

# Psicologia USP

Volume 8 - Número 1 - 1997  
ISSN 0103-6564



*Psicologia e  
Razão Instrumental*





Psicologia USP / Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.-  
Vol.1, n.1 (1990).- São Paulo, USP-IP, 1990-

Semestral

ISSN 0103-6564

1. Psicologia. I.Universidade de São Paulo. Instituto de  
Psicologia.

CDD 150

*INDEXAÇÃO:*

PSICOLOGIA USP é indexada por LILACS: Literatura Latino-Americana  
e do Caribe em Ciências da Saúde.

**PSICOLOGIA USP**  
Volume 8 - Número 1 - 1997

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

REITOR  
Flávio Fava de Moraes  
VICE-REITOR  
Myriam Krasilchik

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DIRETOR  
Lino de Macedo  
VICE-DIRETOR  
César Ades

COMISSÃO EXECUTIVA  
César Ades  
Elza Corrêa Granja  
João Augusto Frayne-Pereira  
Jussara Falek Brauer  
Maria Helena Souza Patto  
Sylvia Leser de Mello

CONSELHO EDITORIAL

Carolina Martuscelli Bori  
Celso de Rui Beisiegel  
Franklin Leopoldo e Silva  
Gabriel Cohn  
Walter Hugo de Andrade Cunha

EQUIPE TÉCNICA

*Bibliotecária:* Aparecida Angélica Z. P. Sabadini  
*Secretaria geral:* Gerson da Silva Mercês

CAPA

Gravura em metal de Marcelo Grassmann (1980)



# PSICOLOGIA USP

Volume 8 - Número 1 - 1997

Revista editada pelo Instituto de Psicologia da  
Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

**EDITORIAL.....** ..... 9

### PSICOLOGIA E RAZÃO INSTRUMENTAL

FRANKLIN LEOPOLDO E SILVA *Conhecimento e Razão  
Instrumental* ..... 11

LILIA MORITZ SCHWARCZ *Dos Males da Medida*..... 33

MARIA HELENA SOUZA PATTO *Para uma Crítica da Razão  
Psicométrica*..... 47

MARIA APARECIDA AFFONSO MOYSÉS E CECÍLIA AZEVEDO  
LIMA COLLARES *Inteligência Abstraída,  
Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência* ..... 63

### ARTIGOS

SILVIA HELENA VIEIRA CRUZ *Representação de Escola e  
Trajetória Escolar*..... 91

MARIA JURACY TONELI SIQUEIRA *A Constituição da  
Identidade Masculina: Alguns Pontos para Discussão* ..... 113

LEANDRO DE LAJONQUIÈRE *Piaget: Notas para uma Teoria  
Construtivista da Inteligência*..... 131

MARLENE GUIRADO <i>Vértices da Pesquisa em Psicologia Clínica</i> .....	143
VERA STELA TELLES <i>A Leitura Cognitiva da Psicanálise: Problemas e Transformações de Conceitos</i> . ....	157



MARLENE GUIRADO <i>Vertices of Research in Clinical Psychology</i> .....	143
VERA STELA TELLES <i>The Cognitive Interpretation of Psychoanalysis: Problems and Transformation of Concepts</i> .....	157

## EDITORIAL

**A**lguns temas da Psicologia são um convite permanente para a troca com outras disciplinas. Essa troca é necessária se quisermos desdobrar nossos limites e enriquecer a percepção do especificamente humano. Mais ainda, como disciplina submetida às transformações impostas pelo tempo - como aliás o são todas as ciências -, revisitar noções e conceitos há muito estabelecidos, estudar os rearranjos do social nas suas consequências para a subjetividade e oferecer novas leituras dos fundamentos de algumas práticas é um imperativo para não nos afastarmos muito dos limites temporais do conhecimento. Conhecer, pensar, agir são atributos da condição humana e não pertencem ao homem isolado. São mediados desde o nascimento por elementos oriundos da vida social. O cientista e o profissional pertencem ao seu tempo, ao seu lugar e a Psicologia não permanece isolada nas universidades. Ela gerou, desde o início, práticas de intervenção que agem sobre sujeitos sociais, coletiva ou individualmente.

- Parte dos trabalhos deste número da revista Psicologia USP está voltada para a compreensão do lugar da Psicologia no universo das práticas sociais, em especial o papel dos instrumentos, sobretudo as medidas da inteligência, destinados a categorizar, organizar e distribuir os sujeitos em um universo que, paradoxalmente, quer ser pensado como igual ao universo dos objetos. Como outros produtos da Razão, que julgam encontrar em si mesmos sua justificativa, o que classificam, ordenam, incluem ou excluem não são, no entanto, números ou objetos. A instrumentalização no domínio das práticas sociais tem como consequência a perda do significado e do valor, a degradação do humano ao estatuto de coisa e a impossibilidade de estabelecer com clareza a diferença entre meios e fins. Tratar como pertencentes a campos distintos a ciência e a técnica implica separar Ética e conhecimento, cisão trágica cujas consequências ainda não conhecemos de todo.



# CONHECIMENTO E RAZÃO INSTRUMENTAL

**Franklin Leopoldo e Silva**

*Departamento de Filosofia*

*Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP*

*Este texto trata de alguns aspectos que julgamos importantes para o entendimento da noção de razão instrumental. Focalizamos numa primeira parte alguns temas inscritos na fundação filosófica da modernidade, visando assim fornecer subsídios para a compreensão da história crítica da razão feita por Adorno e Horkheimer. Procuramos também tratar de pontos estratégicos para a abordagem dialética do Iluminismo, com a finalidade de esclarecer a necessidade, posta pelos autores, da consideração das contradições presentes no desenvolvimento da razão iluminista, tais como progresso/regressão e autonomia/dominação.*

*Descritores: Iluminismo. Razão instrumental. História. Teoria. Crítica.*

Quem quer que ainda seja capaz de lançar um olhar crítico ao mundo contemporâneo não poderá certamente deixar de se surpreender ao comparar os resultados do processo histórico da modernidade com o projeto que se pode inferir das pretensões de nossos ancestrais fundadores. Bacon e Descartes situam-se nesta relação de paternidade exatamente porque propuseram os meios racionais de emancipação do homem em relação às forças da natureza e aos dogmas estabelecidos por instâncias de autoridade alheias ao domínio da pura razão. Tais meios racionais constituem os procedimentos de conhecimento da realidade em todos os seus aspectos. Conhecer emancipa porque o conhecimento traz consigo o domínio da realidade. Da submissão ao senhorio sobre a natureza é pois a trajetória que caracteriza a passagem do arcaico ao moderno, do primado do mundo exterior à primazia de um sujeito livre que se situa perante o mundo na posição de um juiz que é ao mesmo tempo um senhor. As duas

atribuições vinculam-se ao saber cujo único instrumento é a razão. Afirma-se assim um poder indefinido de exploração intelectual da realidade que tem como consequência necessária o domínio técnico da natureza.

Em princípio, nenhum elemento haveria neste quadro que pudesse causar estranheza ao homem do nosso século, habituado às conquistas tecnológicas derivadas do progresso da ciência e à marcha acelerada que caracteriza o domínio da terra por via das criações do engenho humano. Entretanto, se nos detivéssemos numa análise mais precisa deste pensamento que se constituiu na alvorada dos tempos modernos, duas coisas poderiam talvez causar inquietação. A primeira é o caráter utópico de certas propostas de organização social do trabalho científico que acompanham e mesmo ilustram a pretensão de domínio racional. Em Bacon, textos como a *Nova Atlântida* descrevem, na forma da utopia, uma civilização extremamente equilibrada, totalmente calcada na busca e organização do saber em todos os domínios, do que resulta o estado de felicidade desfrutado por todos os habitantes. O segundo motivo de inquietação deriva da maneira como Descartes pretendia integrar as várias partes que compõem a totalidade unitária do saber humano, definindo a vinculação do empreendimento teórico com as suas aplicações práticas através do termo *sabedoria*. A esta perfeita integração entre a teoria e a prática é assinalado o mesmo objetivo proposto por Bacon: a consecução da felicidade humana. Os ramos extremos da árvore que em Descartes representa o sistema do saber são a mecânica, a medicina e a moral, o que nos indica que o saber teórico se complementa na sua aplicação harmônica às três dimensões que concorrem, no ser humano, para a felicidade: o domínio técnico da natureza pelas artes mecânicas, a extinção das doenças e o prolongamento da vida e finalmente o domínio interno das paixões que deve levar à serenidade do espírito.

Por que propósitos tão razoáveis aparecem hoje para nós como revestidos de um caráter quase bizarro? Simplesmente porque a história da modernidade mostrou a incompatibilidade entre as duas partes do projeto: a autonomia da razão e a conquista da felicidade. Mas responder desta maneira implica também em constatar que uma harmonia inicial tornou-se historicamente um conflito. Com efeito, tanto para Descartes

quando para Bacon, nada deveria opor o exercício da racionalidade à realização da felicidade, posto que no próprio sentido da organização racional do saber já estaria incluído o objetivo do bem-estar humano em todos os aspectos. Esta relação está pressuposta como verdadeira na própria gênese do projeto de emancipação racional, uma vez que o conhecimento só pode levar à realização da liberdade. A utopia baconiana não significa o relato do impossível, mas exatamente a representação literária do possível; e a noção cartesiana de sabedoria expressa simplesmente a necessidade de totalização harmônica de todas as dimensões da vida humana. Isto nos coloca diante de um problema singularmente difícil: explicar como a história encarregou-se de tornar falso algo que o pensamento instituiu como verdade fundamental.

A direção em que esta questão deve ser pensada tende a agravá-la sobremaneira, pois foi a trilha histórica seguida pela modernidade que aprofundou o conflito entre os elementos que se deveriam combinar; e este percurso histórico é nada menos que o progresso.

\*

Nada mais óbvio do que a constatação de que a razão é fator de progresso. O que caracteriza o avanço histórico da modernidade é sobretudo o desenvolvimento da ciência e da técnica, tornado possível pelas perspectivas metafísicas e metodológicas instituídas e fundamentadas no século XVII, pelo trabalho de Galileu, Bacon e Descartes. A compreensão mais aprofundada do processo, no entanto, exige que se pergunte pelo tipo de racionalidade que se exerceu neste progresso. A distinção a ser feita corresponde às duas faces do que antes chamamos de projeto da modernidade. Vimos que, para conceber um conhecimento que levasse à realização da felicidade como consequência, tanto Bacon quanto Descartes tiveram de acoplar à atividade de conhecer o domínio da realidade, pois é a técnica dominadora que estabelece condições para o aprimoramento da vida. Num primeiro momento, a invenção e a consolidação dos meios de dominação proporcionados pelo conhecimento é tarefa de uma racionalidade instrumental; num segundo momento, o

estabelecimento das finalidades a que tais meios deveriam servir para a consecução dos fins constitui o objetivo de uma racionalidade prática. Vê-se por aí que, num projeto de emancipação autêntico, as duas coisas são inseparáveis, embora coordenem suas diferenças no próprio processo de expansão racional. Dominar a natureza é apropriar-se, pelo conhecimento, dos meios que permitam colocá-la em harmonia com as finalidades humanas. O significado do predomínio da subjetividade na instauração da cultura moderna é a plena assunção do *valor* de que se devem revestir as finalidades humanas. A razão como medida de todas as coisas não tem a princípio um estatuto apenas lógico, mas também axiológico, que se expressa no reconhecimento do homem como valor, a partir de sua condição de ente racional.

Assim a modernidade parece traduzir para termos puramente racionais uma combinatória de origem aristotélica: a razão teórica que conhece e por esta via cria os *meios*; e a razão prática (no sentido da *fronesis* aristotélica) que deve discernir os *fins*. Seria a completa integração destas duas perspectivas que resultaria no que Descartes chamou de Sabedoria. Mas há um elemento complicador na própria gênese deste projeto. O trabalho de fundamentação da atitude galilaica, levado a efeito por Descartes, e que constitui a elaboração das bases metafísicas do conhecimento em sentido moderno, tinha como um de seus alicerces uma idéia muito nítida, que aos olhos de Descartes aparecia como um pressuposto absolutamente necessário para que o conhecimento viesse a possuir um caráter sistemático: a *unidade da razão*. Compreende-se a preocupação do filósofo. Já que é preciso estabelecer um fundamento inquestionável sobre o qual repousará doravante todo o conhecimento, a consistência e a completude do sistema que assim se edificará depende da solidez e da unidade do seu princípio. Somente desta maneira o sujeito pode constituir, a partir do intelecto, a certeza que deve caracterizar a sua relação com o objeto. Renunciar à unidade da razão seria retornar às oscilações que marcavam uma concepção pré-metódica de conhecimento, a variação entre fundamento sensível e fundamento intelectual, que justamente havia suscitado a dúvida e a tarefa de reforma da Filosofia. Mas da unidade da razão seguem-se duas consequências necessárias: a unidade do método e a unidade do objeto. Como é a mesma razão que se aplica nos vários modos

de conhecimento, e como se trata de estabelecer sempre o mesmo tipo de certeza cujo paradigma é a evidência matemática, só é possível conceber um único método. E como a objetividade é constituída a partir desta unidade metódica, segue-se que um único tipo de objeto é adequado a um único método. Pode-se continuar falando numa diversidade de objetos (a alma, Deus, os corpos), mas o conhecimento evidente supõe a redução desta diversidade de conteúdos a uma uniformidade intelectual. De alguma maneira é preciso *abstrair* da diversidade a unidade, para que haja correspondência entre método e objeto. É a própria unidade do paradigma que exige esta redução, já que a certeza matemática, isto é, eminentemente intelectual e que incide sobre *entes abstratos*, é o protótipo de evidência. É este o significado da matematização do mundo, ou do caráter matematizante do conhecimento enquanto tal.

É esta unidade que prejudica, desde o início, a visão da diferença e da articulação entre o teórico e o prático. Descartes não põe em dúvida a diferença entre a Física e a Moral, mas a necessidade de conhecimento igualmente evidente em todos os domínios faz com que o conhecimento em moral deva seguir o mesmo paradigma do conhecimento físico. Ora, uma vez este modelo estabelecido, as coordenadas fundamentais do conhecimento estão definitivamente postas, uma vez que será este modelo que propiciará precisamente o progresso, já que ele é visto como o único que pode permitir o acesso à evidência teórica. O sentido último do progresso é a máxima expansão deste modelo. A delimitação crítica do conhecimento teórico feita por Kant se move ainda dentro destas coordenadas. A interdição do conhecimento metafísico, se de um lado restringe o horizonte da teoria, de outro reforça o caráter puramente - e formalmente - racional do fundamento da atividade cognitiva, que em Descartes ainda dependia de uma relação entre a razão humana e Deus como garantia das representações evidentes. É por isto que a depuração formal das estruturas lógicas do conhecimento em Kant opera como restritor do âmbito do conhecimento teórico, para melhor fundamentar a unidade do conhecimento.

Com isto podemos avaliar como o progresso do conhecimento ocorre de maneira solidária a uma restrição do exercício da racionalidade teórica. O surgimento das novas ciências e a abertura de novos campos

de objetividade subordinam-se à unidade do paradigma, já que o estatuto de científicidade depende da conformação das novas realidades a uma definição prévia de conhecimento objetivo. Assim se consuma a superposição entre rationalidade e rationalidade instrumental ou técnica, permanecendo a idéia cartesiana de que a diversidade de conteúdos não pode implicar na quebra da homogeneidade da noção de objeto. Esta hegemonia da razão instrumental produz consequências de largo alcance quanto ao que se deve compreender por emancipação e autonomia como características da modernidade, e quanto à relação entre estas duas noções e a idéia de progresso.

\*

Com efeito, a partir do quadro acima traçado somos obrigados a relacionar duas idéias a princípio antagônicas: autonomia e subordinação. A realização da autonomia da razão resultou no estabelecimento de um modelo de rationalidade ao qual se subordina todo o conhecimento e que se põe como requisito do próprio exercício da razão. A hegemonia do paradigma, consolidada historicamente, implicou então na inversão do valor a princípio implícito na própria idéia de autonomia. A expansão da atividade racional - o progresso - fica sendo então a simples incorporação de novos conteúdos a um modelo formal de rationalidade que permanece invariável nas suas grandes linhas. O exemplo mais radical desta idéia de progresso científico é a epistemologia positiva e os critérios de científicidade que são por ela estabelecidos. O reconhecimento da verdade científica como valor fica na inteira dependência da conformação do conhecimento ao modelo da objetividade físico-matemática.

A consequência deste pressuposto não é apenas a adaptação da realidade aos critérios de objetividade, com a subsequente perda que isto possa acarretar no que concerne à adequação entre método e objeto. A consequência maior, que de alguma maneira já aparece em Descartes, é a dissolução da realidade no ato de sua transformação em objeto de conhecimento. É por isto que a flexibilização do modelo, ou de alguns de seus requisitos, não basta para fazer de uma nova adequação uma verdadeira apreensão da realidade mesma. Por exemplo, não basta, como fizeram os

epistemólogos franceses do final do século passado, estabelecer graus de determinismo para garantir a adaptação do modelo físico-matemático a novas ciências, no intuito de reduzir assim a perda de realidade no processo de objetivação. Isto significa manter-se ainda no interior da perspectiva determinista, ampliando apenas a latitude de inserção da realidade no modelo de objetividade.

É claro que estes problemas aparecem de maneira mais contundente no caso das ciências que têm por objeto o homem, sejam aquelas convencionalmente ditas “humanas”, como a Sociologia e a História, sejam aquelas que pelo menos têm o homem *entre* os seus objetos, como é o caso da Psicologia. As questões que esta última suscita em termos de epistemologia e teoria da ciência são particularmente relevantes para um equacionamento crítico do problema da razão instrumental.

Boa parte da crítica que se faz à Psicologia científica desde o final do século XIX até os anos 30 deste século pode ser remetida a um problema de fundo, que foi desdobrado em várias dificuldades de ordem epistemológica e de teoria do conhecimento. Trata-se da possibilidade de fazer do *sujeito* um *objeto*. De um lado o simples enunciado do problema já prenuncia a sua insolubilidade; de outro - e por isto mesmo - tal problema só é formulado a partir de uma posição crítica em relação à Psicologia científica que se praticava na época a que nos referimos. É de se notar que o caráter fundamental deste problema aparece na ampla gama de posições críticas que ele recobre. Num extremo, a absoluta interdição comteana de uma Psicologia científica, exatamente devida à impossibilidade de objetivar os conteúdos, demarcando-lhes um território distinto da Biologia e da Física Social: a idéia de uma Psicologia científica contraria a própria noção de método científico. Num outro extremo, a crítica bergsoniana, que vê na objetivação dos conteúdos a dissolução inelutável da especificidade do psíquico. Aqui, a impossibilidade de uma Psicologia científica nos moldes tradicionais se deve ao caráter metafísico daquilo que deveria se constituir como o seu objeto: o próprio sujeito, ou o espírito. A diferença entre estas duas posições, que se inscrevem em campos filosóficos absolutamente opostos, é que Bergson propõe uma forma de conhecimento que, abandonando completamente os parâmetros do modelo tradicional, permitiria uma certa aproximação do

psiquismo entendido como temporalidade interna ou duração. Neste sentido o “método” da Psicologia coincidiria parcial ou mesmo totalmente com o da Metafísica. É exatamente o caráter inalcançável do estrato subjetivo que leva Comte a pronunciar o seu interdito. Assim ambos coincidem de alguma maneira no resultado, embora divergindo radicalmente nos pontos de partida.

A questão central, que de certo modo traduz o problema fundamental enunciado acima, é a da especificidade do “objeto” da Psicologia. A reivindicação desta especificidade, no caso de Bergson, obriga-o a abraçar a dura tarefa de defini-la. Este trabalho, sobre o qual não nos podemos deter aqui, nem mesmo para resumi-lo, produz resultados em duas instâncias. Na primeira, a que chamaríamos de epistemológica ou metodológica, a conclusão a que se chega é a de uma total inadequação entre método tradicional - modelo cartesiano filtrado pelo formalismo kantiano e retraduzido pelo positivismo - e o sujeito psicológico no estrato mais profundo de sua “vida interior”, que para Bergson coincide mais propriamente com o psíquico. O caráter analítico do método, sua vocação categorial que se expressa na formulação de conceitos fixos que deveriam encerrar formalmente o objeto, delimitando com nitidez especial os seus contornos e focalizando-o, para tanto, de múltiplas perspectivas externas, redundaria numa aberração - algo como uma geometria da subjetividade. Na segunda instância, que poderíamos denominar de metafísica - o que em termos bergsonianos significa a realidade a ser estudada, a especificidade do psíquico é aproximadamente definida como a fluência temporal das vivências, impossível de ser captada nos moldes do realismo substancialista tradicional, já que se opõe à fixidez de uma coisa. Em ambos os casos o que temos é a oposição a pressupostos metodológicos e metafísicos e o que se impõe é o reconhecimento de que, no caso da Psicologia, o conhecimento não está para o objeto assim como o conceito está para a coisa, ou a lei para os fenômenos que regula. Isto significa a falência do modelo físico-matemático na Psicologia.

Mas isto significa, ao mesmo tempo, entender as causas da aplicação por assim dizer espontânea deste modelo a uma realidade que lhe é tão adversa. Trata-se do triunfo histórico de um certo paradigma de racionalidade, que institui o seu objeto, constituindo-o como homogêneo

aos esquemas intelectuais, mesmo ao preço do completo distanciamento da realidade a ser conhecida. É unicamente a força do instrumento que molda o seu produto. Isto indica - e por isto o exemplo da Psicologia é estratégico - não apenas o grau a que pode chegar o construto artificial no conhecimento, mas principalmente o abandono, por parte da razão instrumental, do *sujeito*, cuja emancipação e enaltecimento havia sido a tarefa mais insigne da própria razão, no nascimento da modernidade.

\*

Para dar conta da complexidade deste processo é preciso compreender algo da história da razão, e assim tentar seguir um movimento que se caracteriza simultaneamente pelo *progresso* e pela *regressão*. Uma das contribuições básicas de Adorno e Horkheimer para a compreensão do processo histórico de desenvolvimento do Iluminismo foi chamar a atenção para a relação dialética entre estes dois termos, mostrando assim a necessidade de introduzir a consideração da contradição na história da razão e no processo emancipador cuja realização se daria ao longo desta própria história.<sup>1</sup> Ora, tendo em vista o que expusemos até aqui, não resulta de maneira alguma surpreendente que o trabalho de elucidação histórica levado a efeito pelos dois representantes da Escola de Frankfurt tenha tido como o maior mérito a produção de uma aporia, precisamente a indissociabilidade entre progresso e regressão que enunciamos há pouco.

A aporia com que nos defrontamos em nosso trabalho revela-se assim como o primeiro objeto a investigar: a auto-destruição do esclarecimento. Não alimentamos dúvida nenhuma e nisto consiste nossa *petitio principii* de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito deste pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre este elemento

---

<sup>1</sup> Cf. principalmente Adorno e Horkheimer (1986), sobretudo o capítulo sobre o Conceito de esclarecimento, p.18-52.



expansão do reino do físico-inerte que constitui assim o triunfo da razão. Ora, o compromisso que assim se institui entre a *atividade* da razão e a *passividade* de um mundo de objetos redunda na completa identificação entre racionalidade e manipulação.

O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. (Adorno & Horkheimer, 1986, p.24).

Aqui adquire todo seu sentido o problema acima formulado e que exprimia o dilema da Psicologia: a possibilidade de fazer do sujeito um objeto. Quando este conhecimento instrumental volta-se para a dimensão do humano, só pode tratá-la em termos de objeto manipulável. Surge então uma contradição insuperável no âmbito de qualquer conhecimento do homem *enquanto sujeito*; por isto a científicidade regida pela razão instrumental deve necessariamente abandonar a consideração do sujeito e construir uma homologia fundamental entre o homem e qualquer outro objeto. É desta forma que o próprio conhecimento se dá como negação do sujeito, e a atividade da razão produz a passividade do sujeito racional enquanto objeto de conhecimento. A reificação do sujeito como única possibilidade de conhecê-lo o define, *ipso facto*, nos termos da alienação. O controle da natureza, que é a anulação de sua atividade, já que a racionalidade se confunde com a identidade, isto é, a estabilidade tautológica a que logicamente se deveria poder reduzir todos os fenômenos, estende-se assim ao sujeito quando este se torna tema de elucidação racional. Ora, esta representação reificada que o sujeito tem de si mesmo é que opera a *regressão* de uma pretensa emancipação a uma total submissão e controle, numa realidade histórico-social totalmente administrada pelos parâmetros funcionais da razão instrumental.

É neste sentido que se pode falar em “auto-destruição do esclarecimento” A racionalidade técnica não é simplesmente aquela que se serve da técnica, mas aquela que se identifica com a técnica, isto é, identifica o meio como fim. Esta identificação entre parte e todo é resultado essencial do processo histórico de esclarecimento. O modelo objetivista triunfou na teoria da ciência como o único possível não porque seja o

único *racional*, mas porque é o único em que a razão se mostra *produtiva*, isto é manipuladora: conhecer é saber fazer. Esta eficiência do saber se mostra no seu caráter pragmático. O pragmatismo da ciência não é elemento derivado, que a ela se acrescentaria de fora. Há uma intencionalidade pragmática originária na consciência intelectual, que foi expressa exatamente na identificação entre conhecer e dominar. É para controlar que se conhece. Esta característica não é apenas do saber científico, mas de todo saber, na medida em que sua finalidade é assegurar a sobrevivência. Neste sentido a *praxis* é o elemento motor do desejo de conhecer, daí a *naturalidade* deste desejo, afirmada desde Aristóteles. Foi este caráter pragmático intrínseco ao conhecimento que motivou as concepções de Bacon e de Descartes, nos termos de um possível casamento feliz entre a teoria e a prática. Mas na medida em que o mundo prático perdeu sua autonomia e a razão instrumental ganhou uma dimensão totalitária, a prática passou a ser entendida como derivação da teoria, mera aplicação técnica do conhecimento teórico-instrumental. Como a técnica existe, em princípio para satisfazer as necessidades humanas, estas passaram a ser compreendidas no âmbito da razão instrumental, a única que pode satisfazê-las *através* da aplicação técnica. Esta dissolução do mundo prático e sua subordinação à razão teórica definida como instrumental pode ser considerada outro elemento de regressão, pois o mundo prático seria aquele em que as finalidades humanas poderiam se constituir autonomamente. A esta dissolução do mundo prático corresponde a cegueira a que se referem os frankfurtianos: “o pensamento cegamente pragmatizado” A eficiência produtiva do pensamento instrumental estabelece um desequilíbrio entre a *ação* como simples e compulsória aplicação dos resultados do progresso e o discernimento racional das finalidades que deveriam governar esta atividade. Por isto a ação dominadora oriunda da tecnologia é tanto mais inócuia do ponto de vista ético quanto mais se torna febril e constante. Isto porque a relação entre as necessidades humanas e a satisfação delas tornou-se um círculo operante dentro dos limites da razão instrumental, como o demonstra principalmente o papel do consumo como finalidade e ao mesmo tempo estímulo de reinício perpétuo da produção tecnológica.

Assim se constitui, pois, a aporia a que se referem Adorno e Horkheimer: a emancipação se converte em submissão, na medida em que o progresso da razão instrumental coincide com a regressão do humano à categoria de coisa. O impulso para a dominação da natureza nasceu do temor frente ao desconhecido. Os mitos e os rituais cumpriram primeiramente esta função, em que o homem, para controlar, se submetia. A ciência, ao desencantar a natureza, isto é, ao substituir a relação com as forças pela formalização metódica de índole matematizante, apaziguou a exterioridade, destituindo-a de vida. Mas o triunfo da instrumentalidade dominadora instaurou uma outra fonte de dominação, a própria razão enquanto essencialmente dominadora. Daí a tendência dos indivíduos a alienarem a liberdade em princípio conquistada nas diversas figuras da razão, ou mesmo em qualquer dos seus produtos, desde as descobertas científicas até o *marketing* eleitoral. A questão é que, tendo esta aporia se constituído no interior do movimento da razão emancipadora, ela não pode ser inteiramente avaliada pelos parâmetros teóricos do próprio Iluminismo. Daí a reivindicação, por parte de Adorno e Horkheimer, de uma *teoria crítica* que esteja dotada de instrumentos para entender este movimento complexo não apenas na linearidade do seu progresso, mas também nos meandros de suas contradições. O que a tradição cartesiana legou como modelo de teoria é algo dotado da economia de elementos e do esquematismo que caracterizam o raciocínio abstrato. O prestígio histórico das ciências exatas e naturais impôs às ciências do homem o mesmo paradigma, do que decorrem as dificuldades a que já aludimos. No entanto, o mais importante a considerar aqui é a presença da história na própria constituição do objeto destas ciências. O que a teoria crítica tem de diferente da teoria tradicional, para além da questão do método, é a consideração do caráter histórico da própria razão. Jamais chegaríamos a notar que a razão iluminista traz em si o seu contrário se a abordássemos a partir de sua definição puramente lógica e a-histórica. É a historicidade da razão que permite ver no seu desenvolvimento o entrelaçamento de fatores de diversas ordens que nos obrigam a considerar conjuntamente a racionalidade e a mitificação, o progresso e a regressão, a civilização e a barbárie. A ilusão da linearidade nos mostraria a civilização sucedendo à barbárie, a racionalidade sucedendo ao mito e o progresso como

incompatível com o retorno a estágios primários de conhecimento e sociabilidade. Uma teoria crítica, que considera a totalidade das relações nas práticas humanas e não apenas a seleção de elementos que desenham o progresso linear, nos obriga a dialetizar o processo histórico, ao nos mostrar que qualquer realidade, na medida em que se afirma historicamente, traz em si aquilo que a nega. Mas tal visão supõe sujeitos produzindo concretamente suas práticas a partir de condições dadas.

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base de formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma considerados exteriores. - A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. (Horkheimer, 1989a, p.69).

Este texto pode ser entendido a partir da formulação weberiana de uma dicotomia que pode ser dita básica na idéia moderna de teoria: a separação entre *juízos de fato* e *juízos de valor*. A teoria tradicional supõe a possibilidade de uma descrição neutra da realidade, mesmo que esta realidade seja psicológica, social ou histórica, isto é, mesmo naquilo que se refere ao homem. No processo de desencantamento que coincide com a progressiva racionalização do mundo, o que permitiu ao homem sair de uma relação animista com a natureza foi o distanciamento dos fenômenos naturais, estabelecido por via da mediação metódica, que passou a constituir então a medida da descrição objetiva da realidade. Neste sentido a posição tomada frente à realidade é a posição de sujeito de conhecimento, munido dos instrumentos que venham a permitir a representação mais adequada do mundo. Embora a adequação possa ser entendida como uma medida de avaliação da pertinência do conhecimento, trata-se de uma medida lógica, cuja finalidade é dispor todos os

objetos na uniformidade em que eles devem aparecer para o sujeito, respeitando assim a unidade básica do modelo racional. Nesta perspectiva, não cabe ao sujeito julgar acerca da constituição das coisas, das relações entre os fenômenos e do sistema de produção de eventos reais, questionando a organização cosmológica em termos de valor, isto é, procurando discernir entre o bom e o mau na instância dos fatos. Este tipo de juízo não cabe dentro dos parâmetros de científicidade, posto que não haveria meios de medir o seu grau de objetividade. É neste sentido que Horkheimer diz, no texto citado, que a gênese, a singularidade situacional e os fins perseguidos são considerados pela teoria tradicional como “exteriores”, o que significa que não fazem parte do quadro formal de conhecimento, embora possam vir a ser tema de considerações extra-científicas, por exemplo, a “opinião” do cientista acerca de tais assuntos, formulada no entanto a partir de uma posição em que ele não se colocaria justamente como cientista. A hegemonia do modelo de teoria faz com que esta atitude tenha que ser reproduzida em todos os campos de conhecimento.

Por que uma teoria crítica não pode deixar de considerar “a gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos”? Porque tal teoria não parte da homogeneidade do dado, isto é, da uniformidade *a priori* concebida de tudo o que for considerado objeto. A razão disto é que, para a teoria crítica, a realidade é produzida pelos sujeitos enquanto agentes históricos. O que diz respeito ao homem nunca pode ser tomado como um dado natural. Tomar o homem como produtor das práticas que constituem a sua realidade é tirá-lo da esfera dos objetos físico-inertes, é considerar a impossibilidade de separar, no sujeito, o que ele é do que ele faz, entendendo que a ação humana se distingue da ação dos objetos naturais por ser dotada de intencionalidade. Com efeito, a noção de *agente* quando relacionada com a ação histórica não pode ser assimilada simplesmente a um processo de causalidade natural. Quando se diz que os homens são “produtores de todas as suas formas históricas de vida”, não se pode deixar de considerar nesta produção uma intencionalidade racional e moral, que é a própria caracterização da ação *histórica* como ação *humana*; caso contrário não haveria como distinguir o processo histórico do processo natural. Isto

significa que a instância do *social* não pode ser considerada como *meio* de atividade histórica da mesma maneira que se considera o *meio natural* como ambiente dos organismos em geral. E isto porque a organização do meio, no caso da relação entre o homem e a sociedade, depende da produção das práticas que vão estruturando e modificando este meio.

Isto significa que quando se trata de conhecer o homem, trata-se de conhecer um sujeito histórico, e não apenas um sujeito dado. A subjetividade se institui no interrelacionamento das práticas constituintes do universo humano. Podemos num certo sentido dizer que o problema que está aqui colocado para todas as ciências humanas é o mesmo que está posto para a Psicologia: como fazer do sujeito um objeto, sem deixar de conhecê-lo como sujeito? O problema torna-se insolúvel se for tratado apenas epistemologicamente. E isto devido a uma questão fundamental que pode ser enunciada como o *valor da ciência*. Aquele que se põe como sujeito de um conhecimento que tem como objeto o sujeito, coloca-se por isto mesmo *entre* aqueles objetos que devem ser conhecidos como sujeitos. Não há neste caso a distância que funciona como operador metódico, demarcando muito bem o que é sujeito e o que é objeto. Se naturalizo a esfera do humano reduzindo-a a um conjunto de objetos análogos aos objetos físicos, coloco-me por isto na posição de *único sujeito*, o que é teoricamente problemático e praticamente insustentável. A intersubjetividade é a moldura desta prática histórica particular que é o conhecimento científico. A posição teórica não me põe no exterior da história e da sociedade. À intersubjetividade corresponde a interdependência das atividades que se desenvolvem no entrelaçamento social.

Na verdade, a vida da sociedade é um resultado da totalidade do trabalho nos diferentes ramos de profissão, e, mesmo que a divisão do trabalho funcione mal sob o modo de produção capitalista, os seus ramos e, dentre eles a ciência, não podem ser vistos como autônomos e independentes. (...) São momentos da produção social, mesmo que, propriamente falando, sejam pouco produtivos ou até improdutivos. (Horkheimer, 1989b, p.37).

As relações dinâmicas da totalidade social não permitem o isolamento da atividade teórica, e esta interdependência fundamenta o *compromisso* do cientista. Em suma, não há neutralidade e portanto há interesse. O inte-

esse relacionado ao conhecimento não pode ser tratado como conjuntura ou acidente: está necessariamente presente na atividade teórica pela simples razão de que esta é uma prática histórica situada em relação a outras e como elemento de um quadro de interconexões. A diferença entre a teoria tradicional e a teoria crítica é que aquela desconhece o interesse como motor do conhecimento, por não admitir qualquer escala de valor no procedimento teórico, enquanto a teoria crítica acolhe entre seus temas de reflexão o interesse e procura elucidar o seu lugar e o seu papel. Neste sentido a teoria crítica pode chegar a ver a neutralidade científica da teoria tradicional como neutralização ideológica da questão do interesse no conhecimento. A ideologia da neutralidade se expressa, já o vimos, numa linguagem epistemológica: a neutralidade é requisito lógico de objetividade. Mas vemos também agora que quando a relação cognitiva se estabelece de sujeito a sujeitos a objetividade neutra opera necessariamente de forma reducionista, pois supõe a identificação entre prática histórica e objeto natural. Ora, tal identificação pode ser tratada em dois níveis: como equívoco metodológico, no plano da epistemologia; e como procedimento de reificação, no plano da ética. Em ambos os níveis está em jogo a *verdade*. Do ponto de vista epistemológico, no confronto entre uma Física Social positivista e uma Sociologia crítica o que se joga é a verdade na apreensão do agente social e de suas ações e relações. No debate entre uma Psicologia fisicalista e uma abordagem não-organicista do psíquico, o que está em jogo é a verdade na apreensão da consciência. Mas talvez o ponto que mereça maior destaque esteja precisamente no plano das consequências éticas da racionalidade instrumental nas ciências do homem: o significado da objetivação naturalista do sujeito e de suas práticas, a representação da pessoa como coisa.

\*

A estreita vinculação entre as dificuldades epistemológicas e as consequências éticas mostra que uma visão crítica da história da razão e dos procedimentos científicos não está de forma alguma comprometida com um moralismo acusatório ou com qualquer veleidade romântica de

retorno a uma idade de ouro. Pelo contrário, o fato de que a necessidade do processo histórico, que transformou o sujeito de dominador em dominado pelos seus próprios instrumentos de dominação, só possa ser inteiramente compreendida por meio de um método dialético indica a lógica presente nestas transformações, todas elas operadas pelos próprios sujeitos históricos, num espantoso movimento de simbiose progressiva entre emancipação e dominação. Na enorme diferença existente entre o mito e a ciência pode-se notar contudo uma continuidade: em ambos os casos trata-se de escapar ao terror, conjurando ou controlando. Talvez este impulso básico possa nos auxiliar na compreensão da contradição inerente ao processo de esclarecimento e da relevância das consequências éticas. A segurança que a mediação do método racional proporciona diante de um mundo desencantado provoca também a confiança ilimitada no instrumento de dominação. E esta confiança deve ser proporcional à ameaça latente de retorno do encantamento reprimido - ou do terror de que o conhecimento nos livrou. É precisamente esta confiança na razão e no seu progresso ilimitado que enfraquece a visão crítica da racionalidade como prática humana e socialmente determinada. A razão torna-se absoluta e este caráter se exprime justamente através do seu aspecto mais eficaz: a instrumentalização. E por isto se pode dizer que a submissão incondicionada à razão não se distingue, estruturalmente e no plano da motivação profunda, de uma recaída na mitologia. Somente assim se explica que o mesmo instrumento sirva à crítica e à dominação totalitária, à liberdade e à servidão voluntária. Esta simetria entre razão e mito tem algo de aterrorizante: ela significa que a organização racional da ciência, da produção, da sociedade pode conviver perfeitamente com mecanismos de Psicologia coletiva que integrem a alienação e a barbárie como bens. O nazismo mostrou que isto não é apenas uma conjectura. Se considerarmos a vinculação, suficientemente evidente, entre os processos de desautonomização individual e de dissolução ética na esfera da sociabilidade, teremos uma visão razoavelmente nítida do elemento autfágico inscrito no processo civilizatório: a ambivalência do terror como repressão e proteção.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado as coisas de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. (Adorno & Horkheimer, 1986, p.40).

