

FUNDAMENTOS
PSICOLÓGICOS DA
EDUCAÇÃO



DISSERTATIO
INCIPIENS



Projeto Gráfico
Nativu Design

Diagramação
Lucas Duarte Silva

Comitê Editorial

Prof. Dr. Juliano do Carmo
Prof. Dr. Robinson dos Santos
Prof. Dr^a. Kelin Valeirão
Prof. Dr. Evandro Barbosa



UFPEL



creative
commons

DISSERTATIO
INCIPIENS

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Simone Godinho Maisonave - CRB - 10/1733

E38 Elementos de Fundamentos psicológicos da educação [recurso eletrônico] / Organizadoras Ana Lúcia Almeida, Kelin Valeirão - Pelotas : NEPFIL online, 2015. 139 p. - (Série Dissertatio-Incipientis)

Modo de acesso: internet
<<http://nepfil.ufpel.edu.br/dissertatio/index.php>>
ISBN: 978-85-67332-25-3

1. Filosofia 2. Educação 3. Psicologia I. Almeida, Ana Lúcia, org. II. Valeirão, Kelin, org. III. Série

CDD 101
370.1



DISSERTATIO
INCIPIENS

Ana Lúcia Almeida

Kelin Valeirão

(Org)s

Fundamentos Psicológicos da Educação

Dissertatio

Incipiens

Sumário

Apresentação.....	11
1. Introdução a Ciência Psicologia	
Belkis Souza Bandeira	17
2. Fundamentos Psicológicos da Educação e Principais Abordagens Teóricas	
Ana Lúcia P. de Almeida*	35
3. O Desenvolvimento Humano e suas Principais Teorias	
Ana Lúcia P. de Almeida.....	79
4. Filosofia e Psicanálise	
Tatielle Rita Souza da Silva	105

Apresentação

Este livro propõe alguns subsídios para desenvolver uma experiência de reflexão filosófica sobre os fundamentos psicológicos da educação. A proposta do texto nasce do entendimento de que a prática docente é permeada por teorias, muitas vezes fragmentadas, que fundamentam escolhas de como e quando aprendemos, do conteúdo a ser trabalhado, da forma como este será exposto ou construído, da concepção de aluno. Para que possamos compreender as teorias que privilegiamos em nossa prática docente é necessário conhecê-las, compreender a relação do homem com os objetos que o cercam e como se apropria do conhecimento.

Como é sabido, as concepções epistemológicas do docente conduzem sua prática, fazendo-se presentes no planejamento das aulas, participando do que chamamos de identidade profissional. Esta última é constituída, também, da nossa experiência com o ensino formal, institucionalizado, a escola. Durante um longo tempo de nossa vida, motivados ou não, frequentamos salas de aula em que esteve presente um “modelo” pedagógico, um docente que optou por determinada metodologia: planejou e organizou suas atividades conforme contingências culturais, sociais, históricas e econômicas de seu tempo.

As possibilidades metodológicas representam abordagens diferentes para o problema da relação do homem com o objeto e da aquisição e elaboração de novos conhecimentos. Ao estudarmos os fundamentos da psicologia da educação teremos a oportunidade de qualificar a constituição de nossa identidade docente, começando por perceber quais as nossas inclinações teóricas.

O livro que segue oferece uma compreensão geral da investigação em torno do processo de desenvolvimento humano. Um panorama,

em que as teorias são apresentadas de forma sucinta, propondo ao final de cada capítulo o aprofundamento com a indicação de leituras e vídeos que possibilitam conhecer mais sobre o que foi abordado. Além disso, o material que apresentamos articula o desenvolvimento da psicologia com a filosofia, não como uma área subordinada, mas como parte do saber sobre a complexidade humana, apontando a interlocução entre as áreas. As questões propostas pela filosofia, desde seu início, indagam pela existência da alma (*psiqué*) e são a origem da psicologia como ciência. Outrossim, em se tratando de um curso de Filosofia, entendemos ser de interesse do discente conhecer essa “conversa”.

Na seção I dedicada à *Introdução à ciência Psicologia* a autora, Belkis Souza Bandeira, propõe uma espécie de genealogia, buscando a constituição da Psicologia, enquanto campo do conhecimento, desde suas origens, no âmbito da filosofia, como tentativa de entender os fenômenos do humano, até sua constituição como ciência particular, a partir de suas principais correntes teóricas. Num primeiro momento, descreve a passagem da *Psyqué* ao *Logos*, numa tentativa de reconstituir a história da psicologia a partir do desenvolvimento do pensamento humano racional, quando das primeiras indagações do homem sobre o mundo, já que o homem de simples animal passa a ser percebido enquanto humano, social e histórico. Essa consciência que em um primeiro momento é a consciência de si, leva o homem a elaborar os primeiros conceitos sobre a interioridade humana, que se constituem nas ideias que possibilitarão a futura ciência psicológica, que emerge enquanto tal quando reconhece a instância individual do homem na sociedade e que, por motivos sociais, políticos e econômicos, necessita ser normatizada.

Na seção II, *Fundamentos Psicológicos da Educação e principais abordagens teóricas*, a autora, Ana Lúcia P. de Almeida, apresenta o percurso da psicologia da educação, buscando compreender a complexidade humana, tem início com a filosofia grega. Os gregos, ao debaterem sobre a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos pelos homens, colocam o problema da relação entre sujeito e objeto. A unidade dois é um convite aos estudantes de filosofia para que conheçam as concepções epistemológicas que norteiam as posições

adotadas pelos professores para que o conhecimento alcance aos alunos em suas salas de aula. São apresentadas três concepções: a inatista, a ambientalista e a interacionista. A unidade aponta uma transição entre a psicologia concebida pelos filósofos antigos, seu caráter ainda não científico, para a psicologia científica dos nossos dias. As contribuições dos mais diferentes filósofos e teóricos, ao longo da história humana, demonstram o quanto o problema da *Psiquê* humana é complexo. David Hume é o filósofo que coloca a transição ao afirmar que as emoções e ações humanas deveriam ser incluídas na investigação científica. As pesquisas de Piaget e de Vygotsky, no séc. XX, avançam e contribuem nessa direção e o processo de aprendizagem é tomado como foco para entendimento da formação de conhecimentos. Piaget quer compreender como podemos passar de pensamentos mais simples a pensamentos mais complexos e, para elaborar sua Epistemologia Genética, reúne as mais diferentes áreas do conhecimento. Vygotsky toma como centro a interação humana, através principalmente da linguagem, para a aprendizagem e para a formação de novos conhecimentos.

Na intenção de provocar e de oferecer a leitura dos textos originais dos autores trabalhados nesta unidade foram oferecidos, ao final de cada seção, textos complementares, bem como, vídeos selecionados que auxiliam no aprofundamento do tema.

Na seção III, *O desenvolvimento humano e suas principais teorias*, a autora, Ana Lúcia P. de Almeida, toma como ponto de partida as pesquisas de Pavlov e aborda psicologia já como ciência, e no sentido apontado anteriormente por Hume – incluindo em investigações científicas as emoções e ações dos seres humanos. Nesse sentido, a pesquisa com cães de Pavlov e a comprovação de que determinadas ações dos animais são mensuráveis e, de certa forma, repetitivas. É o reflexo condicionante de Pavlov que possibilitará a discussão proposta por Watson, a transposição da pesquisa com cães para a pesquisa com humanos e a tentativa científica de compreender o comportamento humano, assim como a expectativa de poder manipulá-lo, moldá-lo. São apresentados dois grupos de teorias, as teorias Associacionistas e as teorias Cognitivas. No primeiro grupo temos as pesquisas de Pavlov, Watson, Skinner e Thorndike, cujas abordagens preocupam-se,

principalmente com a coleta e análise de dados laboratoriais e a mensuração de seus resultados, excetuando-se apenas Skinner dessa posição. No segundo grupo, teorias cognitivas, nos deparamos mais uma vez com as pesquisas de Jean Piaget e Lev Vygotsky e aprofundamos os estudos do desenvolvimento humano sob a ótica da ampliação/formação e aprendizagem de conhecimentos.

Na seção IV dedicada à *Filosofia e Psicanálise* a autora, Tatielle Rita Souza da Silva, procura-se realizar um breve panorama conceitual que visa estabelecer pontos de contato entre campos do saber distintos. Em seminário realizado em 1971, Lacan empreende quase que um jogo anagramático para cunhar um termo que neste curso se faz operacional: a saber, *lituraterra*. *Litura*, radical latino que denota aquilo que foi escrito e sofreu os efeitos da rasura – foi apagado, riscado, até tornar-se ilegível. *Litura* é escrita que carrega no papel a lembrança das marcas sobrepostas de outras escritas, realizadas em tempos distintos. O ponto de contato entre Filosofia e Psicanálise desliza neste eixo – trata-se de duas geografias que encontram no litoral a distância mais curta entre dois pontos. O litoral aqui não possui solidez alguma – incide na paradoxal separação que anuncia iminência, é limite e interstício da linguagem, inscrição topológica que não pertence a território algum. Por essa razão, neste espaço de rasura e de borda, é preciso ler a “Filosofia” como campo do saber que aceita colocar o lugar dos *logos* em risco, em suspenso. Neste perigoso encontro, como nos ensina Freud, nem sempre “a consciência é senhora em sua própria casa”. E, por sua vez, é preciso ler a “Psicanálise” como metadiscurso em dívida com uma história da filosofia, saber ancestral desde onde recolhe o material teórico e conceitual para construir e dar densidade a suas análises. Insistimos: o que se desenha nesta seção trata-se de um breve panorama conceitual – são tópicos do litoral – questões e problemas filosóficos que herdamos em nosso tempo, tratados de forma distinta por campos do saber nem sempre convergentes. Neles, um trabalho atento de leitura encontrará alguns fios condutores para a discussão, tais como: “culpa”, “repetição”, “experiência”, “representação”, “corpo”, “alteridade”, “responsabilidade ética”. E, por sua vez, alguns filósofos dispostos a realizar uma interlocução profícua entre Freud e Lacan. Nietzsche, Karl Marx, Walter Benjamin, Adorno podem ser citados aqui sem

hesitação. Perguntar-se-á ainda sobre o lugar que a pedagogia e a educação ocupam em meio a estes tópicos do litoral que aqui se anunciam. E, postulamos que, talvez, não haja zona de interstício capaz de acolher melhor as questões da educação contemporânea e trazer contribuições ao ensino do que um território híbrido, habitado por vozes da sociologia, da filosofia, da psicologia, das artes e do cinema – tal como o que aqui se buscou empreender.

Procuramos pensar a educação para além dos contornos convencionais que o definem. Dessa forma, elegemos como ponto primordial, não reduzi-la a processos cognitivos de ensino e aprendizagem protagonizados nas instituições escolares – segmentos os quais vêm sendo historicamente responsáveis pela formação regular do aluno. Sem negligenciar a pertinência das práticas escolares emergentes no cenário contemporâneo, interessou-nos oferecer um texto disposto a considerar o objeto empírico pedagógico como fenômeno social aberto, para além dos muros da escola, construído sob a égide de uma visão caleidoscópica sobre e a partir do vivido. Desejamos que o texto possa também hospedar a experiência de leitura do leitor que se aventura nestas linhas, arrebatá-lo para fora das margens de um pensamento seguro e confortável; e seja capaz de contribuir, de forma modesta, com a construção e a atualização de aporias filosóficas.

Bons estudos!

1. INTRODUÇÃO À CIÊNCIA PSICOLOGIA

Belkis Souza Bandeira¹

É comum, no nosso cotidiano, ouvirmos alusão à palavra Psicologia, seja na forma de explicações de fenômenos comportamentais, seja como referência a uma ciência que trata, em última instância, de determinados fenômenos humanos que não apresentam causas facilmente perceptíveis aos olhos incautos. Utilizamos, todo momento, expressões como: “para lidar com adolescentes, temos que usar psicologia”, “para ser um bom professor, é necessária muita psicologia”, “esta propaganda usa muita psicologia”, “não adianta castigar seu filho, tem que usar psicologia!”; ou ainda “ela está traumatizada”, “aquela aluna está histérica”, “isto é causado pelo estresse”, “aquele professor é um neurótico”.

