA, minha mãe, pelo apoio sempre constante em todos os momentos de minha vida;
- e, finalmente, meu eterno agradecimento a SYDNEY DE MELLO LIMA, meu irmão, por ter bem cedo me orientado para esta profissão.

## S U M Á R I O

Esta dissertação visa oferecer uma contribuição teórica e técnica às exigências crescentes de um refinamento metodológico na área do diagnóstico dos aspectos cognitivos.

Dentro desse objetivo foram estabelecidas quatro áreas essenciais : aprendizagem, linguagem, memória e pensamento, as quais, conjuntamente, fornecem o embasamento para a previsão do potencial subjacente aos desempenhos comportamentais.

Embora estas áreas não esgotem a totalidade dos descritores para o diagnóstico psicológico, oferecem, indiscutivelmente, o conjunto dos pré-requisitos essenciais à determinação de qualquer conduta.

Toda a análise foi conduzida em termos de uma dupla dimensão: ao longo do eixo associação — significação, por um lado, e por outro em termos de fundamentos teóricos frente à aplicabilidade prática respectiva.

O objetivo específico foi apontar a relevância de cada um dos constructos teóricos implicados nos diversos posicionamentos para a definição de descritores objetivos, operacionalizáveis em situação de exame psicológico.

## S U M M A R Y

This dissertation is meant to provide a theoretical and technical contribution to the increasing demands of methodological refinement in the diagnosis of cognitive processes.

To attain this goal four essential areas were established : learning, language, memory and thought — which, together, provide a basis for predicting the potential which is underlying to behavioral performance.

Even though these areas do not represent all descriptive elements in psychological diagnosis, they offer, without doubt, the essential pre-requisites for determining all behavior.

The entire analysis was conducted in two dimensions : along the meaning — association axis, on one side, and in terms of theoretical fundamentals related to their practical applicability, on the other.

The specific objective was to point out the relevance of each of the theoretical constructs implied in various patterns for defining objective describers, operable in psychological examination situations.

## Í N D I C E

	<u>PÁGINA</u>
AGRADECIMENTOS .....	iv
SUMÁRIO .....	v
SUMMARY .....	vi
INTRODUÇÃO .....	1
CAP. I - FUNDAMENTOS DO EXAME PSICOLÓGICO .....	4
1.1 - ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA .....	4
1.2 - ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	13
CAP. II - DESCRITORES DO DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO .....	22
2.1 - APRENDIZAGEM .....	23
2.2 - LINGUAGEM .....	33
2.3 - MEMÓRIA .....	45
2.4 - PENSAMENTO .....	54
CONCLUSÃO .....	67
BIBLIOGRAFIA .....	69

## I N T R O D U Ç Ã O



## I N T R O D U Ç Ã O

A vida representativa, ao longo da evolução da espécie humana, tornou-se a chave que permite antecipar, controlar e conservar a experiência em cada indivíduo.

A cognição, como a resultante mais evoluída dos mecanismos de regulação ao longo do desenvolvimento, e como conjunto de processos que tornam o indivíduo apto a adquirir controle e conhecimento da própria conduta, atinge crucial importância sobretudo no âmbito dos procedimentos referenciais de determinação do comportamento, a nível diagnóstico.

Entendendo-se o diagnóstico como a explicação e compreensão casuística, a aplicação de leis e princípios gerais ao caso singular justifica o sentido de explicação do processo, a nível científico. Neste sentido, buscam-se dados universais para fixar leis e conceitos essenciais à sua explicitação. Estes mesmos conceitos, quando aplicados aos casos particulares e traduzidos em forma de comportamentos observáveis, direta ou indiretamente, tornam-se os descritores que permitem percorrer o caminho inverso. Desta forma, os descritores constituem ao mesmo tempo elementos comportamentais generalizáveis e conceitos científicos.

Neste contexto, a maior dificuldade metodológica em diagnóstico psicológico consiste na transposição mútua do particular ao geral, ou seja, a marcha da investigação desde a variedade ilimitada de dados que se apresentam até à generalização de descritores e preditores, capazes de estruturar a informação sobre o indivíduo.

Decorre, portanto, a necessidade de se estabelecer uma análise

se crítica, sistemática desses processos. Nesta dissertação merecerão especial atenção quatro aspectos na área cognitiva considerados como supor-tes básicos de qualquer intervenção diagnóstica : aprendizagem, linguagem, memória e pensamento. Apesar de, em certo sentido, estes temas já terem sido amplamente tratados sob diversos ângulos, a abordagem aqui adotada será no âmbito da compreensão voltada para a análise crítica dos descritores respectivos de cada área, buscando-se entender como os mesmos devem ser trabalhados em situação de exame psicológico.

Dentro desta preocupação, o estudo desses campos fundamentais foi alicerçado na análise comparativa de alguns modelos teóricos, por vezes antagônicos. Por um lado as posições teóricas que tendem a se polarizar num extremo, marginalizando os aspectos subjetivos, da consciência; por outro lado as perspectivas opostas que tentam explicar o ser humano mediantes a significação, como dado que ultrapassa o sentido imediato dos comportamentos observados. A exemplificação do posicionamento de alguns autores teve como objetivo uma integração das temáticas discutidas à praxis e indicar perspectivas elucidativas para o diagnóstico. Evidentemente a amplitude de conceituações neste campo não permitirá mencionar senão algumas entre as inúmeras teorias existentes.

A passagem do dado observável para as concepções teóricas, implica na utilização de métodos, em função dos quais esta transposição pode ser efetuada. Assim, na colocação inicial deste trabalho, merecerão uma reavaliação as várias abordagens metodológicas dos dados comportamen-tais. Todas estas perspectivas teórico-metodológicas serão vistas com a finalidade de situar a atividade prática do diagnóstico psicológico em termos de uma clara definição científica e crítica.

Caberia ainda discutir, sob o ângulo metodológico, a dimensão

dicotômica da normalidade. Diante do que já foi apresentado em relação ao processo de variação de fenômenos universais, ainda que dentro de diferenciações particulares, convém mencionar a distinção feita por Gaston Gilles Granger no seu célebre "Pensé formelle et sciences de l'homme". Afirma que enquanto a construção científica preocupa-se com a convergência das leis e princípios, o diagnóstico clínico preocupa-se com a divergência ou desvio frente a qualquer norma. Afigura-se aqui claramente a oposição entre o normal e o patológico.

A distinção, neste caso, é fornecida por F. Seminério em "Diagnóstico Psicológico" quando afirma que é permitido diferenciar os procedimentos metodológicos utilizados nas ciências biológicas — onde todo diagnóstico é sempre um processo de detecção de um desvio real ou potencial — e os procedimentos correspondentes adotados nas ciências humanas, e especialmente em psicologia, onde a feição das estruturas apresenta diferenciações, mesmo a nível normal.

Porisso, o diagnóstico psicológico não implica necessariamente na descrição de um desvio patológico, visto que, variando as estruturas dentro da normalidade, cada caso exprime a possibilidade de um perfil estrutural autônomo e de determinantes de conduta altamente diversificados.

O que se espera oferecer através deste trabalho é uma contribuição objetiva apta a reconduzir os procedimentos técnicos comumente utilizados às suas fontes e diretrizes teóricas, uma vez que só a vinculação da via pragmática aos seus fundamentos conceituais é o que permite realizar o ideal de qualquer ciência : conhecer, prever e controlar.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTOS DO EXAME PSICOLÓGICO

## FUNDAMENTOS DO EXAME PSICOLÓGICO

### 1.1. ABORDAGEM EPISTEMOLÓGICA

Para entendermos os métodos e as perspectivas que fundamentam todo e qualquer exame psicológico, é necessário deter-se, dentro do desenvolvimento atual da psicologia científica, na análise de alguns níveis de organização do objeto da psicologia. Estes níveis, de acordo com suas características específicas, aparecem agregados a dois tipos de perspectivas teóricas que são : a perspectiva explicativa e a perspectiva compreensivista.

A primeira perspectiva, oriunda de um posicionamento positivista, admite que explicar é descrever relações com base em definições ou conceitos que estão na fonte da investigação e não necessariamente na fonte deflagradora da conduta, isto é, na mente do sujeito. Desta forma o fato é avaliado analiticamente pelo uso de categorias intelectuais em termos de um sistema de avaliação, de uma escala de valorações fixadas a priori.

A explicação permite pois ligar, relacionar e avaliar fatos objetivos, coordenando os dados psicológicos de acordo com categorias fornecidas pelo experimentador. Os exames psicológicos feitos através de testes consistem num procedimento explicativo visto que seus resultados são avaliados à luz de padrões pré-estabelecidos. O behaviorismo e toda a psicologia objetivista situam-se obviamente dentro desta linha explicativa.

Porém, diante de um fato histórico, de uma vivência, não se

pode proceder apenas desta forma explicativa, procurando atingir somente o que acontece no plano objetivo; é necessário penetrar no sujeito para buscar o verdadeiro sistema de interpretação dos fatos psicológicos, ou seja, o conteúdo e sentido de suas vivências, uma vez que é dele que parte a deflagração do comportamento.

Neste caso não se trata mais de um simples processo de explicação causa-efeito, mas sim da compreensão das significações inerentes aos dados, posição esta colocada por Dilthey. Compreender então significa utilizar não somente as definições e constructos do cientista mas também, e principalmente, as valorações existentes no próprio agente da conduta.

Para Dilthey a psicologia necessitava de uma abordagem compreensivista, visto que os fenômenos psicológicos não se apresentam isoladamente, mas sim num encadear de significações. Enfatizando que o homem é melhor compreendido em sua completa integração e, sobretudo, na subjetividade das experiências vividas, Dilthey rejeita a abordagem meramente explicativa — afirmando não ser esta capaz de, sozinha, dimensionar o sujeito — e introduz o conceito de compreensão em psicologia. Nesta diretriz situa-se a psicologia subjetivista, significacionista e por afinidade também o conjunto dos métodos psicodinâmicos, fenomenológicos e existenciais.

Torna-se bem clara portanto a distinção básica entre estas duas perspectivas centrais na psicologia : a explicação aplicável, predominantemente, às teorias S - R e, em termos de uma classificação de Dilthey, às "ciências da natureza"; e a compreensão aplicável, basicamente, às teorias S - S, da significação, às "ciências do espírito".

No âmbito deste primeiro grupo, o das teorias S - R, cuja aplicação é representada pelas teorias S - O - R, o objeto de atuação do cientista é o desenvolvimento do comportamento em termos que se polarizam mais na observação do mundo exterior do que do interior, gerando posições altamente discutíveis face à explicação do comportamento apenas a partir de analogias mecânicas.

A posição de Watson veiculada inicialmente em 1913, através de seu célebre artigo "Psychology as a behaviorist views it", o qual marcou o início, não somente de uma nova metodologia, como também, uma colocação epistemológica caracterizada por um reducionismo organicista camuflado e pela rejeição de todo e qualquer constructo mentalista.

Três pontos fundamentais destacam-se no posicionamento de Watson : em primeiro lugar a eliminação da introspecção; em segundo lugar a afirmação de que o meio, mais do que os caracteres hereditários, determina a conduta e finalmente a colocação de que a conduta é originalmente calcada em formas de aprendizagem, cujo modelo veio se gradativamente a afirmar em termos de um processo particular de condicionamento de reflexos, inspirado na doutrina de Pavlov, cuja leitura lhe vieram através das obras de Bechterew.

Sua rejeição à introspecção como fonte insatisfatória de dados baseia-se sobretudo no fato de que os introspeccionistas partiam do estudo dos processos conscientes, levando em conta a observação e o relato dos próprios indivíduos como fonte de inferência. Segundo Watson este tipo de investigação gerou resultados conflitivos, uma vez que a explicação para os processos e associações do comportamento deve ser focalizada

diante da forma de ajustamento que ocorre entre o indivíduo e seu ambiente. Desta forma não há necessidade de ser abordada a experiência consciente, chegando a uma atitude extrema de se negar a realidade da consciência, quer em termos metodológicos e quer mesmo como noção teórica. A necessidade de se lidar somente com dados mais objetivos cuja acessibilidade à observação seja flagrante torna-se pois a plataforma de sua metodologia.

A ênfase extrema nos fatores ambientais levou-o a atribuir um valor relativamente pequeno à hereditariedade na determinação do comportamento. Nesta diretriz, o conhecimento seria decorrente dos sentidos e, assim, os conteúdos da atividade psíquica seriam adquiridos por aprendizagem. Na sua concepção o indivíduo nasceria com poucos reflexos simples, transferindo estas respostas à incorporação de novos estímulos, recombina-ndo-os, refinando-os pelo mecanismo do condicionamento e desenvolvendo, assim, seu próprio repertório individual de comportamento. Todas as ações mais complexas seriam definidas como resultantes da aprendizagem. A informação sobre a estrutura do psiquismo seria então fornecida pela relação que se estabelece entre os estímulos e as respostas, dados estes considerados como suficientes para a descrição e até mesmo previsibilidade da conduta.

É interessante notar que na área de estudo objetivo do comportamento, desenvolveram-se algumas posições epistemológicas distintas. A posição de Skinner centralizada na preocupação descritiva e no repúdio total ao uso de constructos e de embasamento teórico, representou uma posição mais próxima ao positivismo comtiano, embora diferenciando-se da po



sição de Watson pelo predomínio do aspecto hedonista e motivacional sobre o associativo (o reforço mais do que a contiguidade). A neo-positivista de Clark Hull, preocupado em estabelecer sua verdade formal e comprovar sua rede nomológica em termos predominantemente voltados para a posição do "drive-reduction". E, finalmente, a de E. C. Tolman que, compreendendo que o comportamento não é a simples soma de atos mecanicamente aprendidos, transforma esta relação S - R num sistema dotado de sentido admitindo uma sublinguagem para coordenar a conduta a partir de sinais. Desta forma o indivíduo não condicionaria os estímulos em si, mas os sinais neles implicados aptos a informar situações subseqüentes. Esta aprendizagem de significações de Tolman não acarretou grandes modificações dentro da linha behaviorista, a não ser em termos de consolidar a ampliação da relação S - R para a concepção S - O - R.