A reificação como consequência ético-histórica da prevalência da razão instrumental vincula-se assim à alienação dos sujeitos da ação nos seus produtos. Neste sentido a produção é o inverso da atividade livre. Mas a produção, por outro lado, é consequência da posição histórica de um sujeito ativo e dominador da natureza. Não há portanto como desvincular, no nível das consequências éticas, o industrialismo produtivista da racionalidade técnica que o tornou possível, mesmo considerando que determinadas atividades da razão, como a ciência básica, não sejam imediatamente produtivas. A possibilidade de transitar em termos de continuidade racional do *objeto* para o *produto* é que justifica a auto-compreensão objetivista do sujeito, isto é, a impossibilidade de o sujeito se pensar como tal, pois não são apenas “as próprias relações dos homens” entre si que se acham comprometidas com a “coisificação do espírito”; a idéia que cada indivíduo tem de si mesmo, “as relações de cada indivíduo consigo mesmo”, estão fundamentadas na auto-compreensão de cada um como “algo objetivo”. Esta objetividade se reflete nas ações e reações que são “objetivamente” esperadas dele, isto é, na projeção de um ego convencional. Não é portanto a visão do outro que me aliena de mim mesmo, sou eu que voluntariamente me alieno na visão do outro. Esta inautenticidade fundamental faz parte do processo de entre-expressão instrumental das subjetividades. Cada um não é apenas um sujeito que o olhar do outro transforma em objeto; todos são *produtos* da objetividade reificadora de uma racionalidade social adequada a um “mundo administrado”

Isto que se manifesta por assim dizer naturalmente no plano das relações humanas aparece formalizado e exacerbado na ciência, onde a reificação encontra o amparo dos parâmetros lógicos justificadores da objetividade teórica. É desta forma que acontece, de forma inteiramente

“danificadora” (expressão de Adorno), o entrelaçamento social entre as práticas de sociabilidade e as atividades teóricas, umas refletindo as outras, nos modos específicos de resposta às exigências da instrumentalidade. Diante desta totalidade cindida, como um corpo composto de mutilações, a teoria crítica se posiciona resolutamente em termos de *juízo de valor*. Ela não esconde, portanto, o seu interesse e o seu compromisso. O impulso crítico não deve se desfazer na descrição e na constatação dos limites, como em Kant. Numa perspectiva efetivamente emancipadora e transformadora, a razão deveria ver nos limites a ocasião da superação e não o pretexto da resignação. Isto não significa de forma alguma que se deva entender uma passagem sempre consequente da crítica ao ativismo. Este pode facilmente ser incorporado de diversas formas naquilo contra o qual reage. A própria compreensão do alcance do processo histórico da modernidade aponta para o perigo de gratuidade de uma resistência imediatista. Como conciliar o interesse e o compromisso com a recusa em apontar a saída? Mas, ao mesmo tempo, como propor que se escape da barbárie se considerá-la em termos de futuro iminente é fechar os olhos à sua presença? “Esperá-la para o futuro, depois de Auschwitz e Hiroshima, faz parte do pobre consolo de que ainda é possível esperar algo pior.” (Adorno, 1995, p.214).

Compreender a história moderna, a gênese e o processo de desenvolvimento da razão iluminista, as contradições que ela implica, é também compreender como foram possíveis Auschwitz e Hiroshima. O interesse e o compromisso aí envolvidos significam no entanto que esta compreensão não se dá em termos da posição de um sujeito diante de eventos objetivos. A compreensão da barbárie só adquire sentido se acrescenta algo ao nosso poder de evitar a sua repetição. É por este motivo que o pensar crítico já se dá no âmbito da praxis e, assim, já se configura de alguma maneira como resistência - a “algo pior”

LEOPOLDO e SILVA, F. Knowledge and Instrumental Reason.  
*Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.11-31, 1997.

**Abstract:** This text deals with features considered of importance for the general comprehension of the concept of instrumental reason. Primarily, in the article, a few themes inscribed in the philosophical foundation of modern times are pointed out, and therefore, provide aid for an understanding of the critical history of reason formulated by Adorno and Horkheimer. Strategic points for the debate of the dialectics of Illuminism are discussed, with the objective of highlighting the necessity of considering the contradictions present in the development of illuministic reason such as progress/regression as well as autonomy/domination.

*Index terms: Illuminism. Instrumental reason. History. Theory. Criticism.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

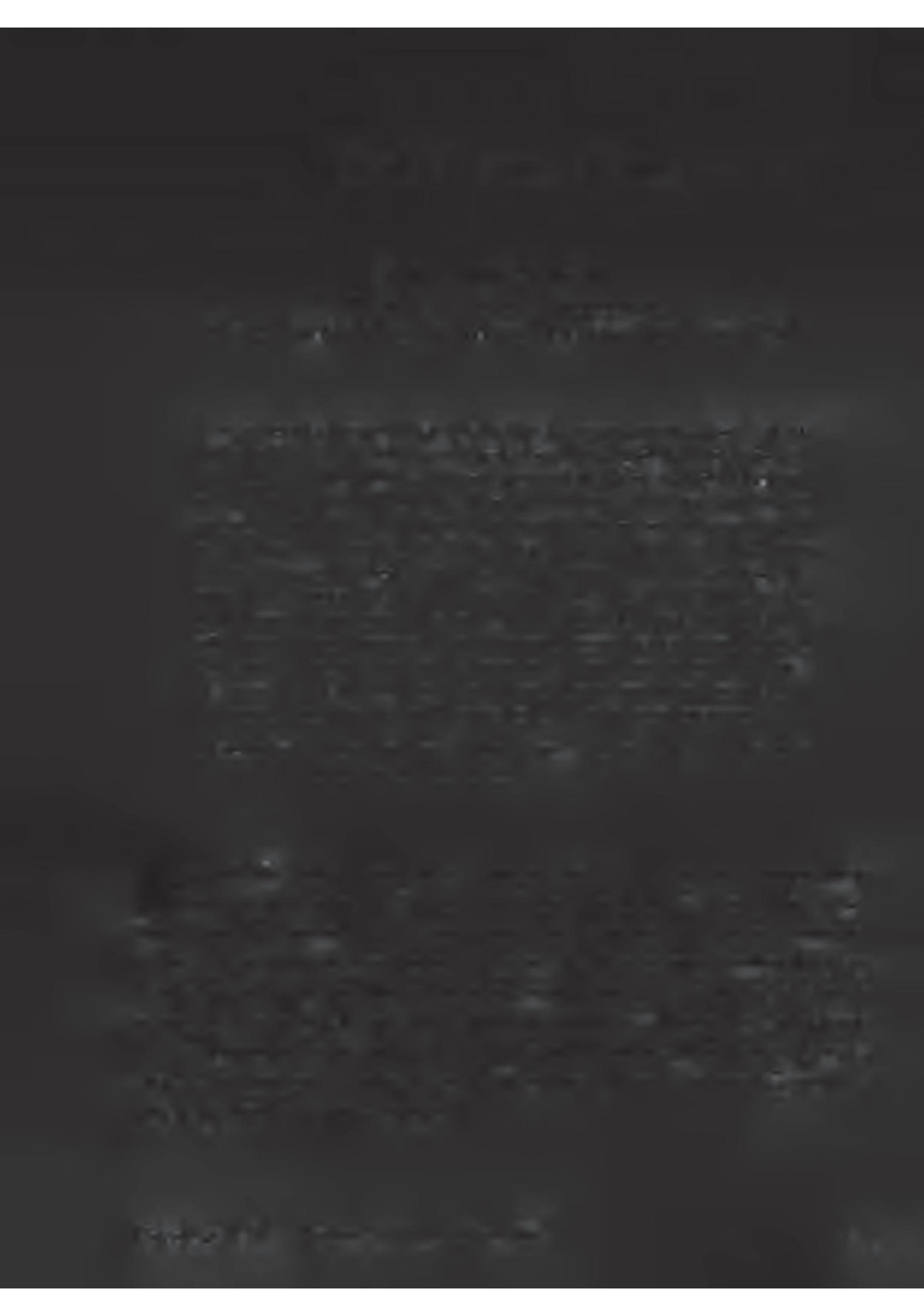
ADORNO, T.W. Notas marginais sobre teoria e praxis. In: *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, Vozes, 1995.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antonio de Almeida. 2.ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1986.

HORKHEIMER, M. *Filosofia e teoria crítica*. São Paulo, Nova Cultural, 1989a. (Coleção Os Pensadores)

HORKHEIMER, M. *Teoria tradicional e teoria crítica*. São Paulo, Nova Cultural, 1989b. (Coleção Os Pensadores)





Na verdade, o médico baiano, para além de advogar a superioridade de sua profissão frente aos juristas - afinal tratava-se de uma sociedade miscigenada e, na sua opinião, doente -<sup>1</sup>, fazia coro às teorias da época que, seguindo máximas do determinismo racial e geográfico, não só estabeleciam desigualdades ontológicas entre os grupos etnológicos, como condenavam abertamente o cruzamento de espécies.

Era essa a opinião de teóricos como Taine e Le Bonn, sem esquecer do Conde Arthur de Gobineau, que concebeu suas teorias raciais quando de sua estada no país como representante francês, em meados do século. Conhecidos como teóricos do poligenismo, ou simplesmente como darwinistas sociais, esses pensadores procuravam traçar paralelos com a teoria de Darwin, no que se refere às sociedades. A máxima era supor que o que valia para a natureza, valia para os homens, e que desigualdades sociais e políticas não passavam de diferenças biológicas e naturais. Em outros termos, tratava-se, sempre, de uma questão de adaptação ao meio: a superioridade da raça branca estaria comprovada por sua supremacia política, mas referida à sua “evidente” capacidade física e moral.<sup>2</sup>

No entanto, se para esses teóricos, das raças puras sabia-se o que esperar (já que o suposto era que a humanidade dividia-se entre superiores e inferiores), mais difícil era lidar com a mestiçagem, considerada sempre como um fator de desequilíbrio e de degeneração. O que se dizia é que entre o mestiço e o branco haveria, nessa perspectiva, a mesma distância que separava o asno do cavalo, já que esses “elementos cruzados” corporificariam o resultado da união entre espécies por demais distintas entre si.

---

<sup>1</sup> Nesse contexto a jovem República preparava um novo Código Criminal que deveria substituir as leis do Império. Nina Rodrigues pretendia, portanto, defender a idéia de que o código deveria ser feito por médicos (capacitados para tratar da criminalidade como doença) e não apenas por advogados e juristas.

<sup>2</sup> É bom lembrar que estamos nos referindo a finais do século XIX, momento em que, no plano internacional, o imperialismo, sobretudo francês e inglês, passava a dividir o mundo como se fosse uma boa torta de aniversário.

Parece até fácil entender a aceitação dessas idéias por pensadores estrangeiros (que nesse contexto descreveram o Brasil como um “laboratório racial”); mais difícil é absorver sua penetração entre as escolas brasileiras. Na verdade, não foram poucos os intelectuais que se viram seduzidos pela naturalidade desse tipo de teoria e por sua suposta objetividade.

Euclides da Cunha, em *Os sertões* (1902), além de incorporar as teorias deterministas climáticas e raciais na própria divisão de seu livro - a terra, o homem, a luta - concluía que “*a mistura de grupos mui distintos gera sempre um produto desequilibrado*” Dividido entre as conclusões da ciência de sua época e a realidade do combate de Canudos, que teimava em negá-la, Euclides da Cunha escreveu o documento mais atormentado de sua geração. Sobretudo na terceira parte de sua obra, chamada “a luta”, o sertanejo de fraco vira forte, uma “rocha viva”, na mesma proporção em que Euclides não pode entender a vitória parcial de seus “degenerados” objetos de estudo.

Mas Euclides da Cunha não representava uma voz isolada. Silvio Romero, por exemplo, o grande mestre da escola de Direito de Recife, além de afirmar que “somos mestiços se não no sangue ao menos na alma” (1988, p.67), corrigia seus colegas: “é preciso não ter preconceito; reconheçamos as diferenças” Fica claro, dessa maneira, como preconceito, nesse momento, era advogar a igualdade da humanidade, numa clara demonstração de quão relativos e contextuais são os conceitos.

Na verdade, seria fácil multiplicar os exemplos de teóricos brasileiros e estrangeiros que entenderam o mundo tal qual uma pirâmide evolutiva e dividiram a humanidade, colocando acima o modelo europeu, reconhecido como “civilizado e progredido” É também imediata a constatação de que esses homens transformavam desigualdades culturais e políticas em ditames da natureza, nesse sentido irrevogáveis.

Porém, rir e condenar o passado é quase óbvio, no movimento da história da ciência; complicado e angustiador é perceber a proximidade. É fato que já nos anos trinta os ensinamentos das escolas culturalistas, iluminadas pelo pensamento de Franz Boas, rebateram com severidade o

evolucionismo e contrapuseram à noção de determinismo o conceito de relativismo cultural: as raças são poucas frente às culturas que são múltiplas.

Sabemos, também, que após as descobertas da genética, as conclusões desse tipo de ciência evolutiva caíram por terra, frente aos limites da hereditariedade. No entanto, se esse tipo de modelo perdeu o estatuto de ciência, os conceitos que dele derivaram permanecem mesmo que alterados, como representação, na lógica aguda do senso comum.

Supor que existe uma aferição biológica da inteligência (e que a cultura nada tem a dizer a esse respeito) ou que o sol dos trópicos atrapalha a reflexão (assim como “não existe pecado do lado de baixo do Equador”), ou mesmo acreditar que se podem colar aos atributos físicos raciais certas condicionantes morais e mentais, ainda são temas do dia-a-dia.

Dessa maneira, conceitos que em meados do século XIX eram parte de teorias científicas mais reconhecidas, hoje passam como que despercebidos dentre os discursos desses finais de século XX, que ainda fazem estamentos sobre as propriedades dos grupos sociais, facilmente confundidos com grupos raciais. Os japoneses são inteligentes, os mulatos preguiçosos e indolentes, os judeus sovinas e assim por diante.

Nada como exemplificar com dados polêmicos. Em finais da década de sessenta o famoso teste de *Q.I.* voltou a prometer (assim como ainda promete) milagres, na medida em que pretendia mensurar a inteligência de forma inofismável. Respaldados nas mesmas certezas da natureza, que tanto animaram os cientistas de finais do XIX, nossos pesquisadores previram nesse expediente a possibilidade de driblar a irregularidade da cultura e a própria diversidade, que tanto caracteriza a humanidade. Inteligência surgia como um elemento absoluto e autônomo, quase natural e biológico, como se nada tivesse a ver com a educação e com a própria experiência social.

É Stephen Jay Gould quem, em *A falsa medida no homem* (1981) estabelece correlações claras entre este tipo de teste e os realizados pelo famoso médico da escola criminológica italiana: Cesare Lomboso. Lombroso também tinha como projeto antecipar-se à realidade. Nesse caso, porém, tratava-se de, a partir da teoria de estigmas, prender o

criminoso antes que cometesse o delito.<sup>3</sup> Grande utopia de um contexto que primou por pretender domesticar “as massas perigosas”, o autor de *L'uomo delinquente* (1876) trouxe, com sua obra, as certezas que só a ciência poderia garantir: da natureza à humanidade; eis um ideal de que pouco nos livramos.

Mas o momento atual é outro. Assustados como ainda estamos frente às atuais demonstrações de racismo, dentro e fora do país, mal e mal nos livramos do fantasma da Segunda Guerra Mundial, que demonstrou como se pode ir longe, muito longe, em nome de supostas diferenças raciais. Pensando que estávamos livres da ira do racismo, vemos surgir demonstrações de fanatismo, aqui e ali, que incidem sobre o mundo todo: desde o distante Oriente (com o fenômeno alargado do Islamismo), até a “terra das liberdades civis”, os Estados Unidos da América. De outra maneira, como entender o fundamentalismo do líder Farhakan, com seus seguidores muçulmanos.

Com efeito, diante da utopia da globalização, grande bandeira desse final de milênio, vemos a afirmação paralela das particularidades que estouram nos quatro cantos do planeta. A “nova Europa” viu nascer uma Iugoslávia dividida por ódios, a África resta ainda mais recortada do que fora na triste era do Imperialismo.

Os termos são por certo novos, assim como suas justificativas, mas é preciso ficar atento ao fascínio que as teorias da biologia inspiram nos temas mais “malditos” da cultura desse *fin de siècle*.

Mais um exemplo. Em 1994, Murray e Herrnstein lançaram um livro que ficou mais conhecido por seu nome do que por seu conteúdo. *The Bell Curve* representava o resultado do trabalho de cientistas norte-americanos reconhecidos que, mais uma vez, pretendiam comprovar deterministicamente, como as diferenças humanas seriam sobretudo naturais, antes que culturais.

---

3 Lombroso dividia em três os estigmas da criminalidade: físicos, morais e sociais. Em seus experimentos Lombroso ia às escolas com o objetivo de descobrir o criminoso (e mais tarde o louco) antes que o fenômeno se manifestasse.

Dizem os autores: “Apesar da atmosfera proibitiva que envolve esse tema, diferenças nas capacidades cognitivas dos grupos étnicos não causam nem surpresa, nem dúvida. As populações humanas diferem cultural e biologicamente.”(Murray & Herrnstein, 1994, p.69).

Sem dúvida o contexto político que separa o texto de Nina Rodrigues, citado logo no início desse artigo, do livro de Murray e Herrnstein é variado. No caso de Nina Rodrigues tratava-se de defender o papel da medicina legal na elaboração do Código Civil brasileiro, na medida em que esse cientista partia do suposto que a igualdade e o livre-arbítrio eram utopias absurdas, de uma concepção meramente espiritualista, diante da realidade e da diferença entre as raças. “Os homens não nascem iguais”, concluía o médico em 1888, desqualificando a igualdade jurídica, recém-obtida por meio da abolição da escravidão, tão tardia entre nós.<sup>4</sup>

O objetivo de *The Bell Curve* é evidentemente outro: provar que “a inteligência humana é diversa e pode ser mensurada por meio de testes mentais.”(Murray & Herrnstein, 1994, p.56). Contrapondo-se à voga do “politicamente correto” - que naquele país é quase uma ditadura do cinismo -, os autores do livro apresentam-se como uma espécie de “Dom Quixotes” da ciência, em sua procura da verdade: “A igualdade de direitos foi implantada de forma profunda na América. Agora, mesmo com o princípio da igualdade, estranhas coisas vem acontecendo com segmentos da sociedade.”(Murray & Herrnstein, 1994, p.62).

Que tão estranhas coisas seriam essas? Estamos talvez próximos das conclusões de Louis Dumont, para quem o racismo não é mais do que uma perversão do próprio liberalismo. Paradoxalmente, o racismo enquanto fenômeno recente “responde sob uma forma moderna a uma função antiga.” (Dumont, 1966, p.320). Reintroduzido já em inícios do século XIX, enquanto princípio de hierarquização em sociedades igualitárias, o dogma racial da desigualdade pode ser de certa forma entendido como um estranho fruto, uma saída pouco esperada do

---

<sup>4</sup> Não se pode esquecer que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão, só o fazendo em 1888, depois de Cuba e dos Estados Unidos da América.

Iluminismo humanitarista, que buscava naturalizar a desigualdade em sociedades só formalmente igualitárias. Não é, portanto, mera coincidência, que do “berço da democracia” partam as dúvidas sobre uma “real igualdade” entre os homens.

Os termos dos discursos de Murray e Herrnstein diferem, por certo. Enquanto autores do século XIX buscavam na frenologia e na medição de crânios a comprovação de que as raças eram fenômenos finais, os dois cientistas norte-americanos abandonam *raça* para introduzir um conceito que lhes parece mais apropriado: *etnia*. Tal opção, se os livra de assumir posições minadas, não os impede, porém, de empregar, no decorrer do livro, *etnia* e *raça* como termos sinônimos e exclusivamente vinculados à biologia. As vogas, muitas vezes, encobrem considerações que permanecem inalteradas: mudam os nomes, ficam os conteúdos.

Estamos diante, portanto, de categorizações de cunho geral, que se opõem à questão da vontade do indivíduo.<sup>5</sup> É Arendt (1973) quem demonstra que, enquanto um tipo de teoria da psicologia coletiva, os modelos raciais acabam entendendo o sujeito apenas como resultado de seu grupo “racio-cultural”, passando a negar o arbítrio individual, diante da coerção racial. Seja *etnia*, seja *raça*, da maneira como vêm sendo empregados esses conceitos, o suposto é que, diante das determinações do grupo, a originalidade do indivíduo é, mesmo, matéria morta.

As conclusões das duas obras não são também coincidentes. Se as interpretações deterministas do século XIX eram pessimistas, prevendo a própria falência de uma nação composta por raças mistas, já os autores de *The Bell Curve* preferem consolar seus leitores dizendo que “apesar das diferenças reais, não há motivo para medo ou alarme.” (Murray & Herrnstein, 1994, p.420).

De fato, são muitas as diferenças que separam esses intelectuais e suas obras, mas as semelhanças são ainda maiores. Não se estuda o passado para salvar o presente e a história da ciência oferece grandes

---

5 Não se pode esquecer que as primeiras teorias raciais surgem em meados do século XIX, na Europa, opondo-se diretamente ao modelo voluntarista da Revolução Francesa. Para um maior desenvolvimento do tema, vide Schwarcz (1993).

exemplos nesse sentido. Já é quase lugar-comum falar dos abusos do discurso científico e competente, mas façamos a crítica mais uma vez. Na verdade, até onde os registros da humanidade alcançam, percebe-se um movimento constante de estranhamento frente às diferenças observadas entre os homens. Antes de levar a sério as *diferenças* parece ser bem melhor transformá-las em *desigualdades*. Os romanos chamavam de bárbaros àqueles que não eram eles próprios<sup>6</sup>, assim como o mundo católico, em determinado momento, preferiu denominar de pagão a todo o universo que lhe era estranho. Isso para não falarmos da América, cuja descoberta levou a uma espécie de revolução no imaginário europeu, que migrava do Oriente para o novo continente, admirado com a pujança da natureza, mas assustado com essas novas gentes. Como “canibais” foram reconhecidos os homens americanos, que tiveram sua humanidade formalmente garantida apenas em 1858 com a bula papal que reconhecia às novas “gentes” a possibilidade da alma.<sup>7</sup>

Porém, pior do que estranhar a “diferença” é qualificá-la e torná-la objeto de ciência. Esse é o grande delírio do pensamento do século XIX, que submeteu a humanidade a uma só qualificação, reservando aos brancos o topo da hierarquia (sua imagem e perfeição) e quem sabe também de *The Bell Curve*. Somos todos herdeiros, de uma maneira ou de outra, das positividades da ciência do XIX, que pretendeu tudo classificar.

O problema não está, porém, em classificar. O homem é mesmo um ser classificador (Lévi-Strauss, 1976b), e não é disso que se trata. A grande questão é como se lida e assumem-se as diferenças sempre dentro de *hierarquias valorativas*. O que se percebe, mais recentemente, é que

---

6 É Lévi-Strauss (1952, p.35) quem em seu livro *Raça e história* afirma: “bárbaro é aquele que acredita na barbárie” ironizando o uso desse tipo de termo na definição de outras culturas.

7 Todorov (1983) comenta que enquanto os europeus levavam indígenas em sua bagagem, para deleite das cortes européias, indígenas afundavam guerreiros espanhóis nos lagos, tentando descobrir se se tratavam de deuses ou homens. Como vemos todas as culturas são igualmente etnocêntricas. Pena apenas que a cultura ocidental acredite sempre que só seus mitos são universais.

diante dos múltiplos fenômenos de afirmação de etnicidades, mais uma vez recolocam-se os termos do velho debate: a humanidade aparece, mais uma vez, caracterizada por desigualdades ontológicas fundamentais.

Mas é pouco ficar restrito a um livro, ou a certos aspectos da discussão (que alguns poderiam chamar de política e não científica); na verdade, é preciso esclarecer que os pressupostos do debate são em si equivocados. Em primeiro lugar, a delimitação de índices de aferição de culturas não é jamais imparcial; é antes terreno da negociação. Sabemos que uma Antropologia de cunho evolucionista, no século XIX<sup>8</sup>, usou a tecnologia como marca para determinar a inferioridade ou a superioridade dos diferentes povos. Seguindo essa lógica, o mundo ocidental sempre estaria à frente, muito adiante das “estagnadas nações do terceiro mundo”. No entanto, se resolvêssemos mudar os índices, se o critério fosse cosmológico ou religioso as posições com certeza seriam distintas. Como se vê, o exercício da relatividade é pouco realizado desde os idos de 1870.

Mas é possível ir mais fundo nessa discussão. O próprio conceito de raça é também enganoso. Introduzido por Georges Cuvier, em inícios do XIX, o termo inaugurava a idéia da existência de heranças físicas permanentes entre os vários grupos humanos. O conceito é, porém, rechaçado já nos anos trinta e sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, devido à visão preconceituosa que carregava consigo. Afinal, era a partir dele que se montavam as teorias que determinavam de forma natural a supremacia ou fracasso de diferentes grupos.

Com efeito, a partir sobretudo dos anos sessenta, e após o movimento de descolonização africano, “raça” foi entendido como um conceito exclusivamente biológico - sem qualquer derivação social ou cultural -, uma noção relativa e apenas estatística, diante da rápida miscigenação e mutação das populações.

Se não existem raças puras (na medida em que não se pode falar em grupos totalmente isolados) é preciso concluir que os atributos também mudam, assim como os índices de aferição. Portanto, o argumento central

---

8 Estamos falando aqui dos trabalhos de autores como Morgan (1877) e Tylor (1958).

de livros como *The Bell Curve* são frágeis, da mesma maneira que suas estruturas narrativas, que mais se assemelham a manuais de auto-ajuda.

No entanto, mais interessante do que desmontar o argumento é perguntar sobre a razão do impacto desse tipo de obra. Parece que o namoro com as certezas da Biologia continua na ordem do dia. Frente à insegurança do cotidiano, à violência que vai da esfera pública à privada, nada como lidar com obras e técnicas onde o futuro - bom ou ruim - é certo e irrevogável. Estamos novamente diante do fascínio premonitório das ciências naturais cuja velha lógica do “ver para crer” ainda surge como um porto seguro diante de questões tão problemáticas.

Com efeito, não basta advogar uma homogeneidade cultural, já que de fato a humanidade é diversa e essa é sua grande riqueza. Por outro lado, nesse mundo tão marcado por ódios étnicos, é difícil advogar as diferenças culturais a todo preço.

No fundo esse artigo girou sobre as “armadilhas da Biologia”; ou melhor, sobre como reconhecer no homem seus modelos naturais sem atribuir ao reino da natureza o que habita na morada da cultura.

O debate é por certo antigo e não é o caso de restituí-lo. Até Rousseau já foi muito mal lido, nessa chave, quando se tratou de aplicar as conclusões de seu famoso ensaio sobre “o bom selvagem” (1775). Entretanto, para o grande filósofo da Ilustração, antes de ser uma realidade empírica, o “bom selvagem” era um modelo, ainda melhor para pensar a própria civilização.

Fiquemos com o bom mestre Lévi-Strauss quando em *As estruturas elementares do parentesco* (1976) afirma que não existem homens vivendo em estado de natureza: o homem é sempre um ser biológico e cultural.

Se isso tudo é verdade, o desafio é tentar entender não quando o homem imita a natureza, mas mais exatamente quando trapaceia com ela.<sup>9</sup> Estamos no reino da cultura, quando temos mais certeza de estar no

---

<sup>9</sup> Rousseau, ao trabalhar com o conceito de “perfectibilidade”, mostra como a singularidade humana está justamente ligada à sua capacidade de se submeter ou de subverter a natureza.

local seguro da natureza. É isso que nos mostram os historiadores das mentalidades quando falam das condicionantes sociais na história da morte, da criança, da lágrima e até do mar. É também isso que mostra uma série de antropólogos culturais ao relativizar conceitos e mostrar seus usos em sociedades diversas. Como diz Humpty Dupty, a famosa personagem de *Alice no país das maravilhas*, “quem acredita em rótulos no mais das vezes se engana.”

Nas palavras do mestre Durkheim (1893) “a lógica da sociedade é diferente da soma dos indivíduos”, numa demonstração de que a cultura não apenas reproduz, mas produz novos significados. Seria tão bom confiar nos resultados certeiros dos testes de inteligência, assim como acreditar que a clonagem produziria não só o indivíduo como a cultura. Mas, assim como a replicante do filme *Blade Runner* que procura por sua memória, sabemos que os indivíduos não são iguais, também, porque a cultura neles se inscreve de formas variadas.

Com a frase de Franz Boas concluímos que “o olho que vê é orgão da tradição.” (Boas, 1986). Ninguém reage ao que recebe de forma neutra, nenhum homem é um papel em branco esperando, passivamente por conteúdos. É por isso que somos todos, de alguma maneira, grandes míopes culturais, re-traduzindo e selecionando as milhares de informações que nos chegam a toda hora.

Mas voltemos ao nosso tema inicial. Como pensar nas diferenças culturais sem transformá-las em meras variantes da biologia? De outro lado, como conceder à esfera cultural uma certa autonomia sem, porém, reificá-la de forma inerte e cristalizada? De que maneira pensar na variedade cultural como tal, com toda a sua dinâmica? Em outros termos, onde reina a cultura e a quem cabe o paraíso certeiro da natureza?

A resposta não é por certo fácil e esse artigo não pode terminar com um simples “e viveram felizes para sempre” Talvez fosse melhor fazer coro com Lévi-Strauss e concluir que o grande desafio continua sendo o de “diferenciar, sim, mas sem hierarquizar.”



LÉVI-STRAUSS, C. *Estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis, Vozes, 1976a.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo, Nacional, 1976b.

LÉVI-STRAUSS, C. *Raça e história*. Lisboa, Presença, 1952.

LOMBROSO, C. *L'uomo delinquente* (1876). Roma, s.ed., 1969.

MORGAN, L.H. *A sociedade primitiva* (1877). 3.ed. Lisboa, Presença, 1980.

MURRAY C.; HERRNSTEIN, R.J. *The bell curve: intelligence and class structure in American life*. New York, Free Press, 1994.

RODRIGUES, N. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (1894). Salvador, Progresso, 1957.

ROMERO, S. *História da literatura brasileira* (1888). 4.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1949.

ROUSSEAU, J.J. *Discurso sobre a origem e fundamento da desigualdade entre os homens* (1775). In: *Os pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

SCHWARCZ, L.K.M. *O espetáculo das raças*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

TAINE, H. *Histoire de la littérature*. 2.ed. Paris, s.ed., 1923.

TODOROV. S. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

TYLOR, E.B. *Primitive culture*. 6.ed. New York, 1958.



# PARA UMA CRÍTICA DA RAZÃO PSICOMÉTRICA

**Maria Helena Souza Patto**  
*Instituto de Psicologia - USP*

*A partir da presença de testes e de laudos psicológicos na escola pública de 1º grau, o artigo discute, no marco teórico do materialismo histórico, aspectos epistemológicos e políticos do psicodiagnóstico.*

*Descritores:* Psicometria. Psicodiagnóstico. Epistemologia. Ética profissional. Escolas de 1º grau.

Encaminhar para diagnóstico os alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigoram nas escolas é um anseio de professores, técnicos e administradores escolares que um número crescente de psicólogos que trabalham em consultórios particulares ou em centros públicos de saúde tem ajudado a realizar.

Como regra, o exame psicológico conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes em função da classe social a que pertencem: em se tratando de crianças da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola. Neste caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (portanto, com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade.

Pesquisas recentes da escola pública de 1º grau, realizadas a partir de um lugar teórico que a toma como instituição social que só pode ser entendida no interior das relações sociais de produção em vigor na sociedade que a inclui, têm mostrado reiteradamente que essas dificuldades não podem ser entendidas sem que se levem em conta práticas e processos escolares que dificultam a aprendizagem. Tais práticas e processos produzem nos alunos atitudes e comportamentos que são comumente tomados como “indisciplina”, “desajustamento”, “distúrbio emocional”, “hiperatividade”, “apatia”, “disfunção cerebral mínima”, “agressividade”, “deficiência mental leve” e tantos outros rótulos caros a professores e psicólogos.

Quem já esteve numa escola pública e conversou com professores e técnicos escolares a respeito da repetência sabe que em sua maior parte eles ainda têm uma visão preconceituosa da pobreza, portadores que são de um traço profundo da cultura dominante brasileira: a desqualificação dos pobres; submetidos a más condições de trabalho, os professores costumam procurar bodes expiatórios para a incompetência pedagógica da escola; formados no interior de concepções científicas tradicionais do fracasso escolar (engendradas e divulgadas desde o começo do século pelo movimento escolanovista), segundo as quais a marginalidade social é expressão de deficiências biopsicológicas individuais (Saviani, 1983), aderem a uma visão medicalizada das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares.

Mais importante ainda é destacar que essas opiniões também comparecem no discurso dos próprios psicólogos, porém de forma mais sutil, uma vez que traduzidas em termos científicos. Só a título de exemplo: um psicanalismo recente, fundado na concepção winnicottiana de “mãe suficientemente boa”, vem explicando os altos índices de repetência escolar e de atos ilegais entre crianças e jovens das classes trabalhadoras a partir do pressuposto de que as mulheres pobres são “mães não-suficientemente boas” para promover a saúde mental de seus filhos. Esta versão inclui a dimensão política só na aparência: embora faça referência à pobreza, naturaliza-a ao reduzi-la a uma questão de falta de recursos

materiais, deixando de lado a questão da dominação presente não só nos comportamentos de rebeldia, como no sistema jurídico-policial e nas próprias ciências (entre elas a Psicologia) que o assessoram através de laudos diagnósticos não raro portadores de forte acento moralista, além de reducionistas, pois fechados no plano do indivíduo e da família tomados como abstrações.

A “teoria” da carência cultural retomou a explicação da “marginalidade” social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo do movimento escolanovista. Gerada nos anos 60 nos Estados Unidos da América, no interior do movimento por direitos civis das chamadas minorias raciais, ela é portadora de todos os estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres e continua marcando presença nos meios em que se planeja e se faz a educação escolar primária no Brasil. Tomada como base de medidas administrativas e pedagógicas que visam à busca de saídas técnicas para o beco no qual se encontra a educação pública elementar, ela só tem contribuído para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar.

As práticas de diagnóstico de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres constituem, como já dissemos em outro lugar, verdadeiros crimes de lesa-cidadania: laudos invariavelmente faltos de um mínimo de bom senso, mergulhados no mais absoluto senso comum produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinandos, reduzidos a *coisas* portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica.

A estereotipia da linguagem utilizada, a mesmice das frases, conclusões e recomendações trazem-nos à mente a imagem de um carimbo - os laudos falam de uma criança abstrata, sempre a mesma. O fato de invariavelmente aprovarem (*laudare* significa *aprovar*) a crença dos educadores de que há algo errado com o aprendiz mostra uma significativa convergência das visões técnico-científica e do senso comum. Tudo se passa como se professor e psicólogo partissem do princípio de

que o examinando é portador de alguma anormalidade. Basta consultar os testes, para supostamente descobrir qual.

Como técnicas de exame psicológico que fundamentam as conclusões, esses laudos mencionam testes de avaliação da inteligência, da personalidade e das chamadas habilidades especiais. Muitas vezes um teste de inteligência construído nos Estados Unidos da América para testar recrutas durante a Primeira Guerra Mundial é suficiente para a emissão de veredictos, desde os mais esdrúxulos, até os mais conformes aos conceitos da Psicologia. Poucas vezes a bateria é mais completa, o que, como veremos, não melhora em nada a situação.

\*

A revelação desse estado de coisas reacendeu recentemente uma discussão cheia de percalços a respeito dos testes psicológicos. O assunto é difícil, por vários motivos: porque chama a atenção para a má formação dos psicólogos; porque o uso de testes para fins psicodiagnósticos é, por lei, privativo dos psicólogos e está no centro de sua identidade profissional, o que faz com que a crítica provoque medo de perda dos pontos de referência; porque a crítica se faz a partir de um referencial teórico materialista histórico, objeto ainda de grande preconceito e pouco conhecido entre psicólogos; porque a inércia também está presente no corpo docente da escola de 3º grau. Mas a dificuldade maior de realizar esse debate certamente vem da formação predominantemente técnica dos psicólogos, em geral, e dos que se dedicam aos testes, em particular.

A crítica dos testes tem sido feita em diferentes níveis de profundidade: dos conteúdos; da definição de inteligência e de personalidade em que se apóiam; do critério estatístico e adaptativo de normalidade que lhes serve de base; da situação de testagem propriamente dita; da teoria do conhecimento a partir da qual eles são gerados.

Quanto ao primeiro, basta mencionar que para avaliar o nível intelectual os psicólogos fazem perguntas cujas respostas, para serem avaliadas como corretas, requerem do avaliando uma visão ideológica de

mundos. Este é o caso, por exemplo, de itens que partem do pressuposto da idoneidade das instituições de caridade, da qual qualquer pessoa que tenha um mínimo de compreensão da realidade em que vive discordaria. Esta valorização da filantropia é tipicamente burguesa e, no caso brasileiro, configurou-se com nitidez a partir do movimento de “faxina urbana” ocorrido na Primeira República. Tais considerações introduzem a questão do viés cultural presente nos testes, que pode assumir a forma de identificação de inteligência com adesão à moral hegemônica.

Sobre o conceito de inteligência contido nos testes de QI, a crítica vem sobretudo dos piagetianos, que destacam o fato de que esses testes medem *produtos* de processos mentais, ignorando o *processo* de produção da resposta, mais importante na determinação do estágio de desenvolvimento intelectual (e não de uma capacidade intelectual estática) do que o resultado alcançado.

Quanto ao processo mesmo de aplicação dos testes, vários problemas poderiam ser mencionados, entre os quais destacamos dois: a falta de clareza a respeito das “regras do jogo” presentes em situações de exame psicológico e a inclusão da *rapidez* da resposta na definição de inteligência.

Em relação ao primeiro, Cagliari (1985) chama a atenção para o fato de na vida em família, na escola e nas situações de teste as perguntas dos adultos terem significados e funções muito diferentes para as crianças, o que contribui para confundi-las nas situações de avaliação; quanto ao segundo, além da natureza ideológica do conceito de inteligência empregado, existe o fato agravante de o examinando ignorá-lo, pois faz parte da técnica de aplicação não informá-lo a respeito.

Em resumo, problemas relativos ao conteúdo das provas, à conceituação de inteligência e à lógica da situação de avaliação fazem com que os testes se transformem em *artimanha* do poder, que prepara uma *armadilha* para a criança, que acaba vítima de um resultado que não passa de um *artefato* da própria natureza do instrumento e de sua aplicação, situação tanto mais verdadeira quanto mais o examinando for

uma criança pobre e portadora de uma história de fracasso escolar produzido pela escola.

No entanto, ainda que resolvidas todos essas questões, a essência dos testes permaneceria intocada, pois o cerne do problema está na concepção de ciência que os engendra.

\*

Discutir os testes não é pôr em confronto gostos e opiniões pessoais; muito menos transformar o debate em rinha ou ringue para divertir a platéia. O que está em pauta não são os testes em si mesmos, mas uma *discussão teórica* de caráter muito mais amplo: o da própria concepção de ciência, de Homem e de sociedade que lastreia uma Psicologia que está na base da criação de instrumentos para fins de avaliação e classificação de indivíduos e grupos, Psicologia esta que tem sido qualificada como positivista, instrumental, objetivista e fisicalista (veja Leopoldo e Silva, 1997). Se assim é, a conclusão bastante usual a que chegam participantes desses debates de que “fulano *não gosta* de testes” prova que a discussão teórica não aconteceu.

Para que haja um debate fecundo é preciso que ambos os lados tenham um mínimo de clareza a respeito do lugar teórico a partir do qual elaboram os seus argumentos. Os que defendem a mensuração do psiquismo e os laudos psicológicos precisam conhecer não só os pressupostos filosóficos das técnicas que adotam, mas também os fundamentos da crítica, sem o que não podem contra-argumentar. O mesmo vale para os que fazem a crítica: é preciso que conheçam a base teórica da Psicologia psicométrica e normativa e dominem o arcabouço teórico com o qual se debruçam sobre ela para desvelar a sua razão. Sem isso, a comunicação torna-se impossível e o que se tem é um estéril e absurdo diálogo de surdos, do qual é melhor ausentar-se.

No interior desse debate, raciocínios teóricos provocam com freqüência respostas pragmáticas. Diante da crítica da coisificação do sujeito operada pelos testes, alega-se que o problema não está neles, mas

na imperícia dos que os aplicam e redigem laudos; diante da proposta de substituí-los por outras formas de os psicólogos estarem com pessoas de modo a conhecê-las não como objetos, mas como sujeitos sociais e individuais, defende-se a sua imprescindibilidade com justificativas como a necessidade de atender a solicitações de diagnósticos *rápidos*; diante da crítica que os desvela como instrumentos que justificam cientificamente a desigualdade e a exclusão social, menciona-se o uso dos testes para incluir, como nos raros casos em que, a partir de resultados de QI, crianças foram retiradas dos guetos das classes especiais e reinseridas nas classes comuns. (Note-se que, neste argumento, a superação do papel excludente dos testes é só aparente: na verdade, continua-se a afirmar que, em função dos resultados neles obtidos, é legítimo classificar crianças para fins de inclusão ou de exclusão em espaços escolares). Movendo-se nos limites do senso comum ou do pensamento cotidiano, esses raciocínios tomam por verdadeiro o que é útil e não saem do lugar.

Poder-se-ia pensar que o pragmatismo das respostas à crítica da Psicologia decorre da insuficiência de instrumentos teóricos da maior parte dos que se formam em cursos de Psicologia, nos quais o objetivo preponderante de profissionalizar por meio do ensino de técnicas de diagnóstico e psicoterapia torna ociosa a reflexão teórica. No entanto, não se trata disso. Não se está diante de um uso pragmático do que não é necessariamente assim, pois “o pragmatismo da ciência não é elemento derivado, que a ela se acrescentaria. Há uma intencionalidade pragmática originária” no modelo objetivista de Ciência (Leopoldo e Silva, 1997, p.22).