Mas, afinal, o que há em comum entre esta psicologia do senso comum, da qual todos, de alguma forma, se habilitam a referi-la e o que pode ser denominado de Ciência Psicológica?

Antes de enfrentarmos o conteúdo específico desta disciplina, que pretende refletir acerca dos fundamentos psicológicos da educação, faz-se necessária uma espécie de genealogia, buscando a constituição deste campo do conhecimento, desde suas origens, no âmbito da filosofia, enquanto tentativa de entender os fenômenos do humano, até sua constituição como ciência particular, a partir de suas principais correntes teóricas.

¹Graduada em Psicologia e Filosofia (UCPEL), especialista em Filosofia Moral e Política (UFPEL), mestre e doutora em Educação (UFPEL). Atua como professora no Departamento de Ensino da Faculdade de Educação (UFPEL) e como Professora Conteudista no curso de Educação do Campo (UAB/UFPEL)

Como ciência específica, a Psicologia tem em torno de 135 anos apenas, considerando seu marco inicial o ano de 1879, quando Wilhem Wundt (1832-1920) criou o primeiro laboratório de psicologia instrumental, na Universidade de Leipzig, na Alemanha, para realizar experimentos em psicofisiologia. No livro *Elementos de psicologia fisiológica*, Wundt expõe o conceito de método, no qual a psicologia segue o modelo utilizado pela fisiologia, motivo pelo qual não se aventura a estudar processos mais complexos do pensamento, pois os consideram inacessíveis ao controle experimental (ARANHA; MARTINS, 2003). Historicamente, este marco significou o rompimento com as ideias mais abstratas e espiritualistas acerca dos fenômenos psíquicos e o fortalecimento de seu vínculo com os princípios e métodos científicos.

Concomitantemente, começaram a surgir departamentos de Psicologia em outras universidades da Europa e dos Estados Unidos, desenvolvendo-se de maneiras distintas em cada localidade: se na Alemanha Wundt, Hermann Ebbinghaus (1850-1909) e Emil Kraepelin (1856-1926) utilizaram uma abordagem estritamente científica para seus trabalhos, nos Estados Unidos, William James (1842-1910) e seus colegas de Harvard tomaram um caminho mais teórico e filosófico, assim como em Paris, crescia uma importante corrente com base nos trabalhos do neurologista Jean-Martin Charcot (1825 - 1893), que fizera uso da hipnose com pacientes histéricos, o que atraiu psicólogos como Pierre Janet, cujas ideias acerca do inconsciente anteciparam a teoria psicanalítica freudiana.

Porém, muitos dos temas da psicologia moderna já eram debatidos pela filosofia, bem antes do desenvolvimento do que hoje entendemos por ciência. A história da Psicologia, portanto, pode ser contada bem antes, e pode-se remontá-la aos primórdios da civilização ocidental, antes mesmo do cristianismo, na Grécia antiga, onde se iniciam os questionamentos acerca do mundo e do homem e surgem os debates acerca de questões como mente e corpo, conhecimento e percepção, acerca da sociedade e do viver bem.

I. A *Psyqué* e o *Logos*

No período compreendido entre os anos 700 a.C. até a conquista por Roma, os gregos passaram por um amplo processo de desenvolvimento econômico que culminou com a conquista de novos territórios e a expansão do domínio Grego até a China, o que possibilitou, além de riquezas, o desenvolvimento das ciências como a física e geometria, mas também, no âmbito da política, com a elaboração do conceito de democracia.

Tal desenvolvimento permitiu que os cidadãos pudessem se ocupar das artes e da filosofia, possibilitando-lhes dedicar-se a investigações acerca do homem, de seus sentimentos e emoções, numa tentativa de sistematizar um pensamento sobre essas questões. A própria palavra Psicologia, tem origem grega: *psyqué*, que significa alma, e *logos*, que significa razão. Para os gregos, a alma, ou espírito, era considerada uma parte imaterial do homem e nela estariam contidos o pensamento, os sentimentos, os desejos, as sensações e as percepções.

O filósofo e médico romano Claudio Galeno (129-201 d.C.) criou conceitos de tipos de comportamento com base na teoria do humorismo dos antigos gregos, a qual procurava explicar o funcionamento do corpo humano. O humorismo tem suas raízes com o filósofo grego Empédocles (495- 435 a.C.), que propôs que as características dos quatro elementos básicos da natureza, terra, ar, fogo e água, poderiam explicar a existência de todas as substâncias. Hipócrates (460-370 a.C.), denominado “pai da medicina”, desenvolveu um modelo médico baseado nesses elementos básicos e atribuiu suas características a quatro fluidos do corpo, chamados “humores” (do latim *umor*, fluído corporal). Alguns séculos depois, Galeno amplia a teoria do humorismo para uma teoria da personalidade, segundo a qual havia uma relação direta entre os níveis de humores no corpo e as inclinações emocionais e comportamentais, os “temperamentos”: os quatro temperamentos, sanguíneo, fleumático, colérico e melancólico, estariam relacionados ao equilíbrio dos humores no corpo (COLLIN et al., 2012, p.18-19).

Mas é com Sócrates (469-399 a.C.) que as questões relativas ao que se pode chamar de psicológico ganham importância. Sócrates acreditava que a razão era a principal característica dos seres humanos, que lhes permitia controlar a irracionalidade dos instintos. Mesmo sem ter deixado sequer uma linha escrita², ao definir a razão como essência humana, Sócrates abre caminho para teorizações acerca da consciência, que posteriormente teriam um papel definitivo na formulação do campo de estudo da ciência psicológica.

Outro marco dessa história foi escrito pelo filósofo grego Platão (427- 347 a.C.), que definiu um “lugar” para a razão em nosso corpo; este seria a cabeça, local da alma humana. Para Platão, a medula seria o elemento de ligação da alma com o corpo. Quando a pessoa morria, a matéria desapareceria e a alma ficaria livre para ocupar outro corpo.

Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, um dos mais importantes pensadores da história da filosofia, também deixou uma importante contribuição para o que posteriormente seria o campo de estudo da psicologia: postulou que a alma e o corpo não podem ser dissociados. Para o filósofo, a *psyqué* seria o princípio ativo da vida, e tudo o que cresce, se reproduz e se alimenta possui uma *psyqué* ou alma. Assim, os vegetais, os animais e os seres humanos teriam diferentes níveis de alma a partir de suas funções: os vegetais teriam a alma vegetativa, definida pela função da alimentação e da reprodução; os animais, além dessa alma, teriam uma sensitiva, com funções de percepção e movimento, e os seres humanos, além desses dois níveis anteriores, teriam ainda a alma racional, com a função pensante. Aristóteles estudou também as diferenças entre a razão, a percepção e as sensações, num estudo sistematizado intitulado *De anima*, que pode ser considerado o primeiro tratado das ideias psicológicas (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p.32-34).

Ao longo da Idade Média, as ideias acerca do mundo psicológico estavam intrinsecamente relacionadas ao conhecimento religioso, uma

² As referências que temos do pensamento Socrático são, em grande medida, a partir dos diálogos escritos por seu discípulo Platão.

vez que a Igreja Católica representava não somente o poder político e econômico no medievo, mas também monopolizava o próprio conhecimento.

Dois grandes filósofos representam esse período e também apresentam suas contribuições ao estudo da *psyque*. Santo Agostinho (354-430 d.C.) e São Tomás de Aquino (1225-1274 d.C.). Santo Agostinho, inspirado no pensamento de Platão, fazia uma cisão entre a alma e o corpo, mas para o filósofo católico, a alma não era apenas o lugar da razão, mas a demonstração da manifestação divina no homem, imortal, constituindo-se um elo que ligava o homem a Deus, o que fez com que a Igreja se preocupasse bastante com a sua compreensão.

Já São Tomás de Aquino viveu num período de crise do modelo medieval, não somente do ponto de vista social e econômico, mas da própria Igreja Católica e dos fundamentos sob os quais esta se alicerçava. O pensador, então, tomou para si a tarefa de encontrar justificativas para a relação entre Deus e o homem e, inspirado em Aristóteles, fez a distinção entre essência e existência e, assim como o grego, considerou que o ser humano, em sua essência, busca a perfeição por meio de sua existência, porém introduziu o ponto de vista religioso. Ao contrário de Aristóteles, Tomás de Aquino defende que somente Deus poderia reunir a essência e a existência, portanto a busca humana de perfeição seria a busca de Deus, trazendo, assim, argumentos racionais para justificar questões que até então eram do âmbito da fé religiosa.

Pouco mais de dois séculos depois da morte de São Tomás de Aquino, tem início uma série de transformações que irão modificar profundamente os rumos da civilização ocidental, com o período denominado de Renascimento. Se até então a sociedade se organizava a partir de um modelo teocêntrico, tendo a religião como centralizadora, não somente das questões da fé, mas também do âmbito econômico e político, com o Renascimento há uma espécie de antropocentrismo, com a valorização do homem e sua centralidade na organização da nova sociedade que emerge.

Há transformações em todos os setores da produção humana: Dante Alighieri (1265- 1321) escreve a *Divina Comédia*, Sandro Boticelli (1445-1510) pinta o *Nascimento de Vênus*, Nicolau Maquiavel (1469-1527) escreve *O Príncipe*, obra clássica da política, Nicolau Copérnico (1453-1573) revoluciona o conhecimento humano, passando de um modelo geocêntrico, que acreditava que a terra era o centro do universo, para um modelo heliocêntrico comprovando que o sol é que é o centro de todo sistema.

Posteriormente, Galileu Galilei (1564-1642) estuda a queda dos corpos, realizando as primeiras experiências da física moderna, estabelecendo o método de sistematização do conhecimento científico, que, em linhas gerais, vigora até nossos dias e que representou uma reviravolta no modo de conhecer, possibilitando que as ciências paulatinamente se ocupassem de seus objetos específicos de estudo e se desligassem da filosofia, que passaria a ser entendida como a ciência do geral, assumindo o papel, enquanto epistemologia, de pensar a própria ciência.

Nesse período, é importante salientar a importância que teve o filósofo francês René Descartes (1596-1650) na fundamentação do método que se constituiria paradigma para o conhecimento e, em particular, para o próprio campo da psicologia. Como já vimos anteriormente, a cisão entre corpo e mente remonta ao pensamento platônico, mas foi Descartes, no século XVII, o primeiro a descrever detalhadamente essa relação, o que torna possível o estudo do corpo humano morto, o que até então não acontecia, uma vez que a Igreja considerava o corpo sagrado, por ser a sede da alma. Em 1633, Descartes escreve *De Homine* (Do Homem), obra na qual apresenta o tema do dualismo entre mente e corpo: a mente (imaterial) ou alma, segundo ele, tem o papel de pensar e fica localizada na glândula pineal no cérebro, enquanto o corpo é uma “máquina” operada por “espíritos animais”, ou fluidos, que percorrem o sistema nervoso provocando os movimentos. Embora essa ideia já tivesse sido popularizada por Galeno, vinculada à teoria dos humores, como já vimos anteriormente, Descartes foi o primeiro a descrevê-la detalhadamente enfatizando a cisão corpo e mente.

Descartes imaginava mente e corpo interagindo por meio da percepção dos espíritos animais que supostamente fluíam do corpo. A mente, ou alma, residente na glândula pineal, no fundo do cérebro, era por vezes capaz de perceber o movimento dos espíritos, fato que provocava uma sensação de consciência. Desta forma o corpo podia afetar a mente. A mente podia afetar o corpo da mesma maneira, estimulando um fluxo maior de espíritos animais para uma região específica do corpo, assim, provocando uma ação (COLLIN et al, 2012, p.21).