Do ponto de vista da psicologia aplicada estas teorias abarcam uma extensa área de investigação pois todos os testes de aptidão, inteligência, personalidade aferida objetivamente, ainda que não aderindo explicitamente a essas posições, delas retiram grande parte de sua plataforma epistemológica, podendo-se afirmar que as mesmas identificam o comportamento através desta dupla ordem de fatores : S e R. Alguns campos beneficiam-se com este posicionamento, sobretudo os campos da orientação, profissional e psicopedagógica, como também a área do trabalho.

Numa atitude diametralmente oposta situa-se a reação ao objetivismo dos behavioristas. A rejeição à significação acarretaria uma limitação inevitável nas explicações associacionistas, pois em termos S - R não é possível colher o sentido que o sujeito, como autor da conduta, imprime aos seus atos dirigindo-os para certas metas. Fica desta forma preju

dicado o diagnóstico dos aspectos valorativos das vivências e dos fatos que o próprio indivíduo expressa, através de seus processos comunicativos.

Abre-se então a possibilidade de, em vez de conectar comportamentos à luz de teorias explicativas, recompor seu nexu frente a uma relação compreensivista, a qual valoriza a sequência histórico-existencial e os fatos interiorizados de cada um. As teorias S - S, que procuram estudar o significado que transcende o estímulo e ao mesmo tempo o impregna perante o sujeito, estabelecem a viabilidade de se avaliar este conteúdo valorativo em níveis claramente diferenciados, desde o existencial até o fenomenológico.

O primeiro deles, o nível existencial, enfatiza o imediatismo das experiências, lidando com categorias psicológicas tais como "vivência", "experiência", "ansiedade", "vontade", preocupando-se em conhecer estes aspectos da vida do sujeito no nível mais profundo da realidade ontológica. Trata-se pois de um esforço no sentido de compreender o comportamento humano diante das experiências vividas, a "maneira de ser no mundo" como fonte da experiência. A centralização na pessoa existente cabe a Sartre e outros filósofos com semelhante posicionamento, quando afirmam que "nós somos nossa própria escolha" e evidentemente, dentro de um panorama mais amplo, somos o produto da forma como dirigimos nossa vida. Distinção básica entre a colocação behaviorista e a existencial é que a ênfase existencial em psicologia não rejeita a validade dos condicionamentos e de uma posição puramente objetiva. Somente postula que não podemos explicar ou compreender o indivíduo exclusivamente em tais bases. Frequentemente é levantada a questão se o indivíduo tem significado em termos de mecanismos ou se são estes que passam a ter significação em função do indivíduo.

Por estes fatos, todos os dados biográficos, a própria história em sua sequência, evocada, compreendida, e a forma de valorização do próprio sujeito, tornam-se fatores indispensáveis para a efetuação do diagnóstico a nível existencial. O uso deste tipo de diagnóstico, a partir do tratamento destes dados é do mais alto valor em muitas formas de trabalho aplicativo quer em termos de orientações de cunho clínico, quer em muitos processos longitudinais, bem como, em intervenções psicológicas a nível psicoterápico.

Na perspectiva compreensivista, historicista, que dá sentido aos fatos humanos justamente pelo encadeamento do sentido desses acontecimentos, supõe-se que estes fatos são susceptíveis de uma reflexão do sujeito. Isto é, as idéias expressas, capazes de traduzirem em ato, são trabalhadas a nível consciente. No entanto, até que ponto a significação das nossas vivências conscientes corresponde à realidade, foi o questionamento inicial da perspectiva psicodinâmica. A partir dessa indagação Freud admitiu a existência de idéias eficazes, prontas a se tornarem condutas efetivas, porém não sujeitas a uma reflexão na consciência o que lhes confere seu caráter peculiar, o de serem não conscientes. Este foi o ponto de partida para se compreender de outra forma a significação do comportamento. Trata-se de um segundo nível psicodinâmico dentro do quadro das teorias S - S e que representa o cerne das correntes psicanalíticas.

A importante revolução epistemológica realizada por Freud baseia-se, portanto, nas vertentes descortinadas a partir do seu postulado fundamental; na medida em que "existem idéias eficazes e não conscientes", define-se o constructo do inconsciente dinâmico situando a significação

dos fatos ocorridos ou deflagrados pela ação humana quer no plano manifesto, quer num plano latente. O primeiro seria a representação dos motivos e necessidades, tais como se afiguram na atividade consciente e o segundo a aplicaria, de fato, os nexos determinantes. Paralelamente a nível epistemológico conciliou a perspectiva idiográfica, em termos do estudo particular do caso e do fato historicamente significativo, e a perspectiva nomotética, permitindo esta a observação para posterior generalização. A primeira correspondendo à trama manifesta e a segunda envolvendo leis e princípios universais que caracterizam a trama latente.

O terceiro nível das teorias S - S é representado pela perspectiva fenomenológica, caracterizada pela busca da significação universal dos fatos, procurando a essência e o sentido último de cada fenômeno. Não se trata mais de uma centralização no fato singular, quer num sentido histórico quer num sentido profundo, inconsciente, como já definido pelos dois níveis anteriores.

A abordagem fenomenológica transcende a preocupação particular diante de cada caso e focaliza a significação em termos generalizáveis, ou seja, frente a mecanismos válidos para todos os indivíduos, independente de quaisquer conteúdos específicos. Desta forma a principal determinação não mais recai sobre a explicação dos mecanismos que ocorrem no indivíduo, mas sim no estabelecimento de leis e princípios que regem de modo transcendental tais mecanismos. Assim, para se entender fenomenologicamente a imaginação, torna-se irrelevante saber quais os mecanismos implicados ou a mecânica dos processos psicofisiológicos ou mesmo se há uma motivação implícita; mas é essencial entender o sentido funcional da imaginação, ou seja, a de permitir a presença na consciência de um objeto que não

se oferece à percepção. Tal é a perspectiva explicitada, neste caso particular, por Jean Paul Sartre.

Ainda nesta mesma colocação, a ênfase na noção de intencionalidade é trabalhada orientando a forma como a consciência apreende os dados. Fenomenologicamente, estes são dotados de significação e como tais, captados pela consciência, determinando assim as condutas humanas. É o suporte teórico dos movimentos gestaltista e estruturalista, os quais situam o diagnóstico dos processos cognitivos na significação imanente ao próprio dado que se apresenta ao indivíduo.

Resumindo, os quatro níveis aqui abordados podem redundar em contribuições diversificadas para um diagnóstico contextual, pois constata-se que através de um nível S - R pode-se alcançar a previsão, mecânica e o controle de cada segmento do comportamento; pelo nível existencial é fornecida condição de se estabelecer o encadeamento deste comportamento dentro de uma visão histórica e sequencial; pelo nível psicodinâmico atinge-se a compreensão das emoções e motivações num sentido mais profundo e, pelo nível fenomenológico, a visão das essências dos fatos psicológicos.

E através da aglutinação destas técnicas explicativas e compreensivistas e na medida em que as primeiras voltam-se para o diagnóstico dos aspectos mecanicistas e as segundas fundamentam um diagnóstico valorativo, quer de forma existencial, dinâmica ou fenomenológica, é que se pode entender melhor a organização dos dados psicológicos para a formulação integrada dos dados com vistas a entender em maior profundidade — sob o ângulo teórico e sob o aspecto da praxis — a conduta humana.

## 1.2. ABORDAGEM METODOLÓGICA

O plano teórico e metodológico revelam um nítido contraste e uma dicotomia fundamental. Já no âmbito metodológico a definição dos recursos capazes de efetuar a passagem do discurso teórico para a observação prática, oferece uma abertura bem mais ampla e variada de perspectivas. Assim, tomando por base os níveis epistemológicos já citados, cada um pode nos oferecer uma ou mais modalidades de estudo em termos práticos, quer seja no âmbito da explicação ou da compreensão, quer seja dentro de uma significação objetiva ou subjetiva. A modalidade de classificação que será apresentada aqui atende ao critério do conteúdo teórico que apoia cada método e seus procedimentos específicos aplicáveis.

Inicialmente convem abordar a categoria dos métodos psicofísicos e psicofisiológicos, pioneiros no campo da psicologia experimental. Desenvolvidos nos laboratórios europeus (principalmente Leipzig), e a partir daí amplamente difundidos, são até hoje bastante utilizados, chegando mesmo à criação de um instrumental aperfeiçoado.

A distinção fundamental entre esses dois métodos é que, dentro de uma diretriz puramente psicofísica, o intuito básico é estabelecer uma relação sistemática entre uma série de estímulos e uma série de respostas, ao passo que os métodos psicofisiológicos não prescindem do que se passa no organismo, relacionando a investigação com as vias fisiológicas do indivíduo. Por esse fato estes métodos possuem uma importante aplicabilidade em diagnósticos voltados para a aferição dos aspectos psicomotores ou perceptuais.

Convem ressaltar que ambos os métodos não foram suplantados nem pela metodologia diferencial, que oferece plataforma claramente distinta (vide adiante), nem pelo método objetivo que veio a se constituir como uma extensão específica e diferenciada.

Já antes do aparecimento destes métodos existia o método introspectivo clássico, defendido por alguns filósofos e considerado por muitos o único método de estudo da psicologia até o século XIX. Trata-se do estudo dos processos psíquicos através do testemunho do sujeito, a nível consciente. As limitações e o seu uso inadequado acarretaram sérias críticas, o que levou à sua posterior substituição por métodos susceptíveis de maior controle e ao abandono deste na sua forma original.

Todavia ainda se encontra uma utilização em exames clínicos tipo entrevistas ou mesmo em psicoterapia, sempre que o objetivo seja a apercepção dos conteúdos ou das significações percebidas pelo indivíduo, independente do processo que porventura esteja ocorrendo.

Difere todavia da introspecção clássica a introspecção comparada pela qual não é o processo de elaboração que o indivíduo descreve, e sim os resultados elaborados que permitem uma análise comparativa. Talvez Binet tenha sido o promotor sistemático deste método que fornece o arcabouço de muitos testes mentais onde as respostas do indivíduo permitem inferir potenciais discriminantes.

Por sua natureza, o método introspectivo preocupa-se essencialmente com dados qualitativos; a preocupação maior vinculada à quantificação deveu-se, nos primeiros momentos da psicologia científica, aos métodos psicofísicos e psicofisiológicos que, por sua vez, orientavam as pes-

quisas quantificando-as em termos intra-individuais. De fato, tais métodos avaliavam limiares absolutos e diferenciais apenas neste plano.

É a partir de Francis Galton que o problema reveste-se de nova dimensão : o seu método é realmente diferencial dada a possibilidade de expansão da medida para o plano inter-individual. A colocação das diferenças individuais desencadeou, portanto, uma nova modalidade de quantificação em psicologia, responsável pelo desenvolvimento de toda a moderna psicometria. Como consequência surgem, inicialmente, os trabalhos dos investigadores da inteligência, e posteriormente, as pesquisas em termos de testes de "conduta típica", na área personalógica e, de um modo geral, uma série de diretrizes técnicas renovadoras em todos os âmbitos da psicologia aplicada.

O intuito central de todos diante deste método é a preocupação de se estudar as variações entre os indivíduos ou grupos de indivíduos, para a posterior elaboração de normas e escalas de distribuição que permitam situar as posições do indivíduo nas variáveis testadas.

A quarta diretriz metodológica que cabe apreciar é o método objetivo surgido a partir de Watson como um frontal ataque às limitações do subjetivismo do método introspectivo clássico. No seu célebre artigo de 1913 (1) Watson enfatiza a necessidade de uma investigação pautada na observação direta afastando todos os constructos mentalistas tais como consciência e significações subjetivas. A observação — em termos rigorosamente positivistas — é a que fornece o alicerce factual e o limite ci-

---

(1) Hemenstein e Boring: "Textos básicos de Psicologia", São Paulo - Herder - 1972.



entífico da validade.

Uma das áreas mais beneficiadas por este método é a psicopedagógica permitindo a realização de diagnósticos pré-escolares e, no trabalho em classe, de observação direta e sistematizada. Além desta observação os já citados questionários de "conduta típica", inclusive os decorrentes do estudo da personalidade em termos fatoriais, são instrumentos característicos fundados nesta metodologia, conjugadamente com a metodologia diferencial.

Em sentido diametralmente oposto situa-se a perspectiva proveniente da colocação dinâmica, que pretende estudar o indivíduo frente ao conflito de suas forças conscientes e inconscientes que estabelecem um contínuo choque intrapsíquico. Deve-se a Freud, o iniciador do método psicanalítico, esta perspectiva que, através de um estudo dinâmico e tecnicamente alicerçado sobre a associação de idéias, oferece uma ampla fonte de investigação das forças motivacionais do ser humano. O objetivo terapêutico é conscientizar estas forças e pelos processos de transferência, projeção, o paciente elabora, facilitando assim a interpretação de suas atitudes.

A nível diagnóstico, o campo de aplicação destes recursos oferece hoje um dos mais amplos, discutidos, mas sempre utilizado, arcabouço de instrumentos, abarcando desde as técnicas específicas até a utilização de uma relação clínica especializada com o sujeito do diagnóstico.