A alegação de *cientificidade* dos testes e da Psicologia também comparece com freqüência como resposta ao seu questionamento. Mas a afirmação, sem mais nada, de seu estatuto científico, como se isso pusesse um ponto final no debate, revela que os que fazem a Psicologia geralmente passam ao largo da crítica filosófica e sociológica contemporânea das Ciências Humanas, crítica essa que traz à luz a reificação dos seres humanos, sua coisificação quando identificados com o objeto (as

coisas) das Ciências Naturais e declarados passíveis de serem conhecidos através dos mesmos métodos.

\*

Aprisionada em sua circunstância de especialização, a Psicologia faz parte do “cientificismo parcelador e coisificador do conhecimento”, que produz “modalidades segmentadas do conhecimento” (Martins, 1978, p.20-1), o que não quer dizer que se for ao encontro das Ciências Sociais ela poderá, por adição, recompor a visão perdida da totalidade, pois estamos diante de uma recomposição impossível nas condições históricas atuais. O que os psicólogos podem fazer é aproximar-se das teorias que lhes permitam pensar criticamente as condições em que a Psicologia se fez e se faz como ciência e profissão.

Fazer a crítica da Psicologia (e da psicometria que faz parte dela) é situar o conhecimento que ela produz, é

ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal. (...) A perspectiva crítica pode (...) descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadoramente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimento ou métodos. (Martins, 1977, p.2).

A reflexão sobre a Psicologia só se realiza quando o conhecimento que a constitui é analisado à luz da Sociologia do conhecimento, ou seja, de uma Sociologia voltada para o estudo das interpretações da realidade humano-social, em busca da perspectiva de classe a partir da qual elas foram construídas.

Dizer que o ângulo de visão proporcionado pelo compromisso de classe faz parte do arcabouço dessas interpretações é dizer que os interesses de classe são *constitutivos* de conceitos, de sistemas de conhecimento e de métodos; significa, portanto, dizer que as dimensões política e epistemológica do conhecimento são inseparáveis. Sendo assim, crítica não é implicância, opinião ou ataque pessoal a teorias e métodos, não é

recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra. “O procedimento crítico é aquele que incorpora, ultrapassando, determinado conhecimento.” (Martins, 1978, p.45). Incorpora o conhecimento objeto da crítica porque não o recusa, mas vai em busca de sua gênese; ultrapassa-o porque, desvendeando a sua razão - e só assim - pode superá-lo. Para fazer a crítica da psicometria (e da Psicologia que a contém) é preciso, em primeiro lugar, buscar a sua origem teórico-política, ou seja, analisar o momento histórico da constituição das classificações valorativas inerentes a uma Psicologia normativa. Proceder assim significa concebê-la não como um engano, mas como conhecimento que tem a sua razão, “uma razão anti-histórica, mas historicamente determinada.” (Martins, 1978, p.45).

Noções naturalizadas e matematizadas de diferenças individuais e grupais de capacidade psíquica foram elaboradas a partir de condições sócio-históricas determinadas que é preciso desvendar. Foi dessa perspectiva que fiz a crítica da cruzada psicométrica do começo do século XX e da “teoria” da carência cultural; foi a partir dela que se pôde desvelar a visão de mundo da burguesia triunfante oitocentista incrustada na concepção de distribuição meritocrática das pessoas pela hierarquia social (concepção que preside as classificações valorativas de inteligência e personalidade) e perceber que o conceito de aptidão natural (só para dar um exemplo) é realização da necessidade de auto-explicação da sociedade capitalista em termos que garantam a sua continuidade (a sua reprodução). Enfim, é desta perspectiva totalizadora e histórica que se pode perceber que o conhecimento não é neutro e pode ter consequências que escapam às boas intenções de quem o produz.

O conhecimento materialismo histórico não aspira à neutralidade. Nas *Teses Contra Feuerbach* (1845) Marx explicitou a natureza engajada de sua teoria; na décima-primeira tese ele diz: “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo; diferentemente, cabe *transformá-lo*.” (1978, p.53). O compromisso com “a transformação do mundo e com a dignidade do homem” é princípio constitutivo, é marca de nascença de seu

arcabouço teórico, é o móvel da reflexão de Marx sobre o conhecimento e a condição humana sob o modo capitalista de produção.

Do interior da filosofia marxista, Martins (1978) afirma: “só o compromisso com a transformação da sociedade pode revolucionar o conhecimento.” (p.xiii). De dentro das idéias da Escola de Frankfurt, Leopoldo e Silva (1997) diz: “a teoria tradicional supõe a possibilidade de uma descrição neutra da realidade, mesmo que esta realidade seja psicológica, social ou histórica, isto é, mesmo naquilo que se refere ao homem”, ao passo que “a teoria crítica não pode deixar de considerar a gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos.” (p.25). A consideração das finalidades sociais do conhecimento está, portanto, no miolo desta concepção de Ciências Humanas; dizendo com outras palavras, em seu interior a linha que separa Ciência e Ética perde a nitidez.

O compromisso humano-genérico está no cerne da obra de Marx, é constitutivo tanto de sua antropologia quanto de sua teoria do valor. Nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, o conceito de alienação explica a natureza da atividade produtiva, da relação do trabalhador com os produtos do seu trabalho e de uma lógica perversa na qual “o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo em suas funções animais - comer, beber e procriar, ou no máximo também em sua casa e no embelezamento dela -, enquanto em suas funções humanas se reduz a um animal.” (1970, p.94). Significativamente, *O Capital* começa com a discussão sobre o fetichismo da mercadoria, no qual os objetos materiais (as mercadorias) *aparecem* como dotados naturalmente de valor, enquanto as relações de trabalho entre os produtores *aparecem* sob a forma de relações entre os produtos de seu trabalho. Não por acaso, a frase que abre esse texto fala do predomínio de *coisas*: “A riqueza das sociedades em que domina o modo capitalista de produção aparece como uma imensa coleção de mercadorias, e a mercadoria individual como sua forma elementar.” (1983, p.45). Em ambos os casos, Marx está, de dentro de seu compromisso com os valores humanistas, tratando da coisificação dos homens enquanto essência desse modo de produção. E o faz com paixão e profundidade teórica.

A crítica marxista do conhecimento que faz do sujeito um objeto tem origem na análise do fetichismo da mercadoria. É nela que se desvenda a maneira pela qual a forma econômica do capitalismo oculta as relações sociais que lhe são subjacentes; é nela que se fundamenta o desvelamento de uma forma de conhecimento que coisifica os homens ao se deter na *aparência* da realidade social, no que é imediatamente dado, em contraposição ao conhecimento que desvela a sua *essência*, ou seja, a sua face ocultada. Dizendo de outro modo, de um ponto de vista materialista histórico, na forma assumida pelo trabalho sob o modo de produção capitalista - o trabalho dividido, parcelar - está a origem desta “ilusão de ótica” que transforma as coisas em entidades que se relacionam socialmente e as relações sociais entre os produtores em relações entre coisas. Cabe à teoria revelar a realidade ocultada, ou seja, as relações sociais de produção. É, portanto, um enorme esforço teórico que possibilita a consciência de que o que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece como mero lucro, é extração da mais-valia; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade é produto de dominação e de desigualdade de direitos determinadas historicamente.

Isto posto, três outras afirmações intimamente relacionadas, que se fazem presentes nos debates sobre os testes, precisam ser revistas: a primeira qualifica a crítica ético-política como fácil, superficial e inútil, pois, para realizá-la, bastaria “apresentar-se como marxista e em seguida tachar tudo de ideológico” (sic.); a segunda separa Ciência de Ética, a partir do pressuposto de que “Ciência é uma coisa e Ética, outra” (sic); a terceira classifica a crítica ético-política como *crítica externa* do conhecimento, em contraposição à análise lógico-formal da correção do pensamento (tomado em si mesmo, independentemente de seu objeto), esta sim tida como verdadeira *crítica interna*.

Como vimos, o compromisso ético-político é constitutivo do edifício conceitual marxista, para o qual não há conhecimento sobre a realidade humana que seja descomprometido, o que significa que, no âmbito desta teoria, Ética e Ciência são indissociáveis. De outro lado, uma

crítica que vai à raiz, desvela a realidade social mediata ocultada pelo que é dado imediatamente e encontra *no interior* dos próprios conceitos e métodos a realização da necessidade de reprodução da ordem social capitalista não é fácil nem externa, mas *a mais interna das críticas do conhecimento*. Nesta linha de argumento, é válido proceder a uma inversão da classificação apontada acima e afirmar que a análise lógica do conhecimento produzido pelas Ciências Humanas e Sociais é *crítica externa*, mas não inóqua, pois soma com o ocultamento do que é essencial na sociedade e repõe a tese da neutralidade do conhecimento, ocultamento e neutralidade próprios da filosofia positivista.

\*

É na discussão sobre o fetichismo da mercadoria que está a origem do conceito de ideologia como conjunto de idéias que, por se deterem nas camadas aparentes do real, obscurecem a percepção do modo de ser da sociedade capitalista e resultam numa percepção limitada do objeto sobre o qual discursam. Fazer o vínculo da ideologia na análise desse fetiche significa afirmar que as idéias ideológicas são *lacunares*, na acepção de Chauí (1981):

O discurso ideológico é um discurso feito de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas. A coerência desse discurso (...) não é uma coerência nem um poder obtidos *malgrado* as lacunas, *malgrado* os espaços em branco, *malgrado* o que fica oculto; ao contrário, é *graças aos brancos*, *graças às lacunas* entre as suas partes, que esse discurso se apresenta como coerente. Em suma, é porque não diz tudo e não pode dizer tudo que o discurso ideológico é coerente e poderoso. (...) O discurso ideológico se sustenta, justamente, porque *não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer*. Se o disser, se preencher todas as lacunas, ele se autodestrói como ideologia. A força do discurso ideológico provém de uma lógica que poderíamos chamar de *lógica da lacuna*, *lógica do branco*. (p.21-2).

O que uma visão da sociedade de classes como organização hierárquica baseada em diferenças individuais de aptidão (mensuráveis ou detectáveis através de testes psicológicos) não diz e não pode dizer, sob

pena de autodestruir-se? O que os laudos psicológicos - por mais fiéis que sejam à técnica dos testes e aos princípios lógicos do pensamento correto - sobre crianças que não conseguem se escolarizar na escola pública brasileira não dizem e não podem dizer, sob pena de autodestruirem-se? Eles não dizem muitas coisas. Por exemplo, que o comportamento escolar dessas crianças não é um “em si”, mas parte integrante de uma instituição de ensino, cuja lógica é imprescindível conhecer se se quiser entender o significado desse comportamento; que numa sociedade de classes o Estado defende os interesses das classes que detêm o poder econômico e, por consequência, o poder político; que o ensino público brasileiro de 1º grau tem uma história marcada pelo descaso do Estado pela escola para o povo; que uma política educacional marcada por esse descaso e por equívocos tecnicistas sucateou a rede pública de escolas; que a burocratização da escola eliminou uma avaliação fecunda da qualidade do ensino oferecido; que a política salarial desestimula os professores que, frustrados, fazem de seus alunos bodes expiatórios; que a maior parte dos professores é concessionária do preconceito, da raiva e do desrespeito pelos pobres, traço profundo de uma sociedade de origem escravocrata, na qual a classe dominante sempre primou pela violência e pelo arbítrio; que a vida diária escolar concretiza tudo isso sob a forma de práticas e processos pedagógicos e administrativos produtores de dificuldades de aprendizagem dos bens culturais que cabe à escola transmitir, sobretudo aos alunos que dependem inteiramente dela para aprendê-los; que as relações pessoais na escola são autoritárias e produtoras de estigma e exclusão; que a falta freqüente de professores faz com que classes inteiras fiquem abandonadas por longos períodos, o que não impede que sejam, no ano seguinte, rotuladas como “fracas”, verdadeiras ante-salas das classes especiais; que todo esse processo é vivido com dor pelas crianças e causa-lhes danos na auto-estima, os quais os psicólogos vão equivocadamente entender como causa das dificuldades escolares; que os resultados alcançados nos próprios testes de inteligência dependem da história escolar, uma vez que esta exerce influência sobre a reação da criança à situação de avaliação e sobre o resultado obtido em testes saturados de atitudes e informações escolares que não poderiam ser

exigidas, como prova de inteligência, de crianças que não tiveram garantido o direito a uma escola de boa qualidade.

A tentativa de preencher esses brancos não corrigiria os “enganos” dos laudos, tornando-os verdadeiros. Tudo isso levado em conta, eles seriam destruídos, baseados que estão na “lógica da lacuna” contida num psicologismo que pressupõe que dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar decorrem de distúrbios físicos ou psíquicos encerrados no indivíduo.

\*

A consciência de que uma prática profissional limitada é uma necessidade histórica não é convite a uma postura fatalista. No caso da Psicologia, não justifica a paralisia, nem qualquer passividade frente às implicações éticas e políticas de seu exercício profissional. Se é verdade que uma proposta de substituição dos testes por outras formas de avaliação é perigosa - pois, facilmente incorporadas à realização das mesmas finalidades político-sociais, só reforçariam aquilo que criticam -, tal advertência não pode minimizar a *atividade* contida na postura crítica. A atividade de desvelamento pode sair da academia e ser incorporada a uma ação profissional orientada por valores positivos, ou seja, voltados para a realização da utopia do mundo humanizado.

Segundo Paulo Freire (1970), a utopia é unidade de denúncia e anúncio. A ação problematizadora junto a indivíduos e grupos, que tenha no horizonte a humanização dos homens, ao mesmo tempo que denuncia uma realidade desumanizante e os instrumentos ideológicos de sua manutenção (como as técnicas psicológicas de exame), anuncia uma realidade transformada e mantém aceso o sonho de uma vida mais humana. Quando se indagam sobre o por que e o como do mundo em que vivem e do lugar que nele ocupam, indivíduos e grupos defrontam-se com limites objetivos, impostos pelas condições históricas atuais, e obstáculos subjetivos que pedem entendimento para que sejam superados. E esses indivíduos e grupos podem ser desde crianças repetentes, até seus professores; desde estudantes de Psicologia, até psicólogos e o

público que demanda os seus serviços; desde grupos que se engajam em ações alternativas, até instituições.

Voltemos a Freire (1970):

... se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a 'educação bancária' pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Não fazemos esta afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo. (p.70-1).

PATTO, M.H.S. Towards a Criticism of Psychometric Reason. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.47-62, 1997.

**Abstract:** Considering the presence of psychological tests and reports in the elementary public schools, this article discusses, in the theoretical mark of historical materialism, political and epistemological aspects of psychodagnosis.

*Index terms:* *Psychometrics. Psychodagnosis. Epistemology. Professional ethics. Elementary schools.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAUÍ, M.S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.* São Paulo, Moderna, 1981.

CAGLIARI, L.C. O princípio que virou sapo. *Cadernos de Pesquisa*, v.55, p.50-62, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

LEOPOLDO e SILVA, F. Conhecimento e razão instrumental. *Psicologia USP*, v.8, n.1, p.11-31, 1997.

MARTINS, J.S. Introdução. In: FORACCHI, M.M.; MARTINS, J.S., orgs. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977. p.1-8.

MARTINS, J.S. *Sobre o modo capitalista de pensar*. São Paulo, Hucitec, 1978.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo, Abril Cultural, 1983. v.1. (Os Economistas)

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. *Conceito marxista do homem*. 5.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1970. p.83-170.

MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: GIANNOTTI, J.A., org. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2.ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. p.49-53. (Os Pensadores)

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1983. p.7-39.

# INTELIGÊNCIA ABSTRAÍDA, CRIANÇAS SILENCIADAS: AS AVALIAÇÕES DE INTELIGÊNCIA

**Maria Aparecida Affonso Moysés**

*Departamento de Pediatria*

*Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP*

**Cecília Azevedo Lima Collares**

*Departamento de Psicologia Educacional*

*Faculdade de Educação da UNICAMP*

*Os testes de inteligência, instrumentos que visam, essencialmente, a classificação das pessoas, são filiados ao ideário eugenista. Neles, a Psicologia dá visibilidade a seus alicerces no pensamento clínico, pela necessidade de abstrair o sujeito, silenciando-o, para conseguir apor sobre ele seu “olhar clínico”. Discute-se a necessidade de subverter as avaliações, abandonando a busca de defeitos para tentar encontrar a criança concreta, enquanto ser histórico.*

*Descritores: Inteligência. Avaliação. Fracasso escolar. Educação. Saúde.*

**E**m pesquisa sobre a medicalização do processo ensino-aprendizagem, ouvimos as opiniões de profissionais da educação e da saúde acerca das causas do fracasso escolar.<sup>1</sup> Nosso objetivo era, escutando suas falas, nos aproximarmos de suas formas de pensamento sobre escola, processo ensino-aprendizagem, fracasso escolar, papel dos profissionais e das instituições de educação e de saúde etc.

---

<sup>1</sup> Pesquisa apresentada em COLLARES, C.A.L. e MOYSÉS M.A.A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, Cortez, 1996.

Sinteticamente, pudemos constatar, mais uma vez na história recente da pesquisa educacional, que todos, independentemente de sua área de atuação e/ou de sua formação, centram as causas do fracasso escolar nas crianças e suas famílias. A instituição escolar é, na fala destes atores, praticamente isenta de responsabilidades. A escola, o sistema escolar são sistematicamente relegados a plano mais que secundário quando falam sobre o que consideram causas do fracasso escolar.

Do mesmo modo que *todos* referem causas centradas na criança, *todos* referem problemas biológicos como causas importantes do não-aprender na escola. Na opinião destes profissionais, os problemas de saúde das crianças constituem uma das principais justificativas para a situação educacional brasileira. Dentre os problemas citados, merecem destaque a desnutrição, referida por todos, tanto da educação como da saúde, e as disfunções neurológicas, referidas por 92,5% das 40 professoras e 100% dos 19 profissionais de saúde (médicos, psicólogos e fonoaudiólogos).

A identidade das opiniões dos profissionais da saúde e da educação é tão intensa, nesta questão, que não se consegue identificar a formação de quem fala, a partir da análise de conteúdo, mesmo quando o assunto refere-se especificamente a problemas de saúde que, na opinião do entrevistado, impediriam ou dificultariam a aprendizagem. É importante ressaltar que esta identidade é fundada em opiniões genéricas, sem embasamento científico, que apenas refletem o senso comum e preconceitos estabelecidos. Apenas como exemplo, como identificar, nas falas abaixo, qual a da professora, a do psicólogo, a do médico e a da fonoaudióloga?

“Hiperativa é criança com problema neurológico. Não pára, nada a satisfaz, distraídas, dispersas, incomodam ...”

“Dislexia é uma doença neurológica, que se caracteriza pela grande dificuldade em aprender a ler e escrever.”

“As crianças não conhecem, não discriminam, não têm seqüênciade idéias, não têm coordenação motora.”

“A hiperatividade é uma doença neurológica que dificulta a aprendizagem.”

Ou, ainda, quem é o médico, quem é a nutricionista e quem é a professora?

“A má alimentação é a causa do fracasso escolar, porque a desnutrição afeta o cérebro.”

“As consequências da desnutrição, como é de se esperar, são desastrosas para o futuro escolar, já que este tem sua capacidade mental lesada.”

“Uma criança desnutrida já nasce com seqüelas, com pouco potencial, não recuperando condições necessárias a um melhor desenvolvimento da aprendizagem.”

Todas as falas são de todos, na medida em que não se diferenciam. Qualquer profissional poderia ter falado cada uma delas.

Na concepção dos profissionais ouvidos, seja da educação ou da saúde, saúde e doença emergem como estados absolutizados, sem modulações, sem mediações. Falam de entidades, as mais complexas e controversas<sup>2</sup>, com uma aparente tranqüilidade que preocupa, ainda mais se se lembrar que se trata de profissionais de nível universitário, considerados especialistas nos assuntos em pauta. A análise um pouco mais aprofundada dos discursos permite entrever que a tranqüilidade advém do fato de que refletem preconceitos e formas de pensamento cristalizadas e não conhecimentos científicos, como seria lícito supor.

Neste texto queremos destacar um aspecto: a forma como as crianças são avaliadas.

Um dos passos previstos na pesquisa consistia em solicitar aos professores que indicassem os alunos, em sua sala de aula, que não seriam aprovados ao final do ano e por quais motivos. Nesta etapa, novamente, as causas referidas foram centradas essencialmente na criança. Assim, o

---

2 Foge ao escopo deste texto a discussão específica das relações entre desnutrição e fracasso escolar, assim como toda a controvérsia a respeito das disfunções neurológicas. Para um maior aprofundamento, remetemos a dois textos de nossa autoria: *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem*, 1992 e *Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda*, 1995.

deslocamento de uma questão institucional, política, para o plano individual, pôde ser percebida tanto nos momentos em que se abordavam questões educacionais em um plano mais amplo e genérico, como quando se falava de uma criança específica. Aqui, também, destacam-se as causas de ordem biológica: para a maioria das crianças apontadas como reprovadas ao final do ano, a justificativa era alguma doença que, na opinião da professora, impedia ou dificultava sua aprendizagem.

A partir daí, selecionamos setenta e cinco crianças para serem avaliadas clinicamente. A seleção foi feita não aleatoriamente, de forma a incluir todas as doenças referidas; dentro de cada uma, foram selecionadas as crianças sobre as quais as falas das professoras fossem as mais significativas. Merece ser destacado que várias das crianças escolhidas já haviam passado por vários profissionais de saúde, já tendo recebido um diagnóstico.

A consulta tinha uma ênfase especial, além dos dados habituais da anamnese médica, na recuperação da história de vida da criança; de sua história de desenvolvimento neuro-psico-motor e cognitivo; da história de relações da criança e da família com a instituição escolar; de expectativas e opiniões sobre o desempenho escolar; das repercussões do fracasso escolar. Além disto, destacaram-se os caminhos que a criança já havia percorrido no interior do sistema de saúde, pelo problema do mau rendimento escolar, com procedimentos, diagnósticos, tratamentos e resultados.

E aqui surge o tema deste texto. Frente às crianças, face à decisão de avaliá-las, do ponto de vista intelectual e neuro-motor, como avaliá-las? Como avaliar uma criança? Com quais instrumentos? A partir de que parâmetros? Portanto que concepções teóricas sobre normalidade? Em outras palavras, olhar o quê, a partir de que lugar?

A resposta mais fácil - o uso de instrumentos tradicionais, testes padronizados - estava *a priori* descartada por nossa experiência prévia, tanto em atividades profissionais propriamente ditas, como na docência. Os testes padronizados trazem alguns equívocos conceituais, decorrentes de sua própria concepção: a crença na possibilidade de se avaliar o potencial intelectual de uma pessoa. Acreditamos que este é o ponto central deste debate. É possível avaliar o potencial intelectual de alguém?

Afastemo-nos do assunto inteligência. O distanciamento do objeto em controvérsia permite certa proteção emocional, que pode nos ajudar a apreender certas nuances com mais facilidade, com menores conflitos. Centremos a reflexão na questão específica do potencial. É possível avaliar o potencial de alguém?

Como modelo de entendimento, podemos tomar algo facilmente mensurável no ser humano, desprovido de controvérsias: a estatura. É possível avaliar o potencial de estatura de alguém? Qual o significado de *potencial de estatura*? A herança genética dessa pessoa, isto é, o máximo de altura que ela poderá atingir, se o ambiente em que vive, sua qualidade de vida, suas condições de saúde etc propiciarem tal condição que seja possível que essa herança genética se expresse totalmente. Em outras palavras, uma situação em que o ambiente fosse, teoricamente<sup>3</sup>, tão adequado que o genótipo (herança genética) fosse igualado, em perfeição, pelo fenótipo (expressão da interação entre o genótipo e o ambiente).

O que representa, então, a estatura de uma pessoa? Seu fenótipo, ou seja, a expressão de seu potencial. É inegável que esse potencial constitui um substrato essencial para a altura da pessoa, porém a altura final não será jamais um reflexo linearmente unívoco do potencial. Como saber quantos milésimos de centímetros eu perdi naquelas três semanas em que tive varicela e não queria comer nada? Quantos centésimos perdi naquela primeira desilusão amorosa, inesquecível, em plena adolescência? Impossível saber.

A medida a que temos acesso é apenas a expressão do potencial, jamais o potencial. Mesmo quando se fala em estatura, sem dúvida uma medida mais fácil. Não só fácil, como ainda com outro elemento que poderíamos chamar de elemento de simplificação: o potencial de altura

---

3 Estamos nos referindo a uma possibilidade apenas teórica, pois a qualidade de vida dos homens, a qualidade do ambiente, está, sabidamente, distante deste patamar. Sem dúvida, a qualidade de vida da humanidade tem melhorado constantemente, fato que se reflete no conhecido aumento de estatura a cada geração, na maioria dos grupos sociais, denominado *aceleração secular do crescimento*. Entretanto, ainda estamos longe de sequer cogitar que a altura das pessoas esteja se aproximando de seu potencial genético.

apenas pode-se expressar em uma direção, um único sentido. A pessoa cresce ou não cresce, em dimensão única, linear.

Por que estamos falando aqui em estatura? Para que se apreenda que, mesmo naquilo que seria mais tranqüilo, não temos acesso ao potencial das pessoas, apenas à expressão do potencial.

Iniciemos o retorno ao objeto central deste texto. Porém, paulatinamente, fazendo uma parada em um ponto intermediário, pois ainda é necessário certo distanciamento.

Pensemos na avaliação da coordenação motora, por exemplo. Muito mais simples que inteligência, porém já mais complexa que altura.

Já estamos admitindo que o que avaliamos não é o potencial de coordenação motora, se é que podemos chamar assim, mas a expressão desse potencial, a coordenação motora que se nos apresenta. Se quisermos maior rigor, poderemos dizer que não temos acesso ao desenvolvimento neuro-motor (que alguns autores chamam de maturidade neurológica), base para a coordenação motora, mas apenas às formas de expressão desse desenvolvimento.

Ressalte-se que agora já estamos falando em formas de expressão, enquanto para estatura frisamos que se tratava de medida unidimensional. Por que a diferença? Porque a mesma coordenação motora pode-se expressar em infinitas atividades do homem, sem hierarquia “neurológica” entre elas, apenas diferentes em relação ao significado prático da atividade e ao valor social atribuído a ela.

Concretamente, qual a diferença entre desenhar com lápis e papel e construir uma pipa? Em termos de coordenação viso-motora, nenhuma.<sup>4</sup> Diferem pelo uso que a criança pode fazer da pipa e da cópia. Diferem, principalmente, porque necessitam de outros requisitos para sua execução, não apenas da coordenação viso-motora. Para a pipa, por exemplo, a criança deve ter uma boa discriminação visual para cores, pois não se costuma encontrar pipas com combinações aberrantes de cores, do ponto

---

<sup>4</sup> Talvez fosse mais sensato admitir a possibilidade de que a construção da pipa seja tarefa mais complexa do que copiar uma cruz; porém, para os propósitos deste texto, podemos aceitar a equivalência.

de vista estético. Porém, o requisito essencial que queremos destacar aqui é a necessidade de já saber fazer. Ou, de ter aprendido.

Uma atividade é ensinada, estimulada, quando é valorizada no grupo social, quando se integra ao conjunto de valores sociais, históricos, culturais, políticos de um determinado grupo. Valores de classe.

Para uma criança fazer uma pipa, é necessário coordenação viso-motora e pertencer a um grupo em que tal atividade seja valorizada, onde se fazem pipas, onde se ensina a fazer pipas, onde fazer bem pipas é elemento diferenciador.

Para uma criança copiar uma cruz com lápis e papel, é necessário coordenação viso-motora e pertencer a um grupo social onde se escreve, onde se lê, onde existem lápis e papel, onde se ensina desde cedo a brincar com lápis de cor, com livros, onde ler e escrever bem é elemento diferenciador. Em outras palavras, onde existe um contato íntimo e não-traumático com lápis e papel.

Algumas crianças fazem pipas, outras desenham. Ambas com a mesma coordenação motora. Cada uma com expressões diferentes da mesma coordenação. Expressões cuja aquisição é estimulada, direcionada por valores de sua pertença social. Qual das duas atividades melhor representa a coordenação viso-motora, qual deve ser eleita como parâmetro de normalidade? Nenhuma pode ser considerada *a melhor*, na medida em que ambas são apenas expressões diferentes, sem hierarquia entre si, de uma mesma coordenação, à qual não se tem acesso.

Ao se preconizar o emprego de testes padronizados para avaliar a coordenação motora, fica implícito que se acredita no acesso à coordenação motora em si, o que permitiria identificar que uma das tarefas seria superior à outra, dentro de uma hierarquia neurológica. Como nenhuma tarefa fornece ao pesquisador - ou, ao profissional - a chave para esse acesso, podemos afirmar que se está transitando não mais pelo campo do conhecimento, mas pelo terreno de opções, de escolhas do profissional. Seria razoável, então, supormos que essas escolhas abrangessem diferentes formas de expressão, isto é, alguns testes elegessem desenhar uma cruz com lápis e papel e outros definissem que fazer uma pipa seria o parâmetro de normalidade. O caráter ideológico da opção revela-se pela

constatação de que as preferências sempre recaem sobre as formas de expressão encontradas nas classes sociais privilegiadas.

Existe ainda outro ponto provocativo, quando se trata de desenvolvimento neuro-motor, seja coordenação motora, equilíbrio dinâmico, estático etc. Quando se avalia, seja qual for o objeto desta avaliação, não se tem acesso ao objeto em si, sempre apenas às suas formas de expressão. Entretanto, mesmo o acesso às formas de expressão do objeto de avaliação pode ser indireto. Quando observamos uma criança fazendo pipa, desenhando, escrevendo, andando de bicicleta, correndo, subindo em árvores, o que vemos é exatamente isto: uma criança fazendo pipa, desenhando, escrevendo, andando de bicicleta, correndo, subindo em árvores. Não temos a capacidade pretendida de observar sua coordenação motora, seu equilíbrio, sua discriminação visual etc. Temos acesso, basicamente, a seus movimentos; rigorosamente, o que podemos avaliar diretamente resume-se a movimentos. A partir daí, desta observação direta dos movimentos, à luz de referenciais conceituais, deduzimos teoricamente a coordenação, o equilíbrio etc.

Perceber e assumir os limites do olhar coloca limites à pretensão avaliatória. Não podemos deixar de registrar que a não-percepção de limites pelos avaliadores costuma chegar a tal ponto que eles não apenas acreditam em seu acesso direto ao objeto da avaliação, como também no acesso às intenções de quem está sob avaliação. Anotações sobre as intenções de quem está sendo avaliado, geralmente negativas, com destaque para a agressividade, são freqüentes nos laudos, evidenciando a carga de juízos de valor incorporada à avaliação, ao diagnóstico.

Após este breve distanciamento para espaços menos infiltrados passionadamente, podemos retornar ao ponto central deste texto: a avaliação intelectual.

Se se acredita na impossibilidade de acesso ao potencial de objetos mais facilmente mensuráveis, como a estatura, ou mais facilmente avaliáveis, como o equilíbrio e a coordenação motora, como se pode pretender avaliar o potencial intelectual de uma pessoa?

O instrumento padronizado, o teste, fundamenta-se na concepção de que uma determinada forma de expressão constitui a chave de acesso

ao potencial. Não é relevante, neste debate, se se acredita ter acesso direto ao potencial ou que uma determinada forma de expressão seja superior às demais; ambas as crenças apenas justificam o fato de que o teste elege uma forma de expressão como a única que merece ser considerada. Isto vale tanto para os testes mais simples de equilíbrio, como para os mais sofisticados, no campo das funções intelectuais superiores, exatamente o campo onde o conhecimento é mais complexo, mais controverso, o que diferencia o ser humano das outras espécies.

Um dos muitos pontos polêmicos nas discussões sobre desenvolvimento intelectual reside em saber se o conceito de potencial, no sentido de máximo que pode ser atingido, é aplicável às funções intelectuais do homem. Isto é, se existiria uma *inteligência máxima* que uma determinada pessoa poderia desenvolver, esse máximo sendo determinado biologicamente, por seu patrimônio genético; por seu genótipo, enfim.

Os autores que defendem a determinação genética da inteligência parecem desconsiderar o fato de que o pensamento está intrinsecamente vinculado à ação e, assim como o conhecimento científico, suas possibilidades de avanço estão definidas e limitadas, para a maioria dos homens, pelas necessidades e possibilidades concretamente colocadas a cada momento histórico. Assim, pode-se imaginar que, para a humanidade em geral, exista um máximo de desenvolvimento intelectual que pode ser atingido, porém um máximo que é determinado pelas condições concretas daquela sociedade, em termos históricos, culturais e do próprio grau de desenvolvimento intelectual. Um máximo possível que é determinado, em última instância, pelo modo de produção. Assim, a cada momento histórico, o *máximo possível de inteligência* que pode ser desenvolvido seria necessariamente menor que o máximo possível do momento subsequente. O próprio avanço do pensamento, do conhecimento coloca novas possibilidades, derruba limites anteriormente postos ao desenvolvimento intelectual.

O desenvolvimento de uma criança no último quinquênio do segundo milênio não pode ser comparável ao de uma que tenha vivido há quarenta anos. Não necessariamente ela é mais inteligente, do ponto de vista genético (pois é óbvio que não se pode negar o substrato biológico da inteligência), apenas está vivendo em outro espaço social e geográfico.

fico, outro espaço intelectual, que lhe permite um outro patamar de desenvolvimento.

Da mesma forma que não se pode comparar crianças que vivem em classes e grupos sociais com valores distintos, mesmo que vivam num mesmo espaço geográfico e temporal, não se pode pretender comparar crianças que vivam em espaços temporais e, portanto, históricos e sociais distintos. E vice-versa...

Não se pode ignorar que em plena virada do século, existem crianças cujas condições concretas de vida estão mais distantes dos benefícios produzidos pelo desenvolvimento científico e tecnológico atual do que outras crianças que viveram há décadas... O que não significa que sejam menos inteligentes, apenas apresentam um desenvolvimento cognitivo conformado por suas necessidades e possibilidades concretas, pelo bloqueio de seu acesso aos bens culturais.

Não se está pretendendo tecer elogios à pobreza, ao contrário. O que se está colocando é que esse máximo de inteligência possível é construído histórica e socialmente. Isto é totalmente diferente de se afirmar que haveria uma determinação genética, linear, exclusiva, desse máximo ou, como se costuma falar, do potencial intelectual. Assim como o desenvolvimento das possibilidades de pensamento é histórico, o olhar dirigido às possibilidades de pensamento de uma criança necessita ser historicamente focalizado.

A barreira imposta, cultural e politicamente, às possibilidades de desenvolvimento de crianças normais é que deve ser objeto de análise, na busca de modos de enfrentamento e superação, e não o seu produto - a diferença construída entre crianças - transformado em mais uma justificativa para a desigualdade social. A desigualdade, as diferenças de possibilidades de pensamento, a barreira imposta enfim, não são fenômenos naturais, não pertencem ao mundo da natureza mas ao mundo dos homens. A naturalização da desigualdade imposta aos homens requer o ocultamento da discriminação racial, social ou de gênero, sob a aparência de conhecimento científico, alicerçado no campo da Biologia, mais especificamente na genética. A transferência de pressupostos da teoria darwinista - o evolucionismo e a seleção natural - para o entendimento de

fenômenos que ocorrem nas sociedades humanas constitui o terreno onde se fundam as teorias que tentam justificar a discriminação entre os homens. E neste ponto não podemos esquecer que Galton, o idealizador dos testes de inteligência, tinha por objetivo a seleção dos mais capazes para o aprimoramento da espécie humana, em postura explicitamente eugenista; primo de Darwin, Galton é considerado um dos criadores do *darwinismo social* e até hoje os testes de inteligência fundam-se no eugenismo e no social-darwinismo.

O social-darwinismo representa uma das primeiras contribuições da ciência moderna para a racionalização da desigualdade - e mesmo da crueldade -, oferecendo-lhe uma aparência racional e justa, decente. Afinal, a maioria das pessoas não gosta de se sentir - ou saber - malvado, demonizado; portanto, é preciso que ele acredite que está fazendo o melhor possível, o correto. A crença no *determinismo biológico* permite acreditar, sem conflitos, que a vida de um homem está definida por seus genes; daí, os fenômenos sociais - tanto os considerados bons como os ruins - seriam consequência da constituição genética dos homens que integram essa sociedade, ou esse grupo social. Assim, a sociedade seria determinada biologicamente, pela simples somatória dos atributos biológicos, individuais de seus membros. Entende-se porque o determinismo biológico (ou biologização da sociedade) é parceiro inseparável do *reducionismo*, que pretende que as características de qualquer coisa, seja no plano do mundo da natureza ou do mundo social, podem ser explicadas apenas pela somatória das características de suas partes. Do mesmo modo que as propriedades de uma molécula complexa como a proteína poderia ser explicada pelas propriedades das moléculas mais simples que a compõem<sup>5</sup> - e, em última análise, pela somatória dos átomos, elétrons, quasares etc - as sociedades humanas seriam entendidas como a simples somatória dos atributos dos homens que a integram, o que, no limite, significa dizer que as sociedades humanas se explicam

---

5 Pretensão que não se sustenta nem mesmo no mundo natural. Apenas a mudança na ordem seqüencial dos amino-ácidos significa uma molécula de proteína diferente, com propriedades físicas, químicas e funcionais totalmente diversas.

pela somatória dos átomos, prótons etc, que compõem o corpo biológico de cada um de seus membros.

Pretender explicar o todo pela simples soma de suas partes ou, pior, entender o todo pelo entendimento de uma de suas partes: essa a característica do reducionismo.<sup>6</sup> Sem ele, a determinação biológica perderia muito de sua força explicativa.

Podemos ousar perguntar se o próprio desenvolvimento não constitui um fator de maior diferenciação anatômica do cérebro. O número de sinapses, por exemplo, que se considera tão ou mais importante que o número de neurônios, não sofre interferências das experiências de aprendizagem pelas quais uma criança passa? Esta é uma pergunta para a qual ainda não se pode construir respostas adequadamente fundamentadas, pois se encontra além dos limites atuais impostos ao pensamento humano e, portanto, ao conhecimento. Configurando uma espiral, estes limites são definidos até mesmo pela inexistência de método e instrumental apropriados, que, por sua vez, só poderão ser desenvolvidos a partir de um outro patamar de conhecimento.

Admitir a possibilidade de que a biologia seja modulada pelas condições de vida, no campo da inteligência, como aliás já se comprovou em inúmeros outros campos, significa excluir o determinismo biológico do campo do conhecimento científico, atribuindo-lhe o espaço que lhe é de direito: o dos discursos ideológicos.

Mesmo admitindo o substrato biológico das funções intelectuais, não se pode ignorar que tudo a que temos acesso, também no campo de

---

6 A importância do pensamento reducionista no campo científico é muito maior e mais ampla, não se restringindo às questões aqui apresentadas. Por exemplo, o modelo fundamental de ciência experimental, baseado em variáveis, pressupõe que seja possível alterar apenas uma delas, mantendo as demais inalteradas; o todo se resume à soma das partes que o compõem, que podem, portanto, ser isoladas e modificadas de forma estanque. A essa concepção, contrapõe-se o pensamento dialético, que entende ser impossível abstrair as propriedades de cada parte, em dissonância com o todo; ao contrário, as propriedades de cada parte decorrem da maneira como estão associadas às demais (assim como de quais são as demais), ou seja, as propriedades de cada uma das partes se codeterminam, assim como as partes e o todo se determinam mutuamente.

inteligência, de cognição, de aprendizagem, resume-se a expressões. Expressões que trazem em si, indeléveis, as marcas da história de vida da pessoa e de sua inserção social.

A inteligência não constitui uma abstração; significa, inclusive, capacidade de abstrações, porém ela em si não é algo abstrato. Como avaliá-la, descontextualizada da vida, isto é, tornada abstrata? A inteligência abstrata, meta de inúmeros pesquisadores, não existe na vida real das pessoas; consiste apenas em uma categoria teórica. A inteligência abstraída só existe no pensamento clínico, que precisa se distanciar das particularidades, da individualidade, na busca do repetitivo que permita a classificação.