Embora a questão da cisão corpo e mente tenha sido amplamente discutida no âmbito da filosofia, essa problematização é de grande relevância para a psicologia ainda hoje, quando se discute a correlação entre saúde mental e física e seus efeitos correlatos.

II. A psicologia como ciência

Como vimos analisando ao longo de desenvolvimento do pensamento ocidental, a partir do Renascimento há um processo de construção de uma nova ordem social, em seus múltiplos aspectos: com o capitalismo se organizando como uma ordem econômica emergente, por meio da ruptura com o modelo de produção feudal, o conhecimento torna-se independente da fé, os dogmas da Igreja são questionados e a racionalidade humana constitui-se como a grande possibilidade de construção do conhecimento e transformação da sociedade. A burguesia surge como uma nova classe econômica e social, defendendo a emancipação das rígidas tutelas religiosas e sociais que sustentavam o modelo medieval. O universo passa a ser percebido não mais como uma estrutura estável, mas passível de ser transformado; a natureza converte-se em grande fonte de matérias primas a serem exploradas e, desta forma, estavam dadas todas as condições para o desenvolvimento da ciência moderna, defendendo o conhecimento enquanto fruto da razão e possibilidade de dominação e transformação da natureza pela observação rigorosa de suas leis.

Ao longo desse período, pode-se citar ainda a relevância de filósofos como Friedrich Hegel (1770-1831), que postula a importância da história para compreensão do humano, Charles Darwin (1809-1882), que defende a tese evolucionista, tirando o homem do centro do universo, não mais visto como criação divina, mas consequência do processo de evolução das espécies. A própria noção de verdade passa a necessitar do aval da ciência, modificando, inclusive, o entendimento acerca da filosofia, com o surgimento do Positivismo de Augusto Comte (1798-1857), que defendia a necessidade do rigor científico na elaboração dos conhecimentos nas ciências humanas, propondo o método das ciências naturais, mais especificamente da física, como paradigma para todo conhecimento.

Nesse cenário, os problemas da Psicologia, que até então, como já vimos, eram estudados pelos filósofos, passam a ser investigados também pela Fisiologia e pela Neurofisiologia, produzindo avanços que levaram à formulação de teorias sobre o sistema nervoso central, relacionando-o com o pensamento, a percepção e até mesmo com as emoções humanas como produtos deste complexo sistema.

Algumas descobertas desse período serão extremamente relevantes para a Psicologia, como por exemplo, por volta de 1846, a Neurologia descobre que a doença mental é fruto da ação, direta ou indireta, de múltiplos fatores sobre as células cerebrais. O caminho que os fisiologistas da época seguiam para estudar os fenômenos psicológicos era a Psicofísica.

Por volta de 1860, a lei de Fechner-Weber³, que estabelece a relação entre estímulo e sensação, representa um grande marco na história da Psicologia, pois possibilitou a mensuração do fenômeno psicológico, o que até então não era considerado possível, e permitiu que os fenômenos psicológicos fossem aos poucos adquirindo *status*

³ Segundo essa lei, a diferença que sentimos ao aumentar a intensidade de iluminação de uma lâmpada de 100 para 110 watts será a mesma sentida quando aumentamos a intensidade de iluminação de 1000 para 1100 watts, ou seja, a percepção aumenta em progressão aritmética, enquanto o estímulo varia em progressão geométrica.

científico, uma vez que o espírito da época era de que somente o que era passível de ser mensurado poderia ser estudado cientificamente.

Nesse momento, então, com Wilhelm Wundt, a psicologia científica vem a lume, enquanto uma ciência nos moldes modernos e, segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008, p.41), sob estes novos padrões de produção, passa a:

- definir seu objeto de estudo: o comportamento, a vida psíquica, a consciência;
- delimitar seu campo de estudo, diferenciando-o das outras áreas do conhecimento, como a Filosofia e a Fisiologia;
- formular métodos de estudo desse objeto;
- formular teorias enquanto conhecimento sistematizado da área, obedecendo aos critérios básicos da metodologia científica, como a busca da neutralidade do conhecimento científico, de dados passíveis de comprovação, além de este conhecimento dever ser cumulativo e servir a outros experimentos e pesquisas na área.

Ainda que tenha surgido na Alemanha, é nos Estados Unidos que a psicologia científica vai rapidamente ganhar espaço, surgindo as primeiras escolas ou abordagens de Psicologia que vão dar origem às inúmeras teorias que atualmente existem. Entre essas abordagens, podemos citar:

- O **Funcionalismo** - criado por William James (1842-1910), é considerado a primeira abordagem americana em Psicologia, a qual, em função de seu pragmatismo econômico, transfere este espírito para seus cientistas, de forma que, para os funcionalistas, importa responder “o que fazem os homens” e “por que o fazem”. A consciência é o centro das preocupações de James, que busca sua compreensão em função de sua utilização pelos homens no processo de adaptação ao meio.

- O **Estruturalismo** - assim como o funcionalismo, também se ocupa da compreensão da consciência, mas irá estudá-la em seus aspectos estruturais, a partir dos seus estados elementares como estruturas do sistema nervoso central. Embora essa escola tenha sido criada por Wundt, foi Edward Titchener (1867-1927), seu seguidor, quem utilizou pela primeira vez o termo Estruturalismo, com intuito de diferenciá-lo do Funcionalismo. Titchener utiliza como método o introspeccionismo, mas seus conhecimentos são produzidos experimentalmente em laboratório.

- O **Associacionismo** - tem como principal representante Edward Thorndike (1874-1949), que formulou a primeira teoria da aprendizagem na Psicologia. O termo Associacionismo tem origem na concepção de que a aprendizagem se dá através de um processo de associação de ideias, que vão das mais simples às mais complexas e, desta forma, para aprender um conteúdo complexo seria necessário aprender primeiro as ideias mais simples que estariam associadas a esse conteúdo.

Thorndike formulou a Lei do Efeito, que seria de grande importância para a Psicologia Comportamentalista, segundo a qual todo comportamento de um organismo vivo tende a se repetir se o recompensarmos quando ele emitir o comportamento; assim como este comportamento tenderá a não acontecer se o organismo for castigado após sua ocorrência. Portanto, pela Lei do Efeito, o organismo irá associar essas situações com outras semelhantes.

- A **Psicanálise** elaborada por Sigmund Freud (1859 -1939) - tem como pressuposto a ideia de que no inconsciente encontram-se as forças vitais e invisíveis que exercem o controle sobre pensamentos e ações conscientes do homem. Uma das colaborações da psicanálise para a educação é o conceito de *personalidade*, que fundamenta a relação professor <=> aluno.

De acordo com Sigmund Freud, psicanálise é o nome de: (1) um procedimento para a investigação de processos mentais que são quase

inacessíveis por qualquer outro modo, (2) um método (baseado nessa investigação) para o tratamento de distúrbios neuróticos, (3) uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo dessas linhas, e que gradualmente se acumulou numa "nova" disciplina científica. A essa definição elaborada pelo próprio Freud pode ser acrescentado um tratamento possível da psicose e da perversão, considerando o desenvolvimento dessa técnica.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, procurou-se trazer alguns subsídios para se entender a psicologia enquanto uma produção humana a partir de sua constituição histórica, num primeiro momento, no âmbito da filosofia e, posteriormente enquanto ciência propriamente dita, como Psicologia científica, nos moldes da ciência moderna, buscando projetar o entendimento de suas problemáticas atuais, em particular no campo da educação, a partir da sua história. Essa construção tem como objetivo a compreensão da produção histórica da ciência psicológica para, a partir daí, tematizá-la enquanto substrato teórico de determinadas práticas sociais, como a Educação, para que seus fundamentos históricos e filosóficos possam ser interligados à própria forma do homem viver e se expressar na sociedade.

Partindo dessa perspectiva, entende-se que a psicologia vai sendo construída à medida que os homens vão construindo a si e a seu mundo. A preocupação do homem com as chamadas atividades subjetivas é tão antiga quanto as primeiras formas do pensamento racional, ou seja, quando o homem pensa acerca do mundo, dos outros homens e de si mesmo, elaborando ideias que se referem a processos individuais e subjetivos, como, por exemplo, as percepções e as emoções. O homem, sendo personagem principal desse processo de desenvolvimento do pensamento, cria ideias como forma de compreensão do mundo.

Ao considerarmos a psicologia uma ciência social, e, por conseguinte, o homem como seu objeto, quando se refere ao seu desenvolvimento, estamos nos referindo ao desenvolvimento do próprio pensamento humano.

Neste estudo, consideramos necessário para reconstituir a história da psicologia, entendê-la a partir da filosofia, como primeira forma de desenvolvimento do pensamento humano racional, quando das primeiras indagações do homem sobre o mundo, pois o aparecimento da consciência humana é concomitante ao aparecimento do pensamento racional, já que o homem, de simples animal, passa a ser percebido enquanto humano, social e histórico. Essa consciência que, em um primeiro momento, é a consciência de si, leva o homem a elaborar os primeiros conceitos sobre a interioridade humana, que se constitui nas próprias ideias psicológicas, que possibilitarão a futura ciência psicológica.

Pode-se dizer, então, que a Psicologia emerge como ciência quando reconhece a instância individual do homem na sociedade, que, por motivos sociais, políticos e econômicos, necessita ser normatizada. Isto é, a psicologia só ganha espaço no rol das ciências quando, segundo Luis Cláudio Figueiredo (1991), tem o reconhecimento da *experiência privatizada*, ou seja, quando a doutrina liberal afirma a individualidade, liberdade e igualdade dos homens é que se dá o reconhecimento daquela subjetividade.

Quando os homens passam pelas experiências de uma subjetividade privatizada e ao mesmo tempo percebem que não são tão livres e tão diferentes quanto imaginavam, ficam perplexos. Põem-se a pensar acerca das causas e do significado de tudo que fazem, sentem e pensam sobre eles mesmos. Os tempos estão maduros para uma psicologia científica (FIGUEIREDO, 1991, p.30).

Assim, a necessidade de compreensão da transformação das ideias psicológicas em psicologia científica relaciona-se como processo de transformação do homem - cuja capacidade essencial é a de

discernimento por si próprio – de ser passivo em ser ativo e criador, portanto, em ser autônomo.

[...] a filosofia surgiu quando se descobriu que a verdade do mundo e dos humanos não era algo secreto e misterioso, que precisava ser revelado por divindades a alguns escolhidos, mas que, ao contrário, podia ser conhecida por todos, através da razão que é a mesma em todos; quando se descobriu que tal conhecimento dependia do uso correto da razão ou do pensamento e que, além da verdade poder ser conhecida por todos, podia pelo mesmo motivo, ser ensinada ou transmitida a todos (CHAUÍ, 1995, p.23).

Se a filosofia é, em suas origens, a primeira forma racional de pensamento, entende-se que as ideias psicológicas também nascem nesse momento. O homem, ao ter a atitude filosófica e se indagar, indaga seu próprio pensamento, indaga como se dá o conhecimento e essas indagações fazem com que passe a ter como referência ele próprio, e assim, elabora questões humanas subjetivas, como sonhos, memória, percepção e tantas outras. Dessa forma, nasce com a filosofia, enquanto conhecimento racional e sistemático, também as ideias psicológicas, as indagações sobre o processo individual e subjetivo do homem.

Contudo, essas indagações levam a outras tantas, e as sociedades continuam a desenvolver-se e a criar novas necessidades, forjando novos meios de sobrevivência, culminando num estágio no qual, além de conhecer a natureza, este homem precisa também dominá-la, transformá-la segundo suas necessidades. É o momento das grandes revoluções que, para Galileu Galilei (1564-1642), nas palavras de Bertold Brecht, levam o homem a "estudar a maior máquina de todas, a máquina dos corpos celestes, que se estende diante de nossos olhos" (1979, p.121). Ao estudar o universo, o homem foi dominando suas leis e aplicando-as para solucionar problemas e, ao fazer isso, desenvolveu as ciências e o método experimental. A psicologia, então, separa-se da filosofia e se configura enquanto ciência independente, passando a adotar métodos para não só conhecer, mas também intervir nos processos humanos. Dessa forma, diante da diversidade

do novo mundo que se descortina, diante da necessidade de conhecer e controlar suas próprias atividades, se desenvolve uma forma de pensamento específico acerca do comportamento humano, com métodos para análise e compreensão próprios.