É óbvio que novos campos foram descortinados por este tipo de colocação : quer no âmbito dos diagnósticos clínicos, psicopedagógicos , de orientação profissional, incluindo testes projetivos, expressivos, quer

no âmbito das psicoterapias analiticamente orientadas.

Não deixa de estar esta metodologia sujeita a críticas constantes, destacando-se a que lhe é feita em relação a uma ausência de formalização teórica adequada, em termos de definições precisas dos axiomas, postulados e teoremas básicos de uma teoria. Mesmo porque Gaston Gilles Granger (2) afirma que a grande dificuldade em se esboçar uma metodologia psicanalítica é a relação entre o vivencial e o conceitual, uma vez que a psicanálise não dispõe de uma gama adequada de categorias para inserir os inúmeros dados e submetê-los a controle e conhecimento científico.

Distinta desta abordagem é a dos métodos holistas ou globalistas, que como já foi esclarecido, surgiram como reação ao behaviorismo e à reflexologia, dando até certo ponto origem ao movimento estruturalista. A noção de estrutura surgiu efetivamente com o gestaltismo, opondo-se ao elementarismo associacionista. A própria definição do todo como suprassomativo e independente das partes é básica para a revisão de noções e métodos, uma vez que quando as partes se agregam e se estabelecem relações de campo — inexistentes nos elementos — surgem funções, propriedades inteiramente novas e que só podem ser explicadas no contexto global, isto é, em termos de estrutura.

Dentro da psicologia aplicada, este método fornece subsídios para analisar o sistema de relações no estudo da conduta, fornecendo aos diagnósticos sentido contextual baseado na estruturação dos elementos e não em dados psicológicos isolados ou somatórios. Portanto, quando nos

---

(2) Granger, G.G. — "Pensée formelle et sciences de l'homme". Paris, Editions Montaigne, 1960.

referimos a diagnósticos contextuais não teremos perfis meramente cumulativos, mas sim autênticas pautas comportamentais que facilitam uma integração e interpretação global dos fatos. Cabe observar também que, dentro de um diagnóstico contextual, o teste é um elemento auxiliar mas não é o cerne do trabalho do psicólogo. O mais importante é a elaboração mental que este pode fazer a partir de uma série de informações.

Numa diretriz distinta situa-se o método existencial, idio - gráfico. Caracteriza-se pela descrição do dado singular, tomado concretamente, a partir do estudo do indivíduo, dos casos particulares. A hipótese a ser discutida, a nível científico, é a possibilidade de um estudo singularizado como fonte de ciência. Nesta trajetória, tanto o nível existencial quanto o fenomenológico buscam significações, a partir de seu caráter singular. No entanto, o primeiro o faz em termos do aqui e agora, enquanto a fenomenologia busca no aqui e agora o que há de universal, captando na significação do caso singular um sentido universal.

O dado idiográfico pode, em qualquer modo, ser objeto de trabalho científico, na medida em que a ciência, já organizada e com seus modelos e padrões estabelecidos, esteja procedendo à aplicações pragmáticas, partindo portanto de dados universais para aplicação a casos singulares.

A perspectiva idiográfica torna-se, então, uma vertente operativa quando passamos da ciência já construída para a ciência aplicada, ou seja, quando nos colocamos diante do caso individual para diagnosticá-lo. Então, o fato histórico, as vivências do sujeito, os dados biográficos que constituem a singularidade casuística observada, não podem ser desprezados. Este é um procedimento sistemático adotado nos exames de orienta-

ção vital, nos aconselhamentos e nas psicoterapias, principalmente de cunho existencial.

Difere desta colocação a do método evolutivo que se caracteriza pelo estudo das relações constantes e universais entre os estados sequenciais de uma determinada variável comportamental, identificando como se efetua a passagem de um estágio menos desenvolvido para um estágio de maior desenvolvimento.

Desta forma, o dado histórico que a nível idiográfico é tratado por seus nexos de significação singular — reatando fato após fato — é aqui colocado em termos de uma regra generativa, sequencial, capaz de reatar de um modo sistemático a sucessão dos fatos.

É esta regra generativa que se busca através do diagnóstico como o rumo que está sendo seguido ou a partir do qual ocorrem os desvios.

Um diagnóstico em termos evolutivos permite portanto duas abordagens : uma no sentido longitudinal (como em estudo de casos) e outra no sentido transversal (como em estudos de características de uma faixa etária). Os estudos de cunho transversal implicam numa posição teórica eminentemente nomotética, onde cada variável pode ser isolada em cada grupo pois a observação é feita em um determinado momento.

A diferença metodológica de uma abordagem para a outra é que a tônica do estudo transversal é a distribuição de uma determinada variável ao longo de um certo momento cronológico, enquanto a tônica do estudo longitudinal é ditada pelas transições que se operam através da observação sequencial dos fatos. Ambos os estudos tem aplicabilidade definida

em termos diagnósticos. Todas as aquisições visando identificar determinados estágios podem ser verificadas e controladas nos estudos transversais; enquanto a dinâmica do psiquismo ou a sequência de operações que acompanham a sucessão temporal de indivíduos ou grupos podem se beneficiar de estudos longitudinais, aptos a avaliar essa evolução em seu processo de desenvolvimento. Obviamente, o estudo longitudinal constitui uma comparação referenciada dos dados idiográficos, às regras nomotéticas da sequência.

Entre as aplicações práticas contidas na psicologia do trabalho destaca-se uma distinção que elucida a relação entre estes dois métodos : é a diferenciação entre o processo de seleção e o de treinamento. Enquanto que o exame para fins seletivos corresponde a um tipo transversal, pois testamos um grupo e selecionamos os mais aptos, o exame em termos de treinamento subsequente corresponderia a um exame transversal seguido de um acompanhamento longitudinal. Em suma, conjugando processos transversais com os longitudinais, obteremos informações muito mais adequadas e muito mais precisas para o diagnóstico.

A última perspectiva teórico-metodológica que aqui se pretende abordar é a social, a que situa o diagnóstico e a intervenção no próprio processo de interação do indivíduo. Na medida em que numa psicoterapia tenhamos como instrumento fundamental uma situação entre duas ou mais pessoas, nós já estaremos utilizando a perspectiva social. Todos os processos grupais como as grupoterapias, sociodramas, psicodramas, laboratórios de sensibilidade, são aplicações práticas do método social.

Muitas correntes teóricas e metodológicas contribuíram para

definir esta linha de abordagem aplicativa. Caberia destacar, talvez, preliminarmente, o discutido e polêmico trabalho de J. Moreno voltado para as técnicas de interação interpessoal, embora alicerçado numa infra-estrutura superficial.

As perspectivas da psicanálise ofereceram recursos para penetração do problema em dimensões de maior profundidade. E ainda cabe à psicologia social propriamente dita a colocação de uma vertente cognitiva e experimental nesta área. Assim, as expectativas que ocorrem nos sujeitos a partir do desempenho de papéis, das significações subjacentes e dos processos de integração, tornam-se um dos mais válidos dados para se prognosticar e diagnosticar o comportamento.

A análise destas perspectivas teórico-metodológicas permite situar o trabalho prático em termos de uma mais clara definição científica e crítica, tornando assim a atuação neste campo, do diagnóstico psicológico, uma atividade dotada de embasamento técnico.

## CAPÍTULO II

### DESCRITORES DO DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO

## DESCRITORES DO DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO

A área cognitiva caracteriza-se por sua importância em termos de nortear os aspectos informacionais da conduta humana.

Neste sentido, a grande dicotomia que sempre se repete em todas as correntes e em todas as formas de aplicação da psicologia distingue, de um lado, o âmbito do irracional, do emocional, do motivacional ao qual cabe impulsionar e energizar o comportamento. De outro lado, o âmbito cognitivo, responsável pela organização, sistematização e solução dos problemas lógicos e práticos que o comportamento impõe em todos os seus níveis.

Neste trabalho, uma destas duas vertentes foi selecionada para dirigir o estudo : a vertente cognitiva e, neste capítulo, os descritores fundamentais dessa vertente serão submetidos a uma avaliação e a uma discussão de seu sentido teórico e aplicativo.

Quatro aspectos serão sucessivamente apreciados, quer em termos teóricos, quer sob o ângulo aplicativo, a fim de compor o quadro fundamental dos determinantes psicológicos nessa área. Esse quadro, que não tem a pretensão de ser exaustivo, nem sob o ângulo extensivo, nem sob o ângulo intensivo, abrangerá a análise de descritores nos campos da aprendizagem, linguagem, memória e pensamento.



## 2.1 - APRENDIZAGEM

Na posição aqui adotada considera-se a aprendizagem apenas como um dos aspectos passíveis de verificação e portanto susceptível de nos dar uma área particular para o diagnóstico psicológico.

As teorias sobre aprendizagem orientam-se, em seus fundamentos, frequentemente a partir dos conteúdos que são considerados relevantes. Como já mencionado e tratado no capítulo anterior, duas posições são essenciais : a mecanicista e a significacionista, em termos de, respectivamente, uma aprendizagem por meio de hábitos e condicionamentos e uma aprendizagem de significações.

Antes de se abordar a contribuição de ambas para o diagnóstico psicológico, devem-se realçar sucintamente as controvérsias que surgem na formulação destes dois conceitos teóricos existentes, em relação aos descritores desta área.

No primeiro grupo de teorias, a eficácia do comportamento centraliza-se na capacidade de aquisição de respostas e na formação de hábitos, os quais, reforçados, fornecem a sequência da conduta. Assim, diante de um problema novo, o indivíduo revive as experiências passadas e responde à situação nova de acordo com os condicionamentos já estabelecidos. E, através de sucessivos ensaios, os problemas podem ser resolvidos. Então, tudo que se aprende são respostas, adaptáveis a cada situação. E a aprendizagem decorre do caráter repetitivo ou associativo da conduta. Deste modo o conteúdo das respostas, bem como sua forma, tornam-se elementos essenciais de observação e descrição respectiva para fins diagnósticos.

Enquadram-se nesta corrente as perspectivas funcionalista e behaviorista que centralizam na aprendizagem os aspectos constitutivos do psiquismo. Desta forma o diagnóstico fica limitado sistematicamente aos descritores desta área.

Embora a segunda colocação teórica, em princípio, não exclua a primeira, insere, todavia, dados novos, identificando a aprendizagem como um processo de aquisição de significações, de formação de "mapas" cognitivos, de sinais que se apresentam no campo perceptual como indicadores de alguma informação que os transcende. De acordo com esta posição não se garante a solução de situações novas apenas com base nas experiências passadas, pois qualquer modificação na forma de apresentação dos problemas poderá acarretar alterações na resolução e na aprendizagem. Assim, várias respostas serão passíveis de serem emitidas.

De acordo com os teóricos desta linha, o problema da aquisição de novas condutas será resolvido pela estrutura perceptual de cada forma de apresentação do problema, a qual levará à compreensão das relações essenciais do caso em questão. Esta teoria encontrou expressão, inicialmente, no movimento gestaltista que define a aprendizagem "como o processo através do qual se efetuam reestruturações perceptuais" (3). Então o que aprendemos não são respostas, mas sim significações e sistemas de relações. Neste sentido, o diagnóstico não decorre mais da simples observação de respostas, mas da apreensão de um sentido que as respostas ve-  
nham a veicular.

---

(3) Penna, A. G. — "Aprendizagem e memória" - Rio de Janeiro, Ed. Rio, 1975.

É evidente que este segundo campo teórico não se esgota a partir da conceituação proposta pela escola gestaltista. Algumas outras posições poderiam ainda ser mencionadas, dentro desta diretriz centralizada na significação, ou seja : as que procedem da perspectiva fenomenológico-existencial, entre as quais destaca-se aqui a da Joseph Nuttin e de todos os que enfatizam os processos motivacionais como determinantes da formação da personalidade; bem como as teorias provenientes da influência do estruturalismo e da psicolinguística. Ambas as colocações se constituem — embora com certas peculiaridades — numa extensão das teorias cognitivistas e significacionistas.

Nuttin expõe seu ponto de vista dando particular destaque ao sentido de intencionalidade e existência, à relação existencial do indivíduo vivendo. A aprendizagem seria, então, o resultado de uma relação de inerência sujeito-mundo. Desta forma, não existem aquisições de respostas a nível mecanicista, mas sim "uma relação de inerência que inclui respostas e situações em relação às quais as respostas se revelam eficazes" (4). Destaca-se, de imediato, a possibilidade de se voltar a observação de quem diagnostica para a compreensão de metas e rumos do comportamento, e não apenas para a observação das condutas exteriores decorrentes.

Por outro lado, um grupo de teóricos vinculados ao estruturalismo e à psicolinguística rejeita a posição mecanicista conduzindo-se também, frequentemente, em posição contrária às proposições reflexológicas e behavioristas. A aprendizagem, neste caso, ocorreria por meio da aquisição de determinadas "regras" (segundo Bruner), ou "estruturas" (se-

---

(4) Penna, A. G. — op. cit.

gundo Miller), dotadas de significação específica (a nível sintático), existindo programas que estão aptos a serem deflagrados a partir de certas sequências e etapas comportamentais. A aprendizagem deixa, então, de ser um mecanismo associacionista advindo através de simples condicionamento de hábitos, para tornar-se um processo de solicitação de condições filogeneticamente programadas. Nesta linha, os psicolinguistas da corrente de Noam Chomsky, partindo da premissa de que o comportamento verbal ocorre mediante um aprendizado de regras gramaticais, transferiram-na e generalizaram-na para todas as demais formas de aprendizado, quer verbal, quer motor, quer perceptual ou mesmo cognitivo, num sentido mais amplo. O diagnóstico deslocará, então, o eixo de sua observação para o processo semiótico como tal e seus componentes : a utilização de significantes e significados.