Aqui, é necessário nos determos, mesmo que brevemente, sobre o método clínico. A Clínica, segundo Foucault, precisa silenciar o corpo do outro (*o corpo do doente*), mesmo o corpo biológico, para poder apor sobre ele seu olhar. No corpo do outro silenciado, não subsistem as particularidades, apenas as repetições. Para observar a doença, decifrar seus signos, a Clínica abstrai o sujeito doente, fixando seu olhar sobre seu corpo, o corpo doente. Em outro movimento, abstrai esse corpo doente, abstrai o *corpo doente do doente*, buscando olhar o *corpo doente genérico* que existe na mentalidade médica e que Foucault denomina *corpo doente do médico*.

O método clínico é construído no decorrer de um curto período de tempo, aproximadamente cinqüenta anos, no final do século XVIII e início do XIX, em que coexistiram algumas concepções distintas sobre a doença. Coexistiram e se sucederam, com conflitos mais de ordem passional, por disputas entre seus seguidores. Reajustes do olhar, mudanças de foco, de local, que representam mudanças conceituais importantes, porém jamais cortes epistemológicos. Sem rupturas, o método clínico atual traz em si elementos de todos os que o precederam.

A *medicina classificatória*, ou *medicina das espécies*, constitui a forma de pensamento médico que precede cronologicamente o método clínico, tornando-o historicamente possível; por sua vez, no método clínico, persistirão elementos da medicina das espécies. Nela, descobrir uma semelhança permite decifrar a disposição inteligível das doenças,

desvelando o princípio da criação, a ordem geral da natureza. A aplicação do modelo botânico ao conhecimento médico transforma o princípio de analogia das formas em lei de produção das essências; é como se a percepção médica, estabelecendo semelhanças e filiações, se comunicasse com a ordem ontológica que organiza o mundo da doença. As doenças representam espécies naturais e ideais. Naturais, porque enunciam verdades essenciais. Ideais, porque nunca se apresentam sem alguma alteração, algum distúrbio.

A principal perturbação é trazida com e pelo próprio doente. (...) o doente acrescenta, como perturbações, suas disposições, sua idade, seu modo de vida e toda uma série de acontecimentos que figuram como acidentes em relação ao núcleo essencial. Para conhecer a verdade do fato patológico, o médico deve abstrair o doente. (...) Não é o patológico que funciona, com relação à vida, como uma contranatureza, mas o doente com relação à própria doença. (Foucault, 1980, p.6-7).

No interior desta concepção, o doente é tido como uma perturbação, que atrapalha a manifestação da essência da doença. Também o médico é visto como um possível fator de conturbação, se não pautar sua intervenção por uma obediência estrita à ordenação ideal da nosologia: o olhar do médico deve dirigir-se não ao corpo concreto do doente à sua frente, mas a intervalos, lacunas e distâncias, em que aparecem os signos que permitem distinguir entre uma doença e outra, as verdadeiras e as falsas, as legítimas e as bastardas, as malignas e as benignas. A intervenção do médico, se inoportuna, precoce, pode contradizer e confundir a essência da doença, tornando-a irregular e, portanto, intratável.

Médicos e doentes são estranhos ao espaço racional da doença; são apenas tolerados como confusões que não se pode evitar.

O paradoxal papel da medicina consiste, sobretudo, em neutralizá-los, em manter entre eles o máximo de distância, para que a configuração ideal da doença, no vazio que se abre entre um e outro, tome forma concreta, livre, totalizada enfim em um quadro imóvel, simultâneo, sem espessura nem segredo, em que o reconhecimento se abre por si mesmo à ordem das essências. (Foucault, 1980, p.8).

Não é difícil identificar aí as raízes da eterna busca da objetividade e da neutralidade pela medicina, que conforma a transformação da relação médico-paciente, relação sujeito-sujeito por essência, em relação sujeito-objeto e, no limite extremo da *competência* pretendida, em relação objeto-objeto.

A consulta médica, ao contrário do que pretendem os que tentam adequá-la ao tempo da tecnologia e da informática<sup>7</sup>, não constitui instrumento objetivo ou neutro. Sua riqueza reside, exatamente, na subjetividade, elemento inerente e indispensável às relações entre pessoas. E a consulta é precisamente uma relação entre pessoas; uma relação específica, porém entre pessoas. Uma relação de busca de conhecimento, *sujeito-sujeito* e não *sujeito-objeto*.

Pretender transformar a consulta em instrumento objetivo significa empobrecê-la, restringir suas possibilidades, na tentativa de transformar um dos *sujeitos* em *objeto*. Porém, mesmo aí, empobrecida e limitada, não se transforma em objetiva, pois sempre haverá pelo menos um *sujeito* que, mesmo inadvertidamente, mesmo inconscientemente, continuará imprimindo suas próprias marcas a cada ação sua, continuará conformando suas atitudes, posturas, propostas, a partir de sua história, suas concepções e opções, enfim, do lugar que ocupa e de onde olha o mundo.

Assumir a inerência da subjetividade a toda ação humana e, daí, aprender a reconhecê-la em cada um de seus atos, aprender a explorá-la, significa enriquecer o instrumental da consulta médica, colocando-a em outro patamar de qualidade.

---

7 Nos últimos quarenta anos, tem ocorrido um movimento da medicina em direção à valorização de técnicas e procedimentos apoiados em instrumental tecnológico, que, nessa concepção prescindiram da interação social entre sujeitos, representada pela consulta. Privilegiando (e em um quase deslumbramento com) o aprimoramento tecnológico, as relações interpessoais, que subsidiam o ato da consulta, são desvalorizadas no ensino médico contemporâneo. Esse movimento tem sido objeto de vários estudos, tendo sido denominado Medicina Tecnológica por Cecília Donnangelo; para maior aprofundamento, recomendamos os livros de Lilia Blima Schraiber, *Educação médica e capitalismo*, 1989 e *O médico e seu trabalho*, 1993.

Nem objetiva, nem neutra. A crença na neutralidade da relação que se estabelece em uma consulta médica pressupõe a capacidade do médico de abdicar, nesse momento, de suas convicções, seus interesses, sua disponibilidade, seus desejos, isto é, transformar-se, ele próprio, em *objeto*, construindo, assim, uma relação não mais *sujeito-sujeito*, nem mesmo *sujeito-objeto*, mas simplesmente *objeto-objeto*.

Assumir a própria subjetividade e a não-neutralidade como elementos inerentes a si mesmo, dos quais não se pode apartar em momento algum, constitui passo essencial para explorar toda a potencialidade da consulta, construindo o que lhe é fundamental: a objetivação. Da interação, complexa, entre conhecimento e subjetividade, constrói-se a *objetivação*<sup>8</sup>, que implica em utilizar, com rigor, os instrumentos teóricos e técnicos mais adequados ao processo de aproximação da realidade.

O método clínico, subseqüente à medicina classificatória e à medicina das epidemias, só pôde se constituir, no início do século XIX, pela emergência do olhar médico no campo dos signos - ou sinais - e sintomas. O olhar clínico simboliza um olhar que sabe e decide e, portanto, pode reger. Para se constituir como tal, precisa aprender a ver, isolar, reconhecer diferenças e semelhanças, agrupar, classificar; classificar não mais segundo as *antigas* noções da medicina das espécies, mas sempre uma forma de classificação. Para classificar corretamente, o olhar deve apreender todas as características, tendo agora por chão os conceitos de normalidade e de desviante.

A formação do método clínico representa grande mudança conceitual, não simplesmente no modo de agrupar e classificar, mas, fundamentalmente, no próprio olhar, nas relações que ele passa a estabelecer com a doença, constituindo-a e, ao mesmo tempo, sendo por ela constituído. Além disso, é nessa época que a relação do olhar médico

---

<sup>8</sup> Em seu livro *O Desafio do conhecimento: metodologia de pesquisa qualitativa em saúde*, 1992, Maria Cecília S. Minayo analisa a construção de conhecimentos no campo das ciências sociais, onde se inclui a saúde. Não se refere à consulta médica, porém consideramos que sua discussão sobre subjetividade e objetividade em pesquisa pode ser aplicada à consulta.

com a linguagem será mais estreita; daí, o olhar clínico representa uma íntima interação com os campos lingüísticos, distinguindo signos e sintomas entre si e, mais ainda, em relação à doença.

O sintoma refere-se às formas de apresentação imediata da doença; as formas mais visíveis e que se mostram espontaneamente ao olhar. Tosse, febre, dores são a transcrição mais imediata e visível da natureza da doença, que jamais se coloca diretamente em visibilidade. A doença desenvolve um jogo de desvelamento/ocultamento sob os sintomas, um jogo de claro/escuro, de visível/invisível. O signo, ou sinal, em contraste, não se mostra diretamente, precisa ser encontrado, reconhecido. Além do limiar da visibilidade, o signo anuncia o que já ocorreu, o que ocorre e o que ainda vai ocorrer, revelando, assim, o tempo.

A clínica funda, assim, uma dupla estrutura de saber, de linguagem: as formas visíveis revelam suas raízes no campo do invisível e, ao mesmo tempo, antecipam o invisível.

...doravante o significante (signo e sintoma) será inteiramente transparente ao significado que aparece, sem ocultação ou resíduo, em sua própria realidade, e que o ser do significado o coração da doença - se esgotará inteiramente na sintaxe inteligível do significante. (Foucault, 1980, p.102-3).

A estrutura lingüística conformando o pensamento. O pensamento clínico propõe-se a construir uma linguagem que revele a ordem da verdade, tornando enunciável o visível, tornando visível o próprio tempo, que se integra ao discurso médico. Essa estrutura lingüística faz desaparecer a oposição entre tempo e natureza, entre o que anuncia e o que se manifesta. Anulam-se as diferenças entre a doença em si, seus sinais e sintomas. A linguagem conforma, então, um novo modo de pensar em medicina, em que os sintomas e signos se constróem como significantes totais, sem resíduos, da doença significada que, escapa, assim, do jogo entre o *visível que a torna invisível* e do *invisível que a faz vista*.

O olhar do clínico (...) pressupõe uma idêntica estrutura de objetividade: em que a totalidade do ser se esgota em manifestações que são seu

significante-significado; em que o visível e o manifesto se unem em uma identidade pelo menos virtual; em que o percebido e o perceptível podem ser integralmente restituídos em uma linguagem cuja forma rigorosa enuncia sua origem. (Foucault, 1980, p.109).

Não poderiam ser aí percebidas raízes epistêmicas da pretensão de tudo poder avaliar, a tudo ter acesso, percebida nas ciências da vida e, mesmo, nas ciências do homem? As atividades de avaliar/classificar seriam comprometidas, impedidas mesmo, se não se fundassem na crença de que o visível desvela totalmente o invisível, ou seja, se não se fundassem na abolição do jogo de claro/escuro, ocultamento/desvelamento, visível/invisível. Abole-se a invisibilidade de certos campos ao olhar clínico. A total identidade entre significado e significante constitui pressuposto essencial dos testes padronizados, principalmente os de inteligência.

Posteriormente, pela incorporação da estatística, as incertezas do saber clínico serão substituídas pela certeza decorrente da *multiplicidade inteiramente percorrida de fatos individuais*. A individualidade é dissolvida em uma determinada concepção de coletivo, de quantidade. A individualidade, o indivíduo, o doente integram um campo marginal ao saber clínico. Continuam, assim, marginais ao pensamento médico desde seus primórdios.

... a visibilidade do campo médico adquire uma estrutura estatística e (...) a medicina se dá como campo perceptivo não mais um jardim de espécies, mas um domínio de acontecimentos. (Foucault, 1980, p.116).

No chão em que a clínica é soberana, o olhar clínico é soberano. Saber olhar é condição para o saber, saber que irá constituir o olhar... Um olhar que, para poder ser exercido, necessita silenciar o que vê. Porém, de onde falamos quando afirmamos que o olhar clínico silencia o *corpo doente do doente*?

Ao abstrair o doente, em sua individualidade, de seu campo perceptivo, do visível; ao considerar a doença como um acontecimento em uma série, a medicina irá debruçar seu olhar apenas sobre o genérico,

o fato repetitivo - buscando as repetições para enxergar o genérico - afastando de seu campo visual tudo que possa perturbar a percepção desse genérico. A individualidade de cada sujeito, doente ou sadio, continua sendo o principal fator de perturbação para o olhar clínico, que precisará, então, para poder se exercer, silenciar *o corpo doente do doente*, fixando-se no *corpo doente genérico*, presente apenas no pensamento médico, isto é, no *corpo doente do médico*.

A medicina ainda não resulta do encontro do médico com o doente.

O olhar se realizará em sua verdade própria e terá acesso à verdade das coisas, se se coloca em silêncio sobre elas, se tudo se cala em torno do que vê. O olhar clínico tem esta paradoxal propriedade de 'ouvir uma linguagem' no momento em que "percebe um espetáculo." (Foucault, 1980, p.122).

Acima de todos estes esforços do pensamento clínico para definir seus métodos e suas normas científicas plana o grande mito de um puro Olhar, que seria Linguagem: olho que falaria. (Foucault, 1980, p.130).

Na pretensão de acesso privilegiado à inteligência de uma outra pessoa através de tarefas padronizadas, descontextualizadas de sua vida, a Psicologia revela seu alicerces no campo da Clínica. Para avaliar uma pessoa, precisa afastar os acidentes, as perturbações para poder olhar apenas sua inteligência. Isto é, precisa abstrair sua vida, seus desejos, seus sonhos, suas possibilidades concretas, enfim, sua condição de sujeito historicamente determinado; abstrai a criança para poder olhar a *inteligência da criança*. Porém, isto não basta, pois a criança ainda insiste em perturbar, em tentar manifestar sua singularidade e, para classificar, é imprescindível buscar as repetições, anulando o que é singular; é necessário, então, um outro movimento, que permita à Clínica Psicológica apor seu olhar sobre a *inteligência genérica*, construída na mentalidade da Psicologia, olhando assim a *inteligência da criança do psicólogo*. Ao propor tarefas padronizadas a Clínica Psicológica silencia a criança, nega-lhe a voz para que não fale de si própria, de sua vida, não tenha a pretensão de ser sujeito. Também aqui, assim como na consulta



preciso ter aprendido. Ou, o reverso, não saber fazer pipa não significa não ter coordenação motora, da mesma forma que não saber que esmeralda é uma pedra preciosa, verde, não significa não ser inteligente.

Os testes fundam-se ainda em uma outra concepção, revelada pela necessidade de que a criança faça as tarefas na frente do profissional. Apenas aquela tarefa, elegida pelo pesquisador, e desde que realizada em sua frente, tem valor. Implicitamente, está dito que as informações, da pessoa ou de seus responsáveis, não têm valor para o examinador. Se a criança não me provar que tem equilíbrio suficiente para andar de bicicleta, não deverei levar em consideração que ela saiba andar de bicicleta. Esta desqualificação das informações - e, por conseguinte, do outro - oculta-se sob a necessidade de objetividade, confundindo o próprio sentido da pretensa objetividade. Por outro lado, esta postura revela novamente os alicerces da Psicologia no pensamento clínico.

Qualquer teste apenas consegue avaliar se a criança possui uma das infinitamente possíveis formas de expressão de uma mesma capacidade. Isto, se a criança quiser demonstrá-lo em uma situação artificial e *estressante* como é qualquer situação de prova. Nada mais... Não é mais neutro nem mais objetivo do que qualquer outra forma de avaliação.

Mudam os nomes dos testes, os autores, alteram-se pequenos detalhes e mantém-se a essência: apenas uma forma de expressão é passível de consideração. As demais, bem, são as demais... Neste sentido, não vemos diferenças entre os tradicionais testes de Q.I., os testes de psicomotricidade, as provas piagetianas, o exame neurológico evolutivo (ENE, que se propõe a avaliar a maturidade neurológica) e outros.

Ao assumir que as expressões das classes sociais privilegiadas são as superiores, as corretas, o que se está assumindo é uma determinada concepção de sociedade e de homem, fundada na desigualdade e no poder, em que alguns homens são superiores a outros, algumas raças são superiores a outras...

---

Intelligence Scale for Children (WISC), pergunta-se *o que é esmeralda*; a título de curiosidade, outra pergunta é *o que é hipoteca*...



cantos de pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da aritmética e, na vida, fazem compras, sabem lidar com dinheiro, são vendedoras na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem uma árvore pelas suas folhas. Não têm coordenação motora com o lápis mas constróem pipas. Não têm criatividade e fazem seus brinquedos do nada. Crianças que não aprendem nada, mas aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades e depois assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar. (Moysés & Lima, 1982, p.60).

Por todo o exposto, explica-se a decisão *a priori* de não utilizar esse tipo de instrumentos em nossa pesquisa, como dissemos logo no início do texto. As crianças foram avaliadas, em relação ao desenvolvimento neuro-motor, cognição, aprendizagem, em referencial conceitual que se opõe aos pressupostos teóricos dos testes de inteligência (e derivados). Em nossa atuação profissional e docente, temos buscado avaliar as crianças em concepção que inverte -e tenta mesmo subverter- as avaliações tradicionais.

Para nós, a premissa que fundamenta toda a avaliação é que temos acesso apenas às expressões do objeto de avaliação, geralmente de forma indireta. Isto posto, é preciso aprender a olhar. Olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta. Não se propõe nenhuma tarefa previamente definida, não se pergunta se sabe fazer determinada coisa, mesmo que seja empinar pipa ou jogar bolinha de gude. Pergunta-se o que ela sabe fazer. E, a partir daí, o profissional busca, nestas atividades, nas expressões que ela já adquiriu, o que subsidia e permite estas expressões. Ao invés de a criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é quem deverá se adequar às suas expressões, a seus valores, a seus gostos.

Uma criança que gosta de jogar bolinha de gude tem que ter coordenação viso-motora; orientação espacial; integrar noções de espaço, força, velocidade, tempo; sociabilidade, pois não joga sozinha; capacidade de concentração e atenção; noções de quantidade; saber ganhar e perder; aprender e memorizar as regras do jogo etc. Uma criança que fale

ao telefone, tem que ter discriminação auditiva. A criança que gosta de ler, além de obviamente saber ler, tem memória, concentração, discriminação visual, percepção espacial, lateralidade (o sentido da leitura pressupõe a lateralidade), tempo (o que vem antes e o que vem depois) etc. Para a criança que sabe andar de bicicleta, não podem existir dúvidas sobre sua coordenação motora, equilíbrio, ritmo, percepção espacial e temporal, esquema corporal, lateralidade. Ainda, dominar as regras do jogo com bolinhas de gude não envolve apenas memorização de regras, mas a capacidade de abstração necessária para o entendimento de como se joga o jogo. Aliás, todas as atividades citadas, assim como quase todas as brincadeiras de crianças pressupõem criatividade e abstração, ao contrário do que muitos adultos insistem em negar. Talvez fosse o caso de nos perguntarmos porque, adultos, nos esquecemos de como éramos quando crianças e passemos a desqualificar tudo que constantemente elas nos mostram ser capazes de fazer.

Ao invés de buscar o defeito, a carência da criança, o olhar procura o que ela já sabe, o que tem, o que pode aprender a partir daí. O profissional tenta, mais que tudo, encontrar o prisma pelo qual a criança olha o mundo, para ajustar seu próprio olhar. Sabendo que existem limites para seu olhar, que está sujeito a erros, pois não está lidando com verdades absolutas.

Esta proposta de avaliação tem um requisito essencial: profissionais mais competentes, com conhecimentos mais sólidos e profundos sobre o desenvolvimento da criança, sobre o conceito de normalidade, profissionais que não se satisfaçam com visões parciais, estanques, que não tenham medo de suas próprias angústias. Profissionais que considerem que todos os homens são de fato iguais, tornados desiguais por uma sociedade dividida em classes, profissionais que compartilhem o respeito por cada homem, por seus valores, por sua vida. Sem dúvida, é mais difícil de ser aplicada do que um teste padronizado; porém, também sem dúvida, restitui ao profissional sua condição de sujeito, capaz de enxergar a criança como outro sujeito.

Não se trata, portanto, de uma proposta neutra. Possui um caráter político, porém o assume. Nem se pretende objetiva; ao contrário, assume

a subjetividade como elemento enriquecedor da avaliação. A subjetividade sempre existe, mesmo quando a negamos; reconhecer sua existência e importância, para melhor aproveitá-la, para saber usá-la, é o elemento que diferencia as duas concepções.

Voltemos às nossas crianças, à pesquisa. Avaliadas segundo este referencial, não se encontrou, em nenhuma, indícios de comprometimento de desenvolvimento neuro-psico-motor, ou de desenvolvimento cognitivo, nenhum problema inerente à criança que justificasse seu mau desempenho na escola. Elas exibem um grau de desenvolvimento compatível com o que se convencionou chamar de *normalidade*; muitas vezes, é até superior a esse padrão. Apenas o expressam de acordo com os valores do meio social em que se inserem. Uma expressão que não é reconhecida pela Psicologia e pela Medicina, que não tem valor para médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc. Não está inscrita nos instrumentos de avaliação, nos testes de inteligência.

Todas são absolutamente normais; ou, pelo menos, eram inicialmente normais... Expropriadas de sua normalidade, bloqueiam-se. E só mostram que sabem ler e escrever quando se conquista sua confiança. Na escola, não. Afinal, não foi lá que lhes disseram que não sabem? Crianças normais que, com o passar do tempo, vão se tornando doentes, pela introjeção de doenças, de incapacidades que lhes atribuem. Até o momento em que, aí sim, já precisam de uma atenção especializada. Não pelo fracasso escolar, mas pelo estigma com que vivem. Muitas já precisariam de um tratamento psicológico, para reconquistar sua normalidade, da qual foram privadas. Pela escola, pelas avaliações médicas, psicológicas, fonoaudiológicas, que se propuseram a ver apenas o que já se sabia que elas não sabiam.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. Abstracted Intelligence, Silenced Children: The Evaluations of Intelligence. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.63-89, 1997.

**Abstract:** The intelligence tests, which essentially portray the classification of people, are related to the concept of eugenism. Within these tests, Psychology establishes parameters of their fundamental clinical reasoning, through the necessity of abstracting and silencing the subjects in order to place them under a “clinical regard”. In this text, the necessity of subverting these evaluations is put up for debate, in an attempt to abandon the seeking of faults, and in order to discover the real child as a historical being.

*Index terms:* *Intelligence. Evaluation. Academic failure. Education. Health.*

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 2.ed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1982.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em Aberto*, MEC / INEP, n.57, 1995.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo, Cortez / FE-FCM-UNICAMP, 1996.

CORRÊA, M.A.M. *De rótulos, carimbos e crianças nada especiais*. Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1990.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

LEWONTIN, R.C.; ROSE, S; KAMIN, L.J. *Not in our genes: biology, ideology and human nature*. New York, Pantheon Books, 1984.

LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen: Marxismo e Positivismo na sociologia do conhecimento*. 3.ed. São Paulo, Busca Vida, 1987.

FOUCAULT, M. Historia de la medicalización. *Educación médica y salud*, v.11, n.1, p.3-25, 1977.

## *Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência*

FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica.* 2.ed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1980.

MACHADO, A.M. *Crianças de classe especial:* efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento:* metodologia de pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro, Hucitec / Abrasco, 1992.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda. *Em Aberto*, MEC / INEP, n.57, 1995.

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, n.28, 1992.

MOYSÉS, M.A.A.; LIMA, G.Z. *Desnutrição e fracasso escolar:* uma relação tão simples? *ANDE*, v.1, n.5, p.57-61, 1982.

MOYSÉS, M.A.A.; SUCUPIRA, A.C.S.L. Dificuldades escolares. In: SUCUPIRA, A.C. et al., orgs. *Pediatria em consultório.* 2.ed. São Paulo, Sarvier, 1996.

PATTO, M.H.S. *Psicologia e ideologia:* uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.

RYAN, W *Blaming the victim.* 2.ed. New York, Vintage Books, 1976.

SCHRAIBER, L.B. *Educação médica e capitalismo.* Rio de Janeiro, Hucitec / Abrasco, 1989.

SCHRAIBER, L.B. *O médico e seu trabalho.* Rio de Janeiro, Hucitec / Abrasco, 1993.

SOUZA, M.P.R. A Psicologia no imaginário da escola. In: ALVES, M.L., coord. *Cultura e saúde na escola.* São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1994. p.35-9.



# REPRESENTAÇÃO DE ESCOLA E TRAJETÓRIA ESCOLAR<sup>1</sup>

**Silvia Helena Vieira Cruz**

*Faculdade de Educação UFCeará*

*O artigo examina o trajeto da representação de escola num grupo de crianças pobres ao longo do seu primeiro ano de escolaridade. Foram realizadas entrevistas e aplicadas adaptações de dois procedimentos: Desenhos-Estórias e Histórias para Completar. A análise indicou que as representações iniciais evoluem negativamente. Observações em sala de aula e entrevistas com professoras revelaram incompetência pedagógica e atitudes negativas em relação à criança pobre e sua família. Os pais, que vêem na escolarização dos filhos a esperança de melhores dias, tentam amoldá-los à escola. O saldo é o fracasso escolar e a diminuição da auto-estima das crianças.*

*Descritores: Representação. Escola. Relação professor-aluno. Fracasso escolar.*

É comum que o desempenho escolar das crianças pobres (geralmente baixo) seja atribuído a características suas; características que são vistas como inatas ou, numa concepção mais recente, incorporadas a elas pela sua vivência num ambiente pobre e inadequado para o bom desenvolvimento. Nessa perspectiva, questionar as possibilidades intelectuais dessas crianças tem sido uma decorrência freqüente.

Em meados dos anos 80 realizei uma pesquisa que teve como tema a representação da escola em crianças das camadas populares. Embora

---

<sup>1</sup> Artigo baseado na dissertação de Mestrado: “A representação da escola em crianças da classe trabalhadora”, defendida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 1987.

não tenha se constituído em tema central, o contato freqüente e prolongado com algumas crianças forneceu elementos preciosos para compreender o seu desempenho escolar.

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Fortaleza (Ceará), centrando-se em algumas crianças moradoras da favela do Lagamar ou de um cortiço nas suas imediações. Era meu desejo contribuir para o resgate do aluno enquanto sujeito que informa, em primeira mão, o que pensa e sente a respeito da sua vivência escolar. O tema escolhido atende a esse desejo na medida em que a representação, ao mesmo tempo que coletiva (porque partilhada por um determinado segmento de classe), também é fruto do que o indivíduo possui de particular.

Para conhecer a representação que as crianças têm da escola e acompanhar as transformações que essa forma particular de conhecimento foi sofrendo ao longo do ano utilizei entrevistas e adaptações que introduzi em dois procedimentos do exame psicológico infantil (as Histórias para Completar, da Dra. Madaleine Backes Thomas e os Desenhos-Estórias, do Dr. Walter Trinca). A utilização desses instrumentos mostrou-se oportuna; além dos conteúdos de cada história ou entrevista, a atitude frente à tarefa, a qualidade das produções e os comentários adicionais também permitiram o acesso a informações ricas e variadas, que se complementaram.

A opção metodológica implicou um grande número de encontros com cada criança, que aconteceram nas casas das próprias famílias. A primeira série de encontros ocorreu antes do início das aulas pois, antes mesmo de nela ingressar, a criança já possui uma representação de escola. Ela libera a sua imaginação e acrescenta seus sentimentos às informações que já possui acerca do que lá vai encontrar; informações que são fruto tanto de sua vivência quanto do que pode ir recolhendo entre seus parentes, amigos e vizinhos e o que é veiculado pela mídia. É assim que esse novo mundo vai se tornando inteligível e adquirindo sentido; como diz Moscovici (1978), o indivíduo “completa um ser objetivamente determinado com um suplemento de alma subjetiva.” (p.27).

Contudo, a representação é um sistema essencialmente dinâmico, “uma atividade de construção e reconstrução do real pelo sujeito”, nas

palavras de Mollo (1979, p.31). Portanto, ao mesmo tempo que as representações influenciam a forma particular como cada criança entra em contato com a escola, as representações que elas possuem no início do ano letivo necessariamente sofrem alterações no decorrer da sua interação com essa instituição, às quais se acrescem as suas vivências fora dela. Assim, foram realizadas outras séries de encontros na metade do ano letivo, durante o segundo semestre e ao término das aulas para tentar acompanhar as transformações da representação de escola dessas crianças.

Apesar de nossas freqüentes conversas informais, que sempre adicionavam informações sobre a história da família e suas expectativas e percepções acerca do processo de escolarização, considerei importante também marcar entrevistas com as mães das crianças. Essas entrevistas aconteceram após a segunda e a última série de encontros com seus filhos e mostraram-se valiosas não só para a pesquisa, mas para as próprias entrevistadas, pois se constituiram em preciosa oportunidade para revisitarem lugares, pessoas e fatos significativos, às vezes perdidos na lembrança, e, nesse processo, reconstruirem sua própria trajetória e se perceberem melhor como sujeitos. Vale ainda acrescentar que, de forma semelhante ao que ocorreu com as crianças, essas entrevistas também indicaram o que essas mulheres julgam mais adequado responder; apenas com o aumento da confiança na pesquisadora, puderam expressar mais francamente suas percepções e sentimentos acerca da escola.

As crianças que participaram da pesquisa eram alunas da mesma classe de 1<sup>a</sup> série de uma escola da rede pública. Após rápidos contatos ocorridos antes do início do ano letivo, passei a freqüentá-la durante o segundo semestre. Um pequeno levantamento da sua história, estrutura e funcionamento, observações em sala de aula e entrevistas com a professora possibilitaram conhecer personagens, ambientes e fatos que marcaram essa etapa do processo de escolarização desses alunos.

Foram convidadas a participar do trabalho todas as crianças identificadas como não-repetentes<sup>2</sup> e que tinham endereço anotado na ficha de matrícula. O grupo inicialmente formado reduziu-se, por motivos alheios à pesquisa, a cinco crianças: Andrea, Daniele, Flávio, Jânio e Reginaldo.

Andrea é bastante simpática, muito espontânea na expressão da sua afetividade, de suas opiniões e de seus desejos. Daniele, um pouco pequena para a sua idade, é bem vaidosa, tem olhos grandes, muito vivos, e gosta muito de conversar. Flávio é franzino, tem um sorriso tímido e grande habilidade em jogos e também na fabricação de brinquedos como móveis para as brincadeiras das irmãs, pipas, bolas de meia e pernas de pau. Jânio é também muito afetuoso e o fato de ser o único que nasceu no sertão está presente na sua fala, de sotaque bem característico. Reginaldo ri com facilidade (o que deixa à mostra a sua troca de dentes), é bastante robusto e, pouco limpo, algumas vezes apresentou perebas nas pernas.

Eles têm entre seis e sete anos. São saudáveis, mantêm bom relacionamento com os seus familiares, possuem muitos amigos (especialmente Flávio e Reginaldo, muito populares no Lagamar), brincam bastante e ajudam na lida doméstica - Jânio e Reginaldo já contribuem financeiramente para as despesas de casa.

Moram com suas famílias. Com exceção dos pais de Daniele, nascidos em Fortaleza, os demais vieram do sertão a procura de emprego quando as dificuldades de sobrevivência foram agravadas por algum período de seca. Suas histórias assemelham-se às da grande maioria de pessoas que vivem em condições miseráveis na periferia ou favelas da Região Metropolitana da capital. Ao chegar à cidade, não atendendo às exigências do mercado para atividades que possibilitam melhores rendimentos, esses migrantes passam a “ganhar a vida” como empregados domésticos, vigias, biscateiros, artesãos etc. ou, no setor

---

<sup>2</sup> Esse requisito justificava-se pela intenção de captar a representação de escola antes da experiência direta e pessoal com o ensino regular de 1º grau.

formal, empregando-se como operários da construção civil. A renda mensal dessas famílias quase nunca ultrapassa dois salários mínimos.<sup>3</sup>

### ***O encontro com a escola e as transformações da representação***

Todas as crianças do grupo passaram por algum tipo de instituição pré-escolar: Andrea e Reginaldo participaram de turmas que funcionavam numa lavanderia mantida pela L.B.A.<sup>4</sup>; Daniele freqüentou alguns meses uma pré-escola particular; Flávio foi aluno de uma classe de alfabetização numa escola conveniada com o Estado e Jânio também cursou a alfabetização numa escola rural. Assim, suas primeiras representações de escola são marcadas por essas experiências.

Entre os sentimentos positivos despertados pela ida à escola, destacam-se a esperança de lá aprender coisas importantes (especialmente escrever e ler) e, dessa forma, “*num sê burro*”, como diz o Flávio. Mas também esperam encontrar na escola um lugar privilegiado para brincar e fazer novos amigos. Como Daniele, que imagina que na escola

vai ser bom. Vai ser bom porque lá tem um corredor pra mim brincar e eu tenho uma amiga lá, eu já conheço ela (...). Os alunos são alegres, eles gostam de mim, brincam comigo ...

Antes do início das aulas as crianças mostraram também um razoável conhecimento do que devem encontrar na escola. Andrea afirma:

Lá tem brinquedo, tem boneca, tem carro, tem bola, na classe tem mesa, cadeira, aqueles armários de botar livro. E ... tem desenho, lápis de cera.

---

<sup>3</sup> Dados de estudo realizado pelo CAEM (Mestrado em Economia da Universidade Federal do Ceará) e pelo CETREDE (Centro de Treinamento em Desenvolvimento Econômico Regional), em 1977.

<sup>4</sup> Trata-se de um local de instalações bastante precárias, utilizado por mulheres da redondeza para lavar roupas sob encomenda.

A fala de Jânio também é exemplar:

Às vezes tem ... na escola, assim de criança, tem brinquedo pra gente brincar. (...) Na classe tem as cadeiras, né, tem a lousa pra gente desenhar, tem as mesas pra gente botar os cadernos, né? A lousa serve pra gente botar os nomes. E quando a gente tá na cadeira, se for pra tomar nota, aí olha na lousa e faz no caderno.

Certamente tudo isso contribui para que estejam ansiosos para começar a freqüentar aquela escola grande, de dois andares, quase imponente se comparada às suas modestas moradias. As suas mães relatam, inclusive, que nos primeiros dias de aula as crianças não gostam quando, por algum motivo, precisam faltar.

No entanto, essa representação inicial de escola é também povoada pelo temor de repreensões e castigos da professora. As crianças trazem histórias como essa, de Reginaldo:

[a professora] disse: 'Vá fazer o dever, então vá pro banheiro' [Pra que?] Pra trancar, trancar ele. [Por que?] Porque não tava fazendo o dever.

Poder-se-ia argumentar que essas crianças levam para a escola fantasias de agressão que talvez sejam produto apenas do seu mundo subjetivo; mas a experiência escolar concreta, diária, confirmou essas possíveis fantasias ou expectativas negativas, que foram se acentuando muito ao longo do ano.

A professora, de religião protestante, reserva boa parte do período de aula a cantos religiosos e preleções, que ela chama de “conversas com Jesus”. Além disso, chama a atenção que cerca de 90% do tempo destinado às atividades propriamente didáticas sejam ocupados com cópias de tarefas que as crianças devem fazer na classe ou em casa. Embora tenha assistido a doze aulas, em dias variados, não cheguei a presenciar nenhuma explicação de assuntos novos; mas as rápidas “recordações” do que as crianças já deveriam saber e as explicações dos exercícios propostos são confusas e incompletas. Os próprios exercícios geralmente têm enunciados, além de longos, bastante complicados ou

pouco claros, o que acarreta muitas dúvidas nas crianças.<sup>5</sup> E essas dúvidas não provocam esclarecimentos gerais, para toda a turma, mas são tratadas como dificuldades individuais. Na realidade, quando os alunos afirmam que não sabem algo a professora os recrimina abertamente, *envergonhando-as perante as outras e a si mesmas*. Assim, sentem-se sem ajuda para superar as dificuldades com as quais constantemente se deparam. Referem-se a isso com freqüência, como quando Andrea descreve a professora:

É muito boa ela, tia. Mas quando às vezes ela ... ela briga ... [Às vezes ela briga?] Ô se não briga, briga é muito! A pior coisa é quando ela briga. [Por que ela briga?] Porque ... porque eu nunca sei.

Ou quando Reginaldo fala sobre o que acontece na sala de aula:

Se não saber o alfabeto, fica de castigo, a tia bota de castigo. Se num fizer direito, a diretora dá carão, também bota de castigo. É de joelho, até ... quando for simbora.

As crianças passam, então, a perceber que a escola está voltada para uma minoria, “os grandes, os que já sabem fazer dever mais direito”, segundo Daniele. *Lá não é o lugar onde se aprende, mas onde se tem que mostrar que sabe*. Então, em muitos momentos a partir de meados do ano letivo, as crianças deixam claro que compreendem o papel fundamental que, nessas circunstâncias, assume a ajuda de seus familiares ou vizinhos para a sua aprendizagem. Andrea, por exemplo, afirma: “*Pra passar precisa aprender. [Como vai aprender?] Na minha casa, que a minha mãe e a minha irmã faz. [Quem te ensina mais?] Minha professora ensina mais do que minha irmã. [Com quem tu aprende mais?] Com a minha irmã.*”

---

5 Cagliari (1985), entre outros autores, chama a atenção para a questão da clareza das explicações da professora, como também das instruções utilizadas em pesquisas com crianças. Mostra como a insuficiência de informações ou a confusão do que é dito podem tornar a criança totalmente inapta a compreender o que está sendo “explicado” e, portanto, dar a resposta esperada.

Jânio informa o mesmo, ao completar a história de um menino que não conseguia aprender:

... a professora dele disse, no dia que tem a reunião das mães: “O seu filho não sabe nada. Você tem que deixar mais ele em casa pra poder ele vim pra aula” [E o que aconteceu?] Aí ele não foi mais pra aula não. Passou um horror de dia ... Quando ele já tava sabendo mais do que todo mundo, aí ele foi pra aula. [Como ele aprendeu?] Ele ... a mãe dele todo dia botava ele pra ler, pra ler ... Mas fica até de noite! Aí ele aprendeu. Aprendeu mais do que os outros.

Esse mesmo garoto, o único do grupo aprovado ao final do ano letivo, justifica assim o seu sucesso:

Eu li nas cartilhas, estudava em casa. A mãe ajudava e o Ubiratan e Galeno [irmãos mais velhos] também ajudavam. [E se não ajudassem?] Não aprendia.

Outro aspecto que marca a experiência escolar dessas crianças é o *predomínio da forma sobre o conteúdo* do que ali é realizado: as crianças não conseguem efetuar as operações matemáticas propostas, mas ficam muito atentas à disposição com que estas devem ser copiadas; não sabem responder à questão anterior nem à posterior, mas a preocupação maior parece ser com o número exato de linhas do caderno que precisam “pular”... Sabem muito bem que não obedecer a esses detalhes (que não são enfatizados na leitura que a professora faz da tarefa) significa apagar tudo o que, com dificuldade, já copiaram e refazer todo o trabalho.

A professora considera fundamental exercer total domínio também sobre o comportamento dos seus alunos: a concentração, a postura, os gestos, as comunicações entre eles são alvo de toda sua atenção. Reclamações do tipo “não têm comportamento”, “são muito inquietos”, “precisam de muito controle” são muito mais presentes do que comentários sobre a aprendizagem das crianças.

Essa verdadeira tentativa de *cerceamento da liberdade das crianças* foi muito sentida por elas. Jânio, por exemplo, revelou numa entrevista:

O pior é só ficar sentado na cadeira. [E o que você queria que acontecesse?] Que a gente pudesse levantar, ao menos um instante. Fica ... fica sentado até na hora do recreio!

O que torna essa contenção mais penosa de ser suportada é que não se trata de condição necessária à realização de algo que percebam como positivo ou traga algum prazer. Na verdade, a própria professora não acredita na possibilidade de seus alunos aprenderem. Em agosto, sentencia: “A maioria ... a grande maioria não vai aproveitar nem isso!” E as crianças percebem que têm tido poucas possibilidades de aprender, como Flávio afirma na nossa última conversa: “Aprendi, mas aprendi pouco mesmo, bem pouquinho ...”

Como aprendem pouco, o medo de lhes *ser exigido mais do que são capazes* está sempre presente. E esse medo é bastante justificado: além do desconforto provocado pela encenação da professora, que insiste em fazer de conta que eles sabem o que, de fato, não sabem<sup>6</sup>, as crianças têm consciência de que a consequência do não saber é, em geral, a *violência*. Sofrem não apenas a violência de que são vítimas na escola, mas também em suas próprias casas. Andrea expressa a percepção disso ao explicar porque a personagem de uma história precisa ir à escola:

Porque ... porque a mãe dela queria que ela fosse pra escola! Senão, levava uma pisa na bunda. (...) A menina não quis: “Mamãe, por que a senhora quer que eu vá?” “Minha filha, pra você ... é pra você aprender. Se você não for, eu dou uma pisa de corda.” Aí a menina: “Tá certo, mamãe, eu vou. Eu não quero apanhar.”