Nessas questões, se expressa o reconhecimento de que existe um sujeito individual e que é possível padronizá-lo segundo uma disciplina, normatizá-lo, colocá-lo a serviço de uma determinada ordem social. Surge, deste modo, a necessidade de uma psicologia aplicada, principalmente nos campos da educação e do trabalho.

É assim que no final do século XIX estão dadas as condições para a elaboração dos projetos de psicologia como ciência independente e para as tentativas de definição do papel do psicólogo como profissional nas áreas de saúde, educação e trabalho (Figueiredo, 1991, p.31).

E é nesse ponto que vai se descortinando este trabalho que, em última instância, pretende, a partir do campo de estudo da psicologia, descrever os fundamentos que servirão de base para as práticas pedagógicas; dito de outra forma, os fundamentos psicológicos da educação.

Texto Complementar

O Silêncio de Pascal

Paulo Leminski

"O silêncio desses espaços
infinitos me apavora "
os pensamentos estraçalhados de
Pascal
são a crise de uma consciência
excepcional
no limiar de uma nova era
o místico Pascal
contempla o céu estrelado
numa vã espera de vozes
o céu calou-se
estamos sós no infinito
deus nos abandonou
"daquela estrela à outra
a noite se encarcera

em turbinosa vazia desmesura
daquela solidão de estrela
àquela solidão de estrela "
(Leopardi via Haroldo de Campos)
nenhum ufo
no close contactofthethirdkind
a solidão " cósmica " de Pascal
é o pendant do vazio
de sua classe social
cuja hegemonia está para terminar
os germes da revolução francesa
que vai derrubar a nobreza
e colocar a burguesia no poder
já estão no ar
Pascal ouve nos céus
o tremendo silêncio
de uma classe que já disse
tudo que tinha a dizer

pela boca da história.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 3º ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BRECHT, Bertold. *Vida de Galileu*. Trad. Yvette Centeno. Lisboa: Portugália, 1979.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 14º ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 3º ed. São Paulo: Ática, 1995.

COLIN, Catherine, et al. *O livro da psicologia*. Trad. Clara M. Hermeto e Ana Luisa Martins. São Paulo: Globo, 2012.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. M. *Psicologia: uma introdução*. Uma visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo: Educ, 1991

2. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO E PRINCIPAIS ABORDAGENS TEÓRICAS

Ana Lúcia P. de Almeida*¹

A Psicologia da educação como fundamento

A educação é um tema frequente em nosso cotidiano e uma questão extraordinariamente complexa. Buscando sua compreensão, muitas áreas do conhecimento interagem, constituindo outras possibilidades: a filosofia da educação, a sociologia da educação, a história da educação, a biologia, a neurologia, as diferentes correntes da psicologia são exemplos que expõem e exploram essa problemática.

A educação coloca em funcionamento as condutas psicológicas dos indivíduos. A psicologia da educação é a disciplina-ponte entre as distintas abordagens da psicologia atual e, ainda, se instrumentaliza com os avanços da filosofia, da biologia, da neurobiologia, da sociologia, etc. para pensar a educação.

O termo Psicologia da Educação é usado geralmente de forma ampla, quando nos referirmos aos diferentes modos de relacionar a psicologia com a educação e abarca a psicologia escolar, a psicopedagogia, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, a psicologia evolutiva, a psicologia da personalidade, entre outras.

Como disciplina-ponte é parte tanto da psicologia como da educação, pois investiga problemas e elementos do processo educativo,

¹ Graduada em Filosofia e Mestre em Educação pela UFPel, professora conteudista no Curso de Filosofia a Distância da UAB/UFPel, professora e coordenadora no Curso Normal Hab. em Educação Infantil do Colégio Municipal Pelotense.

utilizando-se das teorias produzidas ou desenvolvidas na área da psicologia. Com o auxílio dessas teorias, a psicologia da educação busca compreender a complexidade humana e o modo como adquirimos conhecimentos e, nesse sentido, não está situada apenas no âmbito da escola, mas nos grupos em que estamos inseridos, onde temos experiências significativas que permitem avançar ou refletir sobre a nossa aprendizagem (DAVIS; OLIVEIRA, 2007).

O desenvolvimento humano e sua relação com o processo de aprendizagem, pelo qual passamos ao longo da vida, é objeto de estudo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A vida humana é constituída por experiências nos mais diferentes campos: social, histórico, sensitivo, afetivo, cognitivo, motor, etc.; essas experiências, uma vez elaboradas e internalizadas, constituem *grosso modo* o que chamamos de conhecimento. Para que o conhecimento seja elaborado, é necessária a aprendizagem.

E o que é aprender? Concordamos com Charlot (2005) quando nos diz que aprendizagem não é “coleccionar” saberes formais, mas a apropriação do humano por cada um de nós:

[...] Nascer é, para o homem, estar na obrigação de aprender (e ter a chance de poder fazê-lo...). Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. A relação com o aprender é mais ampla que a relação com o saber (no sentido escolar do termo), e toda a relação com o aprender é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Nesse campo do aprender podem existir situações de concorrência (por exemplo, entre aprender na escola e aprender na vida) provocadas principalmente pela posição social e cultural na qual se nasce (p.57).

Aprender é conhecer a si mesmo e ao mundo em que vivemos. A busca por conhecimento verdadeiro sobre si mesmo e sobre o mundo procura responder a perguntas que persistem no homem desde o

início da filosofia e, para além disso, facilita a vida humana na medida em que não necessitamos resolver sempre os mesmos problemas ou iniciar algo do zero, visto que outros nos antecederam, como constataram Vygotsky e Piaget.

Nascemos em um mundo já humano, em que foram constituídos saberes, conceitos, afetos, práticas, etc. A educação e a aprendizagem auxiliam o homem a apropriar-se da humanidade, que lhe é externa quando de seu nascimento (CHARLOT, 2005, p.56).

Mas como aprendemos? O que é a inteligência e como se desenvolve? Já nascemos prontos, com todas as predisposições ao aprendizado, ou avançamos no conhecimento influenciados pelo meio em que vivemos? Ou, ainda, construímos conhecimentos? O professor é o centro da aprendizagem? O aluno é o centro da aprendizagem? Posso auxiliar meus alunos a conhecerem? O meio colabora com a aprendizagem? Essas são reflexões necessárias para o exercício da profissão de professor, pois nos predispõem a questionar nossa prática e aprimorá-la.

Cotidianamente, os seres humanos são desafiados a irem em frente, para poderem interagir no mundo, necessitando aprender cada vez mais, à medida que seu desenvolvimento físico acontece. É de fato bastante importante que os docentes tenham a compreensão de quais são os desafios e de como e quando esses desafios podem ser superados, para que possam interferir no processo, auxiliando e orientando para que a aprendizagem ocorra. Por aprendizagem compreendemos a mudança no comportamento que acontece quando nos relacionamos com os objetos do mundo, sejam eles quais forem.

As três mais importantes concepções epistemológicas para compreender o homem, do ponto de vista do ensino-aprendizagem, são o Inatismo, o Ambientalismo e o Interacionismo.

As concepções epistemológicas

1) Concepção inatista

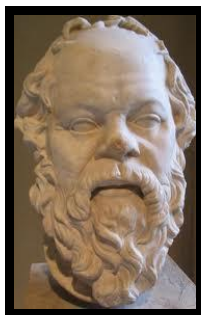
O **Inatismo** é a concepção fundamentada no Racionalismo e no Idealismo, segundo a qual o homem, ao nascer, apresenta as condições para conhecer os objetos, e essas são determinadas pela hereditariedade, sendo, portanto, inatas ou pré-determinadas. No Inatismo, o desenvolvimento do homem está desvinculado do meio, as condições para aprender são dadas pela bagagem hereditária, o indivíduo já se encontra pronto, e as ideias são anteriores à experiência.

O meio em que vive, a cultura, as relações que estabelece em sua vida não interferem em sua capacidade de aprendizagem; o desenvolvimento sim. Para aprender, o aluno precisa estar maduro, “pronto”, “apto”, e a educação apenas poderá aprimorar aquilo que já carrega em si, aquilo que é. O papel do professor é o de trazer à tona essa predisposição, interferindo de forma mínima, auxiliando o aluno a organizar o conhecimento que vai sendo despertado.

Uma crítica possível a essa concepção quando aplicada à educação é a de que o aluno deve mostrar amadurecimento, e ao professor caberia esperar essa demonstração, uma posição passiva. Outra derivação dessa concepção é a atitude de desacreditar naqueles cuja herança genética aponta problemas de aprendizagem e desenvolvimento na família. No senso comum, o Inatismo é representado por ditados populares, tais como: “filho de peixe, peixinho é”, “pau que nasce torto morre torto” e “tal pai, tal filho”.

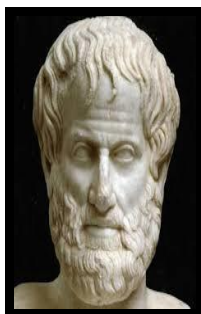
A concepção inatista parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento. As qualidades e capacidades básicas de cada ser humano – sua personalidade, seus valores, hábitos e crenças, sua forma de pensar, suas reações emocionais e mesmo sua conduta social – já se encontrariam basicamente prontas e em sua forma final por ocasião do nascimento, sofrendo pouca diferenciação qualitativa e quase nenhuma transformação ao longo da existência. O papel do ambiente (e, portanto, da educação e do ensino) é tentar interferir o mínimo possível no processo do desenvolvimento espontâneo da pessoa. (DAVIS; OLIVEIRA, 2008, p.27)

A linha do pensamento inatista pode ser encontrada na filosofia antiga com dois de seus principais representantes, Sócrates e Platão e, na filosofia moderna, com Descartes.



Sócrates (469 – 399 a.C.) - com o método da *Maiêutica* ou “parto de ideias”, nos mostra que o conhecimento é inato, ou seja, já se encontra presente no homem mesmo antes de seu nascimento. Poucos

são os homens que têm consciência de que carregam consigo esse conhecimento; cabe ao mestre ou ao professor despertar os conhecimentos inatos que se encontram adormecidos. Para isso, utiliza-se da *Ironia*, método em que o mestre faz perguntas em torno do objeto, delimitando o conceito, até que o discípulo ou o interlocutor consiga refutá-lo ou chegar à verdade. Partindo da ignorância do discípulo sobre o objeto em questão, o mestre irá ajudá-lo a sair da aporia (impasse), através da ironia (fingir ignorância, simulação) para, no final, atingir o entendimento. Esse é o movimento (dialética) da Maiêutica, parto intelectual. A Maiêutica é o que disciplina o espírito e regularia as verdades universais, o mestre é um orientador (REALE; ANTISERI, 1990; CAMPOS, 1976).



Platão (428 - 347/348 a.C.) - elabora a teoria do dualismo corpo/alma de forma a apresentar o corpo como a encerra da alma. Ou seja, não apenas corpo e alma são coisas distintas, como (distanciando-se de Sócrates) o corpo é um fardo, algo imperfeito que impede a alma de libertar-se e ter acesso às verdades do mundo inteligível (REALE, 1990). A alma é - como aparece na parte IV da obra República - o imutável, está presa a um corpo que envelhece e morre, mas é imortal, pois é perfeita. Com a morte do corpo, a alma ascende ao mundo inteligível e contempla as ideias verdadeiras. Ao reencarnar, esquece-as. Contudo, elas estão presentes no homem desde seu nascimento e cabe recordá-las. A parte que trata da alma na

filosofia platônica chama-se Teoria da Reminiscência e corresponde ao Inatismo.