Cada uma destas colocações abre perspectivas e técnicas bastante distintas e diferenciadas para a situação de realização de um diagnóstico psicológico. Do ponto de vista do diagnóstico psicopedagógico o que interessa abordar são as características da investigação dos descritores utilizáveis de acordo com cada colocação teórica aqui enfocada, ou seja, procurando identificar na aprendizagem se esta ocorreu em padrões repetitivos ou em modelos de significações.

Assim, no caso da primeira abordagem, o que define o diagnóstico é a aferição do "quantum" atual de associações ou de informações armazenadas que o indivíduo possui por um lado e, por outro, a capacidade e a rapidez em adquirir uma conduta nova, adaptada de uma situação desconhecida e proveniente de sua experiência passada. Ambos os aspectos são re-

levantantes para esta definição, visto que a experiência assume todo o papel acumulativo e quantitativo da conduta.

Dentro desta linha, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, devem ser pautados na observação direta ou em dados empiricamente obtidos, afastando assim qualquer interferência subjetiva e interpretativa na elaboração do diagnóstico.

Neste caso, a observação sistematizada, poderá ser executada, quer de forma direta, em classe ou em processos clínicos, quer de forma indireta através de testes de "conduta típica" ou testes de condutas simuladas, representados por questionários e inventários. Tanto uns quanto outros constituem, de fato, um procedimento indireto da observação sistematizada e são exemplos de aplicação prática dessa perspectiva teórica.

É importante notar que a observação sistematizada para fins de diagnóstico da aprendizagem, poderá ser executada em situações as mais diversificadas, não apenas no âmbito pedagógico e no espaço físico e comportamental das salas de aula, mas também, como já nos referimos, em qualquer ato e momento de relacionamento, informal ou clínico, que permita coletar os dados mais característicos para o objetivo desejado.

A apreciação feita com base nesta colocação teórica elimina toda a introspecção nos contatos e toda avaliação do dado subjetivo (como, por exemplo, o que nos é fornecido pelas técnicas projetivas e expressivas), para se centralizar na valorização da sondagem objetiva da personalidade, quer de forma direta através da observação ou da verbalização da conduta, quer de modo indireto, sob forma de sintomatologia operacionalmente definida pelos perfis resultantes destes questionários e inventários.

rios.

Sob o ângulo das aplicações práticas a situações educacionais, esta perspectiva tende a valorizar também o sentido cumulativo da experiência, de tal modo que é sintomática a conhecida afirmação pela qual o melhor preditor escolar atual é o rendimento escolar passado.

Uma mudança radical de diretrizes ocorre na medida em que o diagnóstico psicológico passe a ser caracterizado em termos da segunda posição, a significacionista, onde três diferentes vertentes devem ser consideradas correspondendo, respectivamente, aos três enfoques teóricos já mencionados.

Na primeira vertente aqui já assinalada no grupo das teses significacionistas, e inspirada na teoria gestaltista e nos "mapas" cognitivos de Tolman, o que interessa identificar são os aspectos do significado em termos do nível de organização e estruturação da atividade adquirida, em termos de se verificar a capacidade do sujeito aprender organizadamente. O objetivo do diagnóstico é verificar a base apropriada para qual quer tipo de relações de raciocínios que o indivíduo vai realizar. E o processo diagnóstico da aprendizagem consiste, então, em como captar a aquisição de estruturas de idéias, de princípios ou significados, bem como a capacidade de compreensão relacional dos fatos.

O que passa então a ser valorizado é a capacidade do indiví - duo elaborar a informação, isto é, partindo de um dado, colocá-lo num sistema de relações onde todos os elementos podem ser vistos em conexão com os outros e, a partir da solicitação de um dado novo qualquer, estabele - cer um esquema referencial que permita integrá-lo, decodificando assim

mensagens e emitindo informações reorganizadas. Desta forma, a ênfase não mais recai no simples somatório quantitativo dos dados existentes no sujeito ou em perfis meramente acumulativos e sim na capacidade de relacionar dados, de elaborar as informações e posteriormente integrá-los e interpretá-los.

Para se alcançar a nível diagnóstico este tipo de investigação da aprendizagem, torna-se necessário atuar na área instrumental através de entrevistas especializadas e todos os recursos técnicos que permitam observar o grau de flexibilidade na reestruturação perceptual e cognitiva, suporte de qualquer aprendizagem, e a capacidade de reformular o comportamento em termos de como o indivíduo adquiriu capacidade de resolver as situações e principalmente, o seu nível de compreensão e organização do dado emergente, dentro da situação trabalhada.

Para que seja atingida esta transformação de dados isolados em sistemas de relações mútuas, torna-se necessária uma grande diversificação metodológica, não se rejeitando para tal fim os instrumentos e os métodos que valorizam também certos aspectos subjetivos, desde que avaliados em termos de resultados observáveis de conduta. O importante será verificar como estes aspectos se integram, no final, num diagnóstico contextual, não se tratando pois de mera introspecção e sim de reconstituição da atividade consciente, a partir de um comportamento emergente que é interpretável como o produto dessa atividade.

Uma segunda vertente da posição significacionista é a que já descrevemos como perspectiva fenomenológico-existencial, apesar de se impor alguma distinção entre esses dois termos. Pois embora os dois níveis — existencial e fenomenológico — busquem a significação, o primeiro o faz em termos das vivências atuais do indivíduo e o segundo busca nestas

vivências, no caso singular, o aspecto essencial.

Desta forma é possível em psicologia aplicada e/ou experimental, distinguir entre a abordagem fenomenológico-existencial e a histórico-existencial. A nível de diagnóstico psicológico apenas esta última é susceptível de utilização para o tratamento de casos individuais, permitindo compreender a significação das motivações e da atividade cognitiva do sujeito através do nexa histórico de suas vivências, dos dados típicos de sua vida, como possíveis determinantes da sua conduta.

Trata-se, então, de compreender o processo de aprendizagem e não mais de tentar apenas explicá-lo. Deve-se considerar a dimensão temporal e sequencial, isto é, o imediatismo, a extensão e a conscientização no tempo, como também os sistemas motivacionais das significações envolvidas no decorrer progressivo da aprendizagem.

Vê-se portanto, que esta é uma perspectiva subjetivista pois trabalha com a significação e com o nível de extensão qualitativo da relação do indivíduo com o mundo. O esquema relacional entre uma vivência e outra pode ser conectado ao nível de evolução da personalidade, podendo este evoluir desde o primarismo de atitudes até uma posição de marcante superioridade de valores. Da mesma forma a observação permite inferir o sentido que leva o indivíduo a agir e consequentemente a aprender de uma forma e não de outra, em função de dados passados. A história do indivíduo e a continuidade dos fatos na sequência da sua aprendizagem, com vistas a uma integração, tornam-se, portanto, o fundamento do diagnóstico e do prognóstico.

Em termos instrumentais e dentro da perspectiva aqui adotada



é essencial : o levantamento histórico da aprendizagem quando se trata de obter um diagnóstico psicopedagógico; a respectiva significação idio-gráfica — compreensão da significação específica que cada um atribui às suas próprias vivências — quando se vise o diagnóstico clínico. Desta forma adquirem destaque como instrumentos fundamentais, o dado biográfico singularizante, os dados de produção pessoal decorrentes de entrevistas e contatos trabalhados em termos da subjetividade, e sobretudo a valorização da apreciação da vida simbólica do indivíduo. O psicodiagnóstico da aprendizagem, dentro de uma dimensão histórico-existencial, deverá focalizar, sobretudo, o aprendizado do indivíduo decorrente de suas vivências.

A terceira vertente das teorias significacionistas decorre dos recentes desenvolvimentos da psicolinguística, e em particular modo, da corrente específica de Noam Chomsky. Sob este ângulo, o diagnóstico da aprendizagem vincula-se estreitamente ao diagnóstico do pensamento na medida em que, o essencial, é a apreciação do desenvolvimento sintático, da capacidade de adquirir um uso crescente e progressivo de regras. Esta perspectiva valoriza o aspecto estratégico do comportamento e, portanto, não apenas a utilização das regras existentes como, principalmente, a possibilidade de derivar novas regras.

Esse uso e essa derivação tornam-se, portanto, medidas da aprendizagem e o instrumental para fins diagnósticos volta-se essencialmente para o sistema de linguagem do indivíduo, que permite captar essas possibilidades. Quanto aos aspectos mais profundos desta perspectiva, deverão ser tratados em seu momento apropriado, ou seja, em relação ao diagnóstico do pensamento. Em qualquer hipótese, sob o ângulo da aprendizagem, adquire um destaque especial o papel do erro como medida de utiliza-

ção de determinada regra e da flexibilidade de seus usos, bem como do poder de suas generalizações.

Estamos evidentemente perante um campo ainda pouco explorado porém altamente promissor para o diagnóstico e o prognóstico, principalmente, em termos psicopedagógicos por um lado e psicopatológico por outro lado.

Em síntese, o diagnóstico da aprendizagem revela duas grandes vertentes que resultam em processos específicos de avaliação. Por um lado a avaliação em termos mecanicistas que do ponto de vista aplicativo resulta, sistematicamente, num diagnóstico global, quantitativo do rendimento do indivíduo. Por outro lado, a avaliação qualitativa direcionada em três linhas : a direção lógica, correspondente aos mapas cognitivos e à sintaxe subjacente ao processo representativo; a aprendizagem vinculada à significação impregnada de sentido histórico, de valoração conotativa, emocional, estética e vivencial; e, finalmente a que se liga aos processos discursivos e às formas de elaboração da vida representativa por meio da linguagem.

## 2.2 - LINGUAGEM

As posições teóricas e as conseqüentes repercussões nas técnicas de investigação e diagnóstico tendem a estabelecer para a linguagem a mesma dicotomia que já foi observada em relação à aprendizagem : de um lado, o polo mecanicista que tenta explicar de modo associativo e quase automático, mediante um modelo extremamente simples e geral, todo o processo. No outro extremo, o polo significacionista, no qual a linguagem adquire um papel relevante em termos de uma função semiótica. Entre ambos podem-se colocar, ao longo de um continuum, as diversas colocações.

A posição teórica aqui adotada será basicamente significacionista, mas, preliminarmente, torna-se necessário abordar algumas conceituações teóricas vinculadas ao processo de aquisição da linguagem, para que sejam estabelecidos os conteúdos considerados relevantes e que devem ser investigados no momento do diagnóstico.

Uma das primeiras teorias nesse campo é a de cunho behaviorista (mecanicista), a saber, a linguagem decorre de uma série de condicionamentos verbais, adquiridos através da experiência, em resposta a estímulos externos. Para esta posição, a fala é uma resposta motora originada por agentes externos e o aprendizado se consumará progressivamente num processo automático de ensaio e erro. Trata-se, assim, de um modelo puramente mecânico, sem levar em consideração quaisquer eventos mentalistas, como idéias, significados ou regras gramaticais.

Aqui cabem duas distinções referentes às colocações de Skinner e Mowrer, pois o primeiro entende que estas operações mecânicas de-

pendem da atuação mediadora de outro sujeito (usualmente os pais desempenham este papel de agente reforçador externo), ao passo que Mowrer considera a aquisição da linguagem como um processo inicial de imitação, não obstante seja igualmente reforçado, posteriormente, em termos de sucessivas recompensas. No entanto, em ambos os casos, as palavras se associam ao vínculo que forma o comportamento a que estão filiadas. Desta forma, os termos da linguagem estariam associados ou à manipulação dos objetos pela criança ou à demonstração de aprovação pelo adulto ("tato" e "mando" para Skinner e "imitação" para Mowrer).

Porém esta explicação a nível estímulo-resposta não satisfaz aqueles que consideram a linguagem infantil com características bem distintas da linguagem adulta, perguntando-se mesmo se é de um grande repertório de palavras que ouve que a criança extrai o suficiente para começar a falar. Ainda há o problema da generalização semântica e da aprendizagem sintática que não encontram explicação clara dentro do mecanicismo S-R : o modelo associacionista limita a possibilidade da linguagem a um conjunto eventualmente pequeno de significantes, associáveis a um conjunto equivalente de experiências correspondentes, mas não pode justificar a amplitude ilimitada decorrente das regras generativas da linguagem, enfatizada pelo estruturalismo.

A resposta a esta questão é dada, portanto, pela posição estruturalista, liderada principalmente por Noam Chomsky, que considera as frases muito mais do que a simples soma total das palavras que as compõem, cuja elocução requer relações e não mera sucessão. Mesmo porque o significado de uma palavra é afetado pela estrutura das sentenças da qual participa.

Diz Chomsky que há um período, no desenvolvimento do sistema nervoso central, durante o qual é essencial que alguma estimulação ocorra para que determinados mecanismos sejam postos em funcionamento. No entanto, afirma também que cada criança possui um dispositivo inato de aquisição da linguagem ("language acquisition device"- LAD) que a torna capaz de selecionar o que é necessário para falar e, desta forma, processar e produzir sua própria competência gramatical. A estrutura interna do LAD é dada pelos universais linguísticos, ou seja, pelas características linguísticas que são comuns a todas as línguas.

Dentro desta colocação existiriam, assim, condições estruturais inatas responsáveis pela aquisição da linguagem e que se revelariam pelos universais linguísticos, programados a nível cerebral.