No contato com as famílias, uma constatação salta aos olhos: a grande importância que conferem à educação. Afirmações de que a situação social e econômica das classes baixas é tal que seus membros não valorizam a educação, pois não lhe atribuem valor prático, foram negadas pelo depoimento de cada mãe ouvida. Para elas, é o “estudo

---

6 Esse faz-de-conta ficava bastante evidente, por exemplo, nas atividades que supunham que as crianças soubessem ler, quando a professora lia os enunciados que escrevia na lousa como se estivesse dando uma informação apenas complementar ou mesmo desnecessária.

maior" que irá possibilitar uma profissão mais rendosa e, portanto, a melhoria das condições de vida dos filhos e delas próprias. São freqüentes falas como a da mãe de Daniele: "Eu digo a ela: Dani, você tem que estudar que é pra você ajudar a mamãe." Existe valor prático maior? Socorro, mãe da Andrea, explicita essa esperança comparando o futuro que deseja para os filhos com a sua própria história:

Eles vão crescer, quando estiverem grande vão trabalhar. Vão ... eu não quero que eles sejam o que eu fui não! [Como?] Sem estudo. Como é que uma criança sem estudo quando crescer, pode pegar um emprego bom, né? (...) Quero pra eles um futuro melhor, melhor do que eu nunca tive, né?

D. Conceição, avó do Reginaldo, resume de maneira mais dramática o que representa para ela a escolarização dos seus netos: "Se eu tirar meus neto do colégio, pronto! Perdeu todas as esperança da minha vida!"

No entanto, no decorrer do ano letivo, as famílias começam a perceber que a escola não ensina ou ensina mal e exige mais do que realmente dá. Isso é constatado principalmente quando as crianças levam para casa tarefas que não sabem fazer, ou incompletas porque não conseguem copiar da lousa. Mesmo as mães que possuem maior escolaridade e desejam ajudar os filhos, têm dificuldades para isso, como comentou Socorro:

Você sabe, essas tias não vão se preocupar com uma ruma de menino. Aí, quando ela passa aqueles deveres, quando dá fé ... apaga! E a Andrea não tem terminado, aí diz: "Tia, não terminei não!" Mas aí ela não quer nem saber, né? Passou, não escreveu, pronto, né? Ela trazia muito dever que não sabia o que era!

E quando as mães procuram a escola para pedir ajuda no sentido de promover o maior aproveitamento dos seus filhos, a frustração é a regra. A professora e demais membros da escola colocam nelas ou nas suas crianças a culpa (e a possibilidade de solução) de todos os problemas que lhes são apresentados. Diante disso, o que podem fazer a fim de não perderem a esperança de um futuro melhor que sonham conseguir, através do sucesso escolar dos filhos?

Como não percebem a possibilidade de um enfrentamento coletivo para obter mudanças no funcionamento da escola, *resta-lhes tentar modificar os filhos*, pois são eles que sentem próximos e passíveis de serem transformados por suas ações. Tentam isso de todas as maneiras que conhecem. Além das repreensões e castigos físicos, lançam mão de doutrinamento, como D. Conceição acredita ser a melhor tática:

Aí eu digo: “Meu filho, olhe, você tem que ser um menino calmo. Seje um menino bom que você vai ganhar tudo que você tem que ganhar.” Ele diz: “É, né, vovó?” E eu digo: “É, porque o Papai do Céu, o Senhor Jesus Cristo, ele pede pras mães, pras avós, os pais, os avôs, os tios, aconselhar as crianças, aqueles que são distabelecidos [indisciplinados].” “É, vovó, eu vou ser bem comportado.” Ave Maria, eu não quero que meus filhos perdem os estudos não! Deus o livre! Ele tem que abrandar a natureza! Ele tem que aprender, se Deus quiser!

Mannoni (1977) afirma que “... quanto mais fraca for a classe socio-econômica a que a mãe pertence, mais se empenhará em preparar seus filhos para uma vida de submissão; para conservá-los vivos, a mãe faz deles, involuntariamente, prisioneiros.” No entanto, parece-me que essa preparação não se dá de forma inconsciente, isto é, as mães não a realizam simplesmente por assumirem a ótica da classe dominante e, portanto, acreditarem que as crianças realmente precisam tornar-se submissas (como se esta qualidade fosse desejável por si mesma). Ocorre que, na situação em que elas se encontram, pensam que “abrandar a natureza” dos seus filhos é a *única estratégia possível*.

Nesse processo, em geral os pais são vistos como aliados da escola. As crianças só os imaginam ao lado delas, defendendo-as, em situações em que uma injustiça ou agressão maior é cometida contra elas. Podemos perceber isso quando Jânio conta como foi o primeiro dia de aula do personagem de uma história:

Ele contou que lá [na escola] era bom, mas só que a tia dele não deixou ele ir pro recreio porque ... na primeira aula ele não ia não. Era pra ele ir pro recreio, mas ela não deixou não. A mãe dele disse assim: “Você tá proibido de ir pra essa aula, você não vai mais pra aula. Eu arranjo outro colégio.” Aí ela desmatriculou o menino, aí ela foi e botou ele noutro

colégio. [Por que a professora não deixou o menino ir pro recreio?] Não deixou ele ir porque ... ele tava quieto, só porque ele não sabia fazê nem ... nem um pouquinho do dever, que era difícil.

Outro exemplo dessa situação envolvendo dificuldade de aprendizagem, castigo sentido como injusto e reação de solidariedade da família é dado por Daniele:

[A professora] botou ela de castigo e ... os meninos sairam e a professora foi dormir e a menina ficou na escola presa. Aí a mãe dela e o pai dela foram na escola dizer que ... que eles não vão mais pra escola não. Vão estudar em casa. (...) O pai dela ... botou a mulher ... lá na delegacia.

Mas, regra geral, *as crianças sentem-se abandonadas à sua sorte na escola*, “a terra dos [outros]”, como diz o Flávio. Assim, a solução que vêm é a fuga do ambiente ameaçador. Expressam o desejo de *fugir*, mesmo momentaneamente, como Andrea, que afirma gostar muito de “ir buscar qualquer coisa pra tia, fora da classe” ou Reginaldo, que diz que, se fosse professor, “deixava os alunos ir tudo pra fora da classe.” Sair da classe é conseguido não só mediante a utilização de meios aceitos, mas também transgredindo normas, ainda que se precise sofrer as consequências disso, como relata Flávio: “Nós não podia sair nem pra fazer a ponta! Ela: ‘Ei, ei! Volte pra dentro!’ (...) Quando nós estava assim na porta, ela pegava, puxava nossa orelha.” E o final infeliz “... aí ele não voltou nunca mais na escola” é o mais freqüente em todas as histórias que elaboraram.

Por outro lado, a *ameaça de expulsão é uma constante*. Incluída na representação que as crianças têm da escola, provoca-lhes insegurança quanto à continuidade de sua escolarização. A incapacidade para aprender e o comportamento inadequado são os principais motivos percebidos para a expulsão. Como quando Andrea relata:

A menina pensava que não dava pra ela fazer o dever. Aí a tia botava ela de castigo e falava: ‘Se você não fizer, eu mando a diretora tirá você da escola. E ainda mando um bilhete para a sua mãe’

Também o Flávio traz uma percepção semelhante quando diz o que aconteceu quando um garoto comportou-se mal na escola: “A tia dele disse que não ... que não viesse mais, nunca mais na escola.”

Tal sentimento de rejeição pode chocar o suficiente para que se suponha que, provavelmente, ele é fruto da imaginação (e até do desejo) das crianças. Mas os vivos relatos das famílias atestam a triste concretude dessas situações. É o que narra D. Conceição, avó do Reginaldo, com quem ele e os irmãos moram desde que a mãe faleceu:

A professora do Reginaldo disse: “D. Conceição, se eu fosse a senhora nem comprava livro pra esse menino não. Deixava ele só no que tá mesmo. Se eu fosse a senhora não deixava mais nem esse menino vim aqui pro colégio.” Aí eu digo: “Mas por que, professora? Se é o prazer maior que eu tenho na minha vida é trazer os meus quatro neto pro colégio!”<sup>7</sup>

A *submissão às normas da escola*, recomendada pelas mães, é captada com bastante clareza pelas crianças, como exemplifica Andrea, ao afirmar que a personagem de uma história “obedecia todo mundo, só obedecia, só obedecia. A mãe dela quer que ela obedece bem muitão.” Mas, como ocorre em relação às suas mães, não se pode confundir uma atitude que é fruto do que as crianças já assimilaram ser o que é esperado delas com a sua adesão incondicional às regras vigentes. Ao contrário, percebem as agressões cometidas diariamente contra elas e se revoltam com isso. Mesmo Jânio, o que conseguiu amoldar-se melhor às exigências da escola, refere-se com freqüência ao ambiente opressivo em que a professora converte a sala de aula:

---

<sup>7</sup> No início do ano seguinte, D. Conceição conta o que ouviu da diretora, após todos os preparativos para o reinício das aulas (“... o pai comprou a calça, comprou a camisa ... aquele negócio do bolso da farda eu comprei.”): “Quando eu fui deixar ele, ela foi e disse: ‘Mulher, tu já vem com esse menino de novo! (...) Você sabe que não precisava gastar dinheiro pra comprar pasta, comprar livro, comprar caderno, comprar lápis, que esse menino não dá pra nada, não.’” Mas ela resiste: “Dá, minha filha, tenho fé em Deus que ele dá.”

A professora briga, que a minha é ruim! Ela só vive brigando. (...) A minha professora, ela é bruta porque ela chega na classe e vai logo brigando com a gente. 'Pessoal, quero que vocês fiquem bem quietos, não falando nunca' Fala assim!

Mas eles conhecem muito bem a situação em que se encontram frente à professora. Como explicita Mollo (1979),

o conformismo é a expressão do mais fraco numa relação assimétrica; ele se inscreve na estratégia da relação de forças. Se ele ainda está solidamente implantado na escola, não é obra do acaso. É na escola que a relação de forças entre a criança e o adulto é institucionalmente irreversível. (p.48).

Andrea, Daniele e Reginaldo, apesar de tudo, no final do ano letivo ainda buscam conformar-se ao modelo imposto pela escola. Ainda sob o sentimento de fracasso diante da reprovação, tentam não perder a esperança de que o próximo ano será melhor, que terão boas professoras e conseguirão passar de ano. Na verdade, não fossem os fortes motivos que os impelem a freqüentar a escola que lhes é oferecida, o que prefeririam mesmo era "ficar na rua, brincando com os amigos" como confessa o Reginaldo, pois na escola "é muito ruim, a gente não faz nada lá, sem brincar e sem nada ...", resume Daniele.

Flávio não se conformou. Após algumas fugas, deixou definitivamente aquela escola, engrossando as estatísticas dos "evadidos" - *expulsos* seria a palavra apropriada, como afirmam Campos e Goldenstein (1981). A necessidade de fugir de um ambiente que sentia como extremamente ameaçador era tão imperiosa que o fez suportar todas as punições decorrentes, até que sua família a aceitasse. Sua mãe narra:

Eu dava tapa nele aqui mode ele ir, o pai dele também deu foi muito nele também, mode [para] ele ir. (...) Aí ele dizia: 'Pode me matar, mas eu não vou!' Aí ... eu não ia forçar ele ir pra um canto que ele não queria ir mesmo, né?

De fato, é apenas no final do ano letivo, quando constatam que nem os castigos físicos que lhes infligiram nem os maus tratos que receberam da professora foram suficientes para garantir o sucesso dos filhos, que as

mães passam a criticar o comportamento da professora. Francisca, mãe do Flávio, a que mais concordava com o tratamento que o menino recebia na escola, relata:

Cansou dele chegar aqui chorando. Tinha dia que ele fugia da escola na hora do recreio; não entrava mais, vinha era simbora chorando que a professora tinha brigado com ele. (...) Ele falou que a professora puxava as orelha dele, dizia desse jeito pra ele: “Olha, tu te aquietas, porque se tu não te aquietas, eu puxo tuas orelhas.” Ela é assim... exigente, né? Eu achei ela muito exigente!

No segundo semestre, quase todas as mães tecem críticas à forma como a professora se relaciona com os alunos e com suas famílias.<sup>8</sup> A mesma Francisca, por exemplo, revela grande ressentimento em relação à forma como os problemas são tratados nas reuniões com os pais:

Foi no dia da reunião. Eu fui lá falar com a professora sobre ele [Flávio], que eu queria muito falar com ela sobre ele. Era só ela falando pras mães que ‘Num tem nem um aluno que preste’ (...) A Fátima, aquela Fátima ali [uma vizinha], fez foi chorar no dia que ela pegou e esculhambou os meninos dela, lá. [Na reunião?] É. A Fátima ficou foi com vergonha! A pessoa que quer falar uma coisa assim, uma conversa assim com a pessoa, chama a pessoa particular, né? (...) Chamou foi na frente de todo mundo lá e disse pra mulher!

É importante assinalar que, mesmo quando mostram indignação diante da forma humilhante com que são conduzidas essas reuniões, não há indício de que percebam o caráter de *intimidação*, principal característica dessas reuniões. Como concluem Campos e Goldenstein (1981),

seria preciso que a análise desvendasse o caráter da intimidação e do medo durante a avaliação dos filhos. Ela é conseguida a partir da exploração da responsabilidade dos pais, através de um tratamento individual e não coletivo, para que não se configure o problema das

---

<sup>8</sup> A exceção ficou por conta de Valda, mãe do Jânio, que sempre afirmou que “*tudo está bem*” na escola, o que deve estar relacionado ao fato de que todos os seus filhos têm bom desempenho.

crianças de tal professora, a serem discutidos conjuntamente. Ao contrário, há uma relação autoritária em que a professora, investida de poderes que parecem muito grandes, repreende, humilha e recrimina a mãe através dos filhos. Esse ‘método’ tem uma dupla finalidade: impedir que a professora seja vista como parte igualmente responsável e impedir que se alterem as relações de dominação. (p.117).

No entanto, no segundo semestre começam a surgir reclamações, como as de Eroneide, quanto ao que elas percebem como desinteresse da professora:

A Daniele não entende, não escreve direito, e ela não explica pra garota, né? Aí, chega aqui; “Mãe, a tia disse que é pra mim copiar umas contas, mas não falou qual era a página do livro! Não sei qual é a conta ...” Porque tem várias, que é um livro de Matemática. Aí eu acho que a menina não tem condição de aprender desse jeito não! (...) A melhor coisa naquela escola era as professoras se interessar mais pelos alunos.

E, ao término das aulas, a maioria das mães passou a atribuir também à professora o fracasso escolar das suas crianças, que antes era visto como responsabilidade apenas delas. D. Conceição foi a mais enfática a esse respeito:

A Cecília [professora], ela mesma, ela me dizia que eu levava o Reginaldo era só pro Reginaldo “fazer besteira lá, andar na carreira mais os outros, que ele não aprende nada não.” Eu acho que o Reginaldo não aprendeu mesmo nada não. Mas foi por causa disso, mas também pelo problema dela porque ela fracassou. Parece que ela não tinha gosto de ficar ali com o bichinho, né?

É uma visão parcial da questão, reduzindo-a a uma simples característica pessoal da professora. Mas é um passo na busca de novas respostas para o fraco desempenho escolar dos seu filhos.

### ***Considerações finais***

Durante as permanências nas casas das crianças e na escola, na análise das entrevistas, dos desenhos e das histórias produzidos pelas crianças, sentimentos afloraram, percepções foram se impondo, idéias foram surgindo ou ganhando novos sentidos. Além do que já foi apresentado no decorrer desse trabalho, gostaria de acrescentar aqui algumas considerações.

Acredito que o acompanhamento da representação de escola dessas crianças pode contribuir para compreender melhor o quanto o desempenho escolar delas é resultado de múltiplos e complexos fatores. O sucesso ou o fracasso na aquisição das informações, habilidades e posturas exigidas pela escola aparece como resultado da ação conjunta desses fatores, boa parte dos quais exteriores às crianças. E logo ficou evidente que esse desempenho se reflete não só no modo como as crianças pensam e sentem a escola, mas também a si mesmas.

De fato, acompanhar a evolução da representação de escola dessas crianças significou acompanhar as dificuldades que foram enfrentando no seu contato com essa instituição e a gradativa diminuição da confiança, tanto em obter ajuda da professora para vencer essas dificuldades, como nas suas próprias possibilidades para aprender. Daniele é o caso mais contundente: antes do início das aulas gaba-se de ter “muita facilidade [facilidade] pra fazer dever difícil”, mas apenas alguns meses depois já tem certeza de que não passará de ano porque a professora lhe afirmou isso e porque acha que não poderá conseguir fazer “um monte de coisa que não... que a gente não sabe” E às diversas situações em que são levados a se sentir praticamente incapazes de assimilar o que a escola deveria lhes ensinar, somam-se os momentos em que são publicamente declarados sujos, desleixados ou mal-comportados, enquanto suas famílias são consideradas displicentes, desorganizadas, enfim, inadequadas.

Durante as minhas incursões na sala de aula, o aspecto que mais me chamou a atenção não foi a falta de competência da professora para ensinar os conteúdos propostos, mas esses *ataques à auto-estima das crianças*. E as recriminações, tanto a elas como às suas famílias,

mostram-se mais veementes nos momentos em que as crianças espe-lham para a professora que ela não está sendo capaz de lhes ensinar: suas perguntas, demonstrando que não entendem o que ela diz ou que não sabem realizar as tarefas propostas, deixam-na exasperada. O resultado é o estabelecimento de uma relação entre a professora e os alunos onde predomina *a hostilidade e o medo*, bastante presentes na representação de escola das crianças.

Por outro lado, à falta de conteúdo real que conduza os encontros na sala de aula, o aspecto *formal* do que ali fazem passa a ter importância fundamental. Além disso, as atividades desenvolvidas não despertam real interesse nem na professora nem nos alunos. Como constatou Patto (1990), “o que se ensina e a forma como se ensina tornam a tarefa de ensinar e de aprender uma sucessão de atividades sem sentido que todos, professora e alunos, executam visivelmente contrafeitos e desinteressados.”(p.233).

Daniele expressa enfaticamente o resultado disso: na sua concepção, “a professora não deixa fazer nada, nada, nada!” Na verdade, a professora impõe uma série de atividades; mas elas lhe parecem como “nada”, porque vazias de sentido.<sup>9</sup> É oportuno lembrar, com Madalena Freire, que “pensar sobre algo que não lhe diz nada não é pensar. O erro não está nas crianças, mas sim na escola alienada da realidade das crianças.” (Mello & Freire, 1986, p.101).

Um exemplo de desconhecimento ou pouco caso, por parte da escola, da realidade do aluno, onde o analfabetismo não é incomum, é a necessidade, nítidamente percebida pelas crianças, de ajuda diária dos familiares ou vizinhos para a realização dos “deveres de casa” Essa necessidade revela também a inadequação dessas tarefas e é apenas uma das muitas barreiras interpostas entre a criança e o sucesso escolar.

As crianças não demonstram perceber a falta de competência da professora para lhes ensinar, embora seguramente sofram as conse-

---

<sup>9</sup> No caso do Reginaldo, essa situação é ainda mais desesperadora, pois constantemente ele é obrigado a ficar sentado (e na postura que a professora julga correta), sem que a professora lhe proponha nenhum trabalho, pois ela o julga incapaz disso.

qüências disso. No entanto, o cerceamento quase total da sua liberdade de ação e a falta de espaço para o prazer; a forma como a professora lida com as suas dificuldades, responsabilizando a elas e a suas famílias pelo seu fracasso; a expectativa negativa dela em relação às suas possibilidades; o autoritarismo, a violência e a cobrança do que não sabem são sentidos e expressados intensamente ao longo de todo o ano.

Nessas condições, assume importância fundamental para o sucesso escolar a capacidade das crianças perceberem um valor no aprendizado que ultrapasse a vivência imediata<sup>10</sup>, a oportunidade de aprenderem os conteúdos escolares fora da escola, a possibilidade de se deformarem, amoldando-se ao modelo imposto pela escola (Andrea chegou a pensar em “virar crente” para agradar à professora...) e, finalmente, resistirem à frustração de encontrarem tão pouco do que esperavam encontrar na escola. *Não é uma tarefa fácil*, mesmo para um adulto.

O grande saldo negativo da experiência escolar dessas crianças é a diminuição da sua auto-estima, tanto como aprendizes quanto como pessoas.

É preciso lembrar também que as reações que uma instituição provoca numa pessoa nos dizem muito dessa instituição. Manonni (1977) chama a atenção para isso quando afirma que “os desajustados, que são cada vez mais numerosos, devem ser considerados um sintoma da doença das instituições.” (p.49). Portanto, o fato de apenas uma criança entre cinco ter conseguido ser aprovada ao final do ano letivo revela a inadequação da escola para realizar a *sua tarefa*. Ampliando a afirmação da D. Conceição de que a professora fracassou, acredito que *o fracasso das crianças espelha o fracasso da escola*. Ela parece ser eficiente apenas para quem menos precisa dela.

---

10 Jânio, que além do suporte intelectual e afetivo para aprender, recebe muita ajuda da sua família (especialmente da sua mãe) para compreender e valorizar o sentido de estudar, afirma no segundo semestre que só não está achando melhor ir pra escola “*por causa da professora, que é ruim, só vive brigando (...) mas o negócio é só o estudo mesmo, estudo é bom.*”

Certamente há escolas e professoras mais competentes e, portanto, mais sensíveis aos desejos e necessidades das crianças pobres, que constituem a grande maioria da população, clientela compulsória da escola pública que lhes é oferecida. No entanto, os altos índices de evasão e repetência, tanto no estado do Ceará, em particular, como em todo o Brasil indicam que as histórias dessas crianças não são fundamentalmente diferentes das que se desenrolam na maioria de outras escolas do país.

CRUZ, S.H.V   School Representation and Academic Trajectory.  
*Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.91-111, 1997.

**Abstract:** This article puts forth the representation of school in a group of poor children throughout their first year in school. Interviews were introduced and adaptations of two procedures (Story-draws and Stories to be completed) were utilized. The analysis showed that the representation had a negative progress. Classroom observations and interviews made with teachers revealed pedagogical incompetence and negative attitudes towards the impoverished child and his or her family. The parents, who see in the child's academic career a hope for better days to come, try to shape the child according to the mold established by the school. The result is academic failure and the diminishing of the children's self-esteem.

*Index terms:* *Representation. Schools. Teacher-student relationships. School failure.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAEM CETREDE. *Emprego e renda familiar na região metropolitana de Fortaleza.* Fortaleza, 1977. [Mimografado]

CAGLIARI, L.C. O princípio que virou sapo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.55, p.50-62, nov. 1985.

## *Representação de Escola e Trajetória Escolar*

CAMPOS, M.M.M.; GOLDENSTEIN, M. *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola na cidade de São Paulo.* São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1981. (Projeto Educação e Desenvolvimento Social: Subprojeto, 5)

CRUZ, S.H.V *A representação da escola em crianças da classe trabalhadora.* São Paulo, 1987 2v. Dissertação (Mestrado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MANNONI, M. *Educação impossível.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

MELLO, S.L.; FREIRE, M. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.56, p.82-105, fev. 1986.

MOLLO, S. *Les muets parlent aux sourds. Les discours de l'enfant sur l'école.* Paris, Casterman, 1979.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise.* Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo, T. A. Queiroz, 1990.



# A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE MASCULINA. ALGUNS PONTOS PARA DISCUSSÃO

**Maria Juracy Toneli Siqueira<sup>1</sup>**

*Departamento de Psicologia*

*Universidade Federal de Santa Catarina*

*Através da apresentação de alguns dados de um estudo de caso de uma família de classe subalterna urbana e suas famílias de origem, este artigo pretende discutir os elementos que contribuem para a constituição da identidade de gênero, em especial a masculina. Esta família foi escolhida por apresentar, ao menos temporariamente, uma inversão na divisão sexual do trabalho: o marido, desempregado, ocupava-se da lida doméstica e do cuidado dos filhos, enquanto a esposa, através de seu trabalho extra-doméstico, era responsável pela manutenção do grupo. A abordagem sócio-histórica nos ajuda a compreender a constituição do sujeito nas e pelas relações sociais. De uma maneira análoga, utilizamos esta abordagem para discutir a constituição da masculinidade e da feminilidade.*

*Descritores: Masculinidade. Identidade de gênero. Divisão de trabalho. Trabalho doméstico. Família.*

**A** matriz de pensamento que norteia este trabalho, no campo da Psicologia ou, como preferem alguns, no vasto campo das Psicologias, é comumente designada *sócio-histórica*. Sua origem encontra-se no paradigma oriundo do materialismo histórico e seu método é o dialético. Especificamente falando da perspectiva do desen-

---

<sup>1</sup> Professora adjunta do Departamento de Psicologia/CFH/UFSC, bolsista PICD/CAPES junto ao programa de pós-graduação do Instituto de Psicologia da USP nível Doutorado.

volvimento humano, ancora-se nos pensadores russos, em especial Vygotsky, e, também, na França, em Wallon. Parto, portanto, de uma abordagem que, ao discutir a natureza do psiquismo humano, relaciona a afetividade, a linguagem e a cognição com as práticas sociais, uma vez que percebe o homem como inalienavelmente social, ou seja, tudo aquilo que o torna homem pertence à ordem do social, ao mundo da cultura, ao universo simbólico historicamente construído. A consciência é cunhada na vida social, uma vez que as formas culturais de organização da vida e dos sujeitos humanos fornecem aos indivíduos os meios (conhecimentos, técnicas e instrumentos) e os motivos para as suas ações.

A experiência e o conhecimento socialmente produzidos e acumulados ao longo da história, pelas gerações precedentes, são apropriados pelos sujeitos através das relações sociais que lhes fornecem os recursos sígnicos mediadores das ações humanas. A criança apropria-se, portanto, do saber socialmente produzido, através das ações partilhadas com os outros significativos, incorporando as significações a elas atribuídas e modificando-as conforme sua vivência singular. Estas ações, por sua vez, ocorrem em situações também social e historicamente determinadas. Ao mesmo tempo em que se apropria deste saber, a criança modifica a si mesma, enquanto organismo biológico e enquanto sujeito cultural, produzido e produtor de cultura. A satisfação de suas necessidades, por exemplo, mesmo aquelas de ordem biológica, como a fome, está inexoravelmente inserida no contexto cultural.

Os signos não são criados ou descobertos por um único sujeito individual. São produzidos socialmente pelos sujeitos que, ao mesmo tempo, apropriam-se dos recursos sígnicos já existentes. Nas suas relações com parceiros mais experientes, esses últimos atribuem significações a suas ações em situações objetivas, nas quais determinadas formas de relações sociais e de uso de signos estão presentes. Atos interindividuais criados nas situações partilhadas, progressivamente, convertem-se em ações intraindividuais. Particularmente, processos verbais adquiridos e dominados pela criança, de início como atos tendentes à satisfação de determinadas necessidades, tornam-se instrumentos do

pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento (Oliveira, 1995).

Em se considerando que criança e parceiros mais experientes não são “ilhas” e não estão à margem de toda a organização social mais ampla, que por sua vez é profundamente estratificada, as significações atribuídas às ações partilhadas são oriundas, então, de um complexo amálgama fruto de entrecruzamentos de ordens diversas, como classes, gênero, etnias e assim por diante.

Ao se relacionar com parceiros mais experientes, em tarefas culturalmente estruturadas com seus complexos significados, formam-se “sistemas partilhados de consciência” em contínua transformação. A criança desenvolve, então, formas mais complexas de se relacionar com as pessoas, de simbolizar o mundo, de perceber suas próprias necessidades.

Nas situações partilhadas, a atividade interpessoal é tão integrada que os indivíduos, particularmente as crianças pequenas, têm dificuldade de perceber sua ação separada da do parceiro. Com a experiência, há progressiva individuação, diferenciando-se os pólos da relação, em movimentos de alternância, confronto e superação. O processo de individuação, portanto, inclui o confronto com o outro da relação, momentos de imitação e de oposição a ele.

Para Wallon, citado por Oliveira (1995),

as estruturas da consciência e da personalidade surgiriam dos desdobramentos e oposições provocados pela emoção, recurso inicial que o bebê dispõe para agir. Ela une os indivíduos, de início, por condições orgânicas e suscita reações similares ou recíprocas entre eles, conforme negociam as interpretações que emprestam à situação vivida através de suas ações. (p.53).

Continuando acerca do papel do afeto, Oliveira afirma:

Das emoções, graças à imitação, nascem as representações coletivas que ampliam o acesso da criança ao meio simbólico e cultural que a envolve. (...) Ao mesmo tempo que a consciência emergiria da emoção, abrindo caminho para a representação, ela se oporia às atividades intelectuais que, por sua vez, inibiriam a agitação emocional. (1995, p.53).

Segundo a perspectiva sócio-histórica, na evolução das sociedades os homens foram elaborando objetos, convenções, signos, como forma de registrar e transmitir determinadas informações no processo de trabalho (Oliveira, 1995, p.54). As funções psicológicas vão sendo construídas no processo de apropriação da experiência histórico-social partilhada ocorrendo por meio das interações que se estabelecem entre o indivíduo e outros parceiros, ou seja, nos assinalamentos que ocorrem nessas situações (Vygotsky, 1987), no confronto das posições assumidas pelos parceiros (Wallon, 1981).

No caso da constituição da identidade de gênero, podemos caminhar por um raciocínio análogo. Pode-se considerar que o conceito de identidade traz, pelo menos, três noções implícitas: a) a idéia de igualdade, tal como propalada na modernidade através da declaração dos direitos do homem; b) a idéia complementar de singularidade, ou seja, de que todo homem é único, singular; e c) a idéia de que o sujeito singular, portador de uma história pessoal constituída através de suas relações com outros sujeitos e inscrita no movimento da história, pode se reconhecer na sua individualidade. Apesar de cada homem possuir uma história singular, nela encontra aquilo que compartilha com os outros e que torna cada biografia inteligível para os demais. Como a identidade significa não apenas o que sou, mas quem sou situado no tempo e no espaço sociais, ela constitui-se como uma experiência cultural (Mello, 1994). A presença do outro é condição de possibilidade para a constituição e afirmação da identidade.

A identidade de gênero pode ser compreendida dentro deste dinamismo como uma das facetas da identidade do sujeito. Em se tratando gênero<sup>2</sup> como uma categoria relacional e sócio-histórica, há que se considerar, portanto, a constituição da identidade de gênero como um percurso constituinte e constituído na trajetória do sujeito interativo, a

---

2 Cabe relembrar que a categoria gênero foi gestada pelo feminismo anglo-saxão para enfatizar o caráter de construção social e histórica das distinções de sexo, correspondendo ao que as francesas denominam “relações sociais de sexo”

partir das inúmeras relações que este sujeito traça com os outros significativos que partilham mediata ou imediatamente sua experiência.

Uma vez que na ação partilhada o sujeito internaliza o significado da ação coletivamente produzido, e que as ações são marcadas por significações históricas e socialmente construídas, significações essas que circulam amplamente entre as classes e círcunscrevendo na relação dialógica, como aponta Bakhtin (1981), o sentido de gênero está sempre inscrito nelas, sendo, portanto, apropriado pelo sujeito. Com o termo apropriação quero enfatizar o papel do sujeito que é determinado por suas condições concretas de existência, mas apenas limitadamente, uma vez que se o fosse de forma absoluta não o consideraria enquanto sujeito. Apropriar-se, então, inclui, a meu ver, movimentos dialéticos de acomodação e resistência às pautas sociais.

Falar em masculino e feminino, parece-me, por consequência, um equívoco, já que as vivências neste campo são múltiplas, assim como as mentalidades a elas correlatas.

Necessário se faz, então, contextualizarmos, no mínimo, no tempo e no espaço, em primeiro lugar, de onde estamos falando, e, em segundo lugar, de quem estamos falando.

A minha experiência mais recente neste campo tem se dado com relação a uma situação específica. Trabalhando em um projeto de pesquisa-ação desenvolvido por uma equipe do Departamento de Psicologia da UFSC, junto a uma escola pública da rede estadual, em Florianópolis, através de visitas domiciliares às famílias das crianças que compunham duas turmas de pré-escola, identificamos seis famílias em que o grupo familiar era sustentado pelo trabalho extra-doméstico das mães, basicamente como empregadas em casas mais abastadas da região circunvizinha e os pais, desempregados, se ocupavam dos cuidados da casa e da prole. Uma aparente inversão na tradicional divisão sexual do trabalho na família estava operando-se ali. A hipótese de que tal situação era oriunda da crise econômica e do mercado de trabalho não me satisfazia integralmente, uma vez que inúmeros outros pais foram identificados como desempregados e não se ocupavam das atividades

domésticas como aqueles. Em sua maioria, bebiam e jogavam sinuca nos bares da região.

Decidi investigar melhor a situação, inclusive pelo fato constatado, inicialmente, de que estes homens “*donos-de-casa*” pareciam estar se dando bem no exercício daquelas atividades e se encontravam aparentemente satisfeitos. Todas estas famílias eram habitantes de um mesmo bairro, considerado como “área carente” pelo IPUF<sup>3</sup>, tinham renda mensal entre um e dois salários mínimos e uma prole de dois a seis filhos, todos menores de 14 anos. Apesar de morarem no mesmo bairro, não mantinham relações entre si.

Uma família e um homem, em particular, chamaram minha atenção. Era ele que se autodenominava “*dono-de-casa*” Na primeira vez em que o localizamos, Maurício estava envolvido com a preparação do almoço e com o cuidado com a filha caçula que estava doente. Com a criança febril no colo, mexendo as panelas no fogão, tentando controlar os outros filhos no pequenino casebre, ele em nada diferia de inúmeras mulheres em situação semelhante. O que possibilitou que este homem escolhesse (e mais tarde, tornou-se claro para mim que se tratava de fato de uma escolha) esse exercício?

Somente através do rastreamento da história de vida dos parceiros, dos membros de suas famílias de origem e sua recomposição articulada com questões histórico-sociais mais amplas, bem como com um percurso prolongado de observações participantes do cotidiano dessa família, é que foram se desvelando as significações atribuídas por estes sujeitos a esferas como a família, o trabalho, a parceria, a maternidade e a paternidade, entre outras, que funcionaram e funcionam como organizadores de suas práticas.

---

<sup>3</sup> O IPUF, Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis, inventaria, de tempos em tempos, através de uma caracterização sócio-econômica, os bairros do município. Nesta caracterização incluem o levantamento dos recursos e necessidades da região, definindo área carente como aquela na qual as famílias têm renda média de 0 a 3 salários mínimos e enfrentam problemas nas áreas da habitação, saneamento básico e equipamentos coletivos.

Assim, a distribuição sexual do trabalho na família, a inserção no mercado de trabalho de forma assalariada ou não, os padrões de interação com a vizinhança e com as famílias de origem, a relação com os filhos inscrevem-se neste quadro amplo em que elementos de ordem simbólica estão sempre presentes, mediando as interações e as ações no mundo.

O trabalho, por exemplo, parece ter uma significação singular. Trabalho, canseira, trabalheira, inscreve-se em suas vidas, aparentemente, da mesma maneira que para a maioria dos sujeitos pertencentes às classes subalternas. É trabalho manual, penoso, não-qualificado, mal remunerado, explorado, alienado. É trabalho que garante o mínimo necessário à sobrevivência ou, rigorosamente falando, nem ao menos isso. Possibilita, no entanto, a busca da consecução dos objetivos do casal, ou seja, a construção, da casa de alvenaria, e a garantia da escolarização dos filhos.

Trabalho, para eles, é tudo aquilo que é necessário (em termos de tarefas) para garantir a manutenção da própria vida e sua reprodução. E mais do que isso, é o meio pelo qual o casal pode tentar concretizar melhores condições de vida para si e para seus filhos. Não é trabalho que permita a realização do sujeito ou a construção de uma identidade profissional. É meio apenas. Constitui-se de atividades diversificadas que surgem de acordo com o que o mercado oferece, no caso do trabalho extra-doméstico, todas elas ligadas ao setor terciário e à prestação de serviços. Os “bicos” incluem-se aqui como alternativas à forma assalariada, que nem sempre está disponível ou é rejeitada pelo casal em função do momento e das estratégias para alcançar seus objetivos. Em determinadas épocas, por exemplo, optam pelo desemprego e pelas atividades sem registro em carteira, como forma de obter o dinheiro do FGTS e do seguro-desemprego. Esta pequena quantia é utilizada para a aquisição de parte do material de construção, assim como o tempo disponível é preenchido pela edificação da moradia de alvenaria.

Vêem a inserção da mulher no mercado de trabalho facilitada em relação ao homem, uma vez que há demanda por empregadas domésticas, enquanto que as colocações masculinas, em geral, são em empresas que têm vagas limitadas. Argumentam, ainda, que, como não têm, ambos,



Para ele, a maioria dos homens do bairro não executa qualquer atividade doméstica em função do “*machismo*”, “*prá eles é uma ofensa*” Preferem, mesmo desempregados, circular pelos bares, assistir televisão, sentar nas calçadas, enfim, segundo ele, “*aqui é cheio de mandrião*.<sup>4</sup>”<sup>4</sup>

Conforme diz, não suporta ver sua esposa “*se matar de trabalhar*” e ele não fazer coisa alguma. Tenta explicar que tem “*um carinho*” por ela que faz com que ele se preocupe em não deixar que se sobrecarregue mais do que o necessário. São atividades que precisam ser feitas, como a limpeza da casa, a lavação da roupa, a comida. Assim, não importa quem as faz, apenas precisam ser realizadas para que a família sobreviva e continue funcionando bem.

Com o crescimento das filhas mais velhas, agora pré-adolescentes, ele tem passado a delegar-lhes muitas destas atividades, repetindo, mais uma vez, a divisão sexual do trabalho na família, que atribui às mulheres a responsabilidade pelos cuidados da casa.

Para o casal, é melhor que um deles encarregue-se do cuidado dos filhos do que deixá-los ao encargo de creches ou pessoas estranhas remuneradas para este fim. Aliados à precária condição econômica, outros fatores associam-se aqui. Observando outras crianças da vizinhança que freqüentam a creche do bairro e analisando sua própria experiência com uma das filhas mais velhas, concluíram que os cuidados proporcionados pela instituição deixam muito a desejar. A alimentação é ruim e as crianças contraem gripes e outras doenças com muita freqüência.

Valores fundamentais associam-se neste campo, como a importância da família, da manutenção da família coesa, a importância dos cuidados e da presença parental garantindo um desenvolvimento saudável dos filhos e assim por diante. A fala do pai a respeito dos “*moleques de rua*” denota impregnação pelo ideário da elite. Para ele, moleque de rua é

---

4 O termo “*mandrião*” é muito utilizado pelos descendentes de açorianos e, atualmente, disseminado pelas classes subalternas. Refere-se ao indivíduo que não trabalha, sendo sustentado por outros. Ou ainda, àqueles que não se esforçam além do mínimo necessário à manutenção da própria vida.



fundamentais podem ser identificados na tentativa de reconstrução do percurso de elaboração de sentidos próprios às situações e à experiência.

Em primeiro lugar, assinalamos uma vida marcada pela precariedade material, mas não caracterizada pela miséria absoluta. Do ponto de vista das figuras familiares, podemos identificar figuras femininas fortes, com influência significativa no cotidiano do grupo doméstico. A mãe, que sempre trabalhou fora em três turnos de atividades; a irmã mais velha, que assumia a lida doméstica no lugar da mãe e que solicitava a ajuda do irmão; a irmã mais nova, que perdeu as pernas em acidente de motocicleta e mantém uma vida ativa, substituindo a irmã mais velha que se casou. O pai, soldado reformado por problemas de saúde mental, permanece em casa, impregnado por medicamentos, levando uma vida ociosa. Quando mais novo e mais ativo, era excessivamente violento com os filhos, além de freqüentemente ter casos com outras mulheres. O filho relata que chegava a odiá-lo e que nunca quis ser como ele. Os outros filhos homens dedicam-se a trabalhar e não dividem com suas companheiras qualquer tarefa doméstica. Três deles permanecem na moradia dos pais, não auxiliando, nem sequer em termos financeiros, na manutenção da casa.

Maurício abandonou a escola antes de completar o 1º grau e, sem qualquer ocupação definida, passava os dias na rua, em turmas de amigos, nas festas, na praia. Desenvolveu um forte sentimento de autonomia associado a uma vontade de constituir vida própria, ter seu “*próprio canto*”, “*se liberar*”, conforme relata.