A alma está sujeita a metempsicose (que não é a transmigração da alma para outro corpo, é reencarnação) e guarda lembrança das ideias contempladas na encarnação anterior que, pela experiência sensível, voltam à consciência. Assim, a aprendizagem nada mais é do que uma reminiscência - e o aluno precisa apenas ser lembrado do que já conhece (REALE, 1990; CAMPOS, 1976).

Nos textos complementares deste capítulo, encontraremos trechos do Mito de Er onde podemos ler a teoria da reminiscência platônica.



Renée Descartes (1596-1650) - defende em sua obra o racionalismo inatista. Nas *Meditações Metafísicas* e no *Discurso do Método*, ele distingue e discorre sobre os três tipos de ideias: ideias adventícias, ideias factuais e ideias inatas. O filósofo, insatisfeito com as respostas da filosofia escolástica, pois seriam fundamentadas em princípios duvidosos, procura uma verdade sobre a qual não possa duvidar para, a partir dela, erguer seu conhecimento.

Faz alguns anos já dei-me conta de que admitira desde a infância muitas coisa falsas por verdadeiras e de quão duvidoso era o que depois sobre elas construí. Era preciso, portanto que, uma vez na vida, fossem postas abaixo todas as coisas, todas as opiniões em que até então confiara, recomeçando dos primeiros fundamentos, se desejasse estabelecer em algum momento algo firme e permanente nas ciências. Mas, como tal se me afigurasse uma vasta tarefa, esperava alcançar uma idade que fosse bastante madura, que nenhuma outra se lhe seguisse mais apta a executá-la. Por isso, adieci por tanto tempo que, de agora em diante, seria culpado, se consumisse em deliberar o tempo que me resta para agir. (DESCARTES, 1º Meditação).

Empregando o ceticismo, levando a dúvida ao extremo, dúvida dos sentidos, das percepções, das verdades matemáticas (refutadas através da concepção de um “deus enganador”), e até de sua própria existência, para chegar a uma primeira verdade: *cogito, ergo sum* - penso, logo existo.

O argumento, de forma simples, é enquanto estou duvidando, não posso duvidar que duvido. Logo, estou duvidando, estou pensando na dúvida, portanto, existo. Desse modo, o *Eu* cartesiano é racional e é a primeira certeza para que possamos chegar à verdade. O inatismo cartesiano difere-se do inatismo platônico uma vez que é uma predisposição para o conhecimento, não se tratando de uma alma que contém conhecimentos adormecidos.

Outros filósofos inatistas, cujas contribuições foram de fundamental importância para o desenvolvimento do diálogo entre inatismo e empirismo são Spinoza e Leibniz.

Texto Complementar

A) O Mito de Er - Platão - A República - Livro X ¹

“A verdade que o que te vou narrar não é um conto de Alcínoo, mas de um homem valente, Er o Arménio, Panfílio de nascimento. Tendo ele morrido em combate, andavam a recolher, ao fim de dez dias, os mortos já putrefatos, quando o retiraram em bom estado de saúde. Levaram-no para casa para lhe dar sepultura, e, quando, ao décimo segundo dia, estava jazente sobre a pira, tornou à vida e narrou o que vira no além. Contava ele que, depois que saíra do corpo, a sua alma fizera caminho com muitas, e havia chegado a um lugar divino, no qual havia, na terra, duas aberturas contíguas uma à outra, e no céu, lá em cima, outras em frente a estas. No espaço entre elas, estavam sentados juízes que, depois de pronunciarem a sua sentença, mandavam os justos avançar para o caminho à direita, que subia para o céu, depois de lhes terem atado à frente a nota do seu julgamento; ao passo que, os injustos, prescreviam que tomassem à esquerda, e para baixo, levando também atrás a nota de tudo quanto haviam feito. Quando se aproximou, disseram-lhe que ele devia ser o mensageiro, junto dos homens, das coisas do além, e ordenaram-lhe que ouvisse e observasse tudo o que havia naquele lugar. Ora ele viu que ali, por cada uma das aberturas do céu e da terra, saíam as almas, depois de terem sido submetidas ao julgamento, ao passo que pelas restantes, por uma subiam as almas que vinham da terra, cheias de lixo e de pó, e por outra desciam as almas do céu, em estado de pureza. E as almas, à medida que chegavam, pareciam vir de uma longa travessia e regozijavam-se por irem para o prado acampar, como se fosse uma panegíria; e as que se conheciam cumprimentavam-se mutuamente, e as que vinham da terra faziam perguntas às outras, sobre o que se passava no além, e as que vinham do céu, sobre o que sucedia na terra.

¹ *República*, Livro X, 614b-621c. Edição consultada: PLATÃO. *A República*. Trad. M. H. R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. Disponível em: <<http://pensamentosnomadas.files.wordpress.com/2012/04/22-a-repc3bablica.pdf>>

Umas, a gemer e a chorar, recordavam quantos e quais sofrimentos haviam suportado e visto na sua viagem por baixo da terra, viagem essa que durava mil anos, ao passo que outras, as que vinham do céu, contavam as suas deliciosas experiências e visões de uma beleza indescritível.[...]

[...] Assim que todas as almas escolheram as suas vidas avançaram, pela ordem da sorte que lhes coubera, para junto de Láquesis. Esta mandava a cada uma o gênio que preferira para guardar a sua vida e fazer cumprir o que escolhera. O gênio conduzia-a primeiro a Cloto, punha-a por baixo da mão dela e do turbilhão do fuso a girar, para ratificar o destino que, depois da tiragem à sorte, escolhera. Depois de tocar no fuso, conduzia-a novamente à trama de Átropos, que tornava irreversível o que fora fiado. Desse lugar, sem se poder voltar para trás, dirigia-se para o trono da Necessidade, passando para o outro lado. Quando as restantes passaram, todas se encaminharam para a planura do Letes, através de um calor e uma sufocação terríveis.

De fato, ela era despida de árvores e de plantas. Quando já entardecia, acamparam junto do Rio Ameles, cuja água nenhum vaso pode conservar. Todas são forçadas a beber certa quantidade dessa água, mas aquelas a quem a reflexão não salvaguarda bebem mais do que a medida. Enquanto se bebe, esquece-se tudo. Depois que se foram deitar e deu a meia-noite, houve um trovão e um tremor de terra. De repente, as almas partiram dali, cada uma para seu lado, para o alto, a fim de nascerem, cintilando como estrelas. Er, porém, foi impedido de beber. Não sabia, contudo, por que caminho nem de que maneira alcançara o corpo, mas, erguendo os olhos de súbito, viu, de manhã cedo, que jazia na pira.

Foi assim, ó Gláucon, que a história se salvou e não pereceu.»

Obs: a versão completa do texto *A República* disponível para download no link acima não corresponde ao texto complementar. A edição da Fundação Calouste Gulbenkian tem um cuidado maior com a apresentação, mas não pode ser disponibilizada livremente. Ainda assim, é possível ler o arquivo disponível como uma introdução a estudo mais aprofundado no futuro

B) **Meditações Metafísicas – René Descartes - Terceira Meditação** – exposição dos três tipos de ideias¹.

[...] Entre as ideias, umas parece-me que me são inatas, que nasceram comigo; outras, que são adventícias e vieram de fora; outras, finalmente, que foram feitas e inventadas por mim. Pois, que eu tenha a faculdade de conceber uma coisa, ou uma verdade, ou um pensamento, parece-me que a não tenho senão de mim, da minha própria natureza. Se ouço, porém, qualquer ruído, se vejo o Sol, se sinto calor, cri até hoje que tais sensações procediam de coisas que estão fora de mim. E, enfim, afiguro-me que os hipogrifos e as sereias, e outras quimeras semelhantes, são ficções e invenções do espírito. Mas posso porventura persuadir-me de que todas as minhas ideias, afinal, são do gênero das que chamei adventícias; ou que todas são inatas; ou que foram todas inventadas por mim: pois não descobri ainda claramente qual seja a natureza das ideias. [...]

Resta tão-só a ideia de Deus, a qual cumpre agora considerar, para ver se haverá nela qualquer coisa que não possa ter vindo de mim próprio. Entendo pelo nome de Deus uma substância infinita, eterna, imutável, independente, omnisciente, onnipotente, pela qual eu próprio e as cousas que existem (se algumas existem) foram criadas e produzidas. Ora estas qualidades são de tal ordem, tão grandes são e tão eminentes, que quanto mais nelas faço reparo menos me convenço de que a ideia delas possa ter origem só em mim. E, portanto, de tudo que anteriormente eu disse aqui, forçoso é concluir que Deus existe. Pois, se bem que eu tenha a ideia de substância pelo fato de que sou uma substância, não teria, contudo, a de uma substância infinita – eu que sou finito – se ela não houvesse sido posta em mim por uma substância verdadeiramente infinita. [...]

Resta [...] tão-somente examinar de que maneira eu adquiri essa ideia. Não a recebi pelos sentidos, e nunca se me ofereceu sem que eu

¹ DESCARTES, René - *Meditações metafísicas*. Trad. por António Sérgio. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1930. p. 46-66. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/pdfs/medita%20coesmetaf.descartes.pdf> >.

a esperasse, tal como sucede, por via de regra, com as ideias que temos das coisas sensíveis, quando estas se apresentam (ou parece que o fazem) aos órgãos exteriores dos nossos sentidos; não é também uma pura ficção, uma mera produção do meu espírito, por isso mesmo que não está em mim o aumentar ou diminuir qualquer coisa nela: e só resta, portanto, que admitamos que essa ideia de Deus nasceu comigo, que me é inata, como a ideia de mim próprio me é também inata.

2) Concepção ambientalista

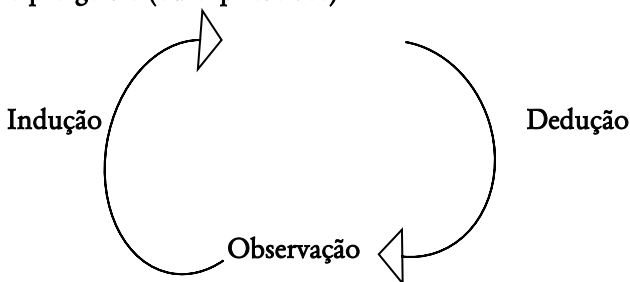
A concepção **Ambientalista** está ancorada no Empirismo, teoria filosófica que dá ênfase à experiência sensível para aquisição de conhecimentos. Essa concepção teórica é desenvolvida pelos filósofos britânicos, marcadamente na Grã-Bretanha, que já havia uma tradição empirista desde o séc. XIII na Universidade de Oxford (ARANHA; MARTINS, 2009).

O ambientalismo é comumente dividido em *Behaviorismo* ou Comportamentalismo e *Construtivismo*. Antes de examinarmos esse movimento que influencia as práticas pedagógicas ainda hoje, vamos entender um pouco mais o empirismo e suas bases epistemológicas.

Algumas ideias que dariam, mais tarde, origem ao **Empirismo** no séc. XVII com John Locke, já se encontram esboçadas ao longo da história da filosofia, como, por exemplo, em Aristóteles e Tomás de Aquino.

Em **Aristóteles (384/322 a.C.)**, o conhecimento do mundo é dado pela experiência sensorial através dos métodos indutivo e dedutivo. Há uma dupla condição para a indução e a dedução na lógica aristotélica. Pela observação dos fenômenos empíricos, o homem induz princípios gerais - parte do particular para o universal - e, depois, deduz - parte do universal (princípios gerais estabelecidos) para o particular.