Uma terceira posição, decorrente parcialmente do inatismo de Chomsky, é dada pela corrente que defende as bases biológicas da linguagem e que encontra em Eric Lenneberg seu principal defensor. Sustenta o autor que a linguagem é específica da raça humana, não parecendo que possa ser ensinada a outras espécies, pois enquanto que nos animais o aprendizado de um código linguístico, do tipo humano, revela-se extremamente custoso, e por vezes impossível, nas crianças isto ocorre com bastante eficácia. Além disso, o desenvolvimento da linguagem é biologicamente determinado, por ser resultante de uma programação biogenética. A existência de universais linguísticos e o grau de semelhança destes universais, em todas as línguas faladas pelos seres humanos, justifica este posicionamento.

Porém o aspecto central em sua teoria é quando ele pressupõe

a existência de uma relação entre a linguagem e o funcionamento cognitivo em termos de que a capacidade linguística está intimamente ligada com a forma de funcionamento e organização das várias partes do cérebro humano. O que Lenneberg chama de "funcionamento cognitivo" são certas atividades intermediárias entre o estímulo sensorial e a produção motora, responsáveis pela capacidade humana de estabelecer categorias, resolver problemas e formar conjuntos de aprendizagem. Este funcionamento, numa certa etapa, atinge um estado de "prontidão linguística" tornando a estrutura latente, o potencial linguístico inato do indivíduo, amadurecido e, desta forma, capaz de desencadear o desenvolvimento da linguagem pela concretização e transformação dessa estrutura latente em realidade prática.

Lenneberg refere-se ainda, com pouca ênfase, à importância dos estímulos dentro desta configuração geral do aprendizado verbal. Situa os estímulos externos como meros fatores iniciadores deste processo e não como determinantes, tal como sustentado pela corrente behaviorista, pois uma escassa estimulação não suprime a capacidade verbal, visto que o ser humano, mesmo sob estas condições, aprende a falar. Por isso sugere que o desenvolvimento verbal segue sempre o mesmo programa sequencial para todos os seres humanos. Justifica-se, neste caso, o conhecido fenômeno pelo qual os que são mentalmente retardados não progridem tanto quanto os normais, mas procedem dentro de padrões gerais análogos. Confirma-se assim, o ponto de vista de que a base biológica da cognição humana delimita a gama de possibilidades linguísticas do indivíduo.

Uma nova posição é a que nos é proposta pela teoria interacionista, definida através das colocações de Bruner e Piaget.

O ponto de vista de Jerome Bruner no tocante ao papel da linguagem como determinante do desenvolvimento cognitivo é constatado pela ênfase que dá às relações entre linguagem e pensamento, uma vez que o desenvolvimento do processo linguístico favorece e influi na organização do pensamento.

Dentro de um sentido mais amplo, acredita este autor que o crescimento intelectual só pode ser compreendido em função dos mecanismos psicológicos que o medeiam, por isso a grande importância que deve ser atribuída ao processo de conhecer, isto é, como o indivíduo trata a informação, mediante uma atuação seletiva, que possibilita transformações, codificações e recodificações. Todo o conhecimento é inferencial e construído pelo próprio indivíduo, a partir de informações dadas pelos sentidos e que vão pouco a pouco se distribuindo em categorias; o conhecimento de penderá da gama de categorias que o indivíduo organiza e apreende, bem como de sua capacidade em utilizar categorias à sua disposição.

Por esta razão, no que se refere à linguagem, Bruner preocupa-se com a evolução deste processo e o grau em que ele contribui para a formação de conduta. No exame desta significação, considera que a criança não adquire um meio de dizer coisas, mas sim uma forma de combinar experiências e organizar pensamentos. As palavras são instrumentos para formar conceitos e o poder das palavras é a significação do pensamento. A linguagem fornece então uma técnica interna para programar nossas discriminações, nosso comportamento e nossas formas de compreensão.

Distingue, ainda, quatro padrões linguísticos de comportamento que são : ler, ouvir, falar e escrever. Os dois primeiros, pelo fato

de se revelarem como processos de decodificação, deslocam-se entre o passado e o presente imediato, operando retentivamente e solicitando do leitor ou do ouvinte a mobilização do sentido de vigilância em termos de uma memória a curto prazo. Os outros dois mecanismos, Bruner os denomina de processos de codificação, onde o locutor e o escritor deslocam-se entre o presente e o futuro, solicitando para tanto que a atenção opere em função de mecanismos prospectivos. Porém Bruner ainda observa que, em todos os processos, as técnicas de ouvir e falar precedem às de ler e escrever, havendo um atraso normal de 6 a 8 anos entre estas "idades linguísticas", pois logicamente a linguagem escrita encaminha-se de forma distinta da linguagem falada.

Deve se lembrar ainda que o posicionamento de Bruner caracteriza-se pelas afirmativas constantes em suas obras em termos de que "quando se aprende uma língua aprende-se um sistema de codificação que vai além das palavras pois a língua é o grande instrumento do ato de pensar" (5)

Por outro lado, a perspectiva assumida por Piaget — por ele próprio definida como estruturalismo genético evolutivo — pretende se colocar frente a este antagonismo Skinner-Chomsky, rejeitando tanto a posição empirista do primeiro, como a posição racionalista do segundo.

Em função deste ponto de vista Piaget entende que a linguagem nem resulta de um processo mecânico de aprendizagem, como pretendem os behavioristas, para os quais o papel do indivíduo na aquisição da experiên-

---

(5) Bruner, J. — "Beyond the information given". Londres. George Allen and Unwin.



cia, bem como as condições ambientais adquirem relevo para a realização do comportamento verbal; nem mesmo a linguagem decorre de padrões fixos, como pretende Chomsky e os adeptos de um estruturalismo pré-formista, para os quais a idéia de estruturas ou sistemas inatos interfere no processamento linguístico.

Para Piaget a linguagem é um dos sistemas englobados na atividade semiótica, na qual se inserem também outras formações tais como representação mental, imitação, simbolismo. A linguagem é uma forma particular de função simbólica. Tem suas origens na fase das operações sensorio-motoras onde as estruturas se formam, progressivamente, através do contato do indivíduo com o meio e também pelas interiorizações progressivas necessárias para transpor as restrições de cada fase. O aparecimento da linguagem possibilita à criança uma série de operações que ultrapassam os limites da inteligência sensorio-motora, tornando-a capaz de evocar situações passadas, atingir objetos fora de um quadro puramente perceptivo, enfim, enriquecendo toda uma forma de esquematização conceitual e conhecimento integrado. As estruturas são então definidas como sistemas em constante transformação e, através dos mecanismos de assimilação e acomodação, operam sincronicamente, possibilitando a adaptação da conduta verbal.

Note-se que a noção de estrutura em Piaget difere sensivelmente de outras colocações dentro desta linha, pois sintetiza, dialeticamente, por um lado o sincronismo de Saussure, da antropologia estruturalista de Levi-Strauss e de outro lado a diacronia da concepção funcionalista. A divergência de Piaget frente à ambas as correntes decorre da ênfase num estruturalismo sem gênese, proposto por Saussure, e da ênfase numa gênese

amorfa, na qual toda e qualquer experiência poderia ser impressa, defendida pelo behaviorismo.

Porisso, no que se refere à linguagem, a colocação piagetiana (construtivista) "nem estima que ela seja o resultado de uma pré-formação, nem que ela resulte pura e singelamente de um aprendizado por aproximações sucessivas. A integração dos fatores ambientais e estruturais será a base indispensável ao processamento da aquisição verbal" (6).

Estas perspectivas teóricas permitem, através de sua diversificação, situar dois níveis essenciais quanto à colocação dos descritores para o diagnóstico : o nível descritivo, caracterizado por sua posição periférica, buscando enquadrar a manifestação observada na sintomatologia correspondente, e susceptível de se adaptar a uma posição condutista; e o nível funcional, inferindo a partir da observação a gênese dos problemas dentro de uma posição eminentemente mentalista e significacionista.

Em termos descritivos, o aspecto essencial no diagnóstico é poder definir, a partir de dados isolados e passíveis de observação, uma unidade capaz de justificar a problemática existente (o diagnóstico propriamente dito) ou prever o andamento da conduta posterior (o prognóstico). Todavia, esta posição implica em limitação a categorizações periféricas com perda do poder explicativo e, conseqüentemente, do poder de generalização do diagnóstico, na medida em que se recusa a enfrentar quesitos de uma ordem funcional mais elevada.

Contrariamente, em termos funcionais, embora o ponto de parti

---

(6) Penna, A. G. — "Linguagem, Personalidade e Terapia". Rio de Janeiro, Ed. Eldorado.

da continue sendo a observação do dado sintomático, a atuação do diagnóstico é dirigida pelos conceitos teóricos já enfocados, capazes de explicar o comportamento observado. As cinco posições aqui adotadas definem e caracterizam a investigação de forma bastante diferenciada, fornecendo importantes descritores para a situação de avaliação.

Assim, no caso da abordagem behaviorista, o diagnóstico da linguagem ficará restrito ao grau de desempenho verbal do indivíduo, frente à estocagem e disponibilidade de material para a elocução, a nível simbólico e até mesmo a nível semântico (em termos quantitativos). Então a fluência verbal, o quantum de vocabulário armazenado, bem como o quantum de noções, de informações adquiridas, tornam-se a medida de atuação e produção do indivíduo, quer em termos observacionais, quer sob forma de sondagem prática através de instrumentos tipo testes. Se dentro de uma corrente behaviorista considerarmos a contribuição específica de Skinner e Mowrer, outros componentes do diagnósticos deverão ser buscados nas técnicas compatíveis com esses sistemas : o repertório de tatos e mandos congruentemente reforçados, que constituem a riqueza do campo verbal do sujeito; por outro lado, na concepção de Mowrer, é importante aferir a capacidade assimiladora através do mecanismo imitativo pertinente.

Ainda dentro de uma linha inspirada no behaviorismo, encontra-se a tendência eclética de Robert Gagné (7) que permite, através da hierarquia de oito níveis, situar não apenas uma progressão da aprendizagem, como também dos concomitantes mecanismos na área da linguagem e do pensa-

---

(7) GAGNÉ, R. M. — "Psychological principles in system development".  
New York, Holt, Rinehart and Winston, 1962.

mento.

A apreciação qualitativa feita com base na colocação estruturalista chomskyana valoriza, sobretudo, o nível de desenvolvimento linguístico pelo conhecimento subjacente das categorias semânticas e sintáticas, numa tentativa de correspondência entre as regras de organização da linguagem e as regras de organização do comportamento. A competência linguística — base e fundamento do diagnóstico — poderá ser investigada através de sua vinculação à capacidade de aprender regras e ao poder de transformá-las e derivá-las em outras, a partir das iniciais. De igual modo, a agilidade gramatical, sintática, a capacidade de elaborar e construir frases, de expressão no sentido da ordenação das idéias através da linguagem, tornam-se os descritores específicos derivados desta corrente. O instrumental, que pode se centralizar tanto na observação individual como na análise do material pedagógico e da produção pessoal, valoriza o nível de desenvolvimento da linguagem e, principalmente, o grau de adesão às regras, a natureza dos erros e dos acertos, em função das regras aprendidas e a consequente capacidade de generalização para novas criações verbais.

Num outro âmbito, a perspectiva biológica de Lenneberg contribui para o diagnóstico psicopedagógico visto que possibilita a tentativa de pesquisar relações entre o desempenho linguístico e a forma de organização a nível cerebral. Cabe ressaltar como principais descritores, a análise dos padrões e das categorias da linguagem dentro de uma dimensão essencialmente evolutiva, enfocando-se o funcionamento, o amadurecimento do desenvolvimento da linguagem e, sobretudo, em diagnósticos de pré-alfabetizados, o estado de prontidão para o aprendizado da leitura e escri-

ta. De particular modo, o exame clínico fornece elementos para um diagnóstico especializado, inclusive em termos psicopatológicos.

Sob o ângulo das aplicações práticas decorrentes do posicionamento de J. Bruner, a ênfase na sondagem da linguagem desloca-se para o uso estratégico do pensamento, como forma de compreensão da própria conduta. A maneira como o indivíduo recebe a informação, como a codifica e recodifica, como estabelece categorias e como as utiliza no momento da elocução, ilustram não somente uma peculiaridade da linguagem, como também, a forma correspondente pela qual se organiza o pensamento.

No que tange às características evolutivas do diagnóstico dentro desta linha, é importante proceder à verificação de como ocorrem as formas de representação da linguagem subjacentes a cada fase, ou seja, como o indivíduo é capaz de efetuar a passagem do nível ativo (mais primário e relacionado à ação), para o nível icônico (onde a ação é substituída pela imagem ou referência espacial) e, num estágio mais avançado, para o nível simbólico (onde o símbolo se conecta arbitrariamente pela categorização e pela hierarquização de seus elementos).

Finalmente, a atuação diagnóstica pautada na colocação genético-evolutiva de J. Piaget pressupõe um traço de esquematização e conhecimento integrado, visto que a linguagem, como forma simbólica, integra-se às demais formações semióticas, consideradas como sistemas em constantes transformações. Por isso, a forma de elaboração e aquisição dos esquemas linguísticos, como o indivíduo os assimila e o nível de conservação atingido através da linguagem, expressam-se em atéticas formas de traduzir os atos lógicos do pensamento. De igual modo, a aferição do estágio de

desenvolvimento que o sujeito se encontra, fornece a base diagnóstica para identificar, principalmente, em termos comparativos, a distinção entre uma linguagem intuitiva, operatória e formal, cada qual vinculada à fase correspondente de desenvolvimento.

Concluindo, os métodos disponíveis para efetuar o diagnóstico da linguagem polarizam-se em dois setores distintos da mesma maneira que os processos de aprendizagem. Assim, no âmbito quantitativo situa-se a avaliação baseada na experiência cumulativa de dados, e no âmbito qualitativo, a orientação dirige-se para metas funcionais e significacionistas, quer em termos sintáticos ou semânticos.