Aos dezesseis anos, a companheira engravidou e ambos resolveram assumir a situação e passaram a morar juntos. Este fato, aparentemente, facilitou a realização de seu desejo de sair de casa e construir sua própria vida. Apesar de enfrentar resistências, principalmente por parte de sua mãe, que argumentava que ele era “*de menor*” e que “*não precisava assumir*” Maurício resolveu morar com a companheira e registrar a filha.

Durante os quatorze anos de vida em comum, as lutas para garantir a sobrevivência da família e o alcance dos objetivos acordados pelo casal são partilhados por ambos. Elaboram estratégias para atingir suas metas e intercambiam atividades e funções.

Valores fundamentais como o da coesão familiar, o da importância das figuras parentais para o bom desenvolvimento da prole, o da organização doméstica, o da preservação da dignidade e da autonomia da família são compartilhados pelos cônjuges e funcionam como ordenadores da vida familiar. Estes valores aparentemente inscrevem-se em um ideário de família nuclear burguesa. É preciso, então, entendermos duas questões aqui.

A primeira diz respeito à circularidade de idéias entre as classes sociais e à polissemia do discurso. As idéias produzidas em uma determinada classe circulam amplamente e são apropriadas por indivíduos pertencentes a outras camadas sociais, em um complexo processo de acomodação e resistência. Assim, as “palavras alheias” findam por tornar-se “palavras próprias”, como o mostra Bakhtin (1981), de tal forma que torna-se praticamente impossível determinar-lhes a origem última.

A segunda questão tem relação com o fato de que todos os homens têm o direito de aspirar melhor qualidade de vida, e que é preciso não deixar que se instaure a idéia perversa de que, se membros das classes subalternas aspiram um modo-de-viver conquistado pelas elites, o fazem necessariamente a partir de uma consciência alienada. Trata-se de uma aspiração legítima por uma vida melhor, menos árdua, menos pesada para si e para seus filhos.

O fato de o casal ter valores e metas em comum no sentido do alcance dessas melhorias, constitui-se em condição de possibilidade para a implantação de estratégias que incluem a alteração dos padrões convencionais de divisão sexual do trabalho na família.

### ***Uma breve discussão***

Na trama dialética em que a realidade social e o sujeito individual implicam-se mutuamente, a mediação semiótica exerce um papel fundamental. A linguagem e os fenômenos de natureza representacional, incluindo aqui as significações atribuídas pelo sujeito (que nunca são de natureza individual, ou seja, as significações têm sua gênese inscrita no

social), funcionam como determinantes do processo de constituição do mundo interno a partir das interações do sujeito.

É importante considerar que a linguagem enquanto fenômeno inalienavelmente social implica determinações de classe. É freqüente, por exemplo, tematizarmos a cultura das classes populares e seu conteúdo simbólico como meros reflexos daqueles produzidos pelas classes dominantes, como uma recusa destes ou, ainda, como marginais a eles. Ora, em se considerando as classes sociais como relações dinâmicas e históricas e não como entidades estáticas e desvinculadas umas das outras, podemos pensar na “circularidade” das idéias entre as classes. Esta circularidade quer dizer que, apesar do fato de cada nova classe dominante ser compelida a dar às suas idéias o caráter de universalidade, representando-as como as únicas racionais e universalmente válidas (Marx, 1983), as classes subalternas resignificam os padrões da cultura dominante. Apropriadamente das pautas culturais à sua maneira. Neste sentido, tem-se um amálgama de significações e sentidos decorrente do intercruzamento dos conteúdos produzidos nas lutas de interesses muitas vezes contraditórios.

Bakhtin (1981) tematiza bem esta circularidade entre as culturas de classes antagônicas. Além deste aspecto, ele nos auxilia a compreender também a questão da internalização, enquanto internalização de significações. Segundo ele, no movimento da constituição da consciência individual, as “palavras alheias” se tornam “palavras próprias alheias” até transformarem-se em “palavras próprias”, de tal modo que já não se tem noção imediata de sua origem.

Quando o cônjuge masculino fala do “machismo” e dos “moleques de rua”, deixa transparecer em seu discurso as falas de inúmeros outros que partilharam e partilham sua existência. “Ninguém faz a minha cabeça”, chega a afirmar, desconhecendo que o sujeito constitui-se na relação com os outros e, nesse processo, a singularidade é indissociável da intersubjetividade. As ações dos outros não estabelecem determinadamente as ações e os conhecimentos do sujeito, mas são constitutivas deste. Ao mesmo tempo, o sujeito constitui a realidade social e as ações dos outros através de uma gama de possibilidades e limites.



A ambigüidade própria ao sujeito em particular, ao casal e à realidade social torna-se objetivada nas práticas efetivas. Estas ambigüidades, entretanto, longe de serem fatores marcados pelo vetor negativo em si mesmas, expressam todo o caráter dinâmico desta trama. No processo de individualização do sujeito no contexto cultural, ele é e não é o espelho da realidade social: é na medida em que é determinado socialmente e não é porque, enquanto indivíduo (individualiza-se), é uma negação dela. O processo de socialização é contraditoriamente o processo de individualização.

É na análise do cruzamento das histórias dos sujeitos que compõem o casal, imersos em seu contexto sócio-cultural, que podemos encontrar os sentidos/significações que imprimiram às experiências passadas, sentidos estes que funcionam como determinantes das experiências presentes, num processo complexo de sobredeterminação que direciona as possibilidades futuras.

Assim, a constituição da identidade de gênero, inscrita nas trajetórias singulares destes sujeitos, ancora-se nas significações construídas por eles, imersos em suas famílias de origem e essas, por sua vez, em uma determinada classe social de uma sociedade situada no tempo e no espaço. As relações que estabeleceram com os pais e com os irmãos, além de relações familiares específicas nesse campo, repassaram e possibilitaram determinados sentidos de masculino e feminino. É importante salientar que não se trata de uma mera reprodução de sentidos e práticas, mas, sim, de uma apropriação ativa por parte desses sujeitos que modificam, em parte, as pautas sociais estabelecidas. Essa apropriação, realizada na interrelação desses sujeitos, implica na internalização destas pautas, basicamente através da internalização dos significados das relações.

Para compreendermos esta trama, portanto, faz-se necessário um constante ir e vir interpretativo entre as várias esferas da realidade sócio-histórica em que estes sujeitos estão inseridos, ou seja, do individual ao social e vice-versa, em seus distintos níveis de atuação.

Em uma sociedade profundamente marcada pela estratificação, a categoria classe social jamais pode ser desconsiderada, sabendo-se, entre-

tanto, que conteúdos simbólicos oriundos das distintas classes são recompostos de várias formas, constituindo um amálgama em que valores e representações de origem social diversificada encontram-se, por vezes, superpostos, resultando num complexo universo simbólico em que elementos contraditórios coexistem, gerando práticas e enunciados ambíguos.

Neste sentido, a ambigüidade deve ser incluída como categoria analítica que pode dar conta da complexidade de práticas e mentalidades correlatas que continuam funcionando tanto no nível do sujeito individual, quanto no nível da realidade social mais ampla.

Quando nosso sujeito parece avançar, na medida em que assume atividades consideradas femininas no campo doméstico, isso não quer dizer que o faça homogeneamente. Ao argumentar “*Viado eu não sou! Eu tenho seis filhos!*”, relaciona a masculinidade com a paternidade de forma inquestionável. Entretanto, é a mesma relação encontrada, no nível de senso-comum, no que diz respeito à feminilidade. Apesar de sua inovação no campo do trabalho doméstico, continua entendendo, por exemplo, o fato de um homem ter mais de uma mulher ao mesmo tempo como parte da natureza do masculino: “*Tá no sangue*”, ele defende-se. Para além da esfera do trabalho, também mantém as representações tradicionais como norteadoras de sua ação quando, por exemplo, nega às filhas o direito de se envolverem com brincadeiras percebidas como masculinas.

Desconsiderar seus pequenos avanços cotidianos, no entanto, é desconsiderar o caráter dinâmico e contraditório da própria realidade e pensá-la linearmente em termos de progressos, tendo como diretriz uma meta pré-determinada, ou seja, é manter a análise restrita a um paradigma positivista e teleológico.

Finalizo, portanto, com a defesa da impossibilidade de pensarmos/problematizarmos o masculino e o feminino no singular. A constituição da identidade masculina, bem como da feminina, é entendida, então, como um complexo processo dialético em que as biografias individuais entrecruzam-se com as pautas sociais historicamente construídas, onde o sujeito interativo imprime significações singulares às suas ações no mundo, ações essas inscritas em um cenário de alternâncias,

confrontos e superações com os outros significativos que compõem o seu universo vivencial. Assim, masculinidades e feminilidades constituem-se em práticas múltiplas e mentalidades correlatas, oriundas de fontes diversas, assumindo um caráter dinâmico e polimorfo em contínua transformação.

SIQUEIRA, M.J.T. The Shaping of Masculine Identity: Some Points for Discussion. *Psicologia USP, São Paulo*, v.8, n.1, p.113-130, 1997.

**Abstract:** Through the presentation of some facts taken from a study made about a lower class urban family and its origins, this article aims to identify the elements which contribute in the shaping of gender identity more specifically the masculine identity. This family was chosen for having, at least temporarily, an inversion in the sexual division of labor : the husband, who was unemployed, was responsible for household chores and caring for the children, while the wife, who was working outside of the home, was responsible for supporting the family unit. The social / historical approach helps us understand the subject in question, through and in its social relations. In an analogical fashion, we use this approach to discuss the constitution of masculinity and femininity

**Index terms:** *Masculinity. Gender identity. Division of labor. Household management. Family.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, A.A. et al. *Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil*. Campinas, UNICAMP, 1994.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2.ed. São Paulo, Hucitec, 1981.

BOSI, E. *Leituras de operárias*. Petrópolis, Vozes, 1972.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1979. (Biblioteca de Letras e Ciências Humanas. Estudos Brasileiros, v.1)

CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil.* 3.ed. São Paulo, Brasiliense, 1989.

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.* São Paulo, Moderna, 1982.

DURHAM, E. Família e reprodução humana. In: *Perspectivas antropológicas da mulher.* Rio de Janeiro, Zahar, 1983. v.3, p.13-44.

LEONTIEV A. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa, Horizonte Universitário, 1978.

MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. *O conceito marxista do homem.* Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

MELLO, S.L. Pensando o cotidiano em ciências sociais: identidade e trabalho. *Cadernos CERU*, série 2, n.5, p.23-31, 1994.

OLIVEIRA, Z.M.R. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. *Cadernos CEDES.* Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural, n.35, p.51-63, 1995.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES.* Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética, n.24, p.32-43, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança.* Lisboa, Editorial Setenta, 1981.

# PIAGET· NOTAS PARA UMA TEORIA CONSTRUTIVISTA DA INTELIGÊNCIA<sup>1</sup>

Leandro de Lajonquière

Departamento de Filosofia e Ciências da Educação  
Faculdade de Educação - USP

Constata-se que boa parte dos comentadores da obra de Piaget afirma que a inteligência é originariamente de natureza individual e que, portanto, a socialização seria o efeito de um processo de evolução cognitiva. Essa interpretação substancializa a inteligência, recorre a explicações reducionistas e considera o processo de construção epistêmica como uma simples atualização de possíveis cognitivos pré-formados. Uma série de investigações tem sugerido a existência de uma interdependência causal entre as dinâmicas sociais e o desenvolvimento cognitivo, que nos alerta da necessidade de rediscutir o estatuto da interação.

Descritores: Piaget, Jean, 1896-1980. Inteligência. Interação. Construtivismo.

Mas o que é a criança em si mesma? Existem crianças sem relação a certos meios coletivos bem determinados? (Jean Piaget, *Études Sociologiques*).<sup>2</sup>

Parece-nos que no âmbito da psicologia da inteligência, as teses piagetianas são objeto de duas interpretações que têm se tornado hegemônicas.

1 Versão corrigida e aumentada do texto: *Piaget: intelligence et interaction sociale* apresentado nas sessões de comunicação oral da *2nd Conference for Socio-Cultural Research*, Université de Genève, 1996.

2 As citações dos textos de Piaget foram traduzidas pelo autor.

Por um lado, encontramos aquela leitura que fez de Piaget o representante de uma *psicologia monádica*. Ou seja, aquela que, realizando uma interpretação, tanto naturalista quanto pré-formista do processo psicogenético, conclui que a inteligência é uma espécie de *mônada* leibniziana que evolui conforme um desígnio vitalista. Como sabemos, o próprio Piaget reagiu surpreso a essas interpretações maturacionistas.

Por outro, encontramos uma outra forma de ler os textos piagetianos que, ao contrário, acaba fazendo de nosso autor o representante de uma *psicologia diádica*. Assim, nesta perspectiva, a inteligência é pensada como uma *mônada* biológica que possui portas e janelas e acaba evoluindo na proporção da ação solicitante do meio físico e/ou social (sic). Ao nosso ver, esta interpretação, em primeiro lugar, reifica a inteligência, pois a considera uma substância interna ao organismo; em segundo, incorre num reducionismo biológico nada piagetiano, uma vez que confunde as estruturas cognitivas com as orgânicas; em terceiro, naturaliza o “coletivo” visto que degrada a dita interação com o outro em uma estimulação comportamental e, por último, reduz o processo de construção epistêmica a uma simples atualização de possíveis cognitivos pré-formados, desconhecendo, assim, a natureza constitutiva da interação. Essa leitura define, no campo da psicologia da inteligência, uma postura *kantista evolutiva*, uma vez que sustenta o caráter genético de uma inteligência detentora de anterioridade não só lógica quanto, principalmente, cronológica e de nível a respeito da experiência epistêmica do sujeito (Cf. Piaget, 1972b, p.82). Por sinal, na tentativa de justificar a pertinência dessa interpretação, lembra-se que o próprio Piaget (1960) declarou-se, em certa oportunidade, partidário de um *kantismo evolutivo*. Entretanto, mais uma vez as aparências enganam, pois, embora Piaget tenha usado essa expressão para marcar sua oposição a um empirismo à moda de Le Dantec (Cf. Piaget, 1960, p.58), suas teses psicogenéticas definem, ao contrário, uma espécie de *kantismo construtivo*.<sup>3</sup> Ao nosso ver, esse *kantismo evolutivo* não deixa de ser mais uma versão do clássico pré-formismo psicológico que Piaget tanto criticou.

---

3 Tratamos do problema da leitura em *A inteligência piagetiana*.

Para Piaget, o esquema mínimo de todo raciocínio pré-formista é o seguinte: há uma coisa mais ou menos já dada que se atualiza, isto é, que evolui graças ao simples contato gratificante ou frustrante com uma realidade pensada como seu exterior (Cf. Piaget, 1970b, p.20). Em outras palavras, é inerente a todo evolucionismo vitalista estabelecer um começo a partir do “conjunto de todos os possíveis” factível de concreção e rebaixar o processo construtivo a ser apenas o “conjunto das condições de ascensão.” (Cf. Piaget, 1970a, p.110 e ss.).

Não há dúvidas que esse modo de raciocinar acaba se endereçando pelos caminhos que, como Piaget dizia, “não há que seguir” Em *Biologie et Connaissance* encontramos desmascaradas as duas “tendências naturais ao espírito ... capazes de falsear toda análise”: projetar o superior no inferior e reduzir o superior ao inferior (Piaget, 1967, p.64-5). Por um lado, todos os vitalismos pré-formistas respondem, em princípio, à primeira forma de análise, inadmissível sob todos os pontos de vista, pois acarretam necessariamente a idéia de um finalismo não-cibernetico e a substancialização da inteligência. Por outro, o reducionismo resulta indefensável, já que ao considerar que o superior não passa de um epifenômeno, perde de vista que “a neurologia, por exemplo, nunca explicará porque 2 e 2 fazem 4” (Piaget, 1967, p.78). Justamente, o dito *kantismo evolutivo* professa essas duas tendências no momento em que a reificação dos processos epistêmicos adquire a forma de um neurônio. Assim sendo, não devemos nos surpreender que alguns se imolem no moderno altar das neurociências apesar de o simpático *patron* ter dito que, para além dos isomorfismos, matéria de seus desvelos, “os neurônios não raciocinam” (Piaget, 1967, p.312).

Chegados a este ponto detenhamo-nos, para maior clareza, primeiro, na suposta substancialidade orgânica da inteligência e rediscutamos, depois, o estatuto da interação.

\*

Piaget nunca confundiu as estruturas intelectuais com as orgânicas, em particular, as neuronais. Sempre assinalou que se tratava de analogias qualitativas, isomorfismos parciais, bem como de comparações sistemá-

ticas entre as coordenações cognitivas e a problemática da relação genoma-meio. Mais ainda, referiu-se aos esquemas cognitivos como “formas da organização vital, ou seja, formas funcionais de estrutura dinâmica e não material.” (Piaget, 1967, p.58). Neste sentido, não devemos nos confundir: uma coisa é a remissão à temática da adaptação vital, enquanto estratégia argumentativa ou pré-texto para Piaget poder escrever seus textos epistemológicos a fim de concluir que o real é, em última instância, racional; outra, muito diferente, é a pergunta acerca da natureza qualitativa da inteligência.

Cabe acrescentar que para Piaget, como para nós também, embora as funções cognitivas pressuponham a materialidade neuronal, essa última não determina o funcionamento auto-regulado das primeiras. A respeito da problemática da pressuposição, podemos ler em *Biologie et Connaissance* que “o sistema nervoso” é “o instrumento da inteligência” (Piaget, 1967. p.49). Nesse mesmo sentido, em *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*, Piaget afirmou, a propósito da coordenação das ações, o seguinte:

essas coordenações *se apóiam* elas mesmas sobre as coordenações nervosas que *derivam* enfim das coordenações orgânicas. Em outras palavras, embora essas estruturas não sejam propriamente hereditárias, constituem uma *prolongação* das regulações orgânicas. (1974, p.74).

Como podemos ver, temos que a coordenação das ações *se apóia* nas coordenações nervosas, que essas últimas *derivam* das orgânicas e, por último, que as estruturas lógico-matemáticas *prolongam* as regulações orgânicas.

Deste modo, concluimos, em primeiro lugar, que o fato de as coordenações neurais *derivarem* das orgânicas significa que entre ambas medeia uma relação de derivação, isto é, qualquer variação de magnitudes em uma delas não pode não se trasladar à outra; em segundo, que a forma que possa oportunamente adotar a coordenação das ações *se apóie* na coordenação nervosa não significa que, por isso, elas se confundam; e em terceiro lugar, que as estruturas epistêmicas *prolonguem* as regulações orgânicas, ou seja, que estendam ou continuem realizando

aquilo que estas últimas já realizavam, não nos obriga a cair nas garras de um vitalismo orgânico e teleológico.

No nosso entender, o fato de afirmar simultaneamente a pressuposição, a heterogeneidade material e a correspondência funcional, acaba obrigando Piaget a recorrer à idéia das “reconstruções convergentes com ultrapassagens” para assim sustentar seu edifício epistemológico. Assim, entre a vida e os processos epistêmicos há, por um lado, uma continuidade funcional a ponto tal que é possível identificar, num e outro campo, o império de certas correspondências e, por outro, um isomorfismo parcial, derivado de uma série de reconstruções convergentes e não de uma filiação direta. Como vemos, em primeiro lugar, as reconstruções convergentes são responsáveis por certo ar familiar que compartilham entre si o organismo e a inteligência e, em segundo lugar, como qualquer processo de filiação, ele precisa também apoiar-se em alguma outra coisa. Em poucas palavras, as funções cognitivas, para poderem realizar seu trabalho, apóiam-se nas regulações orgânicas e dessa forma não fazem mais do que prolongar a autoregulação inerente à vida.

Nesse sentido, cabe afirmar que, se estamos decididos a deixar de lado a tese da *suposição causal*, então, deve-se concluir que a relação de pressuposição que a inteligência mantém com a materialidade neuronal é de caráter epistemológico. Mais ainda, no nosso entender, apelando à idéia duma *pressuposição epistemológica*, conseguimos resolver o impasse no qual se cai na hora de fazer referência às possibilidades orgânicas.

A esse respeito, é sabido que Piaget se referiu, por um lado, ao contra-senso lógico de falar do “conjunto de todos os possíveis” (Piaget & Garcia, 1983, p.26) e, por outro, à impossibilidade de conhecer “o conjunto das condições possíveis ... ainda não observáveis, mas realizáveis” (1974, p.18). Justamente, em *L'épistémologie génétique* afirma que “o possível é reconhecido de forma autêntica apenas retroativamente, uma vez realizado” (Piaget, 1970a, p.111), ou seja, temos acesso ao possível quando ele deixou de sê-lo.

Entretanto, é nos *Études sociologiques* que encontramos uma sugestiva e polêmica referência a essa problemática:

entre uma maturação orgânica fornecedora de potencialidades mentais, mas sem uma estruturação psicológica pronta, e uma transmissão social fornecedora dos elementos, bem como do modelo de uma construção possível, mas sem impôr essa última em bloco, existe uma construção operatória que traduz<sup>4</sup> em estruturas mentais as potencialidades oferecidas pelo sistema nervoso. (Piaget, 1965, p.25).

No entanto, cabe lembrar que em *L'épistémologie génétique* sustenta que o inferior/anterior encerra em si as potencialidades do superior/posterior, embora a passagem de um para o outro não possa se calcular *a priori*, enquanto resultado necessário de uma construção efetivamente constitutiva (Cf. 1970a, p.100 e ss.). Ora pois, sobre esse particular se deve tirar duas conclusões: por um lado, a reflexão piagetiana merece ser pensada como uma epistemologia dos efeitos de uma gênese, tanto imprevisível quanto não-aleatória; por outro, o organismo só entra na história epistêmica a título de *limite* e não de *potência causal*, como se pensa no contexto de uma leitura kantiano-evolutiva.

\*

Analisemos agora o estatuto da interação. Como assinalamos, se as teses piagetianas são interpretadas em uma perspectiva *diádica*, então nega-se o caráter constitutivo da interação, pois consideram-se, tanto a inteligência quanto o dito meio, como duas realidades pré-constituídas que mantêm entre si uma relação de exterioridade.

Assim sendo, cabe afirmar que a versão *diádica* das teses psicogenéticas é o produto de uma confusão e de três esquecimentos.

Por um lado, confunde-se o fato de Piaget ter relativizado a transmissão social e pensado a equilíbrio em oposição à clássica enumeração dos fatores do desenvolvimento, com uma postura que reduziria a interação a ser uma simples estimulação de coisas externas. Por outro, esquece-se, em primeiro lugar, a tese da continuidade qualitativa entre a inteligência e as interações interindividuais, norteadora

---

<sup>4</sup> Lembrando a clássica expressão *traduttore traditore*, cabe assinalar que toda operação de tradução é constitutiva de um outro texto.

tanto dos *Études Sociologiques* quanto dos estudos experimentais sobre a interação social de Doise, Mugny e Perret-Clermont, dentre outros; em segundo, o fato de a interação ser solidária do caráter re-construtivo das *fenocópias*, conforme Piaget o assinalou em *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*; em terceiro, da impossibilidade de considerar separadamente as características de sistema aberto e de ciclo fechado da inteligência, enquanto um sistema auto-regulado. Como sabemos, essa última tese perpassa obras como *Biologie et connaissance* e *Psychologie de l'intelligence et adaptation vitale*, bem como é explicitamente tratada em *L'équilibration des structures cognitives*.

Embora esses assinalamentos sejam suficientes para contestar a suposta pertinência de uma interpretação diádica, detenhamo-nos na problemática da natureza do objeto de conhecimento, pois nos parece solidária da discussão acerca da interação.

Com efeito, se o objeto fosse apenas um ente físico, então faria sentido falar de uma maior ou menor quantidade de estímulos ambientais; porém se ele é, ao contrário, um fragmento de cultura a ser reconstruído, então passa a ter sentido falar das possibilidades interativas ofertadas ao sujeito, na direção apontada pelas pesquisas de Inhelder, Sinclair e Bovet (1974) sobre a aprendizagem.

Em primeiro lugar, o objeto não pode ser um ente físico, pois isso seria negar as heterogeneidades epistêmicas, isto é, o fato de os conhecimentos lógico-matemáticos e físicos, bem como dos relativos à língua escrita, estudados pioneiramente à luz da teoria da equilíbrio por Ferreiro e Teberobsky (1979), serem irredutíveis entre si. Em segundo lugar, seria tratar de uma forma um tanto simplista os resultados das pesquisas interculturais realizadas, por exemplo, por Bovet, Dasen e Inhelder (1972) a propósito das crianças Baoulé, por Zemplini e Zemplini (1972) sobre o lugar dos objetos em outras culturas africanas, bem como por Seagrin<sup>5</sup> citado por Montangero (1980, p.268-9), acerca dos nômades australianos. Ou seja, seria simplista demais afirmar que as diferenças epistêmicas constatadas obedecem a uma diferença na capacidade

---

5 Communication at the International Center for Genetic Epistemology, 1978.

solicitante dos meios. Ao contrário, essas pesquisas assinalam a impossibilidade de reduzirmos o objeto de conhecimento a uma coisa, capaz de estimulação na proporção de sua presença empírica.

A esse respeito, lemos em *Psychogenèse et histoire des sciences* que

as situações nas quais a criança age são engendradas pelo contexto social (...) A criança não assimila objetos puros, definidos por seus parâmetros empíricos. Ela assimila situações nas quais os objetos cumprem certas funções e não outras. (Piaget & Garcia, 1983, p.274).

Mais ainda, constatamos que, em *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Piaget se refere ao objeto nos termos de “uma realidade intelectual.” (1970b, p.169).

Nesse sentido, cabe afirmar que o objeto a ser assimilado, isto é, o outro pólo da interação ou ponto de fuga de acomodações possíveis, não é uma coisa. Ele é um objeto situado ou intelectualizado por outras inteligências (sic); mas ainda, ele é, por sua vez, um fragmento de interação sujeito-objeto.

Pois bem, essa idéia piagetiana nos leva a pensar no seguinte: em primeiro lugar, quando dizemos que um sujeito constrói o conhecimento devemos ter claro que, na verdade, o sujeito o re-constrói, tanto no sentido de construir sobre uma construção anterior quanto de construir o já construído por outros. Inhelder e colaboradores se referiram, precisamente, a esse último sentido do termo re-construir quando comentaram suas pesquisas sobre as estratégias de resolução de problemas (Cf. Inhelder, Ackermann-Valladão, Blanchet, Karmiloff-Smith, Kilcher-Hagedorn, Montangero & Robert, 1976). Em segundo lugar, quando sustentamos que a realidade do objeto não é empírica, mas intelectual, devemos ter claro que o ser do objeto, enquanto o outro pólo da interação, é por sua vez uma situação interativa.<sup>6</sup> Isso pode soar em princípio estranho, porém encontramos em *Psychogenèse et histoire des sciences*

---

<sup>6</sup> Em outras palavras, o *objeto* não é esse puro *real* que sempre resta enquanto limite intransponível além das fronteiras da interação, e que, no reino da natureza, encoberta-se sob a concretude das coisas.

uma outra afirmação nesse mesmo sentido. Piaget sustenta que os intemporais conhecimentos lógico-matemáticos devem sua existência à “iteração ilimitada de um *ato*. ” (Piaget & Garcia, 1983, p.27). Como vemos, o objeto é uma espécie de algoritmo interativo. Por conseguinte, o objeto a ser reconstruído e a ferramenta a ser utilizada na tarefa, na proporção de sua mesma auto-construção, são de uma mesma e única natureza, isto é, uma porção de interações virtuais.

Desta forma, cabe concluir que aquilo a ser re-construído não é um conhecimento enquanto cópia de um coisa pré-constituída nem a própria coisa, enquanto realidade heterogênea à inteligência, mas um conjunto de interações responsáveis pela existência intelectual dos objetos de conhecimento. O objeto é, em si mesmo, um fragmento das interações no seio das quais um sujeito, na medida de sua participação não-egocêntrica, poderá vir a dar sustento ao próprio ser do objeto em questão. Em suma, o objeto e a inteligência do sujeito constituem uma mesma e única realidade interativa e não, como às vezes se pensa, duas materialidades heterogêneas onde uma delas possuiria a capacidade de vir a complementar a evolução potencial da outra. Como Piaget sempre sustentou, o objeto e o sujeito são os dois pólos da interação ou de uma realidade intelectual que se auto-constrói.

\*

Finalizando, retomemos a oposição *kantismo evolutivo-kantismo construtivo*.

A nosso ver, o professado *kantismo evolutivo* está mais para um *kantismo platonista*. Por um lado, possuiria apenas de *kantiano* o fato de afirmar que o conhecimento é o resultado do encontro de duas realidades pré-constituídas enfrentadas entre si - as formas *a priori*, enquanto condição de possibilidade, e o conteúdo bruto - e, por outro, seria *platonista*, uma vez que reifica a condição de possibilidade, bem como postula simultaneamente sua eternidade.<sup>7</sup> Assim, da conjunção de ambos temos

---

<sup>7</sup> Cabe esclarecer que não é, em absoluto, necessário apelar a Kant para distinguir epistemologicamente um *a priori*, enquanto condição de possibilidade, dos

que o *a priori* se substancializa e passa a conter em si mesmo proto-conhecimentos que ao encontro de um meio estimulante, evolucionaria segundo um *télos* natural.

Pelo contrário, com nossa idéia do *kantismo construtivo*<sup>8</sup> tentamos: primeiro, assinalar que o conhecimento não é cópia, como bem afirmara Kant (1950) a contrapelo da tradição metafísica; segundo, ressaltar que as condições epistêmicas prévias, por sua vez, constróem-se no sentido piagetiano, isto é, são o produto de uma “construção efetivamente constitutiva” no seio mesmo da experiência social de interação, ao ponto tal que se revelam *a posteriori* como um suposto formal (Piaget, 1970a, p.116); terceiro, lembrar que se esse *a priori* epistêmico revela-se de fato *a posteriori* como um suposto formal, então ele é de direito apenas um “apriorismo funcional” (Piaget, 1970a, p.120); quarto, assinalar que para Piaget esse apriorismo funcional é uma auto-regulação cibernetica (Cf. Piaget, 1975) que, na medida em que perpassa todo sistema de interações, acaba expandindo as fronteiras do sujeito epistêmico até os confins do vivente (Cf. Piaget, 1967); quinto e último, resgatar a idéia piagetiana do objeto enquanto “conquista epistêmica” (Piaget, 1974, p.73), ou seja, produto do encontro trabalhoso entre esse apriorismo funcional e realidades mais ou menos intelectualizadas no decorrer da historicidade própria das interações (Cf. Piaget & Garcia, 1983).

---

conteúdos brutos sensoriais. Se se tratasse apenas disto, então seria suficiente apelar a Aristóteles. Com efeito, se Piaget fez de Kant uma espécie de precursor foi para sublinhar o fato de que o conhecimento se produz, se constrói, ou seja, que ele não é, sob qualquer ponto de vista, uma cópia.

8 Talvez caiba dizer que o *kantismo construtivo* é, na verdade, um *kantismo reconstrutivo*. Em Kant, a produção epistêmica resulta do “encontro” harmônico entre a forma vazia *a priori* e o conteúdo bruto. Ao contrário, em Piaget trata-se do encontro entre um apriorismo funcional e realidades mais ou menos intelectualizadas. Assim, a matéria-prima sobre a qual se realiza o processo epistêmico acaba se revelando como segunda. Desta forma, enquanto para o filósofo de Königsberg o *objeto bruto* o real não impõe resistência ao trabalho de in/formação, para o epistemólogo suíço o *objeto cognitivo* não só não pode ser construído facilmente, senão que também da própria operação (re)construtiva sempre acaba restando um pouco, a ser creditado novamente na conta do real.

LAJONQUIÈRE, L. Piaget : Notes for a Constructivist Theory of Intelligence. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.131-142, 1997

**Abstract:** A great many commentators on Piaget's work nowadays, still take it for granted that intelligence is of an individual nature, and therefore that its socialization is nothing but a mere effect of the cognitive evolution process. This interpretation consists of substantializing intelligence, resorting to reductional explanations and considers the epistemological constructive process a simple actualization of possible pre-established cognitives. A series of investigations have suggested the existence of a casual interdependence within social dynamics and the cognitive development. These researches call attention to the necessity of re-discussion on the status of interaction.

*Index terms:* Piaget, Jean, 1896, 1980. Intelligence. Interaction. Constructivism.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOVET, M.C.; DASEN, P.R.; INHELDER, B. Étapes de l'intelligence sensori-motrice chez l'enfant Baoulé. *Archives de Psychologie*, v.41, n.164, p.363-86, 1972.

DOISE, W.; MUGNY, G. *Le développement social de l'intelligence*. Paris, InterEditions, 1981.

FERREIRO, E.; TEBEROBSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.

INHELDER, B.; ACKERMANN-VALLADÃO, E.; BLANCHET, A.; KARMILOFF-SMITH, A.; KILCHER-HAGEDORN, H.; MONTANGERO, J.; ROBERT, M. Des structures cognitives aux procédures de découverte. *Archives de Psychologie*, n.44, p. 57-72, 1976.

INHELDER, B.; SINCLAIR, E.; BOVET, M.C. *Apprentissage et structures de la connaissance*. Paris, Presses Universitaires de France, 1974.

KANT, I. *Critique de la raison pure*. 2.ed. Paris, Presses Universitaire de France, 1950.



# VÉRTICES DA PESQUISA EM PSICOLOGIA CLÍNICA<sup>1</sup>

**Marlene Guirado**

*Instituto de Psicologia USP*

*O presente texto tem como objetivo trazer à discussão uma possibilidade de pesquisa em Psicologia clínica que, ao considerar sob determinado ângulo conceitos como os de instituição, discurso e sujeito, coloca o discurso clínico em articulação com o acadêmico no momento mesmo de sua produção. Isto, no interjogo das reconhecidas especificidades de um e de outro. A hipótese é a de que é possível fazer transitar um certo modo de escuta e análise, da academia ao consultório e vice-versa.*

*Descritores: Pesquisa. Psicologia clínica. Psicanálise. Análise do discurso. Psicologia institucional.*

**P**esquisa e Psicologia clínica parecem termos fadados ao desencontro. Se, para completar, tomo a Psicologia clínica por uma de suas vertentes, a Psicanálise, as oposições se acirram.<sup>2</sup> Isto, devido à inquietante relação entre Psicanálise e ciência. É voz corrente que não se entendem.

---

<sup>1</sup> Tema da Mesa Redonda coordenada pela Prof. Dr. Terezinha Moreira Leite no *Seminário de Pesquisa em Psicologia Clínica*, organizado pela Coordenação da Área de Concentração-Clínica do IPUSP em conjunto com CAPES e CNPq, em outubro de 1996. O presente texto foi escrito com base naquele proferido enquanto palestra, na ocasião.

<sup>2</sup> Neste texto, refiro-me indistintamente a *psicologia clínica* e *psicanálise*, o que me é facultado por um recorte que aproxima o objeto da psicologia ao da psicanálise; um recorte possível, considerando-se a pluralidade das formas de se produzirem ambas, ou melhor, de sua pluralidade como área do conhecimento e como profissão.

No mundo moderno, a Psicanálise estaria voltada para o âmbito da singularidade do sujeito psíquico ou da singularidade do saber de si e a ciência estaria voltada para as garantias da universalidade do saber. Muito embora observe-se, hoje, o movimento de reacender a discussão sobre a aproximação da Psicanálise aos cânones da ciência (e, mais especificamente, de um tipo de ciência), é ainda freqüente pensar-se que são irreconciliáveis a produção do conhecimento científico enquanto pesquisa acadêmica e a produção do conhecimento psicanalítico enquanto a Psicanálise que se faz nos consultórios.<sup>3</sup>

Discutir esse tema interessa, diretamente, a quem vive o desafio de ocupar dois (ou mais) lugares diferentes no exercício da Psicologia: produzir pesquisa na universidade e atuar profissionalmente no consultório ou outras instituições, por exemplo. Interessa, sobremaneira, a quem, intitulando-se psicólogo clínico, decide ser também pesquisador e conduzir estudos em torno das questões que seu trabalho cotidiano lhe sugere.

Em terrenos assim miscigenados, ao que parece, somos solicitados a responder a *dois senhores*. E, com freqüência, as respostas recaem na *dicotomia*: fazem-se pesquisas quantitativas com amostragens e análises estatísticas ou singularíssimos estudos de casos (observe-se que há um critério quantitativo permeando o que, em princípio, parece opor-se); ou, em algumas ocasiões, parte-se para estudos teóricos, protegidos que ficamos todos por não ter que justificar, nem para a clínica nem para a academia, as *impurezas* de nosso trabalho intelectual.

Os impasses quanto à escolha do caminho a seguir manifestam-se desde a elaboração de projetos de mestrado e doutorado até a apresentação dos trabalhos nas temidas defesas de teses. As bancas de avaliação pairam como fantasmas da ciência sobre nossas cabeças. Se fazemos estudos

---

3 Não tratarei, aqui, da questão do nascimento das ciências conforme os cânones da modernidade; também não tratarei de questões intimamente vinculadas a esta: a do nascimento da representação social de *indivíduo*, bem como a das implicações da psicanálise nesse terreno das origens. Embora fosse um caminho interessante, convém dá-lo por suposto e ressaltar, apenas, os efeitos desse berço social nas dicotomias, tão arraigadas em nós, quando produzimos pesquisa em Psicologia e/ou Psicanálise.

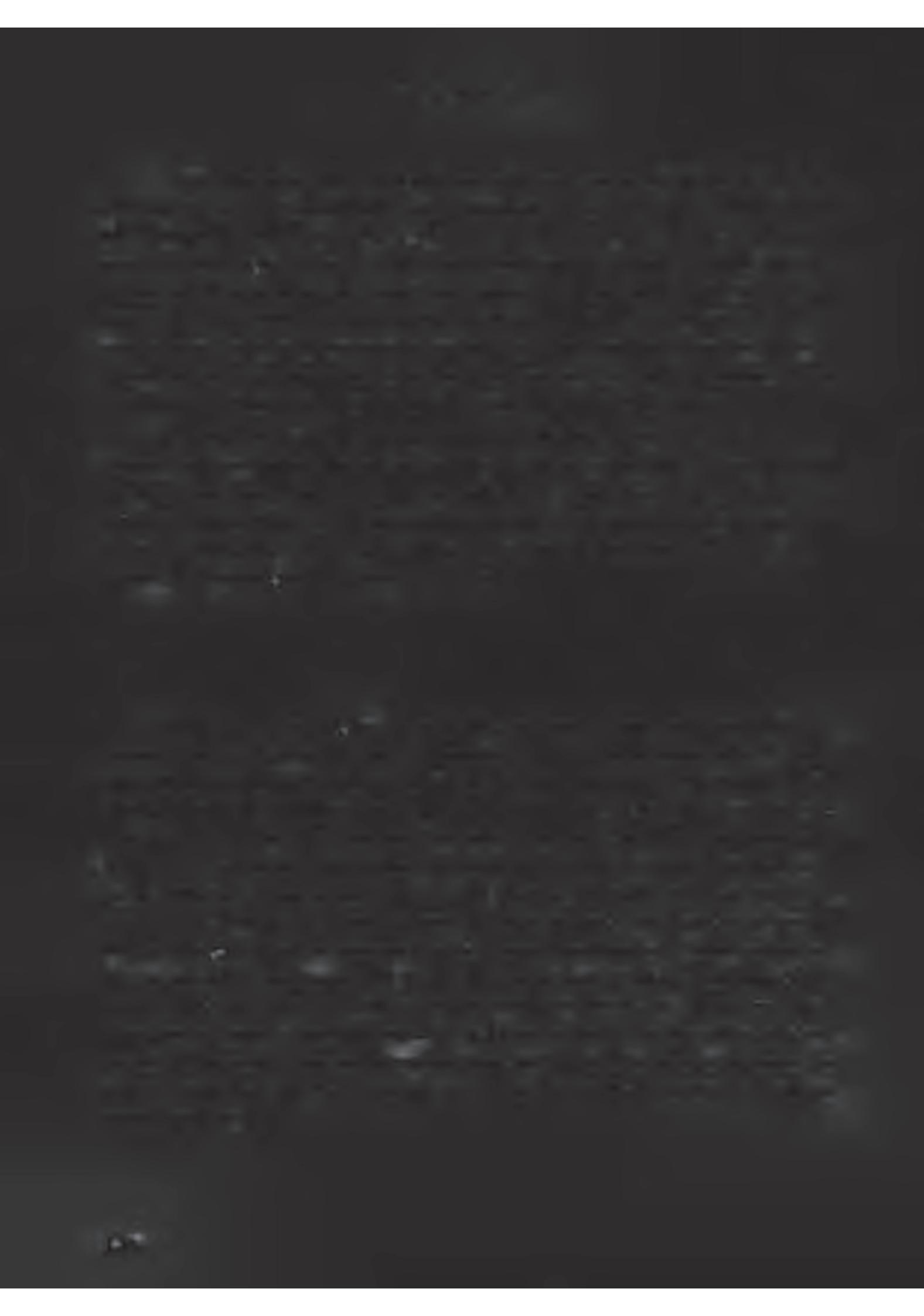
estatísticos com temas clínicos, sentimo-nos mais à vontade, porque julgamos falar (e, efetivamente, muitas vezes, falamos de fato) a língua de examinadores/porta-vozes de um pensamento científico ainda dominante; mas sentimo-nos devedores para com a clínica. Se escolhemos o caminho dos estudos de caso, envergonhamo-nos e pedimos desculpas por nossas conclusões, afirmando não serem efetivamente conclusivas, uma vez que não partiram de amostras significativas; ficamos devendo para a ciência. Claro, isto acontece com candidatos bem-intencionados ao prestigioso lugar de pesquisadores em Psicologia, sobretudo em Psicologia clínica. Pode-se dizer até que algumas pessoas interessantes acabam não se interessando em concorrer a esse posto, porque consideram que investiriam tempo e energia para uma produção que subverteria os princípios da clínica numa comunicação intelectual; e a maioria dos que decidem enfrentar a tarefa afirma o quanto é *arrastado* fazer tese na universidade.