Princípio gerais (ou explicativos)

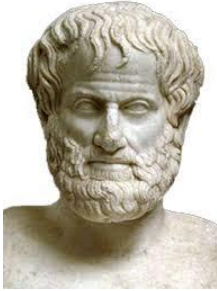


Distanciando-se de Platão, Aristóteles recusa a separação entre o mundo inteligível e mundo sensível e, conseqüentemente, pensa a Teoria da Reminiscência como fonte do conhecimento. Apresenta ele um ponto de vista científico, em que o conhecimento é resultado de indução, observação e dedução; portanto, as ideias não são inatas (REALE; ANTISERI, 1990, p. 201).

Tomás de Aquino (1224 -1274), da mesma forma, irá tomar os sentidos como o início do conhecimento, distinguindo este último em dois tipos: o conhecimento sensível, alcançado pelos sentidos, e o conhecimento intelectual, alcançado pela razão. Para ele, *o conhecimento se dá pelo contato com as coisas concretas, passa pelos sentidos internos da fantasia ou imaginação até a apreensão de formas abstratas* (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 162).

John Locke (1632 - 1704), filósofo inglês, principal representante do Empirismo, retoma Aristóteles e concebe que a mente humana é uma *tabula rasa*, uma folha em branco, sem qualquer conteúdo, onde os dados que nos chegam pelos sentidos vão gravando impressões. A habilidade de fazer abstrações é a única coisa inata no homem; todo o restante é derivado de experiências externas (contato com objetos reais) e experiências internas (reflexão sobre prazer, por exemplo). Essa tese é exposta em sua obra *Ensaio acerca do Entendimento Humano* (1690) e influenciará diretamente o *behaviorismo radical* de Skinner, além de contestar o *inatismo* cartesiano.

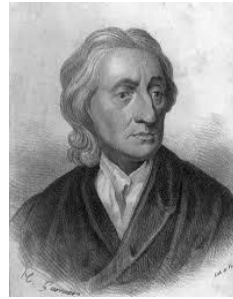
David Hume (1711 -1776), filósofo escocês que defendeu o empirismo radical, dando continuidade às ideias empirista de Locke, criticou a filosofia inatista cartesiana e toda a filosofia que apoia o dualismo entre corpo e alma e, conseqüentemente, separa os fenômenos psicológicos dos fenômenos naturais. Para Hume, deveriam ser incluídos na investigação da ciência o comportamento humano, as emoções e as ações. Afirma que o conhecimento inicia com a experiência pelas percepções individuais, que podem ser de dois tipos: as impressões ou percepções originárias, que se apresentam à consciência através das sensações, e as ideias, que são impressões mais fracas, recordações deixadas pela impressão (ARANHA; MARTINS, 2009, p.176).



(Aristóteles)



(Tomás de Aquino)



(John Locke)

Retomando o **Ambientalismo**, podemos dizer que essa corrente confere grande importância ao ambiente no desenvolvimento humano, afirmando inclusive que as características humanas advêm das condições do meio em que se encontra. O ambiente é mais importante que a maturidade biológica, uma vez que os estímulos do ambiente promovem o aparecimento de certos comportamentos.

As alterações no comportamento podem ocorrer das seguintes maneiras: a) manipulando os estímulos do ambiente, de modo a aumentar o prazer ou diminuir a dor; b) examinando o efeito do comportamento no ambiente: se o comportamento é inadequado, pode-se extingui-lo, retirando-o por completo do indivíduo; se é positivo, pode-se reforçá-lo. Alguns comportamentos, ainda, podem ser punidos. Examinaremos no capítulo III essas questões ao abordarmos o behaviorismo de Watson e Skinner.

Alguns ambientalistas atentam para a existência de “modelos”, ou seja, por meio da observação de outras pessoas no ambiente e dos estímulos recebidos, é possível copiar o comportamento adotado. Ou, pela observação desses modelos, evitar um determinado comportamento em função da punição que é observada.

O papel do professor, nessa concepção, é apresentado por Becker (2008): se o aluno é considerado uma tabula rasa, é o professor e somente ele que transmite conhecimento. O aluno recebe passivamente e aprende melhor se o conhecimento for repetido até fixar-se em sua mente:

[...] No seu imaginário, ele, e somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende se, e somente se, o professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc., até aderir em sua mente o que o professor deu (BECKER, 2008, p.3).

Texto Complementar

A) Ensaio acerca do entendimento Humano - John Locke - Livro I - Capítulo I - Não há princípios inatos na mente¹

1.1 - A maneira pela qual adquirimos qualquer conhecimento constitui prova suficiente de que não é inato.

Não há princípios inatos na mente

1. A maneira pela qual adquirimos qualquer conhecimento constitui suficiente prova de que não é inato. Consiste numa opinião estabelecida entre alguns homens que o entendimento comporta certos princípios inatos, certas noções primárias, *koinai énoiai*, caracteres, os quais estariam estampados na mente do homem, cuja alma os recebera em seu ser primordial e os transporta consigo ao mundo. Seria suficiente para convencer os leitores sem preconceito da falsidade desta hipótese se pudesse apenas mostrar [...] como os homens, simplesmente pelo uso de suas faculdades naturais, podem adquirir todo conhecimento que possuem sem a ajuda de impressões inatas e podem alcançar a certeza sem nenhuma destas noções ou princípios originais. [...].

2. O assentimento geral consiste no argumento mais importante. Não há nada mais ordinariamente admitido do que a existência de certos *princípios*, tanto *especulativos* como *práticos* (pois referem-se aos dois), com os quais concordam universalmente todos os homens. À vista disso, argumentam que devem ser uniformes as impressões recebidas pelas almas dos homens em seus seres primordiais, que,

¹ LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. Tradução de Anuar Alex. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p.37-45. Disponível em: <[http://copyright.me/Acervo/livros/OS%20PENSADORES%20-%20Vol.%2018%20\(1999\).%20Locke.pdf](http://copyright.me/Acervo/livros/OS%20PENSADORES%20-%20Vol.%2018%20(1999).%20Locke.pdf)>

transportadas por eles ao mundo, mostram-se tão necessárias e reais como o são quaisquer de suas faculdades inatas.

3. O acordo universal não prova o inatismo. O argumento derivado do acordo universal comporta o seguinte inconveniente: se for verdadeiro que existem verdades devido ao acordo entre todos os homens, isto deixará de ser uma prova de que são inatas, se houver outro meio qualquer para mostrar como os homens chegam a uma concordância universal acerca das coisas merecedoras de sua anuência. [...]

Capítulo II - Não há princípios práticos inatos

1. Nenhum princípio moral é tão claro e geralmente recebido como as máximas especulativas anteriormente mencionadas. (...) Isto é ainda muito mais patente com respeito aos princípios práticos, que não alcançam uma recepção universal. Penso que será difícil ilustrar qualquer regra moral com a mesma pretensão de ter o assentimento geral e imediato da que diz “o que é, é” ou ter uma verdade tão manifesta com esta: “é impossível para uma mesma coisa ser e não ser”. Por mais que seja evidente que elas se distanciem posteriormente do título de inatas, a dúvida de que elas são impressões nativas na mente é muito mais forte em relação aos princípios morais do que aos outros. Nem isto coloca de modo algum sua verdade em questão. Elas são igualmente verdadeiras, embora não igualmente evidentes. [...]

b) Ensaio sobre o entendimento humano - David Hume - Seção II -
Da origem das ideias¹

[...] Entretanto, embora nosso pensamento pareça possuir esta liberdade ilimitada, verificaremos, através de um exame mais minucioso, que ele está realmente confinado dentro de limites muito reduzidos e que todo poder criador do espírito não ultrapassa a faculdade de combinar, de transpor, aumentar ou de diminuir os materiais que nos foram fornecidos pelos sentidos e pela experiência. Quando pensamos numa montanha de ouro, apenas unimos duas ideias compatíveis, ouro e montanha, que outrora conhecêramos. Podemos conceber um cavalo virtuoso, pois o sentimento que temos de nós mesmos nos permite conceber a virtude e podemos uni-la à figura e forma de um cavalo, que é um animal bem conhecido. Em resumo, todos os materiais do pensamento derivam de nossas sensações externas ou internas; mas a mistura e composição deles dependem do espírito e da vontade. Ou melhor, para expressar-me em linguagem filosófica: todas as nossas ideias ou percepções mais fracas são cópias de nossas impressões ou percepções mais vivas.

Para prová-lo, espero que serão suficientes os dois argumentos seguintes. Primeiro, se analisamos nossos pensamentos ou ideias, por mais compostos ou sublimes que sejam, sempre verificamos que se reduzem a ideias tão simples como eram as cópias de sensações precedentes. Mesmo as ideias que, à primeira vista, parecem mais distantes desta origem mostram-se, sob um escrutínio minucioso, derivadas dela. A ideia de Deus, significando o Ser infinitamente inteligente, sábio e bom, nasce da reflexão sobre as operações de nosso próprio espírito, quando aumentamos indefinidamente as qualidades de bondade e de sabedoria. Podemos continuar esta investigação até a extensão que quisermos, e acharemos sempre que cada ideia que examinamos é cópia de uma impressão semelhante. Aqueles que dizem que esta afirmação não é universalmente verdadeira, nem sem

¹ Versão eletrônica do livro *Investigação Acerca do Entendimento Humano*. Tradução: Anoar Aiex. Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia). Texto na Íntegra: <<http://www.psb40.org.br/bib/b8.pdf>>

exceção, têm apenas um método, e em verdade fácil, para refutá-la: mostrar uma ideia que, em sua opinião, não deriva desta fonte. Incumbir-nos-ia então, se quiséssemos preservar nossa doutrina, de mostrar a impressão ou percepção mais viva que lhe corresponde.

Segundo, se ocorre que o defeito de um órgão prive uma pessoa de uma classe de sensação, notamos que ela tem a mesma incapacidade para formar ideias correspondentes. Assim, um cego não pode ter noção das cores nem um surdo dos sons. Restaurai a um deles um dos sentidos de que carecem: ao abrides as portas às sensações, possibilitais também a entrada das ideias, e a pessoa não terá mais dificuldade para conceber aqueles objetos. O mesmo fenômeno ocorre quando o objeto apropriado para estimular qualquer sensação nunca foi aplicado ao órgão do sentido. Um lapão ou um negro, por exemplo, não têm nenhuma noção do sabor do vinho. Apesar de haver poucos ou nenhum caso de semelhante deficiência no espírito, em que uma pessoa nunca sentiu ou que é completamente incapaz de um sentimento ou paixão próprios de sua espécie, constatamos, todavia, que a mesma observação ocorre em menor grau. Um homem de modos brandos não pode formar uma ideia de vingança ou de crueldade obstinada, nem um coração egoísta pode conceber facilmente os ápices da amizade e da generosidade. Em verdade, admitimos que outros seres podem possuir muitos sentidos dos quais não temos noção, porque as ideias destes sentidos nunca nos foram apresentadas pela única maneira por que uma ideia pode ter acesso ao espírito, isto é, mediante o sentimento e a sensação reais.

Há, no entanto, um fenômeno contraditório que pode provar que não é absolutamente impossível que as ideias nasçam independentes de suas impressões correspondentes. Acredito que se concordaria facilmente que as várias ideias de cores diferentes que penetram pelos olhos, ou aquelas de sons conduzidas pelo ouvido, são realmente diferentes umas das outras, embora, ao mesmo tempo, parecidas. Ora, se isto é verdadeiro a respeito das diferentes cores, deve sê-lo igualmente para os diversos matizes da mesma cor; e cada matiz produz uma ideia diversa, independente das outras. Pois, se se negasse isto, seria possível, por contínua gradação dos matizes, passar insensivelmente de uma cor a outra completamente distante de série;

se vós não admitis a distinção entre os intermediários, não podeis, sem absurdo, negar a identidade dos extremos. Suponde, então, uma pessoa que gozou do uso de sua visão durante trinta anos e se tornou perfeitamente familiarizada com cores de todos os gêneros, exceto com um matiz particular do azul, por exemplo, que nunca teve a sorte de ver. Colocai todos os diferentes matizes daquela cor, exceto aquele único, defronte daquela pessoa, decrescendo gradualmente do mais escuro ao mais claro. Certamente, ela perceberá um vazio onde falta este matiz, terá o sentimento de que há uma grande distância naquele lugar, entre as cores contíguas, mais do que em qualquer outro. Ora, pergunto se lhe seria possível, através de sua imaginação, preencher este vazio e dar nascimento à ideia deste matiz particular que, todavia, seus sentidos nunca lhe forneceram? Poucos leitores, creio eu, serão de opinião que ela não pode; e isto pode servir de prova que as ideias simples nem sempre derivam das impressões correspondentes, mas esse caso tão singular é apenas digno de observação e não merece que, unicamente por ele, modifiquemos nossa máxima geral.