É o que se contrapõe, como diagnóstico dos elementos por um lado, ou das estruturas por outro.

### 2.3 - MEMÓRIA

A memória, integrada no grupo dos processos cognitivos, consiste numa série de estágios ou funções que se caracterizam pelo registro, codificação e posterior evocação da informação colhida. Nestas funções executadas pelo sistema mnemônico, o que se entende como registro é o processo de armazenamento e estocagem do material a apresentado ao campo percepto-sensorial do indivíduo ou elaborado a nível do pensamento, e a evocação identifica-se como a forma de acesso e recuperação do dado na reserva mnemônica.

Evidentemente o aparelho mnêmico não funciona de forma tão didática, tão passiva, captando meramente toda e qualquer informação que lhe é fornecida. Existem diferenciações que implicam em limitações individuais, tanto físicas quanto mentais. Determinados fatores tais como características emocionais, potencial intelectual, linguístico e, numa categoria mais ampla, dados anteriores da história educacional do indivíduo, o tornam capaz de decidir o que deve ou não ser memorizado, convertendo a memória num processo mais dinâmico, criativo e principalmente seletivo.

Desta forma, a capacidade de fixação e de reprodução do dado apresentam-se como funções puramente reprodutivas ao passo que a memória, concebida como posse permanente de disponibilidades, capazes de vir à consciência em ocasiões apropriadas, dependerá, em maiores proporções, do sistema de codificação e dos processos mediacionais.

A investigação científica neste campo está dirigida para a compreensão dos eventos naturais envolvidos nos sistemas e processos

da memória e, sobretudo, para o estudo de padrões sistemáticos e ordenados desses eventos, visando identificar relações de causa e efeito. Então respostas a perguntas tais como : de que forma recordamos", "o que podemos recordar" e "porque esquecemos" correspondem a diferentes abordagens a setores distintos no campo da memória. Tais setores são definidos em termos dos mecanismos que executam o processo, do conteúdo das reservas da memória armazenadas em função de representações das experiências passadas e do desempenho da memória, ou seja, da própria capacidade de recordar dados.

De acordo com César Florês (8) distinguem-se quatro categorias de comportamentos mnemônicos. Inicialmente os comportamentos de reconhecimento e identificação dos objetos presentes no campo perceptivo; em seguida, os comportamentos de reconstrução do dado original caso este tenha sido apresentado de forma alterada de sua organização inicial; o terceiro passo do processo corresponde aos comportamentos de evocação, quer em termos descritivos quer reprodutivos, do objeto ausente; e finalmente, os comportamentos de reaprendizagem que se constituem numa segunda aprendizagem, mais rápida do que a primeira, pois é proveniente de identificações e evocações anteriores favorecendo uma situação já familiar ao indivíduo.

No entanto, em termos gerais e a nível diagnóstico, o que deve ser observado são as relações funcionais existentes entre dois grandes grupos de comportamentos passíveis de serem detectados, sendo estes separados por um intervalo de dimensão temporal variável e pertencendo uns à

---

(8) Florês, César - "La Memoria". Barcelona, Oikos-Tan, 1975.



fase de aquisição e de apreensão e outros à fase de atualização. Estes últimos correspondendo aqui à identificação ou à restituição dos dados memorizados, ou seja, à recuperação da informação.

Antes de ser enfocada a problemática da memória dentro da situação prática de realização de um diagnóstico psicológico, é conveniente a exposição de algumas conceituações teóricas básicas. Face aos fundamentos epistemológicos e sobretudo à abordagem do indivíduo na elaboração do conhecimento, os teóricos tem diferido sensivelmente em relação à exploração e às explicações dos processos mnemônicos.

Por um lado cabe apreciar a posição associacionista influenciada prioritariamente pelo empirismo filosófico e posteriormente impulsivada pelo behaviorismo da escola americana. Como já mencionado e tratado em capítulos anteriores, esta posição postula que a memória é basicamente indissociável da aprendizagem, em termos mecanicistas, que, por sua vez é o resultado dos nexos associativos estabelecidos entre os dados provenientes do meio e as respostas que estes dados provocam. Então o ato de memorizar seria consequência direta de uma reprodução, basicamente organizada a partir de leis da contiguidade (segundo a qual os dados mais próximos no tempo e espaço serão susceptíveis de serem associados), lei da repetição (em termos de se admitir que a quantidade de acertos num exercício de memorização aumenta em função do número de apresentações da tarefa), lei do efeito de Thorndike retomada através da lei do fortalecimento de C. Hull (pela qual a redução do impulso derivado de uma necessidade é fonte das associações implicadas na aprendizagem).

Se bem que o associacionismo tem tido uma incontestável ascendência nos estudos sobre memória, no entanto, a grande crítica que lhe é

feita refere-se ao fato de não apresentar nenhuma solução que satisfaça à explicação dos vínculos existentes entre a memória e outras funções cognitivas. Além do mais esses teóricos mostram-se, em princípio, cautelosos diante de qualquer explicação neste sentido, visto que, de acordo com uma tradição empirista, pressupõem a subordinação de qualquer formulação teórica apenas às variações observáveis do meio.

Contrariando a tese mecanicista, os gestaltistas sublinham o aspecto estrutural nos fenômenos psicológicos e sobretudo no âmbito da memória argumentam que se trata de um processo determinado através de formas, de estruturas de conjunto como totalidades organizadas significativamente, e não mera composição elementarista proposta pela corrente anterior. Os gestaltistas estenderam o conceito de forma a todos os fenômenos, inclusive os de ordem psicológica, afirmando que estes são regidos por leis estruturais, modificando pois a importância da experiência prévia. Desta forma a memória ocorreria como consequência de sucessivas reestruturações de dados provenientes do campo perceptivo, conduzindo à formação de um sistema de traços mnêmicos, dotado de capacidade de organização, modificação e reestruturação espontâneas.

Este processo se realiza então de modo predominante, independentemente da participação do indivíduo, por estar subordinado, prioritariamente, à organização do campo perceptual, em face das leis do equilíbrio e da pregnância.

Neste caso, quanto mais a estrutura do dado a ser memorizado possuir características de uma boa forma, em termos do seu sentido e organização o sistema de traços terá um equilíbrio mais estável facilitando assim, a retenção perfeita e continuada. Caso contrário, se a estrutura

é caótica, os processos de equilíbrio resultarão precários e inoperantes, conduzindo a modificações negativas e até mesmo ao esquecimento.

A conclusão crítica que se pode chegar da análise da psicologia da forma sobre a memória é que estas explicações tendem a solicitar sempre leis do equilíbrio, em detrimento de um fato capital, ou seja, a participação do indivíduo na experiência. Este, passa a ser considerado independentemente, e, desta forma, subestimado em sua capacidade de buscar um significado ao estímulo e reduzi-lo a categorias que lhe sejam familiares. Caberá à Escola da *New Look in Perception* superar esta limitação.

O ponto de vista de Pierre Janet visa solucionar esta minimização do papel do indivíduo defendida tanto pelos behavioristas como pelos gestaltistas. Retomando a antiga colocação de Bergson entre uma memória-hábito e outra memória-souvenir, o autor propõe a distinção entre uma memória repetição, caracterizada por um simples hábito automatizável e uma memória pura ("*mémoire du recit*") mais autêntica por estar impregnada do ato reconstitutivo fundamental que é o comportamento de relato. Esse relato nunca ocorre como mera reprodução pois foi definido por Janet como uma reconstrução flexível e passível de modificação a partir de certas condições individuais. Por isso Janet insiste em assinalar a dependência da memória frente às demais funções cognitivas e principalmente a organização racional dos dados, o pensamento dedutivo, a construção do relato em termos do processo discursivo apto a expressá-lo.

Desta forma, P. Janet assinala com seu ponto de vista a importância não somente reativa, mas também ativa do papel do sujeito em face do que ele chama de "função social" da memória, isto é, a própria expres-

são, comunicação de uma informação na ausência do dado. Fora isso, a ênfase no caráter muito mais reconstrutivo do que reprodutivo do processo põe em destaque a noção de memória como fenômeno intersubjetivo.

Mais tarde Frederic Bartlett, antecipando-se ao movimento da New Look in Perception, chamou atenção para o estudo da memória em função de uma análise da importância dos motivos e valores do indivíduo em todos os estágios ou aspectos da memória, desde a retenção dos dados até sua posterior devolução.

Trabalhando com material significativo, seu pressuposto básico é de que o indivíduo fixa dados centrais da experiência sendo sua participação altamente pregnante mas também distorciva, no sentido de revelar intuits de adaptação do dado às expectativas dominantes.

Bartlett define portanto a memória como um processo de reconstrução do dado frente às pressões motivacionais atuantes no sujeito.

É na colocação teórica de Jean Piaget que tanto o papel do indivíduo como o próprio processo de organização são reexaminados, afastando-se a idéia de uma explicação baseada quer num reducionismo mecanicista, quer num dualismo processual, para voltar-se a uma interpretação pautada no constructivismo dialético.

Como já assinalado, a psicologia da forma afirma que o sistema de traços é dotado de organização, podendo-se modificar e reestruturar espontaneamente além da participação ativa do indivíduo.

Piaget contradiz esta posição gestaltista concebendo a organização como resultado de uma atividade inerente a todas as fases de aquisição e atualização do dado e principalmente a todas as atividades, nos di-

ferentes níveis que o indivíduo tenha ultrapassado. Baseia-se no fato de haver demonstrado, inicialmente, que a evolução genética da memória aparece sempre inseparável do conjunto das demais funções cognitivas e de ter posteriormente destacado a relevância de dois grupos de funções na área cognitiva — as funções operatórias e as funções semióticas : as primeiras estendendo-se desde a fase sensório-motora até a fase das estruturas operatórias do pensamento, e as segundas diretamente ligadas aos símbolos linguísticos e à representação interiorizada dos eventos.

Então estes dois grupos de funções subordinam-se aos esquemas, uma vez que estes são definidos como estruturas de suporte, como unidades que servem de base e que se fixam ou se atualizam cada vez que um mesmo ato é repetido em situações idênticas ou análogas.

O fato de que os esquemas sejam atualizados seguidamente significa que o indivíduo os assimila ativamente, ocorrendo possíveis correções através dos processos de acomodação. A assimilação e acomodação funcionam então adaptativamente nos processos de memória.

Nesta perspectiva admite J. Piaget três escalões ("paliers") no desenvolvimento da memória : o primeiro — o do reconhecimento, que implica na iteração comportamental semelhante ao hábito, pelo qual qualquer objeto, estímulo ou esquema, é reconhecido em termos do seu uso, seus efeitos ou contexto comportamental ao qual pertence. É o aspecto mais elementar da memória presente até nos invertebrados. O segundo escalão é representado pela reconstrução, capaz de recompor, em termos práticos, o modelo de uma estrutura de conduta voltada para certa meta. E, finalmente, no terceiro nível situa-se a evocação apta a iterar em nível representativo qualquer aspecto da experiência passada.

Em síntese, a grande problemática da memória, em termos práticos, é a de se poder estabelecer a existência de dois campos ou setores aparentemente de natureza distinta : o primeiro envolvendo o âmbito da memória de significação (que como se viu, é hoje um campo específico por sua abrangência relativa aos aspectos superiores do processo), e o segundo restringindo-se à memória em suas formas de hábito, de mecanização.

Há portanto duas formas fundamentais de registro e até que ponto sejam fenômenos independentes, para os quais utiliza-se a mesma palavra — memória — é um dado que se pode questionar. O fato é que existe uma memória de significações e uma memória de hábitos. Esta dicotomia é importante, a nível diagnóstico, visto que a memória significacionista não segue, a rigor, os mesmos princípios da memória mecânica. Como foi possível se verificar anteriormente, a memória hábito é primordialmente repetitiva, iterativa em seus procedimentos de fixação que se confundem e se superpõem aos da aprendizagem em geral, enquanto que as leis fundamentais da memória de significação são a pregnância, e, de um modo geral, leis de estrutura.

Para se obter um diagnóstico integrado dos dois processos torna-se necessário atentar quer para a experiência em sentido cumulativo, como capacidade de quantificar dados, conceitos, quer para táticas qualitativas de investigação a fim de que ambas possam gerar, numa aplicação comum, uma interpretação única para a síntese.

Convém ainda ressaltar que, mesmo compreendendo a memória dentro desta amplitude conceitual, na realidade sua aplicação tem sido relegada, na área instrumental, a um plano secundário. Até agora observa-se uma atitude de desvalorização nas técnicas construídas, visto que estas

se centralizam muito mais num critério de verificação de aprendizagem, em detrimento de uma abordagem semântica, que adquire sentido emergente como forma de aquisição de novas linguagens, diversificando e multiplicando as formas de codificar a informação.

Conceber então a memória como auxiliar do pensamento pela riqueza informacional que permite tratar, como auxiliar de toda a atividade cognitiva fornecendo subsídios para a evolução e desenvolvimento do psiquismo, permitirá a apreensão da significação real dos dados singulares, enriquecendo o diagnóstico psicológico.

## 2.4 - PENSAMENTO

Voltando a atenção sobre as funções de organização e planificação próprias do ser humano, diante da mobilidade e da produtividade do pensamento, constata-se, de imediato, a dificuldade de situar a investigação deste processo mental como um conceito de dimensão unívoca, sob o ponto de vista psicológico. O grau de complexidade decorre, sobretudo, do fato de abranger este conceito uma série de processos : imaginação, criatividade, tomada de decisões, pensamento dedutivo, resolução de problemas, além de outros geralmente me - nos considerados. Ainda deve-se enfrentar o dualismo flagrante na análise de tal tema, face à dicotomia existente no seu estudo, ora atrelado às vivências conscientes do indivíduo, ora vinculado a processos fisiológicos, à margem da consciência. Constata-se, então, u - ma dificuldade metodológica para se estabelecer um tratamento exclu sivo, dentro desta área.