Se, no entanto, conseguimos escapar das dicotomias irredutíveis e tomamos as *interfaces da pesquisa e da clínica como objeto de estudo em si*, temos a chance de buscar respostas novas a questões até certo ponto antigas. Nesse sentido, urge pensar em esquemas que transitem do consultório à academia; esquemas de pensamento que estruturem o fazer psicanalítico nos atendimentos terapêuticos e nas pesquisas.

Tendo esta disposição em mente, pode-se estabelecer um recorte e, com ele, eleger o discurso e sua análise como termos estruturantes de um determinado modo de trabalhar, das análises que se fazem nas pesquisas às análises que se podem fazer numa sessão. Ou melhor, *um certo sistema de escuta e de leitura dos discursos pode transitar do divã ao computador e vice-versa*.<sup>4</sup>

---

4 Chamo de *leitura institucional* e, às vezes, de *análise de discurso*, essa modalidade de trabalho. Os dois nomes, porém, são indevidos: ou porque têm que ser retirados do sentido habitualmente atribuído a eles, como é o caso do termo *institucional*, em geral entendido como estudo de organizações públicas de promoção social, saúde e educação, ou empresas privadas; ou porque encontram-se muito próximos de outra área do conhecimento, já constituída e que não é exatamente aquela em que produzo, como é o caso da Análise do Discurso, disciplina ligada à Linguística, com princípios e objetos específicos e diferentes dos nossos.



E o que é que eu me represento? Represento-me um *eu*, um *outro*, um *vínculo* creditado como possível. Com isso, acabo naturalizando aquilo que é instituído, absolutizando aquilo que é relativo. A relação instituída passa a ser representada como natural, como tendo que ser assim. E, de quebra, nossa realidade passa a ser, assim, psíquica.

Este é, portanto, um conceito de instituição que, pela mediação do de representação, acaba permitindo uma determinada concepção de realidade psíquica.

## 2.

Um outro termo importante é *discurso*. Ou melhor, a relação entre discurso e instituição.

Esse jogo do fazer/representar-se/fala-se. E, no falar, configuram-se lugares, sentidos, poder, subjetividade.

Estamos no âmbito de idéias que descendem de Michel Foucault, para quem o discurso se define como *formação discursiva*:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma época dada e para uma área social, econômica e geográfica ou Linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (Foucault, 1970, p.53).

Assim, quando se fala, fala-se sempre do interior de uma instituição discursiva. Uma instituição que: antecede-nos logicamente; rouba-nos a autoria de *nossa texto*; insere-nos numa ordem de lugares de enunciação; instaura as possibilidades de sentido e de significação; é ocasião de reconhecimento e de toda subjetividade possível.

Não somos donos do que falamos, nem do sentido, em última instância, de nossa fala. Na qualidade de sujeitos, da nossa ou de qualquer outra história, somos ficção.

Indo às ultimas consequências do que afirma esse autor, é muitas vezes difícil entender, por força do discurso moderno que constitui nosso modo de pensar, essa dispersão ou quase pulverização do sujeito e essa

sobre determinação da subjetividade. Mas, sem dúvida, faz-se um alerta, sobretudo, para a autoria institucional daquilo que julgamos tão pessoal em nós, em nosso fazer.

Não é apenas de Foucault que a estratégia de pensamento aqui desenvolvida empresta as relações entre instituição e discurso. Também da Análise do Discurso (Maingueneau, 1989), sobretudo do conceito de Gênero Discursivo e dos estudos sobre a polifonia da palavra, bem como sobre a heterogeneidade do discurso.

O que significa isso? Que o discurso não é uma produção homogênea, transparente, indivisa, como aparece na sua dimensão de comunicação (e nós, psicanalistas, com certeza, concordamos com isso). O discurso divide, opõe, superpõe, metadiscursa, multiplica sentidos numa mesma palavra e, exatamente por essas qualidades, equivoca-se nos intercâmbios entre o dizer e o dito.

A polifonia, nesse caso, é a marca mais destacada da heterogeneidade do discurso. É a possibilidade de várias vozes presentes naquilo que é dito, conforme Ducrot (1987). Para nós, psicólogos e psicanalistas, isso é extremamente familiar e justifica um certo modo de encarar o objeto de nosso trabalho: é porque acreditamos que o que é dito tem mais de um sentido e, até, sentidos opostos, que podemos *escutar fantasias* na fala de nossos pacientes; ou, é por isso que podemos dizer que trabalhamos com ambigüidades e descontinuidades na linguagem.

Pela Análise do Discurso, a polifonia se desdobra em outras marcas discursivas, tais como a ironia, a negação, o discurso indireto livre, os provérbios, as paráfrases, a imitação.

Não devemos nos esquecer, no entanto, que, para esse ramo da Linguística, os estudos da presença da ironia, da negação e que tais, não nos conduzirá ao *sujeito-pessoa* (dividido por efeito da dimensão inconsciente) irônico ou negador. Porque o sujeito da Análise do Discurso, ou a que se chega por ela, é o próprio discurso. É ele que opõe, superpõe, divide. E isso é absolutamente coerente com o sujeito universal da Linguística.

Em nossa prática clínica, porém, tudo isto e mais podem ser bons disparadores do ato analítico. Como? Com uma escuta assim informada, podemos ficar atentos ao *modo como* aquele que nos fala *constrói o*

*discurso*. Além disso, podemos ampliar as possibilidades de reconstrução de sentidos daquilo que é dito. Nós, psicólogos, temos o (mau) costume de ouvir e traduzir por fantasia, *imediatamente*, o que ouvimos, devolvendo a tradução numa sentença (gramatical, na melhor das hipóteses) que chamamos de interpretação.

Os disparadores analíticos que vêm da Linguística permitem deter a atenção no *modo de construção do discurso*; no *como* se faz a fala, nas *recorrências*, nas *relações* entre os termos, nas *associações* e nas *descontinuidades*. Permitem uma espécie de mapeamento do terreno ou da tessitura discursiva. E isso pode, então, levar-nos a fazer pontuações que permitam deslanchar a fala do paciente para rumos raramente previsíveis. Os sentidos que se possam reconstruir a partir daí, sem dúvida, diversificam-se. Não se limitam pelo exercício perigoso de uma interpretação excessivamente solitária e, portanto, abusiva do analista. Menos atribuição de sentido e mais recorrência de um certo jeito, de um certo modo de falar.

### 3.

O terceiro termo do quadro conceitual que funda os procedimentos da análise ora proposto: trata-se do conceito de *sujeito do discurso enquanto sujeito institucional* e, exatamente, *porque institucional*, se pode dizer que seja *psíquico*.

A subjetividade, assim pensando, é constituída ou, melhor, matriciada no conjunto das relações institucionais; e isto não exclui a questão da singularidade psíquica. Entende-a, porém, enquanto organizações particulares de uma história de relações e de vínculos.

Como se pode notar, os organizadores da idéia de singularidade não são mais os conceitos metapsicológicos de pulsão, de libido, de impulso. Pelo menos, eles não têm, aqui, o reinado absoluto das explicações da subjetividade ou do sujeito, em última instância.

Como se pode ainda notar, essa compreensão da subjetividade põe em cena o conjunto das relações institucionais (como berço, inclusive, do que chamamos de singularidade), de tal forma a configurar nosso tra-



Com tudo isso, acabou sendo dos melhores alunos; por uma espécie de esperteza, era requisitado a estudar com colegas; trocava explicações por leituras; e foi, assim, até a universidade.

Procurou-me, um dia, em princípio para supervisão, este rapaz de modos esquisitos de olhar e sorrir, sugerindo evasivas sem fim naquele primeiro contato: gestos alguns segundos atrasados em relação às palavras; palavras pausadas. Só ao final da primeira entrevista, falou de sua doença e isto funcionou para mim como uma explicação imediata de tantos modos estranhos.

Na segunda e terceira entrevistas, confirma-se a demanda de análise. Um tempo que pareceu necessário para que se procedessem as acomodações das expectativas e da visão. Convém observar que se falou da demanda, nessas duas sessões, sem que eu desferisse a tradicional interpretação de busca de uma *super supridora visão*. Apenas fiquei atenta à presença do termo na fala, ao modo como aparecia, o *espaço* que ocupava.

Logo nas sessões que se seguem, noto e pontuo a freqüência com que Pedro se utiliza de termos *visuais* ao se referir a sentimentos, fatos, histórias: *vislumbrar, embaçar, traçado, nebuloso, ofuscante,clareado*.

Munida do vício de ouvir o modo como se constrói a fala, apenas assinalei-lhe o que me chamava a atenção. Foi o suficiente para que, em sua pausada e reflexiva fala, dissesse que pensava ter resolvido seu problema na terapia anterior, quando pôde se dar conta de como a deficiência visual funcionava como crivo de suas atuações e maneiras de se inserir nas relações. Agora, segundo ele, dava-se conta de outra coisa: o crivo, insidiosamente, permanecia ali, onde ele jamais pudesse imaginar, uma vez que dizia o mundo com os termos que lhe faltavam para vê-lo.

Ascede, assim, a uma tirania do discurso. É isso o que fala quando diz sobre a surpreendente permanência do crivo. É no discurso, lá onde ele não se ouve, que se flagra, crivando a vida por sua doença.

Não cheguei a lhe dizer tudo isso; apenas, por um modo de escuta, destaquei o emprego de *termos visuais*. Depois, só depois, identifiquei esse aspecto da tirania do discurso num mundo para os que vêm.

Agora, na escrita, posso afirmar que Foucault tem razão em sua teoria sobre formação discursiva. E, se ele não admite o sujeito dramático, afetivo, inconsciente, sede das instituições e rachaduras do discurso

que vai além dele próprio, nós o admitimos. Pedro é singularidade exemplar nessa injunção.

Prosseguindo com o mesmo modo de escuta e intervenção, noto e aponto a Pedro que ele, ao historiar sua vida, usa o verbo no tempo presente apenas quando se refere ao momento de sua mudança para a cidade. E esse assinalamento dispara uma seqüência de fala em que as seguintes reorganizações e ressignificações tornam-se então possíveis:

- a) na vida na chácara, havia uma continuidade entre seu corpo e as circunstâncias espaciais;
- b) essa continuidade não abriu brechas para o anúncio da deficiência; movia-se bem, desempenhava-se de acordo com o que se exigia, movia-se num *sem espaço*;
- c) às raias de uma analogia com o corte que o verbo no presente opera na fala, a mudança para a cidade significou um corte nessa sintonia mágica, de corpo inteiro, sem arestas e irregularidades de terreno;
- d) o urbano entra e atravessa sua vida marcado pela cicatriz que pode nunca ter cicatrizado de fato, presentificando a ferida;
- e) a dor, a diferença e seus arautos é o que perdura, recorre e repete nesse truque do discurso com o verbo no presente;
- f) positivamente, a casa da cidade é menor, tem geladeira, TV e móveis nos quais esbarra, exigindo-lhe *prever* seus movimentos, *estudá-los*; e a escola, que vem junto com esse espaço, encaminha para um nefasto diagnóstico; torna-se, então, difícil não *fazer da parte* (deficiência visual) *o crivo de tudo*, sinônimo de corpo, alma e presença;
- g) este é também o modo como se faz o discurso social a respeito das deficiências: toma a parte pelo todo e sectariza;
- h) Pedro *fala*, então, *a formação discursiva*: sectariza a pessoa e toma a parte pelo todo;
- i) e, se por um lado, sua especialidade não o faz absolutamente original e desenraizado das condições institucionais do discurso que regra, separa e exclui, por outro, seu processo é absolutamente singular; Pedro é essa intimidade das alianças entre as significações e as identificações e, assim, é sujeito de afetos e representações que não se cansam de recorrer.

\*

Este e não outro atendimento foi destacado, neste momento do texto, por vários motivos. Primeiro, porque sua especialidade permite dizer de uma situação concreta que *leva ao limite* os termos daquilo que se expõe formalmente. Aqui, temos uma exemplar injunção do que é a clínica enquanto instituição, do lugar do discurso que rouba a autoria, reinstaura uma singularidade, configura os lugares de enunciação, instaura a subjetividade. Temos, também, uma exemplar injunção do que é esta subjetividade matriciada nas relações ou, na palavra de Foucault, nas instituições discursivas. Ainda, permite perceber o que é esta análise de discurso enquanto um esquema, uma estratégia de pensamento, que pode transitar do concreto da clínica ao concreto da pesquisa e vice-versa.

Além disso, com ela, acompanha-se como os conceitos fundantes do *discurso psicanalítico* (transferência/contra-transferência, inconsciente, interpretação, linguagem/representação) podem constituir a escuta, já *redimensionados* pela consideração de outros conceitos como o de instituição, formação discursiva e de *sujeito psíquico porque institucional*.

Finalmente, também, pode-se acompanhar nesse processo uma das marcas dessa maneira de pensar a análise: mais do que proferir sentenças interpretativas, *formular perguntas sobre a posição do sujeito na cena discursiva, bem como sobre lugares nela atribuídos e ocupados*.

\*

Como identificar estes aspectos no atendimento de Pedro?

Há, nele, uma especificidade que se deve, sobretudo, a dois *cortes* que introduz na clínica que faço e, creio, na prática clínica de um modo geral: a singularidade da doença visual do paciente e a singularidade da recriação dos lugares de analista e cliente, onde um participa do mundo dos que vêem e, o outro, dos que não vêem. Eles se fizeram sentir no que habitualmente chamamos *contra-transferência*, quando, pela primeira vez, senti curioso desconforto de não ser vista. Por disposição teórico/técnica/física, o divã é ocasião de uma posição não visível do analista; mas é radical a diferença entre não ser vista por um viés de procedimentos e não ser vista porque a vista do paciente não me dá foco.

É definitiva, com Pedro, a ruptura dos esquemas de relação já tão eficientemente cimentados e sacramentados de nosso cotidiano na clínica. Esse cotidiano é o que chamamos, antes, de legitimação por reconhecimento e desconhecimento, característica dos processos institucionais, ação da representação das relações, subjetividade e realidade possíveis.

É o que diz Foucault (1980, p.10) em *El Ordem del Discurso*: “a instituição tem respostas prontas à espera de dúvidas que, exatamente por isso, nem chegam a surgir.”

Pedro e eu, em mais um acontecimento da instituição analítica, na ordem de seu discurso, nos constituímos pontos de estofo singulares da subjetividade que nela se constitui. E, no meu estranhamento, explode toda a força daquilo que é excluído, recusado, apartado, desconhecido nessa, dessa e por essa ordem.

Por isso, a situação limite é importante: em meio ao embalo que o imaginário produz, o insólito se faz presente e reorienta rumos, permitindo entrever a ação do regramento, inegavelmente mudo; e, ainda que em momentos evanescentes, o estranhamento escancara novas expectativas. É a própria interpretação do processo analítico.

\*

Por fim, algumas palavras sobre os procedimentos de análise. A que estava eu atenta na fala de Pedro? Aos *equívocos da palavra*; ao *emprego especial de algumas delas*; ao seu *lugar na ordem da fala*; à *recorrência de termos*; a certas *adjetivações*; à *sequência das falas*, inclusive como *descontinuidade* ao que eu dizia; à *significação do arranjo discursivo*.

Todos, disparadores do ato analítico. Disparadores que podem constituir a escuta, também, na análise de discurso em entrevistas de pesquisas acadêmicas. Assim, a sessão é ocasião de pesquisa e uma pesquisa pode ser produzida com o método clínico, mesmo nas instituições de educação, saúde, trabalho, entre outras.

GUIRADO, M. Vertices of Research in Clinical Psychology. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.143-155, 1997.

**Abstract:** The following text has as its objective the discussion of the possibility of research in clinical psychology that takes into consideration concepts such as the concepts of institution, discourse and subject and therefore places the clinical discourse in practice along with the academic approach in the very moment of its production. This, in the interplay of peculiarities of both approaches. The hypothesis states that it is possible to make a certain form of comprehension and analysis transit from the academy to the psychologist's office and vice-versa.

*Index terms : Research. Clinical psychology. Psychoanalysis. Discourse analysis. Institutional psychology.*

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes, 1987.

FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. Madrid, Siglo Veinteuno, 1970.

FOUCAULT, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 1980.

GUIRADO, M. *Psicanálise e análise do discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico*. São Paulo, Summus, 1995.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências na análise do discurso*. Campinas, Pontes, 1989.



# A LEITURA COGNITIVA DA PSICANÁLISE: PROBLEMAS E TRANSFORMAÇÕES DE CONCEITOS

**Vera Stela Telles**  
*Instituto de Psicologia - USP*

*Problemas conceituais das teorias psicanalíticas a partir do desenvolvimento e descobertas da moderna Psicologia obrigaram-nos a buscar na noção de inconsciente da Psicanálise a possível causa da impossibilidade de uma verdadeira reformulação epistemológica de seus fundamentos, exigida por esses novos conhecimentos. Ligando autores psicanalíticos modernos com as teorias cognitivas, tentamos uma crítica no sentido de esclarecer as origens de tais impasses teóricos e suas possíveis soluções dentro de uma perspectiva cognitivista*

*Descritores: Cognição. Desenvolvimento intelectual. Teoria psicanalítica. Psicanálise. Epistemologia. Piaget, Jean, 1986-1980.*

Inscrevendo-se num contexto onde nossa atenção envolvia uma série de preocupações críticas referentes ao trabalho e às teorias psicanalíticas, ouvimos de L. M. Ferrão - um psicanalista que no momento repensava a problemática teórica da Psicanálise dentro de um vértice que ele chamava “psico-ciência” - a seguinte frase: “o paciente não projeta coisa alguma, ele vê desse modo, e só pode ver desse modo, já que se encontra mergulhado em uma memória alucinada” A partir dessa idéia - somada a outras experiências que tivemos a oportunidade de vivenciar com esse mesmo profissional e com autores a que nos referiremos oportunamente - nossas próprias críticas esparsas e desconexas encontraram um referencial mais preciso em torno do qual organizarem-se. Esse trabalho versa sobre a experiência, quase pessoal, de refazer um determinado caminho através do

qual, acreditamos, foi possível antever certas saídas para alguns desses impasses teóricos.

Outra vertente importante nessa reformulação de trajeto que se pretendia psicanalítico foram as teorias piagetianas sobre o desenvolvimento da inteligência humana.

Piaget apresenta um modelo de pesquisa em Psicologia que nos fascinou desde nossos primeiros contatos com a autor. A nosso ver Piaget era um cientista na mais profunda acepção do termo. Se entendermos Psicologia como uma ciência do comportamento isso significa que temos de encontrar métodos de pesquisa que permitam estabelecer relações e fundamentos num certo nível de conhecimento, enquanto, diríamos, as “causas últimas” desse comportamento não podem ainda ser estabelecidas.

O estágio atual de desenvolvimento desta ciência obrigaría, mais do que nunca, a priorizar a *observação* em relação à teorização. Não podemos contar com uma fundamentação mais aprofundada em neurofisiologia, por exemplo. Estudos definitivos sobre a memória são outro exemplo do longo caminho que teremos que percorrer. O estabelecimento de um *continuum* com a Psicologia animal é mais uma tarefa a ser resolvida.<sup>1</sup> Desenvolve-se atualmente de modo mais sistemático o estudo da senso-percepção precoce - mas não suficientemente no que se refere às reformulações teóricas - etc. Enfim, dada essa falta amplíssima de informações, resta-nos tentar fazer uma ciência daquilo que podemos efetivamente *observar* - o comportamento, no caso. E observar aqui seria altamente desejável em nosso território de pesquisa.

Piaget foi um mestre nesta arte de “fazer ciência” quase a partir “do nada” - se pensarmos nas modernas possibilidades tecnológicas de pesquisa. Seu segredo, acreditamos, era uma alta competência do observar e daí inferir rigorosamente o que eventualmente pudesse explicar o comportamento. Sua forma de pesquisar o *funcionamento*, para daí extrair as características *necessárias* das estruturas determinadoras daquele fun-

---

<sup>1</sup> Mesmo teorias que pretendem ser “mais um golpe” no egocentrismo humano costumam, implicitamente, recolocá-lo em tal posição, reintroduzindo-o, diríamos, pela porta dos fundos.

cionamento, foi fundamental para delinearmos um ideal pessoal na orientação de trabalho nesse campo. Atualmente reconhecemos que essa proposta manteve-se viva subliminarmente a tudo que tentamos compreender no campo da Psicologia e de nosso trabalho clínico; mais até que o conteúdo de suas idéias, a *forma* de orientar suas observações permaneceu como salutar restrição a possíveis saltos teóricos químéricos.

Se levarmos até o limite a afirmação de Ferrão, cremos que o edifício teórico da Psicanálise deva ser revisto. Tal afirmação implica que o paciente *decodificaria* a experiência segundo um preciso recorte, uma estrutura estruturadora<sup>2</sup> que, por ter determinadas características, consequente e necessariamente levaria *àqueles* resultados observados. Se o indivíduo pôde “ver” *daquele modo*, tem-se de pensar na forma desse “ver”; e seria tal estrutura que “explicaria” *necessariamente* as características de seu comportamento. Concebida nestes termos, toda “especificidade” que colocou a Psicanálise num rumo impossível de ser cruzado com outras Psicologias - e delas obter inclusive possíveis fundamentos científicos para suas observações - deixaria de existir. A pretensa essencialidade que a isola e a enclausura num sistema fechado e muitas vezes até mesmo tautológico poderia ser superada, e suas preciosas observações poderiam encontrar fundamentações mais pertinentes e científicas.<sup>3</sup>

---

2 Usamos a noção de estrutura estruturadora tentando com ela dar conta de um processo de significação da experiência que vai depender e ser correlata do possível modo com o qual o indivíduo *in-forma* a experiência e que se transforma com o desenvolvimento.

3 Imbasciati (1993): “... Em Freud não era nada clara a distinção entre descoberta e teoria, entendida esta como instrumento de descoberta; existe em Freud uma grande confusão epistemológica, através da qual freqüentemente a teoria é considerada uma descoberta (...) e usada para validar outras descobertas, que, ao invés, são somente pressuposições e, ao contrário, forçam-se novas descobertas dentro da teoria, enquanto considerada ‘descoberta’ antes que usá-las para inventar uma nova teoria que seja instrumento mais eficaz do que aquela velha, para a observação e para novas descobertas. Assim, todo edifício freudiano mostra freqüentemente aspectos que, para a crítica epistemológica das filosofia da ciência da época posterior, aparecem como círculo epistemologicamente vicioso, no qual o *explanandum* é usado como *explanans*.” (p.21).

Mas parece que até o momento não cabe na Psicanálise uma verdadeira incorporação das descobertas de outros setores da Psicologia. Tais descobertas alguns vezes são introduzidas no seu sistema teórico, mas sem que haja uma revisão de conceitos que tal incorporação exigiria. Trata-se mais de uma “justaposição” ao antigo corpo doutrinário do que uma reformulação epistemológica de suas teorias. Por exemplo, o que ela realmente aproveitou das descobertas piagetianas sobre o desenvolvimento da inteligência infantil? Como, por exemplo, teorias do tipo das kleinianas puderam continuar incólumes em suas afirmações imaginosas diante do que se veio a saber sobre a constituição genética das estruturas do pensamento? Por outro lado, muitas observações psicanalíticas poderiam obter dessas mesmas descobertas fundamentações teóricas mais consistentes se não estivessem atadas a exigências teóricas prefixadas (institucionalizadas!).

Há muito a Psicologia abandonou uma posição que concebia a mente como mero instrumento de registro do estímulo que se encontrava “fora” e imprimia-se “dentro” dela. Na própria Biologia, a leitura de Uexküll, por exemplo, pensa o próprio animal como um sujeito, ao invés de uma coisa mecanicamente determinada. Segundo esse autor, através da ação e da percepção o animal realmente *constrói* um mundo próprio estruturado de acordo com um repertório sensorial que compartilha com sua espécie e somente com ela. Assim, haveria tantos mundos quantas espécies ou possibilidades diferentes de in-formar os *inputs*. “Tudo que um sujeito percebe torna-se seu mundo da percepção, tudo que ele faz, seu mundo de ação. Mundo de ação e de percepção formam juntos uma totalidade fechada, o ‘millieu’, o *mundo vivido*.” (Uexküll, 1956, p.14). Pensados como sujeitos é que, segundo o autor, poderemos ter acesso ao seu *mundo vivido*. É aí, e não para além dele, que está o sentido de suas ações (e, ajuntaríamos, de suas emoções). Isto é, seu mundo será constituído segundo aquilo que seu aparato perceptivo lhe permite e, portanto, nesse sentido, ele próprio irá determinar o *estímulo* ao qual ele vai “reagir” Aqui temos então ocasião de, a partir de um específico aparato sensório-perceptivo, extrair os modelos ou recortes da realidade decorrentes de tal aparato. Daí, segundo o autor, para penetrarmos no seu mundo vivido, termos acesso ao sentido de suas ações, devemos pensar

também o animal como sujeito. Essa perspectiva nos parece altamente desejável tratando-se de tentar compreender o funcionamento da mente humana - pelo menos nesse momento específico de desenvolvimento de nossa ciência.

Creamos que Piaget pode ser um exemplo desse tipo de enfoque. Estudando a inteligência infantil, a partir de observações do comportamento, infere as necessárias estruturas que a fundam e determinam. Conforme a criança cresce, modificam-se suas formas de compreender, ou in-formar os estímulos, ou melhor, os “estímulos” vão, graças a novas estruturações, sendo configurados de modo diferente. Acontece que à medida que tais “estímulos” vão sendo constituídos, por isso mesmo simultaneamente constitui-se e modifica-se num pólo oposto o eu que assim os in-forma.<sup>4</sup> E aqui, as informações e estudos piagetianos *necessariamente* teriam que cruzar-se com as teorias psicanalíticas.

Tradicionalmente, a Psicanálise constitui-se focalizando seus interesses sobre a vertente afetiva do ser humano, chegando até algumas vezes a colocar o cognitivo em um segundo plano (por exemplo, bloqueios cognitivos explicados pelo afetivo). Mas aparentemente esses aspectos são simultâneos e indissolúveis - a compreensão, o sentido dado a um estímulo, carrega consigo o afeto ou emoção pertinente àquela compreensão e a consequente ação do indivíduo. Assim é impossível encarar a afetividade ou a cognição desconectadas uma da outra. Pensar a afetividade remete ao *que* e ao *como* um estímulo está sendo significado cognitivamente pelo indivíduo (a clínica é plena de exemplos nesse sentido). Do mesmo modo que o sentido cognitivo carrega com ele a direção da afetividade. Essa dicotomia tem sido modernamente criticada - Piaget inclusive a considera um falso problema.<sup>5</sup> Nesse sentido não

---

4 Piaget (1975): “... A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pela sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si própria.” (p.330).

5 Piaget (1954, p.67) citado por Décarie (1962, p.190): “Não existem condutas afetivas e condutas cognitivas: elas são sempre uma e outra ao mesmo tempo. Estes dois caracteres não são então distintos senão pela análise, que graças à abstração

haveria afeto sem sentido nem sentido sem afeto. As teorias cognitivas e alguns psicanalistas modernos que as levam em conta aboliram tal dicotomia pensando e redefinindo o termo cognição como constituído desses dois aspectos inseparáveis.<sup>6</sup>

Alguns psicanalistas têm-se preocupado com o problema da constituição das representações do real na mente da criança - como o “mundo” acaba por “fazer parte” da mente - e mais, como representações pertinentes (capazes de possibilitar a troca adaptativa com o meio) podem vir a ser constituídas. Money-Kyrle, por exemplo, afirma que o objetivo da teoria psicanalítica seria tomar em exame e descrever, por assim dizer, do interior, o modo pelo qual a criança *descobre* e ao mesmo tempo, em certo sentido, *cria* o mundo onde vive (1979, p.80). Esse autor, criticando o enfoque psicanalítico, diz que

ignorar os primeiros estágios do desenvolvimento intelectual é ... unilateral e pode conduzir a uma enganosa concepção da criança como um ser dotado de emoções primitivas em confronto com uma espécie de mundo intelectual adulto. (p.83).

Relembra as idéias psicanalíticas sobre a não-existência no início da vida da diferença entre sensação, de um lado, e a memória ou fantasia, de outro (entre o que Hume chamou de impressão e idéia). Nesse

---

destinada a estudar seu mecanismo respectivo, mas no real, tudo apresenta simultaneamente os dois aspectos (...) é absolutamente sem sentido perguntar-se qual é, entre eles, a relação de causalidade, ou mesmo a relação de anterioridade: um aspecto não é a causa de um outro aspecto, não é anterior a um outro aspecto, eles são complementares porque um dos dois processos não pode funcionar sem o outro.”

<sup>6</sup> Imbasciati (1991): “... o estudo das crianças colocou em pleno relevo a limitação e a contingência da diferenciação entre afeto e cognição: as crianças evidenciaram plenamente os afetos (...) mostram que os afetos são a forma da sua cognição do mundo e de si mesmo. Tanto mais quanto mais a criança é de tenra idade. Também os estudos etológicos, além dos psicanalíticos, chegam à mesma conclusão em relação às crianças e aos animais. O afeto é a forma primitiva da cognição. (...) O afeto é um esquema funcional, primitivo da mente, que serve à adaptação e portanto à cognição, que representa a direção mais evoluída da adaptação ...” (p.24-5).

momento o mundo tem um modelo monista; mais tarde se tornará “realista” e, por fim, dualista (no sentido filosófico dos termos). Como não existe diferença entre idéia e impressão, as idéias não podem ser referidas a impressões. Assim *não poderia haver qualquer sentido referente ao passado e ao futuro*. Tudo que existe, *existe no presente*<sup>7</sup> e nada que *não seja presente* existe. Além do sentido de mudança ou de movimento, o mundo não tem ulterior extensão no tempo (Money-Kyrle, 1979, p.86). Também não foi ainda desenvolvida uma imagem corporal, além de ter perdido, pelo trauma do nascimento, aquela imagem rudimentar já formada no útero (p.87). Desse modo, no início não poderia haver um referencial fixo nem em relação ao mundo nem em relação ao próprio corpo, isso terá de formar-se. A partir desse ponto, a nosso ver, Money-Kyrle vai explicar tal formação atendo-se ao modelo kléiniano. Mais tarde dirá: “Queremos saber como, de flutuantes modelos senso-riais, emerge uma idéia de um objeto permanente, e mais, como certos objetos, i.e., os corpos animados, vêm a ser dotados de mente ou de personalidade.” (p.91).

E novamente as respostas vão conformar-se às teorias psicanalíticas vigentes, quando, a nosso ver, já estariam à sua disposição outras possibilidades de respostas muito mais consistentes do ponto de vista científico.

Enfim Décarie (1962) afirma que

a grande maioria dos psicanalistas está de acordo com Piaget em ver na evolução da afetividade uma reestruturação do universo, reestruturação que é efetivamente o produto de uma descentralização, onde processos perceptivos e intelectuais desempenham um papel considerável. (p.190).

---

<sup>7</sup> Perguntamo-nos com freqüência diante do material clínico se aquilo que tomamos como patológico, na produção do paciente, não poderia ser simplesmente o reaparecimento de algo registrado por ele *fora de um continuum espaço-temporal* (ainda não constituído na época do registro). Se as idéias de Ferrão forem pertinentes (no sentido de serem memórias alucinadas), caso haja qualquer rememoração daqueles registros numa consciência atual, ela será sempre vivida como *presente*, provocando sérios problemas na leitura do real. Se ao registrar o fenômeno não havia possibilidade de localização que o diferenciasse do presente, caso posteriormente reapareça, terá de ser interpretado como *presente*.

Mais do que um “papel considerável”, cremos poder dizer que um é função do outro, reciprocamente.

Pensar na afetividade requer antes de mais nada a possibilidade de estabelecimento de uma noção de objeto ou de uma permanência do objeto - o que nos remete ao problema da constituição de uma representação. Mas para haver tal ocorrência, diversas condições têm de ser preenchidas. Piaget, justamente em função do problema da constituição do real na criança, vai condicionar a formação de tal permanência do objeto e futura representação à constituição das noções de tempo, espaço e causalidade (alguns autores, como Décarie, por exemplo, tentam correlacionar experimentalmente as etapas evolutivas da formação do objeto em Piaget com o desenvolvimento das relações objetais segundo o modelo psicanalítico).

A Psicanálise por sua vez prioriza a relação afetiva com a mãe como fundamental na constituição da personalidade do indivíduo. Piaget relembra, com respeito a essa eleição, algo que os psicanalistas não parecem levar em conta nessa avaliação: que além de objeto afetivo, a mãe (ou substituto) é um excelente objeto cognitivo. Piaget (1954, p.66), citado por Décarie (1962, p.200), diz:

A pessoa do outro é um objeto afetivo, bem entendido, em grau supremo, mas é ao mesmo tempo o objeto cognitivo o mais interessante, o mais vivo, o mais imprevisto, a mais instrutivo, e neste nível, objeto, eu repito, que é fonte de percepção, de ações de todo gênero, de imitação, de causalidade, de estruturação espacial. Assim, a pessoa do outro é um objeto que supõe uma multidão de trocas nas quais intervêm fatores cognitivos tanto quanto fatores afetivos, e se é de importância predominante quanto a um destes dois aspectos, ele o é, eu penso, tanto quanto ao outro.

Deixando de lado os aspectos cognitivos que o objeto também representa, a passagem de uma “interioridade” solipsista para uma “exterioridade” de relações fica sem fundamentação comprehensiva, o que obrigará que tal fundamentação seja buscada em outras fontes (em geral *teóricas*) dentro da Psicanálise. Afim de dar conta do jogo dialético que a relação com esse objeto permite, constrói-se toda uma troca teórica (com ele e com a realidade) sobre como essa passagem se dá, toda ela montada sobre uma

afetividade já bastante elaborada (de partes “boas” e “más” que se quer conservar como próprias ou não, que são “projetadas” *fora*, etc.) esquecendo-se da própria observação da Psicanálise sobre a *impossibilidade* de perceber-se um objeto total no início da vida. Dada a natureza dessa visão parcial deste objeto, constróem-se outras teorias para explicar a sua não integração (ataque ao vínculo, inveja, cisão etc.). Então, mesmo quando as características da situação exigem que se pense cognitivamente sobre o assunto, este necessário ponto de vista é trocado por um enfoque essencialmente afetivo. Diz-se que os psicanalistas concordam com Piaget sobre a necessidade de pensar-se cognitivamente sobre o assunto, mas no limite, ao priorizar o afetivo, mantendo pois a dicotomia, o cognitivo entra apenas como mero coadjuvante, evidenciando que a leitura do problema continua presa a esquemas teóricos prévios, de interpretação dos fatos; e mais, que epistemologicamente falando, fica totalmente neutralizada essa aparente consideração sobre o cognitivo.

Ao contrário então de Piaget, que não faz desse objeto (mãe) algo de natureza diferente - ele é somente um objeto privilegiado em oferecer oportunidades cognitivas - a Psicanálise não dá conta, em sua teoria, da evolução e modificações das representações a partir dos primeiros objetos (bizarros) - portanto não pertinentes a uma adequação ao real. Imbasciati aponta justamente não haver na Psicanálise uma teoria da aprendizagem.<sup>8</sup> Ao privilegiar o afetivo, mesmo quando parece reconhecer a necessidade de levar em conta os estágios cognitivos precoces, ela retira do *continuum* evolutivo a própria explicação desse afetivo. Em Klein chega-se, por exemplo, ao absurdo de pensar-se a possibilidade precoce de percepção de um objeto *integrado*, que por cisão (explicada teoricamente) tornar-se-ia dividido, formando objetos parciais e inadequados para dar conta do real (onde os objetos seriam percebidos como totais, i.e., integrados). Imbasciati vai apontar que, dentro da ordem do

---

<sup>8</sup> Imbasciati, (1991): “A dificuldade de considerar na psicanálise uma teoria da aprendizagem parece estar ligada ao fato de que o estudo psicanalítico está centrado sobre o inconsciente e o conceito de inconsciente, assim como mais comumente é proposto, parece pouco idôneo aos olhos dos experimentalistas para explicar o processo cognitivo gerado pela experiência ...” (p.88-9).

cognitivo (ele não o considera fruto da “cisão”), há possibilidade e necessidade de considerar o objeto como não-integrado ao invés de “cindido”, como pensa Klein. Wolff (1960) comenta:

... As descobertas de Piaget sublinham assim a possibilidade do papel de adaptação das primeiras fantasias e nos colocam em guarda contra as reconstruções psicanalíticas da vida mental no início da existência, que assumem que o bebê alucina desde então objetos distintos, relações espaciais e causais etc. (p.166).

Assim, não encontramos de fato, dentro do pensamento psicanalítico, mesmo quando afirma a necessidade de levar-se em conta os aspectos cognitivos, uma verdadeira e coerente reformulação de seus conceitos e fundamentações. As novidades apenas convivem sem atrito com o já estabelecido, indicando haver uma aparente barreira impedidora de uma verdadeira crítica dos princípios básicos do *sistema*.<sup>9</sup> A nosso ver o empecilho fundamental que caracterizaria tal barreira encontra-se na noção de inconsciente definida pelas teorias psicanalíticas como tendo origem no recalque (único inconsciente passível de operatividade). Esse conceito tornaria impraticável estabelecer correlações criativas e críticas com o resto da Psicologia, mesmo com aquelas partes aparentemente integradas no universo conceitual psicanalítico. Compreendido antes de tudo como um “mecanismo de defesa” tal inconsciente apresenta uma natureza de todo incompatível com a possibilidade de cruzar-se com informações advindas de outras ciências. Ele implica subjetivamente uma noção de ser humano desvinculada de um *continuum* filogenético. O problema não é apenas de “quantidade”, como pode parecer, mas a nosso ver de “qualidade” ou essência. Com isso ela fica impedida de estabelecer correlações com outras áreas que poderiam ser altamente benéficas para a orientação científica da pesquisa psicanalítica.