Eis, portanto, uma proposição que não apenas parece simples e inteligível em si mesma, mas que, se se fizer dela o uso apropriado, pode tornar toda discussão igualmente inteligível e eliminar todo jargão, que há muito tempo se apossou dos raciocínios metafísicos e os desacreditou. Todas as ideias, especialmente as abstratas, são naturalmente fracas e obscuras; o espírito tem sobre elas um escasso controle; elas são apropriadas para serem confundidas com outras ideias semelhantes, e somos levados a imaginar que uma ideia determinada está aí anexada se, o que ocorre com frequência, empregamos qualquer termo sem lhe dar significado exato. Pelo contrário, todas as impressões, isto é, todas as sensações, externas ou internas, são fortes e vivas; seus limites são determinados com mais exatidão e não é tão fácil confundi-las e equivocar-nos. Portanto, quando suspeitamos que um termo filosófico está sendo empregado sem nenhum significado ou ideia — o que é muito frequente — devemos apenas perguntar: de que impressão é derivada aquela suposta ideia?

E, se for, impossível designar urna, isto servirá para confirmar nossa suspeita. E razoável, portanto, esperar que, ao trazer as ideias a

uma luz tão clara, removeremos toda discussão que pode surgir sobre sua natureza e realidade (p.11-12 da versão eletrônica).

3) Concepção Interacionista

O **interacionismo** é uma corrente que tem como seus principais representantes **Jean Piaget** e **Lev Vygotsky**. A característica geral do interacionismo é a de que o conhecimento é produzido pela ação do indivíduo sobre o meio, e do meio sobre o indivíduo; ocorre uma interação em que o indivíduo modifica seu comportamento e sua estrutura cognitiva. O meio, no interacionismo, é o mundo físico dos objetos e o mundo social e suas relações e cultura.

As bases epistemológicas do interacionismo são difíceis de precisar, porém alguns autores apontam a discussão entre o inatismo (apriorismo) e o ambientalismo (empirismo) como fundante dessa nova perspectiva (DAVIS; OLIVEIRA, TERRA, CASTORINA, BECKER).

Piaget irá nos mostrar, segundo Becker (2008), como o sujeito se desenvolve cognitivamente. Suas pesquisas procurarão responder a uma indagação de cunho epistemológico: como passamos de estruturas mais simples de pensamento para as mais complexas? (CASTORINA, 2014) Por exemplo: como um bebê, ao nascer, não reconhece a si mesmo, sua imagem num espelho e, na adolescência, o mesmo indivíduo é capaz de estabelecer relações complexas com outros seres humanos? Para realizar sua investigação, voltará seu olhar para as crianças bem pequenas e, pela observação e experimentação, irá estudar o modo como constroem as noções fundamentais de conhecimento lógico (espaço, tempo, objeto, etc.), pois entende que assim poderia compreender o nascimento, a gênese, e a evolução do conhecimento humano (DAVIS; OLIVEIRA, 1996).

Sua teoria é chamada *Epistemologia Genética*, onde o termo *epistemologia* é tomado da filosofia enquanto teoria do conhecimento, estudo do conhecimento humano. O termo *Genética* significando nascimento, origem, advém da sua formação como biólogo.

O teórico cria o conceito de *epigênese*, considerando que o conhecimento não vem nem da experiência, nem da hereditariedade, como argumentavam os teóricos empiristas e inatistas. O

conhecimento é uma série de construções sucessivas com a elaboração de novas estruturas (TERRA, 2008). Para que essas construções e elaborações de estruturas aconteçam, indivíduo e meio interagem - tanto a experiência sensorial como as condições biológicas constroem a inteligência humana. Piaget considera como importantes para a construção do conhecimento todo um conjunto de fatores: a maturação biológica do indivíduo, a experiência sensorial, a experiência social e a equilibração do organismo ao meio (TERRA, 2008). As concepções de equilibração e desequilibração são nucleares na epistemologia genética. É a equilibração que garante o equilíbrio entre o indivíduo e o meio (por exemplo: quando nos sentimos confortáveis com relação a um tema que abordaremos ou a um ambiente em que interagimos, pois conhecemos pelo menos alguns dos elementos que os compõem).

Todo o organismo quer estar em equilíbrio, porém somos confrontados cotidianamente com objetos desconhecidos ou situações inusitadas, e nossa estrutura cognitiva é *desequilibrada* (desequilibração), ou seja, é perturbada. Para alcançar novamente o equilíbrio, precisamos construir conhecimento, reorganizando nossa estrutura interna, mobilizando conhecimentos e experiências de maneira que essa nova estrutura consiga resolver o problema causado pela desequilibração. A Teoria da Equilibração é a resposta à questão formulada sobre como passamos de estruturas mais simples de pensamento pra as mais complexas. Ela representa o processo pelo qual o indivíduo frente ao meio se adapta, reorganiza suas estruturas, resolve problemas e transforma o meio através da ação.

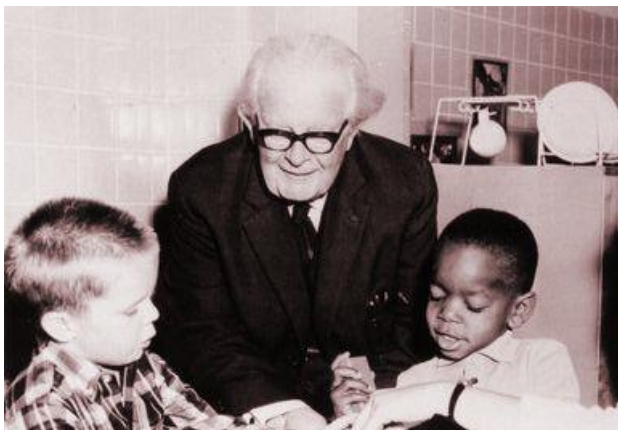
São dois os fatores que influenciam o desenvolvimento humano: a) fatores invariantes: estruturas biológicas herdadas (se mantêm ao longo da vida) que são responsáveis por maior ou menor adaptação e organização; e b) fatores variantes: elementos que se transformam na interação com o meio, visando alcançar novamente o equilíbrio do organismo.

A *adaptação* do indivíduo ao meio necessita de dois mecanismos que, embora diferentes entre si, ocorrem simultaneamente e são inseparáveis: a *assimilação* e a *acomodação*.

A assimilação é quando o sujeito se dirige ao objeto com uma estrutura cognitiva que não é capaz de compreendê-lo na totalidade, fazendo uso de experiências e soluções anteriores que estão organizadas. Há, na assimilação, a primazia do sujeito sobre o objeto (DAVIS; OLIVEIRA, p.38), e o processo de assimilação pode ser melhor percebido em crianças de até dois anos, pois, nesse estágio (sensório-motor), a criança explora o mundo com seu aparato sensorial. Piaget irá dizer que sempre há alguma *assimilação*, ou seja, é impossível não se apropriar minimamente do conhecimento ainda que seja com a estrutura cognitiva que temos naquele momento. Sempre tentamos integrar aspectos experienciais aos esquemas previamente estruturados (TERRA, 2008).

[...] fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por ela levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas em ação (PIAGET, 1978, p.176).

A *acomodação* é um processo pelo qual as estruturas cognitivas são alteradas, a estrutura mental até então utilizada para adaptar-se ao meio é reorganizada para alcançar um novo equilíbrio. Na acomodação, o objeto age sobre o sujeito, modificando-o (TERRA, 2008).



Piaget foi incansável em suas pesquisas e escreveu até o final de sua vida, durante aproximadamente 70 anos. Desde criança, demonstrou interesse pelas áreas de ciências naturais e ciências exatas, principalmente pela matemática e pela biologia, mas também pela mecânica e pela física. Aos onze anos, publica o que é considerado seu primeiro trabalho científico (um estudo sobre um pardal albino) e, a partir daí, serão mais de setenta e cinco livros e centenas de trabalhos científicos. Piaget teve grande inserção e influência no meio científico por quase seis décadas, trabalhou com centenas de colaboradores de diferentes áreas do conhecimento - podemos citar Claparède, Inhelder, Quine, Chomsky - e diversas teorias (a teoria sobre coeficiente intelectual - Q.I. - de Alfred Binet, o behaviorismo, a teoria da conservação, por exemplo) para prosseguir no aperfeiçoamento de sua teoria sobre o desenvolvimento psicogenético humano (KESSELRING, 2008).

No link a seguir, podemos aprender sobre epistemologia genética com o próprio Piaget. O vídeo, da Universidade de Yale, data de 1977:
<<http://www.youtube.com/watch?v=FWYjDvh3bWI>>

O *sócio-interacionismo* de **Vygotsky** diferencia-se do interacionismo de Piaget ao considerar o ambiente social como fator externo determinante para a construção do conhecimento. Para Vygotsky, as características individuais e até mesmo as atitudes individuais estão repletas de trocas com o grupo, ou seja, mesmo o que acreditamos ser mais individual no ser humano foi construído a partir de sua relação com os demais. A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas.

Vygotsky é um teórico de tradição marxista, orientado com o objetivo maior de juntar à pesquisa científica uma nova teoria que considerasse as mudanças que ocorrem em cada um de nós como tendo sua raiz na sociedade e na cultura. As teses marxistas que o influenciam são: a) o modo de produção é condicionante da vida humana, b) o homem é um ser histórico que transforma o mundo pelo trabalho, isso faz com que construa a si mesmo pelas relações com o mundo natural e social, c) a sociedade humana está em constante transformação, é dinâmica e contraditória e necessita ser compreendida como um processo e, d) as transformações qualitativas que ocorrem nas sociedades humanas são dadas pela *síntese dialética*, segundo a qual dos elementos de uma situação emergem novos elementos.

A categoria de *trabalho* como elemento transformador é o que define o homem. Através do trabalho, o homem altera o mundo - a natureza - criando cultura.

Essa tese, fundada nas concepções de Hegel (1770 - 1831) e de Marx (1818 - 1883), está colocada na primeira parte (Teoria básica e dados experimentais) da obra *Formação Social da Mente*. Tal obra, assim como *Pensamento e Linguagem*, é uma compilação de alguns dos escritos principais para entendimento de sua teoria realizada pela insistência e dedicação de seu colaborador e amigo Alexander Luria.

O sócio-interacionismo de Vygotsky se alicerça em três aspectos: o *aspecto instrumental*, o *aspecto cultural* e o *aspecto histórico*.

No *aspecto instrumental* (filogênese e ontogênese), a natureza é a mediadora das funções psicológicas superiores. Nós não somente recebemos e respondemos aos estímulos do meio, nós modificamos o meio, rearranjamos funções superiores e criamos outras, nos apropriando dessas modificações. As funções superiores não são fixas; o cérebro, responsável biologicamente pelas funções superiores, é *moldável*, suscetível de alteração de sua estrutura mental (não física) no decorrer da história do indivíduo. É a dialética entre o indivíduo e o meio que irá promover as alterações nas funções superiores. Para Vygotsky, as funções psicológicas não podem ser pensadas sem considerarmos o fator biológico, uma vez que são produtos da atividade cerebral (OLIVEIRA, 2008, p.23).