Como já mencionado nos tópicos anteriores deste mesmo capítulo, em relação à aprendizagem, linguagem e memória, existem evidentes distinções entre as teses mecanicistas e significacionistas. As primeiras voltadas para o exame das medidas objetivas entre o "input" e o "output", entendendo-se, neste caso, os processos mentais como produto das regras de associação, definindo o pensamento como forma de linguagem interiorizada (modelo de Watson). As segundas preocupadas com o valor qualitativo dos processos mediacionais, investem para a atividade vinculadas às unidades de significação, atribuindo à linguagem a explicitação do pensamento (M. Ponty).



Porem a mais importante análise do pensamento deve envolver duas outras dimensões distintas das acima referidas. Por um lado, a operatividade e a lógica próprias do pensamento, isto é, abrangendo a estrutura e as relações sintáticas em termos dos nexos e regras existentes; e, sobretudo, o mecanismo das estratégias adotadas no processamento da informação e consequente tomada de decisão.

Por outro lado, a atividade exercida sobre o conteúdo do pensamento, compreendido através das relações semânticas, pela natureza interna das mensagens, pelas formas qualitativas da imaginação, originalidade e criatividade, fatores esses que convertem-se em conceitos estreitamente ligados à noção de significado do pensamento.

Tomando como ponto referencial as relações sintáticas e semânticas, o pensamento poderia ser focado em quatro direções essenciais e especificamente : como procedimento de formação de conceitos, como técnica de solução de problemas, como pensamento criativo e como atividade de pensamento vinculado com os processos emocionais, em contraposição com o pensamento lógico. Nessas quatro direções é que o diagnóstico do pensamento será estudado.

O enfoque inicial nos métodos de formação de conceitos como forma básica para delinear o diagnóstico do pensamento, justifica-se em termos de que a forma de classificação e as regras utilizadas expressam a realização cognitiva do indivíduo, na medida em que valoriza o nível de representação de suas idéias.

A formação de conceitos deverá orientar-se de acordo com a forma predominante de representação dos objetos. Bruner distingue entre uma representação ativa, relacionada com as sensações cinestésicas que a

criança inicialmente apresenta na operatividade sobre algum objeto; mais adiante a criança adquire a forma de representação imaginativa, caracterizada pelos aspectos perceptivos e concretos; e posteriormente, a representação simbólica, onde se inclui a linguagem e as formas inferiores de pensamento as quais requerem invariavelmente operar com símbolos e com realidades lógicas.

A formação de conceitos lógicos é então uma realização produtiva do pensamento e sua consecução se vê favorecida quando se obtém a compreensão da estrutura lógica do conceito e se dispõe de estratégias necessárias para sua execução. Geralmente a lógica do processo mental define-se como a estratégia de que o indivíduo se utiliza para atingir seu objetivo. Muitas vezes as estratégias são concebidas como cadeias de hipóteses que inicialmente se estabelecem para posteriormente serem verificadas. Na aquisição do conceito existe portanto uma fase de orientação, onde o pensante adquire as informações básicas sobre o problema e uma fase de identificação, onde se procede à verificação das hipóteses, tentando-se estabelecer qual a mais adequada ao problema em questão. Desta forma é que as realizações mentais podem perfeitamente ser definidas, como estratégias, conceito este que permite superar definitivamente a concepção estritamente associacionista do pensamento.

No entanto, a elaboração das categorias lógicas não é organizada de forma arbitrária pelo indivíduo pois existem determinados conceitos básicos que permitem a elucidação de leis ou relações entre os fatos. Por isso as noções de causalidade, invariância, espaço, tempo, número, probabilidade, devem ser consideradas e, segundo Piaget, a aderência a tais conceitos dependem dos processos de assimilação e acomodação, responsã -

veis pela adaptação do indivíduo ao meio.

Assume particular importância nesse contexto teórico o conceito de invariância, imprescindível como ponto de partida para análise do pensamento, visto que a compreensão e a orientação diante dos fatos dependem de um conhecimento de sua constância relativa. Piaget acredita que a criança atinge tal conceito mediante aplicação de relações lógicas do tipo identidade, reversibilidade e compensação (equilíbrio).

Também o conceito de probabilidade reveste-se de igual importância na evolução cognitiva pelo fato de atender não somente às solicitações quantitativas específicas (que no desenvolvimento ulterior geram as bases conceituais para se construir as ciências exatas), como também adquire especial valor frente a uma atitude integral do indivíduo diante dos dados, compreendendo-os e possibilitando seu domínio intelectual. Da mesma forma, todos os demais conceitos básicos citados representam um importante papel na ativação organizada em termos do desenvolvimento da estruturação conceitual no indivíduo.

O que é valorizável a nível diagnóstico é a maneira como o indivíduo promove a formação do conceito, sua forma de ordenação e classificação dos eventos, como ele se situa diante de uma nova regra classificatória, proposta como fenômeno de invenção, gerando uma forma de pensamento produtivo e a flexibilidade apresentada nesta nova forma de pensamento. Neste particular deve-se observar ainda como o indivíduo renuncia a um princípio de ordenação quando dispõe de outro mais adequado e qual o procedimento lógico e normativo adotado dentro da aplicação sucessiva a vários princípios.

Quanto ao papel da linguagem na determinação do pensamento, e

a interligação destas duas áreas, pode-se observar, em termos teóricos, novamente uma dificuldade de postulação unidimensional. Ainda assim, o que se torna evidente é a inadequação de se falar a respeito do pensamento, ignorando o valor dos rótulos verbais e o peso estruturante da linguagem em sua dinâmica. A linguagem adquire fator decisivo tanto na formação de conceitos — uma vez que ao falar em um conceito pensa-se geralmente na palavra vinculada a tal significação — como também a linguagem se constitui no principal meio de comunicação para o pensamento. A linguagem se vê então impregnada de duas funções distintas : uma função externa, de comunicação social e uma função interna, orientando a manipulação e a elaboração de nossos pensamentos.

Tal é o ponto de vista de Vigotsky ratificado através da forma pela qual postula suas idéias sobre as interrelações entre linguagem e pensamento. Para o autor, estes dois processos, apesar de se desenvolverem independentemente revelam uma sequência na medida em que o pensamento é anterior à linguagem — nas crianças o pensamento estabelece-se inicialmente sem linguagem — mas esta se torna por sua vez, necessária para a subsequente explicitação. A partir de um certo momento na evolução humana o "desenvolvimento independente do pensamento pré-linguístico e da linguagem pré-intelectual se justapõem, surgindo uma nova espécie de comportamento caracterizado por um pensamento verbal e uma fala racional" (9 ).

A colocação de Whorf é pontilhada por uma visão mais extremista e radical, definindo a linguagem como responsável direta pela enunciação da forma e do conteúdo do pensamento. Afirma mesmo que a linguagem

---

( 9 ) Greene, J. — "Pensamento e Linguagem". Zahar Editores, 1976.

não é unicamente uma forma de ampliar o pensamento, pois este se torna impossível sem linguagem, pelas relações causais existentes entre um e outro processo, entendendo-se a linguagem como causa necessária e suficiente para a afloração do pensamento.

Na linguagem do indivíduo aparecem as características da forma de conceber e perceber o mundo, influenciando suas interpretações cognitivas. As próprias categorias semânticas expressas em cada língua são, para Whorf, fator desencadeador das influências perceptivas, interferindo na "visão do mundo".

A teoria de Piaget é característica também neste aspecto, de uma concepção evolutiva, tal como o fora na posição assumida perante o problema da formação de conceitos. Difere sensivelmente da hipótese de relatividade linguística de Whorf, na medida em que se opõe ao fato da linguagem ser responsável pela organização do pensamento. Voltado para as explicações em termos de estágios de desenvolvimento, define a linguagem e o pensamento como mecanismos integrantes numa evolução genética, onde a palavra é uma modalidade ou manifestação de função simbólica, cujo efeito facilitador pode ter sensível repercussão na expressão dos níveis superiores do pensamento lógico. No entanto, as operações lógicas fundamentam-se em ações assimiladas devido a operações mentais mais complexas, dependentes da inteligência. Para Piaget o que se requer, a nível diagnóstico, é o conhecimento das operações lógicas envolvidas em toda a atividade cognitiva, pois o pensamento não é senão uma forma de ação inteligente operacionalizada.

Apesar da ênfase distinta que cada uma destas teorias fornece acerca dos aspectos de interligação linguagem-pensamento (ora instrumenta

lismo verbal, ora relatividade linguística), pode-se concluir, numa concepção mais abrangente, que estas conexões se reverterem num importante trabalho de diagnóstico. Pois no momento em que existe a possibilidade de representar simbolicamente fatos e idéias, o efeito da verbalização no diagnóstico do pensamento permite investigar por este caminho a manipulação e a disponibilidade de idéias e de conteúdos. Isto independentemente ainda dos nexos lógicos se a referência for dirigida sô ao aspecto semântico, sob ponto de vista do conteúdo da linguagem, enquanto portadora de significação e sentido. A própria representação figurativa do sujeito, sua disponibilidade para utilização de unidades verbais, fornecendo uma relação de sentido para explicitar o pensamento. Ainda que estes aspectos se mânticos, na realidade, estejam dinamicamente vinculados e organizados numa estruturação abrangente, que inclui os aspectos lógicos da concatenação, para fins diagnósticos pode ser altamente proveitoso tentar dissociar analiticamente o aspecto semântico, dos conteúdos, e o aspecto sintático, da lógica.

Desta forma, há a possibilidade de se avaliar o campo semântico sob o ângulo qualitativo e quantitativo (disponibilidade, riqueza e variedade de conteúdos), bem como sob o ângulo evolutivo em termos de seu amadurecimento, adesão da representação imaginária frente ao real, e até mesmo na dimensão normal-patológico.

Analogamente, o plano sintático ou lógico permite um desdobramento em sua verificação, de essencial importância para o diagnóstico, quanto ao encadeamento, quanto às premissas e quanto às formas e modelos de transdução, indução e dedução disponíveis a cada momento, bem como quanto aos procedimentos utilizáveis, sua flexibilidade e respectivo manejo.

Desta forma tanto a semântica quanto a sintaxe ou estruturação lógica decorrentes, são importantes plataformas para o diagnóstico do pensamento.

Além disso, considerando-se ainda a linguagem como fator de ativação do pensamento, deve-se investigar até que ponto ela regula e dirige não apenas a atividade representativa isoladamente, mais até mesmo a conduta, externa ou internamente, influenciando assim todas as manifestações do comportamento do indivíduo, e conseqüentemente, portanto indiretamente, o pensamento.

Passando agora a considerar outro importante aspecto do pensamento, deve-se ressaltar a função que a solução de problemas ocupa tanto no plano da aprendizagem como a nível do crescimento global da personalidade e da inteligência.

Para fins diagnósticos, a atitude que o indivíduo adota para resolver problemas torna-se, portanto, objeto essencial para análise da estrutura e do nível mental do sujeito. A investigação deve dirigir-se, neste caso, para o modo com que o pensamento se desloca, alternativamente, entre as diversas soluções e a adequação decisória das soluções buscadas, visando verificar se prevalece uma atitude tipicamente normativa e reprodutiva ou se aflora uma dimensão de pensamento produtivo e criativo.

O processo de solução de problemas é definido como uma conduta ideativa de definição frente a uma situação, percebida como obscura, para o indivíduo. Neste caso, cada avanço mental observável no pensamento utilizado para a solução do problema, é visto como uma transformação progressiva operada pelo indivíduo, significando um avanço em direção à

solução. E o êxito do pensamento depende, em grande parte, da precisão com que o objetivo foi fixado, ou seja, a capacidade de avaliar e organizar através da formulação o problema, intervem decisivamente para a solução do mesmo.

Segundo Rolf Oerter (10), no desenvolvimento da solução deve-se distinguir um pensamento de interpolação (quando a solução parte de objetivos conhecidos), um pensamento de extrapolação (quando o indivíduo se apoia em fatores desconhecidos) e o descobrimento de relações ocultas ("evidence in disguise")

A partir destas distinções divisa-se claramente uma nova dimensão para o diagnóstico orientado para o tratamento da informação que antecede o processo decisório. Decorre, portanto, uma diferenciação entre as formas pelas quais o indivíduo se orienta ao receber o dado informacional e, principalmente, ao definir o rumo estratégico que programará a decisão.

No entanto, a ênfase dada não somente pela psicologia da forma como também pela perspectiva advinda da teoria da informação, é a definição do pensamento como processo de ordenação, codificação e programação de dados, necessitando, prioritariamente de uma estratégia de descoberta, ou seja, um método apto a processar as informações. Em muitos casos, devido a experiências anteriores e ao método de pensamento já adquirido, o indivíduo é incapaz de desprender-se de certas perspectivas. Decorre mais uma dimensão necessária para o estudo do pensamento e sua capacidade de reestruturação. Ainda que mais adiante venha a ser abordada seus deta

---

(10) Oerter, R. — "Psicologia del Pensamiento". Ed. Herder.



lhes deve-se desde já considerar a importância que adquire para esse fim a análise dos conflitos e dos motivos impeditivos à descoberta da solução. As condições que ativam a reestruturação do pensamento condicionam a capacidade do indivíduo rumo aos objetivos básicos ao problema, à análise adequada do material a resolver, estabelecendo ainda diferenças quanto ao modo de se operar sob o controle os fatores coadjuvantes tais como fluidez e a flexibilidade intelectual.