No intuito de tentar estabelecer as condições de origem da teoria dos mecanismos de defesa em Freud (que configura os fundamentos

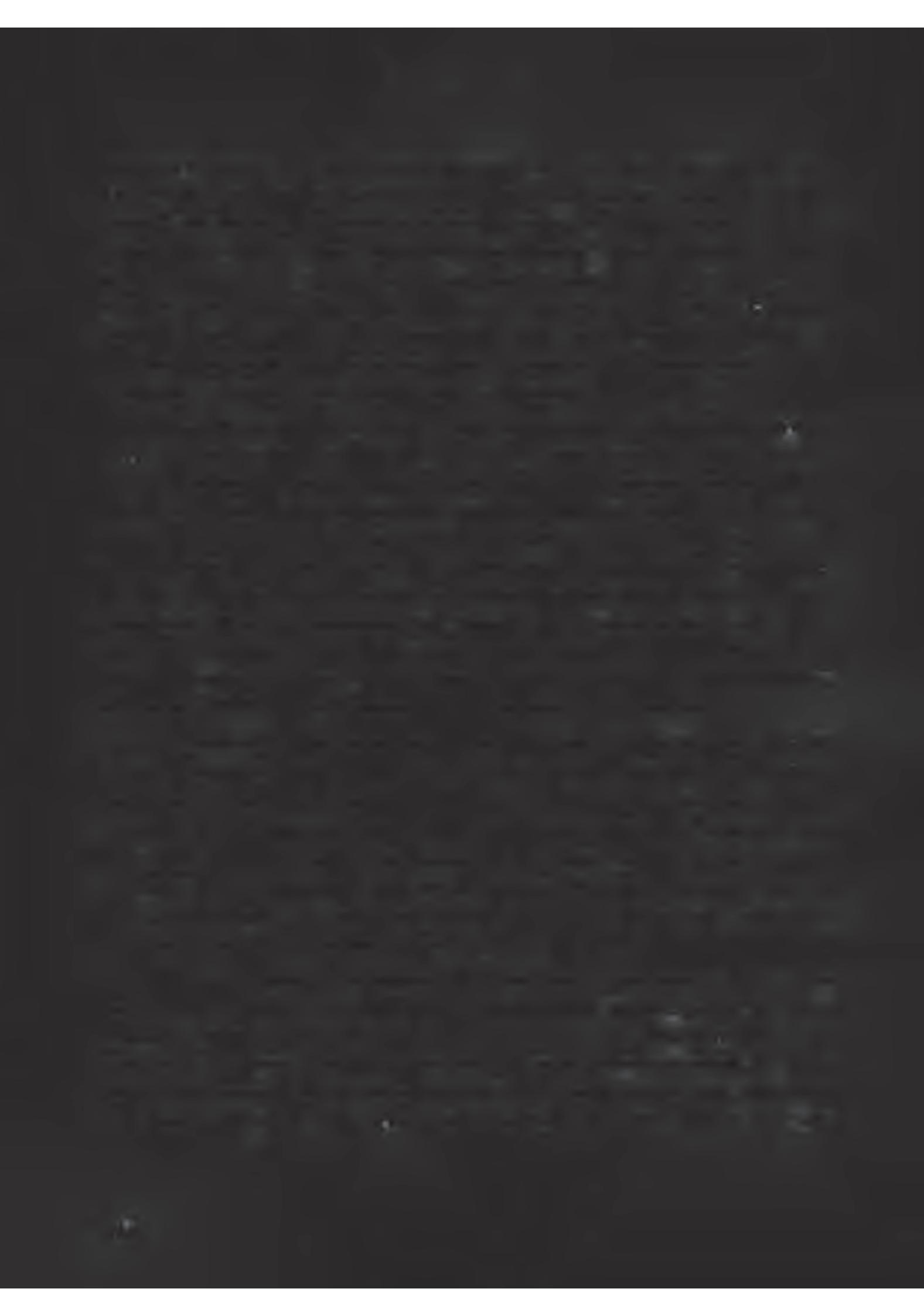
---

<sup>9</sup> A. Imbasciati, *L'oggetto e le sue vicissitudini*, faz interessantíssima leitura cognitiva das características das posições esquizoparanóide e depressiva de M. Klein, explicando inclusive desse modo (cognitivo) a passagem de uma a outra.

desse tipo de inconsciente) recorremos ao prefácio que Diatkine faz sobre a noção de *recalque* encontrada na obra organizada por Grunberger e Chasseguet-Smirgel. Esse autor reafirma ser o conceito de recalque ainda hoje fundamental na teoria psicanalítica, essencial para a compreensão do sintoma neurótico e psicótico. Como Freud o criou?

Sua origem foi concebida como uma forma de explicar as dificuldades de rememoração encontrada por Freud nos processos de cura. Nesse sentido tal conceito vai permitir a Freud explicar o *esquecimento*. Como durante o tratamento psicanalítico ocorrem rememorações espontâneas das lembranças aparentemente esquecidas, chega-se à conclusão de que elas não estavam apagadas, mas somente armazenadas separadamente da consciência. O conceito de pré-consciente virá completar a explicação como o lugar de tal armazenamento. Outro argumento de inferência será a amnésia infantil - ela também é tomada como ilustração do recalque. Segundo Freud o esquecimento não pode ser explicado por uma imaturidade neurológica da criança. Essa consideração é descartada frente às observações por um lado de que ela tem uma boa capacidade de evocar alguns fenômenos, e por outro que tal esquecimento tem a qualidade de ser seletivo (referir-se essencialmente a um certo número de afetos e representações importantes da criança, ligados principalmente ao período edípico); sendo assim, o esquecimento aqui será compreendido como uma solução de contradições inerentes ao desenvolvimento da sexualidade infantil ligadas ao complexo de Édipo. Um ponto ressaltado por Freud são as alterações surpreendentes de tal esquecimento - este ocorre com apenas alguns meses de diferença da fase em que o fato em questão era perfeitamente lembrado. E acrescenta, como mais um elemento de comprovação, a observação de que este tipo de fenômeno - essa “mutação espantosa” - coincide com a *fase de latência*. Assim Freud explica o esquecimento pelo processo de recalque diretamente ligado ao declínio do complexo de Édipo e, portanto, como resultado direto de complicações que se desenvolvem em relação à identificação com o pai e a consequente rivalidade com o mesmo. O recalque será então a “única saída para esse conflito insolúvel.” (Diatkine, 1979, p.12).

Como contraprova dessa teoria do recalque cita-se a rememoração das lembranças esquecidas, uma vez estabelecida a cura psicanalítica. A partir dessas observações Freud chega à conclusão de que o recalque seria



correção, segundo Freud, remete por sua vez à possibilidade de rememoração, quando a cura psicanalítica removeria as resistências.

O primeiro ponto mencionado nos abriga a pensar que Freud imaginou uma teoria do esquecimento em um momento em que uma teoria da *memória* só poderia ser extremamente primitiva (a neurofisiologia e a Psicologia da época não ofereciam condições para algo mais evoluído). Pode-se então dizer que sem “saber” o que seria a memória (ainda hoje esse estudo encontra-se muito aquém do desenvolvimento desejado<sup>10</sup>), Freud explica o esquecimento. E esta explicação está na base de sua teoria sobre o funcionamento mental.

O segundo ponto é tomá-lo como explicação da amnésia infantil (descartada a idéia de imaturidade neurológica, ela também é ligada ao recalque). E aqui a problemática torna-se crucial se forem levadas em conta as descobertas da Psicologia genética.<sup>11</sup> Cabe neste momento a ressalva de que Freud não tinha absolutamente obrigação de antever os problemas implicados em muitas de suas formulações. Suas teorias estavam respaldadas naquilo que as ciências da época tinham a oferecer-lhe. O problema todo está em que noções tão incipientemente baseadas em hipóteses obsoletas (uma Neurologia e uma Psicologia superadas) continuem fundamentando as modernas teorias psicanalíticas, embora

---

<sup>10</sup> Comentando as idéias de Osmyr Gabbi Júnior, Ades (1993, p.17) pergunta- se “em que medida a memória, tal como (implicitamente) pensada por Freud, poderia ser traduzida (...) nos termos com os quais comumente nos referimos à memória na pesquisa psicológica. Parece-me, de um lado, que o sentido freudiano de ‘memória’ não se sujeita a redução direta, conceitualmente simples - aos mecanismos que o psicólogo costuma postular (aquisição, retenção, evocação de informação). Há mais na passagem de uma fase libidinal a outra (como pensa Osmyr Gabbi Junior) do que uma questão de lembrar-se e esquecer.”

<sup>11</sup> Também torna-se altamente comprometida com relação à possibilidade de compreensão do mesmo assunto dentro da psicologia animal. Tratar-se-ia de duas memórias? Cremos que a possibilidade de configurar o problema dentro do *continuum* homem-animal deva ser considerado. Como explicar o “esquecimento-recalque” na dimensão do animal?



*memória*, antes de mais nada. Talvez não estivesse propriamente ligado ao esquecimento (ou recalque), mas a uma possível *falta* de representação, ou ligada a uma representação inadequada para que o fenômeno possa ser suscetível de um *manejo mental atual*. Por outro lado, ainda dentro especificamente do campo da memória, a necessidade de pesquisa sobre, por exemplo, o processo de armazenamento é imprescindível para tentarmos compreender a rememoração.

A caracterização do inconsciente como provindo do recalque, como pensa a teoria psicanalítica, seria, como dissemos no início, o ponto crucial que tornaria impossível, mesmo para autores psicanalistas de orientação cognitiva, estabelecer conexões e fazer verdadeiras reformulações a partir de outras tendências e descobertas no campo da Psicologia. Quando essas descobertas são levadas em conta (sensório-percepção precoce, etologia, cognitivismo moderno etc.), o são muito mais como justaposições ao sistema vigente do que como determinantes de revisões básicas no sistema teórico. Por outro lado, se nos detivermos sobre a objetividade da fundamentação do conceito de inconsciente em Freud, cremos poder colocar em dúvida sua necessidade, principalmente no que se refere à origem explicada pelo recalque (ou por qualquer mecanismo de defesa).

Essa noção de inconsciente parece ser necessária para dar conta de uma determinação do comportamento que se verifica completamente desconhecida para o sujeito. Freud conceituará tal determinação como uma defesa - no limite tratar-se-ia de uma *recusa* em conhecer tal determinação, mais do que *uma impossibilidade* de fazê-lo. Ora, tal caracterização por si mesma induz a uma série de problemas, aparentemente insolúveis.

Primeiramente, trata-se de uma operação que requer um desenvolvimento cognitivo que a criança ainda não possui. As observações de Piaget de há muito explicitam o fato - as teorias kleinianas são um exemplo de afirmações que seriam impossíveis se fossem levadas em conta as lacunas desse desenvolvimento cognitivo.

Tratar-se-ia também da estranha convivência de um inconsciente que implicaria uma espécie de “consciência”, uma vez que para que se



teríamos aqui um exemplo da existência de algo no nível do mental que poderia eventualmente ajudar ou impedir a ocorrência dos processos perceptivos necessários à adaptação ao objeto externo.

Posta nestes termos, a visão do psíquico e da própria patologia poderiam ganhar um vértice de compreensão totalmente diferente: as desadaptações poderiam ser pensadas como provenientes de recortes cognitivos impróprios que o indivíduo faria da realidade; consequentemente complica-se a visão da mesma e, como resultado, tem-se “informes” errôneos que levariam a reações não pertinentes a uma adaptação. De há muito sabe-se em Psicanálise que os distúrbios adaptativos são correlatos a dificuldades no pensar.

Considerando os objetos internos primitivos descritos pela Psicanálise, Imbasciati (1991) diz que:

apesar de eles não serem uma representação, *strictu sensu*, eles servem sempre ao sujeito para representar-se o mundo (...) e (portanto eles são) (...) a unidade operativa da sua cognição (do bebê). (...) O conceito de representação, portanto, entendido em sua acepção moderna (de esquema codificado em símbolos internos, operativos para a interação com a realidade externa) estudada pela Psicologia experimental atual (...) deveria ser referido não só à experiência cognitiva consciente, como na tradição experimental, mas também àquela inconsciente: de fato, é feito nos estudos experimentais modernos. (p.28).

E mais adiante:

Em geral os autores mais modernos, sobretudo de escolas cognitivas americanas, concordam em subentender uma acepção muito extensa do termo representação e em dar ao conceito o significado geral *de esquema operativo codificado em memória*. (p.30).

A noção de estrutura estruturadora pretende descrever fenômenos que implicam num esquema codificador dos *inputs* e que transformam-se conforme os diferentes fundamentos das possibilidades de estruturar vão sendo constituídos durante o desenvolvimento do indivíduo. Elas não seriam então nem pré-formadas nem fruto de um simples processo de maturação, mas seriam uma verdadeira construção do sujeito, que no

mesmo ato se constitui. Por esse motivo eles vão ser totalmente diferentes conforme a *possibilidade do momento* vai permitindo a formação dessas estruturas estruturadoras. Correlatamente teremos uma série de “resultados” experienciais que vão divergir radicalmente entre si segundo as estruturas estruturadoras que os configuram. Tais estruturas estruturadoras teriam dois aspectos principais a serem considerados: primeiro, como estruturas formais (sem conteúdo) através das quais estruturam-se, organizam-se as experiências num determinado momento da vida. Num segundo aspecto, teríamos os resultados de tal recorte (os conteúdos) - idéias, representações, teorias, etc. - que necessariamente mudam segundo as transformações sofridas por estas estruturas estruturadoras. Assim poderíamos conceber aqui uma dupla possibilidade de inconsciente; por um lado, aquilo *através do qual* organizam-se as experiências e que, por isso mesmo, é desconhecido pelo indivíduo que as usa. Sua aplicação é automática (Piaget, 1973a). Por outro lado, os “resultados” oriundos das diferentes organizações das experiências ao longo da vida devem estar primeiro armazenados (atualmente fala-se da possibilidade de memórias muito precoces no indivíduo) no que conhecemos pelo nome de memória.<sup>13</sup> Seria impensável que, estando operando desde dentro de um determinado esquema estruturador, o indivíduo conseguisse simultaneamente organizar-se segundo estruturas diferentes. Aliás, quando repentinamente há mudanças nessa estruturação (exemplos da clínica) devido a alterações de ponto de vista que tornam obsoletos os resultados da antiga estruturação, a reação do indivíduo costuma ser de achar graça do absurdo daquilo que até um momento anterior era para ele a realidade. Coerentemente, então, ocorridas alterações na cognição,

---

13 Experiências clínicas nos fazem pensar ser tal “armazenamento” muito mais amplo do que a precisa “lembrança” que nos foi dado observar. Ele possivelmente constitui um conjunto de lembranças, resultado de *tudo* que pôde ser registrado pelo indivíduo no momento da fixação desde o próprio esquema corporal relativo a essa época, até a própria noção de si mesmo (grande ou pequeno), da realidade e, às vezes, pensamos que até o vocabulário relativo àquele momento de registro. Por isso mesmo uma lembrança específica de tal conjunto, além de ser fruto direto da estrutura estruturadora do momento em que foi concebida, poderia eventualmente ser evocada por um desencadeador atual ligado a qualquer parte desse conjunto.

temos resultados diversificados, muitas vezes determinando uma reação afetiva oposta àquela permitida pela estruturação do momento anterior.<sup>14</sup>

Ora, se nossas considerações tiverem alguma pertinência (obviamente seriam necessárias mais observações e experimentações) poderíamos esperar uma leitura totalmente diferente tanto da “patologia” quanto do “tratamento”, i.e., suas implicações sobre a noção de “doença” mental e processos clínicos de diagnóstico e tratamento teriam de ser reformulados.

Se definirmos então uma noção de inconsciente não derivada de qualquer recalque (que, segundo pensamos, é uma *teoria* específica de explicação do esquecimento)<sup>15</sup> seria possível observar por um ângulo diferente do tradicional a problemática da “doença” e do “tratamento” - o

---

14 Piaget (1973a): “A tomada de consciência constitui, pois, uma reconstrução no plano superior do que já está organizado, mas de outra maneira, no plano inferior, e as duas perguntas são então a da utilidade funcional dessa reconstrução e a de seu procedimento estrutural.” (p.33). E mais: “Do ponto de vista da utilidade funcional, Claparède já tinha observado que a tomada de consciência se produz por ocasião de uma desadaptação, porque quando uma conduta é bem adaptada e funciona sem dificuldades não há razão para procurar analisar conscientemente seus mecanismos.” (p.41).

15 Piaget pergunta-se: “... por que alguns esquemas sensório-motores se tornam conscientes ... enquanto outros permanecem inconscientes? É porque esses últimos são contraditórios com certas idéias conscientes anteriores (...) e que o esquema sensório-motor utilizado e a idéia preliminar anterior são pois incompatíveis. (...) Encontramo-nos assim numa situação muito comparável à do recalque afetivo: quando um sentimento ou um impulso parecem estar em contradição com sentimentos ou tendências de posição superior (...) eles são eliminados graças a duas espécies de processos: uma repressão consciente ou um recalque inconsciente (comparando com o mecanismo do inconsciente afetivo ele diz). (...) Ora, observamos um mecanismo análogo no terreno cognitivo. (...) Ela (a criança do experimento) afastou, pelo contrário, a tomada de consciência do esquema, quer dizer que ela repeliu o esquema do campo da consciência antes que ele penetrasse sob a forma conceitualizada (e veremos (...) que não há outra possível porque mesmo uma imagem mental se refere a um conceito).” (Piaget, 1973a, p.39-40).



experiências fora da categoria temporal. No entanto, sabemos que houve uma época em que tal categoria encontrava-se ausente da organização de nossas experiências. Assim, uma “lembrança” (que poderia inclusive não remeter a qualquer representação - ainda eventualmente não formada ou não funcionalmente pertinente ao pensar) de uma época antiga, ou pior ainda, uma concepção de algo configurado *formalmente* segundo moldes antigos, produziria resultados altamente inadequados em relação a uma estruturação atual do sujeito.<sup>18</sup> Tal resultado seria literalmente a “loucura”, ou a “patologia”, se quisermos conservar os termos. Porém, poderia também ser interpretado como uma “lembrança” inoportuna, i.e., fora do *continuum* atual possível de representação do real. Nesse caso, ela em si não seria o “patológico”, mas o *obsoleto*. Assim, se não houver *automaticamente* uma correção de acordo com uma forma de pensamento atual (uma estrutura estruturadora atual quando ela existir - o que pode ser percebido observando-se que o indivíduo é capaz, em outras áreas, de uma estruturação pertinente ao seu desenvolvimento), o resultado poderá ser a determinação da significação do atual em termos do passado, acarretando, portanto, desadaptação. Nesse sentido o “patológico” estaria exatamente aí: como um indivíduo que apresenta possibilidade de estruturar suas experiências condizentes com um recorte baseado em estruturas estruturadoras atuais (únicas a permitirem a adaptação do indivíduo dentro de sua específica faixa etária) pode, em outro momento, concebê-las segundo pontos de vista ultrapassados?

A impossibilidade de pensar tem sido uma característica bem observada pela Psicanálise (principalmente por Bion) no funcionamento de neuróticos e psicóticos (correlatamente também verificam-se alterações em relação às categorias de tempo e espaço, por exemplo). O

---

<sup>18</sup> Fenomenologicamente falando, cremos que a assim chamada “síndrome do pânico” poderia ser um bom exemplo dessa situação. Aparentemente sem motivos (pertinentes) a pessoa começa a ter idéias que acarretam pânico, com relação a determinada área, enquanto o resto de sua personalidade parece funcionar adaptadamente. No trabalho clínico com tais situações pareceu-nos útil esse enfoque do problema, determinando uma tentativa de recuperação, nessas áreas afetadas, de uma possibilidade de estruturação condizente com a atualidade do indivíduo.

pensamento (tido como forma mais evoluída de adaptação) perde ou tem diminuída sua função de ajuste do indivíduo ao seu meio (interno e externo). Volta (ou não se construiu) a predominar um funcionamento cognitivo onde verificam-se defeitos em algum ponto nas suas estruturas estruturadoras. Um dos mais comuns desses problemas observados na clínica é a famosa onipotência, impedindo um correto posicionamento do sujeito frente à realidade; i.e., o indivíduo funciona através de estruturas estruturadoras onde vigora uma posição egocentrada, que naturalmente tem de ser superada para que a adaptação possa ocorrer. Enfim, o termo onipotência implica e abarca um tipo de condição cognitiva que impede a formação de representações aptas a observar a realidade - daí a desadaptação.<sup>19</sup> Assim, também os problemas de adaptação mental podem, no limite, ser caracterizados de um ponto de vista de uma cognição deficitária em relação a uma justa e adaptada apreensão do real.

Aqui então o processo de tratamento - se ainda for pertinente tal termo - remete a uma tentativa de restabelecimento (quando existe) do uso da estruturação atual do indivíduo onde ela não aparece. Mais especificamente, seria uma tentativa no sentido de que representações mais condizentes possam aparecer em suas avaliações e, consequentemente, interpretações adaptativas possam originar-se dessa mudança de ponto de vista.

Uma das características que tornam o pensamento literalmente “capaz de pensar” i.e., capaz de localizar o indivíduo corretamente diante das exigências adaptativas da vida, é justamente seu poder formal,

---

<sup>19</sup> Presenciamos certa vez algo que acreditamos tenha a ver com o problema. Uma pessoa em viagem (pensamos ser esta uma situação que pode provocar desestabilizações nas pessoas), chegando a uma grande avenida ornada de altas palmeiras (2 a 3 metros), cujos troncos apresentavam-se em forma oval e cor amarelada, marchetados por triângulos, resultados de marcas de antigas implatações de folhas, comentou: “Olhem, abacaxis!” Imediatamente notou o absurdo de sua interpretação, levando o grupo a rir muito do “engano” Aqui parece-nos haver um exemplo em que o significado do estímulo apoiou-se simplesmente na concretude da forma geral (dado mais direto da percepção) e deixou-se de fazer a correção necessária, levando-se em conta a relação tamanho-distância, para que o significado fosse “palmeiras” e não “abacaxis”

i.e., não ter conteúdo, permitir *in-formar*, dar forma, e, portanto, gerar conteúdo. Para exercer tal função, esses conteúdos não podem ser fixos (já que as necessidades adaptativas modificam-se a cada momento). Daí que toda interpretação onipotente, ou melhor, fixa, - digamos colada a ela mesma, sem abertura para transformações, - impede que essa característica de mobilidade necessária à função de pensar possa ocorrer.<sup>20</sup> Caberia então ao terapeuta o papel de dicotomizar, polarizar esse “único” para que tal mobilidade pudesse surgir e a possibilidade de comparar, para poder pensar, fosse introduzida. Ao terapeuta então estaria reservado o papel de ser uma espécie de cunha de dúvida nessas “certezas” absolutas, que permitisse abrir um espaço, possibilitando que *outras* interpretações pudessem ocorrer. Caberia a ele, enfim, tentar manter para o paciente o campo de observação em aberto, através do fornecimento de *outra* representação que problematizasse a única representação concebida por ele. Tal representação fornecida pelo terapeuta teria a qualidade principal de ser *outra*, mais do que verdadeira. Não se trata, no limite, de trocar uma representação “errônea” por uma outra “verdadeira” mas apenas de, com essa *outra*, abrir uma fissura em algo que está imobilizado porque coincide consigo mesmo (essa é uma das principais causas do erro no pensamento infantil: enquanto não forem bem estabelecidas as separações entre o eu e o mundo, *necessariamente* o que aparece na mente do bebê é único e verdadeiro para ele, e inquestionável; aliás, mais do que isso, não existe nem esse “ele” para saber dessas “certezas” - como diz Piaget - “há um narcisismo sem Narciso”).

Assim, quando uma outra representação (as observações do terapeuta) desse *mesmo* puder ser registrada pelo paciente, o campo de possibilidades do pensamento (mais evoluído) também o será. Isto é, a

---

20 Piaget (1973b) “... por causa dessa indissociação primitiva, tudo que é percebido é centralizado sobre a própria atividade. O eu, no início, está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo e à medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva, o mundo exterior vai se objetivando. Em outras palavras, a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como um elemento entre outros, e ao qual se opõe a vida interior localizada neste corpo.” (p.19).

intervenção “terapêutica” teria no limite a característica de introduzir artificialmente as condições para o pensar (a polarização) que se encontram desaparecidas no momento, devido à vigência de uma representação única, absoluta, oriunda de um modo egocentrado de considerar a realidade. Nesse sentido também o tratamento poderia ser compreendido como uma *cognição corrigida*. O “inconsciente” seria então a *forma*, ou a teoria advinda dessa forma, que continuaria a in-formar o real atual através de uma perspectiva obsoleta. E é inconsciente porque, por ser aquilo através do qual se estrutura ou qualifica a experiência do indivíduo, este não tem *como* percebê-lo.<sup>21</sup> Essa ignorância é a condição, diríamos, do uso automático das estruturas estruturadoras - só podemos nos dar conta de tal estruturação quando a focalizamos desde outro ponto de vista (outra estruturação). No caso da “patologia”, tal estruturação tornou-se desadaptada à realidade do sujeito, obsoleta, e teria de ser “conscientizada” para que seu nível atual de estruturação percebesse sua falta de sentido. É nesse momento que uma representação diferente, fornecida pelo terapeuta, pode induzir o paciente a perceber a inadequação de seu ponto de vista único e, com isso, tomar consciência de seu próprio e “natural” (segundo sua idade) modo de estruturar a realidade. Ou melhor, que dentro da atualidade de seu pensamento, aquele “resultado” é absurdo.<sup>22</sup>

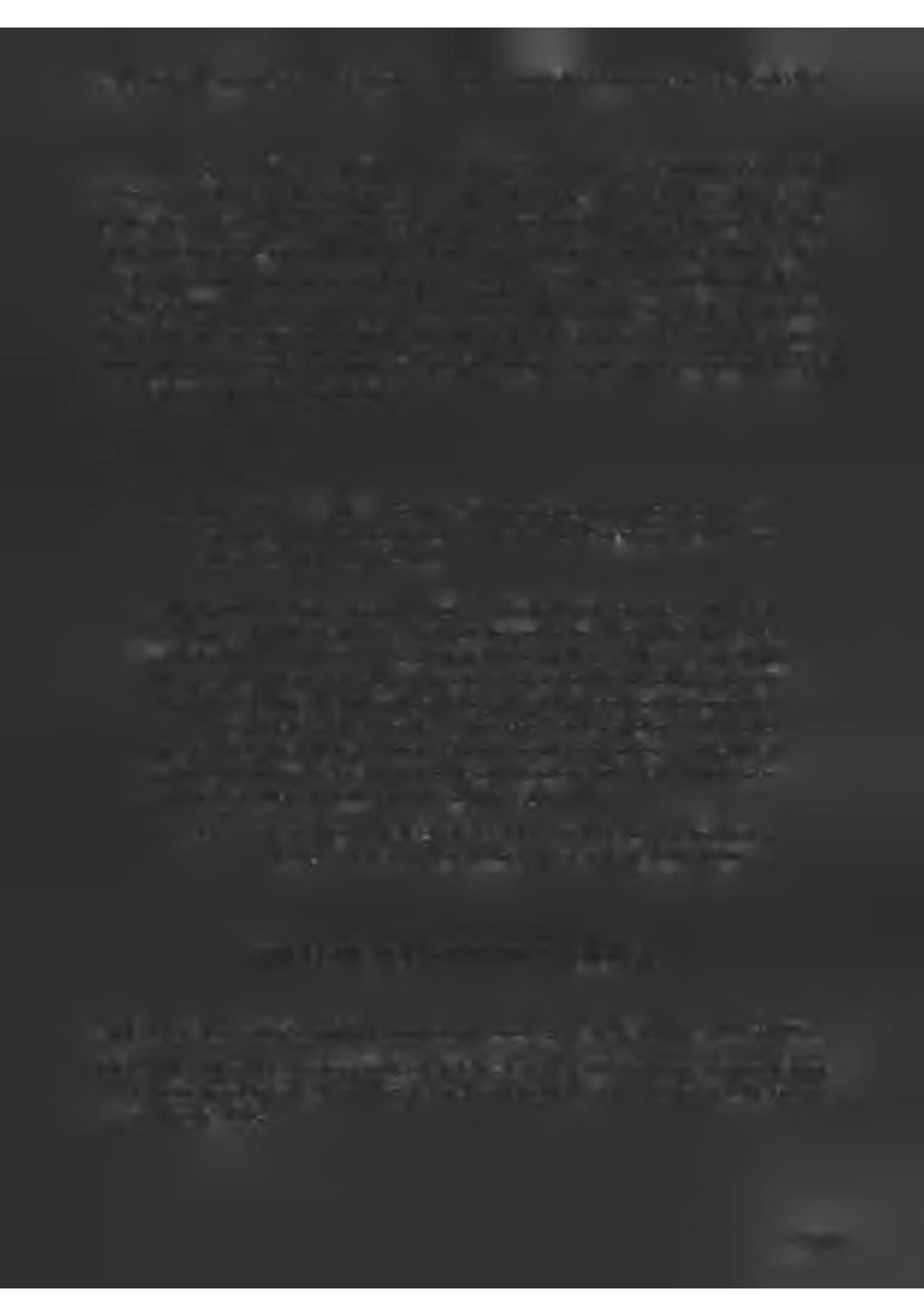
O somatório de experiências de observação dessas incongruências repetiria possivelmente as condições que ao longo do desenvolvimento permitem o estabelecimento do pensamento próprio à adaptação - só que fornecidos, no caso, pelas peripécias da própria vida, não pelo terapeuta.

---

<sup>21</sup> Piaget (1973a): “Numa palavra a estrutura cognitiva é o sistema de conexões que o indivíduo pode e deve utilizar e não se reduz absolutamente ao conteúdo de seu pensamento consciente, pois é o que lhe impele certas formas mais do que outras. E isso segundo níveis sucessivos de desenvolvimento cuja fonte inconsciente remonta até as coordenações nervosas e orgânicas.” (p.37).

“O inconsciente cognitivo consiste assim num conjunto de estruturas e de funcionamento ignorados pelo indivíduo, exceto em seus resultados ...” (p.35).

<sup>22</sup> Piaget (1973a): “A tomada de consciência se produziria por ocasião de uma desadaptação. Quando há adaptação o funcionamento não apresenta dificuldades e portanto não há necessidade de procurar analisar seus mecanismos (...) porque ela é dirigida por regulações sensório-motoras suficientes para poder então se automatizar ...” (p.42).





# ORIENTAÇÃO EDITORIAL E INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

## INFORMAÇÕES GERAIS

PSICOLOGIA USP, enquanto veículo de difusão científica e cultural tem por objetivo publicar trabalhos originais e inéditos que contribuam para o conhecimento e desenvolvimento da Psicologia e ciências afins. Publica igualmente artigos para as seções de *Revisão* (artigos que abordem os conhecimentos sobre determinado tema de forma abrangente, mediante consulta, análise e interpretação da bibliografia pertinente); *Ponto de Vista* (temas de relevância para o conhecimento científico e universitário apresentados na forma de comentário que favoreça novas idéias ou perspectivas para o assunto; *Relato de Experiência; Informe; Entrevista e Resenhas de Livros*.

## NORMAS EDITORIAIS

Os manuscritos elaborados por especialistas brasileiros e estrangeiros devem destinar-se exclusivamente a PSICOLOGIA USP, não sendo permitida sua apresentação simultânea a outro periódico. Os originais inéditos serão submetidos à aprovação de consultores que sejam especialistas reconhecidos nos temas tratados. A publicação dos manuscritos dependerá da observância das normas estabelecidas por PSICOLOGIA USP e da aprovação do artigo por seus avaliadores. Os manuscritos não aceitos para publicação ficarão ao dispor do(s) autor(es). Os autores receberão um exemplar do fascículo no qual seu artigo foi publicado.

## APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

1. **EM PAPEL:** O texto das colaborações não poderá ultrapassar o total de 35 páginas, datilografadas em papel branco tamanho ofício (21 x 31 cm) com entrelinhamento duplo, mantendo margens laterais de 3 cm.



utilizada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Psicologia, baseada no “Thesaurus of Psychological Index Terms” da American Psychological Association.

**AGRADECIMENTOS:** Agradecimentos a pessoas ou instituições que contribuíram para a elaboração do trabalho deverão ser mencionadas através da indicação do nome da pessoa ou agência de fomento que concedeu o auxílio e, neste caso, acompanhado do respectivo número do processo. Os agradecimentos devem ser mencionados ao final do artigo.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:** As referências bibliográficas deverão ser dispostas em ordem alfabética do último sobrenome do autor ou do primeiro autor e constituir uma lista única datilografada em folha avulsa encabeçada pelo título *Referências Bibliográficas*. Para maior facilidade na apresentação de referências bibliográficas, o autor poderá consultar a publicação “Normas para apresentação de referências bibliográficas: manual de orientação”, à disposição no Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Psicologia ou através do envio postal. A exatidão e adequação das referências bibliográficas a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são da responsabilidade do autor. O título das revistas citadas nas referências bibliográficas deverá ser escrito por extenso.

**CITAÇÕES NO TEXTO E NOTAS DE RODAPÉ:** As citações no texto deverão obedecer às normas apresentadas na publicação “Citações no texto e notas de rodapé: manual de orientação” que o autor poderá obter no Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Psicologia, ou mediante envio postal. As notas apontadas no corpo do artigo devem ser indicadas com números entre parênteses e sequenciais, imediatamente depois da frase a que digam respeito. As notas deverão vir no rodapé da mesma página.

**QUADROS E TABELAS:** Devem ser apresentados em folhas separadas, numeradas consecutivamente e acompanhadas de cabeçalho que permita compreender o significado dos dados reunidos, sem necessidade de referência ao texto. Assinalar, no texto, pelo seu número de ordem, os

locais onde os quadros e tabelas devem ser intercalados. Quando extraídos de outros trabalhos previamente publicados, devem vir acompanhados da permissão, por escrito, para a sua reprodução.

**ILUSTRAÇÕES:** Fotografias nítidas, desenhos e gráficos (estritamente necessários à clareza do texto): assinalar, no texto, pelo seu número de ordem, os locais onde devam ser intercalados. Com vistas à obtenção de uma apresentação padronizada dos gráficos na publicação, o autor deverá fornecer os dados que deram origem à sua elaboração e especificar, se necessário, o tipo de gráfico que julga mais adequado para apresentação (se gráfico de colunas ou barras, de área etc.). Se as ilustrações enviadas já tiverem sido publicadas, mencionar a fonte e a permissão para reprodução.

Os manuscritos devem ser apresentados nesta seqüência: página de rosto, resumos em português e inglês, descritores, texto, referências bibliográficas, tabelas e ilustrações.

O manuscrito deve ser encaminhado juntamente com carta explicativa do tipo de trabalho que o autor submete à aprovação e da qual conste endereço e telefone para contato. O autor deverá enviar o original, papel e/ou disquete para o seguinte endereço:

**Revista Psicologia USP**  
Instituto de Psicologia da USP  
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, Trav 4, nº 399 - Bl. 23  
05508-900 - São Paulo - SP  
Telefone: (011) 818-4452  
Fax: (011) 818-4462

# INSTRUCTIONS TO THE AUTHORS: GUIDE FOR THE PREPARATION OF MANUSCRIPTS

## GENERAL INFORMATION

PSICOLOGIA USP, being a vehicle for scientific and cultural dissemination, publishes original articles which may contribute to the knowledge and development of Psychology and related fields. It also publishes material under the following sections: *Reviews* (articles involving available knowledge concerning a particular subject through the consultation, analysis and interpretation of related bibliography); *Points of View* (aims to promote subjects of relevance for scientific and graduate knowledge presenting comments that stimulate new ideas and perspectives on the subject); *Brief Reports*; *Notices*; *Interviews*; *Book Reviews*.

## EDITORIAL RULES

Manuscripts submitted by Brazilian and foreign authors must be submitted exclusively to PSICOLOGIA USP, their simultaneous presentation to any other periodical is not permitted. Original articles will be submitted to the approval of a board of consulting editors, formed by specialists on the subject in question. The publication of the articles will depend on the approval of this board and the fulfillment of certain rules established by PSICOLOGIA USP. Manuscripts not accepted for publication will remain at the author's disposal. One copy of the issue containing the published article will be sent to the author.

## PRESENTATION OF THE MANUSCRIPT

1. PAPER: The text of all the contributions must not exceed 35 pages, typed on white paper (21 x 31 cm) with double spacing. If produced on a text processor, the printing must be in "letter quality". The first

sheet of the original (frontispiece) must have: the title of the article, the author's complete name and the address of the institution to which he is affiliated. Pages must be numbered consecutively at the right upper corner.

2. FLOPPY DISK: When the original is on a floppy disk (3 1/2" or 5 1/4") the author should mention the operational system (MS-DOS or compatible systems) and the word processor utilized. A print out must also be sent.

**TITLE OF THE ARTICLE:** The title of the article must be consisely phrased, and contain the terms that represent the content of the text in order to allow its indexing and retrieval by the Information Services. The title should also be written in English. Manuscripts based on a thesis or doctoral dissertation must indicate the original title, the institution and the year it was presented; if it was the topic of a scientific meeting, indicate the type of meeting, the place and year it was held.

**ABSTRACT:** Manuscripts for the sections *Original articles, Reviews and Points* of view should be presented together with an abstract in the same language as the article, as well as in Portuguese (if written in any other language) and in English. The abstract should be written in at most 200 words, typed on the second page of the article, using double spacing. The abstract must include information on: purpose, basic procedures, major results and conclusions of the paper, with emphasis on new and important aspects observed. For more details regarding style of presentation, authors may consult 'Abstracts: theory and practice (instruction manual)' This publication can be obtained at the Library and Information Service of the Institute of Psychology; copies may be obtained by mail, upon request.

**INDEX TERMS:** Index terms or key words up to a maximum of five, must be included in the abstract and are subject to changes according to the list of psychological index terms used by the Library and Information Service of the Institute of Psychology (USP), based on the 'Thesaurus of Psychological Index Terms' published by the American Psychological Association.

**ACKNOWLEDGEMENTS:** When addressed to persons or institutions that contributed to the article's elaboration must be mentioned by the indication of the person's name or the research agency responsible for sponsoring the research and, in this case, followed by the respective process number. They should be placed at the end of the article.

**BIBLIOGRAPHIC REFERENCES:** They must be organized in a list at the end of the article, arranged in alphabetical order of the author's last surname; if the article has more than one author; use the name of the first author. Periodical titles, when mentioned in bibliographic references, should comply to the "Rules for the presentation of bibliographic references: instruction manual" This publication can be obtained at the Library and Information Service of the Institute of Psychology; copies may be obtained by mail, upon request. Authors should be sure that the references are complete and accurate, for corrections are of their exclusive responsibility.

**QUOTATIONS AND FOOTNOTES:** Quotations in the text must obey the rules presented in the publication "Quotations and Footnotes: instruction manual", also at the author's disposition in the Library and Information Service of the Institute of Psychology. Notes referring to the body of the text must be indicated by a number registered immediately after the phrase to which it refers. The notes must be placed at the foot of the page.

**TABLES:** Each table must be typed on a separate sheet, numbered consecutively in the same order in which they are cited in the text and also include an explanatory title which permits its understanding without reference to the text. The author must indicate in the text, the place where it should be inserted, using the number attributed to each table. If data or tables have been taken from previously published works, the author must also send written permission to reproduce them.

**ILLUSTRATIONS:** Sharp photographs, drawing and graphics (essentially necessary to the clarity of the text) must be numbered consecutively in the same order in which they are cited in the text and referred to as "Figures" All figures must be identified in the text by their number, assigned at the place where they should be inserted. In order to obtain a

standard presentation for graphs in the publication, the author must send the data used for its construction and indicate, if necessary, the type of graph he considers most adequate to its presentation. If data or illustrations have been taken from previously published works, the author must also send written permission to reproduce them.

Manuscripts must be presented in the following order: title page, abstracts in the language the article was written in and in English, index terms, text, bibliographic references, tables and illustrations.

The manuscript must be sent with a letter from the author explaining to which section he is submitting his work and addressed to:

**Revista PSICOLOGIA USP**  
Instituto de Psicologia da USP  
Av. Prof. Lucio Martins Rodrigues, Travessa 4, 399 Bl. 23  
05508-900 - São Paulo - SP - BRASIL  
Telephone: (011) 818-4452  
Fax: (011) 818-4462

PSICOLOGIA USP edited by the Institute of Psychology of the University of São Paulo, is published bi-annually, in June and December.

**CONTRIBUTIONS:** All manuscripts (three copies) should be sent to the editor and should comply to the 'Guide for the Preparation of Manuscripts' at the end of each issue.

**REPRINTS AND COPIES** - Requests for reprints should be made directly to the authors. Copies may be obtained by the COMUT PROGRAM - P.O. Box 70047, Brasilia, DF, Brazil.

**COPYRIGHT** - Instituto de Psicologia da USP

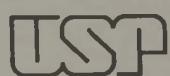
**CORRESPONDENCE** - Correspondence of an editorial nature should be addressed to the Editor; correspondence concerning distribution, subscriptions and exchange should be addressed to the

Instituto de Psicologia da USP  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Av Prof. Mello Moraes, 1721  
05508-900 - São Paulo - SP - Brasil

*INDEXING:*

PSICOLOGIA USP is indexed by LILACS: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde.





CREDENCIAMENTO E APOIO FINANCEIRO DO:  
PROGRAMA DE APOIO ÀS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS PERIÓDICAS DA USP  
COMISSÃO DE CREDENCIAMENTO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