No entanto, em algumas situações, os métodos utilizados pelo indivíduo na busca de soluções tornam-se insuficientes para a resolução do problema. Surgem então determinados pensamentos que, devido ao seu extraordinário valor qualitativo e alto teor de originalidade, são denominados de pensamento produtivos ou criativos.

É nesta área que se situa a fundamental contribuição de J.P. Guilford. Enfocando o estudo da inteligência sob o ângulo do processo envolvido representou paralelamente, ainda que distintamente de J. Piaget, uma das mais importantes colocações para entender a ligação funcional existente entre dois constructos da psicologia : inteligência e pensamento.

De fato, ao tratar do estudo da inteligência humana, acaba por defini-la como uma função de eficácia atribuível a uma série de processos de pensamento. Obviamente estes processos ou "operações" estão encadeados de modo a se situarem uns mais vinculados ao "input" — tal como a cognição — outros ao "through-put" — tais como avaliação e memória — e outros, finalmente, às formas de decisão, tais como a produção convergente e divergente.

É esta última dimensão que constitui o lado mais fecundo para

um diagnóstico psicológico em sua contribuição. Parece claro que além de estar implicada a relação entre pensamento reprodutivo e criativo, nesta dicotomia, também pode-se estabelecer uma relação com as estratégias de Bruner, por um lado, e com o nível algorítmico ou heurístico da decisão em teoria da informação.

Essencialmente aponta-se nesta diferenciação uma importante chave do diagnóstico do pensamento, que além de permitir sua avaliação como nível e padrão de inteligência, permite analisar os aspectos limítrofes do pensamento e da personalidade.

Uma análise mais detalhada desses aspectos vinculados ao processo criativo levará também a constatar que um modelo de sua realização oferece a possibilidade de entrever etapas em uma sequência peculiar: num primeiro momento ocorre uma sucessão fluida de dados, seguida de uma função imediata de seleção dos conteúdos novos e originais e, posteriormente, num nível superior, a produção criadora combina os elementos surgindo uma globalização original (11).

No entanto outro modelo de realização criativa é o que se apoia na utilização de estratégias para a resolução do problema. Dentro da concepção de J. Bruner, as estratégias se constroem progressivamente e sua evolução vai desde uma orientação externa, vinculada ao conhecimento anterior do fato, até um procedimento interno, onde se combinam mecanismos intermediários, a nível cognitivo. Assim, a criatividade avaliada através de técnicas estratégicas pode ser considerada em termos do tipo e nível de estratégia utilizada.

---

(11) Oerter, R. — op. cit.

Qualquer que seja a perspectiva teórica adotada para nortear o diagnóstico do pensamento, todos os aspectos da criatividade adquirem significação essencial : quer seja a fluidez das idéias, denotando a agilidade do pensamento, quer se trate do aspecto imaginativo em termos de sua deflagração produtiva e da originalidade do material produzido e quer sob o ângulo das características de singularidade do processo, fugindo a um pensamento tipicamente racional, normativo.

Ainda é necessário observar que os dotes criativos do indivíduo atuam sinergicamente na personalidade total repercutindo em todos os aspectos da conduta e determinando características comportamentais específicas aptas a serem diagnosticadas de modo diferencial. Desta forma, a criatividade definida como uma variável da personalidade, inclui formas de conduta baseadas na ausência de conformismo, dependência, convencionalismo, sobrevalorando os aspectos de autonomia e iniciativa nas idéias e decisões.

Um outro aspecto que se apresenta no âmbito da subjetividade é representado pelas implicações de correspondência entre a área afetivo-axiológica e o pensamento. Constata-se que, na busca de princípios explicativos para os fatos e para seu conhecimento integral, o indivíduo utiliza uma dupla atuação subjetiva, ou seja, beneficia-se das categorias construídas a partir de suas experiências anteriores e, na medida em que estas venham a afetar seus próprios interesses e motivos, desencadeiam-se processos emocionais que influenciam sua atitude.

Por este fato, o indivíduo dá conformidade ao pensamento não somente dispondo de conceitos lógicos, mas também orientando sua cognição em função de juízos de valor. Do ponto de vista da teoria da decisão, o

valor é concebido como uma utilidade subjetivamente esperada para alcançar um determinado objetivo. A decisão passa a ser dirigida pelo sentido do interesse e do proveito interno atribuído a cada conceito. Tais conceitos são portanto ao mesmo tempo significações denotativas, e concomitantemente dotados de caráter afetivo, conotativo, advindo da estrutura axiológica.

Desta forma, no tocante ao diagnóstico do pensamento o que é importante é detectar como o sujeito organiza sua conduta valendo-se do julgamento de tais conceitos. A origem de seus planos de realização cognitiva pode ser averiguada através de uma reflexão consciente de suas vivências frente aos mesmos juízos. No exame crítico deste processo mental cabe ainda a possibilidade de verificar o compromisso pessoal e a carga afetiva conduzida na exposição de tais valores.

No entanto é provável que, diante da ideação de sentimentos, a manipulação interna dos mesmos ocorra de forma inadequada e insatisfatória podendo gerar pensamentos mágicos e ambivalentes, principalmente nas fases pré-decisórias. Nas etapas pós-decisórias, segundo a teoria de Festinger, o indivíduo ao entrar em dissonância cognitiva perante quaisquer pensamentos contraditórios, tentará harmonizar dados conflitivos internos, através de um equilíbrio a nível do próprio pensamento. Neste caso é importante proceder à análise de como o indivíduo reflete sobre seus processos mentais, como ele os examina em relação à influência perturbadora e como os orienta no sentido de seus valores peculiares.

## CONCLUSÃO

## C O N C L U S Ã O

Ao terminar este trabalho uma pergunta torna-se imperiosa: em que medida os quatro processos da área da cognição aqui tratados representam aspectos efetivamente distintos ou instâncias interligadas de um único processo.

Como se sabe, razões tradicionais vem estabelecendo compartimentos separados na área da cognição humana, como uma reverberação da velha teoria das faculdades. Em que medida processos distintos possam interatuar tornou-se, contudo, hoje um problema menos importante do que a própria dinâmica dessa interatuação.

O encadeamento desses quatro processos à luz de um critério informacional, apontaria para uma perspectiva na qual cada um deles representaria um aspecto dos demais e o conjunto, por sua vez, forneceria a base apenas instrumental do desempenho na conduta humana.

Para entender mais claramente esta unidade dinâmica, poderia se tomar como ponto de partida a relação entre memória e aprendizagem: um princípio de indiferenciação é concebido por muitos. Os dois processos poderiam ser reduzidos a formas distintas de modificar a conduta através da conservação da experiência passada. No entanto, um exame mais detalhado leva a captar formas mais detalhadas de ambos os processos, as quais não mais podem ser superpostas.

Da mesma forma, a relação linguagem-pensamento tem permitido um reducionismo ora numa ora noutra vertente, de acordo com a adoção de uma perspectiva fenomenológica ou condutista. Ao longo do trabalho esta

dupla relação não deixou de ser, ainda que sumariamente, apreciada. O que caberia agora é verificar a relação que se estabelece entre ambos esses eixos, num sentido não apenas epistemológico mas também antropológico.

Poderia se talvez colocar uma interrelação fundada na permanência da conduta e na sua continuidade visando estabelecer uma ponte entre as dimensões temporais do passado e do futuro.

É desta forma que a memória só pode alcançar as formas mais complexas de retenção do passado pela utilização da linguagem que, como veículo de fixação, serve conjuntamente a esta e ao pensamento.

E é pelo pensamento que a aprendizagem deixa de ser uma conservação puramente mecânica de ações motoras para tornar-se a organização destas, em termos lógicos e representativos, aptos a lançar seus planos utilizando o passado para programar o futuro.

Desta forma, se a linguagem é o veículo, o pensamento a mensagem, a memória afigura-se como o repertório dinâmico da informação e a aprendizagem o processo plástico decorrente, que a cada instante transforma, modifica e desenvolve a conduta humana.

## B I B L I O G R A F I A



## B I B L I O G R A F I A

1. BERLYNE, D.E. Trad. O pensamento: sua estrutura e direção. São Paulo, EPU, 1973.
2. BROADBENT, DONALD E. Trad. Comportamento. São Paulo, Editora Perspectiva, 1972, Coleção Estudos.
3. BRUNER, J.S. Toward a theory of instruction. Massachusetts, E.U.A. Harvard University Press, 1966.
4. ————. Beyond the information given. Londres, George Alleen and Unwin.
5. BRUNER, J.S., GOODNOW J.J. & AUSTIN G.A. A study of thinking, New York, EUA. John Wiley & Sons Inc. 1956.
6. BUSS, A.H. & PLOMIN, R. A temperament theory of personality development. New York, John Wiley & Sons, Inc. Wiley Series in Behavior, 1975.
7. BUTCHER, H.J. Trad. A inteligência humana. São Paulo, Editora Perspectiva, 1972. Coleção Estudos.
8. CHOMSKY, N. Trad. Linguagem e Pensamento. Petropolis, R.J., Editora Vozes Ltda. 1973, 3a. Coleção Perspectivas Linguísticas.
9. DARTIGUES, ANDRÉ Au'est-ce que la phénoménologie? Toulouse, Edouard Privat Editeur, 1973.
10. FLAVELL, J.H. Trad. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1968.

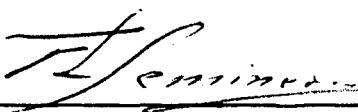
11. FLORES, CÉSAR Mémoire a court terme et mémoire a long terme.  
In: La mémoire: Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française. Paris, Presses Universitaires de France, 1970.
12. ————. Trad. La memoria. Barcelona. Oikos-tau, S.A.-Ediciones, 1975.
13. FODOR, J. La explication en psychologie. Paris, Seghers Editeur, 1972.
14. GAGNÉ, R.M. Psychological principles in system development. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1962.
15. GRANGER, G.G. Pensée formelle et sciences de l'homme. Paris, Editions Montaigne, 1960.
16. GREENE, J. Trad. Pensamento e linguagem. R.J., Zahar Editores, 1976. Série Essential Psychology, org. Peter Herriot, vol. A7.
17. GREEG, V. Trad. Memória Humana. R. J. Zahar Editores, 1976. Serie Essential Psychology, org. Peter Herriot, vol. A6.
18. GUILFORD, J.P. Trad. La naturaleza de la inteligencia humana. B. Aires, Editorial Paidós, 1977.
19. HEMENSTEIN, R.J. & BORING, E.G. Trad. Textos básicos da história da psicologia. São Paulo, Editora Herder, 1972.
20. HILGARD, E.R. Trad. Teorías del aprendizaje. Mexico. Fondo de Cultura Económica, 1961.

21. HILL, W.S. Trad. Teorias contemporaneas del aprendizaje.  
Buenos Aires, Editorial Paidós, 2a. ed., 1971.
22. INHELDER, B. Mémoire et intelligence. In: La mémoire:  
Symposium de l'Association de psychologie scientifique  
de langue française. Paris, Presses Universitaires de  
France, 1970.
23. LLORACH, E.A. L'aquisition du langage par l'enfant. In:  
Traité du langage, Paris, Gallimard, Encyclopédie de  
la Pléiade, Vol. 3, 1968.
24. MANIS, M. Trad. Processos cognitivos. São Paulo, Herder,  
1973. Coleção Ciências do Comportamento.
25. MAY, R. et alii. Trad. Psicologia existencial. Org. Rollo  
May. P.Alegre, Editora Globo, 1974.
26. OERTER, R. Trad. Psicología del pensamiento. Barcelona,  
España, Editorial Herder SA, 1975.
27. PAÍN, S. Diagnostico Y tratamiento de los problemas de  
aprendizaje. B.Aires, Ediciones Nueva Visión SAIC, 1975.
28. PENNA, A.G. Aprendizagem e Memória. R. Janeiro, Editora Rio,  
1975. Coleção Contexto.
29. ————. Comunicação e linguagem. R.Janeiro, Editora  
Eldorado Tijuca, 1976.
30. ————. Linguagem, personalidade e terapia. R.Janeiro,  
Editora Eldorado Tijuca, 1977.

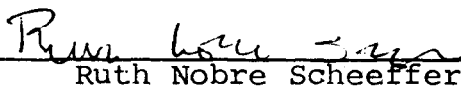
31. PIAGET, J. La formation du symbole chez l'enfant. Paris, Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1946.
32. PIAGET, J. et FRAISSE, P. Traité de psychologie expérimentale Vol. IV et VIII, Paris, Presses Universitaires de France, 1963.
33. PIAGET, J. Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. Paris, Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1967.
34. ————. Mémoire et intelligence. In: La mémoire: Symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française, Paris, Presses Universitaires de France, 1970.
35. REY, A. L'examen clinique en psychologie. Paris, Presses Universitaires de France, 1958.
36. SEMINÁRIO, F.L.P. Diagnóstico Psicológico: técnica do exame psicológico: fundamentos epistemológicos. São Paulo, Editora Atlas, 1977.
37. SINCLAIR DE ZWART, H. Acquisition du langage et développement de la pensée. Paris, Collection Sciences du comportement, vol. 2. Ed. Dunod, 1967.
38. TURNER, J. Trad. Desenvolvimento cognitivo. R. Janeiro, Zahar Editores, 1975.

A dissertação "COGNIÇÃO E DIAGNÓSTICO: UM MODELO DE INTEGRAÇÃO DOS DESCRITORES", foi considerada aprovada.

Rio de Janeiro, 13 de novembro de 1978



Franco Lo Presti Seminário  
Professor Orientador



Ruth Nobre Scheeff  
Membro da Comissão Examinadora



Eliezer Schneider  
Membro da Comissão Examinadora