O *aspecto cultural* (ontogênese) nos mostra que, ao nascer, o homem já se encontra incluído em uma sociedade com determinada cultura. As tarefas definidas para as crianças na sociedade em que nascem determinam os tipos de problemas para os quais deverão estar preparadas para enfrentar e quais os tipos de instrumentos mentais e físicos de que deve dispor para realizar essas tarefas. É o aspecto cultural - a inserção do homem numa cultura, com linguagem e instrumentos já constituídos - que produz a passagem do biológico ao sócio-histórico (OLIVEIRA, 2008, p.24).

E, por fim, o *aspecto histórico* (sócio-gênese) reúne as contribuições dos aspectos anteriores e enfatiza o papel do trabalho como o que determina a ação do homem no mundo. Os instrumentos culturais amplificam o trabalho e permitem que o homem realize tarefas de forma mais rápida e mais eficiente, colaborando para as mudanças na natureza, na sociedade e no próprio homem. Segundo Oliveira (2008, p.99):

Como a atividade humana, resultado do desenvolvimento sócio-histórico, é internalizada pelo indivíduo e vai constituir sua consciência, seus modos de agir e sua forma de perceber o mundo real, a compreensão do contexto cultural no qual ela ocorre é essencial para a compreensão dos processos psicológicos. Conforme se transforma a estrutura da interação

social ao longo da história, a estrutura do pensamento humano também se transformará.

Para finalizarmos esta seção sobre o pensamento interacionista de Vygotsky, abordaremos, de forma breve, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (microgênese) é a distância que existe entre o que conseguimos realizar sozinhos e aquilo que realizamos com a ajuda de outros homens. Ou a diferença entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Os conhecimentos estão fora de nosso alcance, mas podem ser atingidos primeiro com o auxílio de um colaborador (professor) e, mais adiante, independentemente. Para que se chegue à ZDP, o professor precisa avaliar constantemente seus alunos e realizar anotações que permitam perceber até onde aquele aluno consegue realizar a tarefa proposta sozinho. Essa avaliação permitirá saber em que parte do processo o professor deve atuar como mediador e qual o nível de desafio que pode lançar para que o aluno interiorize novos conhecimentos e consiga realizar a tarefa sozinho (OLIVEIRA, 2008, p.58-60). A zona de desenvolvimento proximal é o espaço onde ocorre a microgênese, pois é nela que está a história das pequenas aprendizagens cotidianas que permitem a criança desempenhar novas tarefas.



Filólogo, professor de literatura e psicólogo, Vygostky foi contemporâneo de Piaget, tendo inclusive nascido no mesmo ano. Infelizmente, diagnosticado com tuberculose aos 22 anos, morreu muito jovem, com apenas 37 anos.

Escreveu mais de 200 trabalhos científicos, mas sua obra ainda nos chega fragmentada pela não existência de uma tradução direta do russo para o português. As obras em português *Pensamento e Linguagem* e *Formação Social da Mente* são traduções do russo para o inglês (EUA) e foram “limpas” de termos considerados confusos por seus tradutores. Há que se considerar ainda o fato de que, embora seja um autor de grande relevância para a educação, pois escreve diretamente sobre o tema, é um autor marxista cujas ideias não foram totalmente bem recebidas nos Estados Unidos justamente por sua filiação ideológica. Ainda hoje, apesar da publicação das obras completas em russo formarem seis volumes, sabemos que inúmeros de seus mais de duzentos trabalhos nunca foram publicados total ou parcialmente, sendo inéditos para o público em geral.

A dificuldade em compreender sua teoria reside não apenas na complexidade de suas ideias ou na densidade de seu texto, como também no fato de que não nos é possível percorrer o

desenvolvimento de sua teoria através de sua obra (IVIC, 2010; OLIVEIRA, 2008).

O link abaixo é uma aula sobre a teoria de Lev Vygotsky pela professora Martha Kohl Oliveira, uma das maiores pesquisadoras brasileiras no tema e contribui para o aprofundamento dos conceitos apresentados:

<<http://www.youtube.com/watch?v=R3iGu2Gw454>>

Texto Complementar

1) O Nascimento da Inteligência na Criança - Jean Piaget - O problema biológico da inteligência¹

O PROBLEMA BIOLÓGICO DA INTELIGÊNCIA

A questão das relações entre a razão e a organização psicológica põe-se necessariamente no início de um estudo sobre o nascimento da inteligência. Se é verdade que tal discussão não nos pode levar a nenhuma conclusão positiva actual, em vez de nos sujeitarmos implicitamente à influência de uma das soluções possíveis a este problema, vamos antes escolher com lucidez, salientando os postulados de que se parte para a investigação.

A inteligência verbal ou reflectida repousa na inteligência prática ou sensório-motora, que se apoia em hábitos e associações que são adquiridos para se tornarem a combinar. Estas associações pressupõem, por outro lado, o sistema de reflexos cuja relação com a estrutura anatômica e morfológica do organismo é evidente. Há, pois, uma certa continuidade entre a inteligência e os processos puramente biológicos de morfogênese e de adaptação ao meio. Que significado tem esta continuidade?

É evidente, para já, que certos factores hereditários condicionam o desenvolvimento intelectual. Mas isto pode ser entendido de duas formas tão diferentes no plano biológico que foi a sua confusão que,

¹ Piaget, Jean. *O nascimento da Inteligência na Criança*. Trad. Maria Luisa Lima. Lisboa: Dom Quixote, 1986, p.15-17. Texto na íntegra: <<http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/O+nascimento+da+intelig%C3%Aancia+na+crian%C3%A7a.pdf>>

na verdade, obscureceu o debate clássico acerca das ideias inatas e mesmo do a priori epistemológico.

Os factores hereditários do primeiro grupo são de ordem estrutural e estão ligados à constituição do nosso sistema nervoso e dos nossos órgãos dos sentidos. É deste modo que percebemos certas radiações físicas, mas não todas, que percebemos os corpos somente a determinada escala, etc. Estes dados estruturais influenciam a construção das noções mais fundamentais. Por exemplo, a nossa intuição do espaço é certamente condicionada por eles, mesmo quando, através do pensamento, elaboramos espaços transintuitivos e puramente dedutivos. Estas características do primeiro tipo, se bem que forneçam à inteligência estruturas úteis, são porém essencialmente limitativas, por oposição às dos factores do segundo tipo.

As nossas percepções são apenas o que são, dentro da multiplicidade do que é concebível. O espaço euclidiano ligado aos nossos órgãos não é mais do que um dos que se adaptam à nossa experiência física. Pelo contrário, a actividade dedutiva e organizadora da razão é ilimitada, e leva precisamente no domínio do espaço a generalizações que ultrapassam toda a intuição. Se bem que esta actividade é hereditária, é-o, todavia, num sentido completamente diferente: neste segundo tipo tratar-se-á de uma hereditariedade do próprio funcionamento e não da transmissão desta ou daquela estrutura. É neste segundo sentido que H. Poincaré pode considerar a noção especial de grupo “como a priori”, porque está ligada à própria actividade da inteligência. Em relação à hereditariedade como tal, vamos encontrar a mesma distinção. Por outro lado, a questão da estrutura: a hereditariedade especial da espécie humana e da sua descendência particular inclui certos níveis de inteligência superior à dos macacos, etc. Mas, por outro lado, a actividade funcional da razão (o ipse intellectus que não provém da experiência) está evidentemente ligada à hereditariedade geral da própria organização vital: assim como o organismo não se saberia adaptar às variações ambientais se não estivesse ainda organizado, também a inteligência não poderia apreender nenhum dado exterior sem certas funções de coerência (cujo termo último é o princípio da não contradição), de relacionamento, que são comuns a toda a organização intelectual.

Este segundo tipo de realidades psicológicas hereditárias é de uma importância capital para o desenvolvimento da inteligência. Se na realidade existe um núcleo funcional da organização intelectual que provém da organização biológica no que esta tem de mais geral, é evidente que este invariante vai orientar o conjunto de estruturas sucessivas que a razão vai elaborar no seu contacto com o real: vai desempenhar o papel que os filósofos atribuíram ao a priori, isto é, vai impor às estruturas certas condições necessárias e irredutíveis de existência. Só que, por vezes, se caiu no erro de considerar o a priori como um conjunto de estruturas totalmente feitas e dadas desde o início do desenvolvimento, quando o invariante funcional do pensamento está em acção desde os estádios mais primitivos, e só pouco a pouco se pode impor à consciência, graças à elaboração de estruturas cada vez mais adaptadas ao próprio funcionamento. Assim, o a priori só se apresenta na forma de estruturas necessárias no final da evolução das noções, e não no início: sendo hereditário, o a priori está nos antípodas do que se chamou outrora aldeias inatas».

As estruturas do primeiro tipo lembram mais as ideias inatas clássicas e desta forma é possível retomar o inatismo acerca do espaço e das percepções bem estruturadas do Gestaltismo. Mas, diferente mente dos invariantes de ordem funcional, as estruturas não têm nada de necessário do ponto de vista da razão: são apenas dados internos, limitados e limitativos, que a experiência exterior e, sobretudo, a actividade intelectual superarão continuamente. Se as podemos considerar inatas, nada têm, no entanto, de a priori no sentido epistemológico do termo.

Vamos agora analisar as invariantes funcionais, e depois (no § 3) discutiremos a questão que põe a existência de estruturas hereditárias especiais (as do primeiro tipo).

1. Os invariantes funcionais da inteligência e a organização biológica

A inteligência é uma adaptação. Para apreender as suas relações com a vida em geral é necessário determinar quais as relações que existem entre o organismo e o meio ambiente. De facto, a vida é uma

criação contínua de formas cada vez mais completas e uma busca progressiva do equilíbrio entre estas formas e o meio. Dizer que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica é, pois, supor que é essencialmente uma organização cuja função é estruturar o Universo, como o organismo estrutura o meio imediato. Para descrever o mecanismo funcional do pensamento em termos verdadeiramente biológicos basta, então, encontrar os invariantes comuns a todas as estruturações de que a vida é capaz. O que deve traduzir-se em termos de adaptação não são os objectivos particulares que visados pela inteligência prática, nos seus primórdios (estes objectivos alargar-se-ão até abrangerem todo o saber), mas a relação fundamental própria do conhecimento em si: a relação entre o pensamento e as coisas. O organismo adapta-se construindo materialmente formas novas para as inserir nas formas do Universo, enquanto que a inteligência prolonga esta criação conduzindo mentalmente as estruturas susceptíveis de se aplicarem às do meio. De certa forma, e no início da evolução mental, a adaptação intelectual é, pois, mais restrita do que a adaptação biológica, mas, quando esta se prolonga, aquela supera-a infinitamente: se, do ponto de vista biológico, a inteligência é um caso particular da actividade orgânica, e se as coisas que percebemos ou conhecemos são uma parte restrita do meio ao qual o organismo tende a adaptar-se, dá-se em seguida uma inversão destas relações. Mas isto em nada exclui a procura dos invariantes funcionais.

Há, com efeito, no desenvolvimento mental, elementos variáveis e outros invariantes. Daqui os mal entendidos da linguagem psicológica, dos quais alguns partem para a atribuição de características superiores aos estádios inferiores, e outros para a pulverização dos estádios e das operações. Assim, convém evitar tanto o pré formismo da psicologia intelectualista como a hipótese das heterogeneidades mentais. A solução para esta dificuldade encontra-se precisamente na distinção entre as estruturas variáveis e as funções invariantes. Do mesmo modo que as grandes funções do ser vivo são idênticas em todos os organismos mas correspondem a órgãos muito diferentes de um grupo para outro, também entre a criança e o adulto podemos assistir a uma construção contínua de estruturas variadas, enquanto que as grandes funções do pensamento permanecem constantes.

Ora, estes funcionamentos invariantes pertencem ao grupo das duas funções biológicas mais gerais: a organização e a adaptação. Começemos pela última, porque se reconhecermos que, no desenvolvimento da inteligência, tudo é adaptação, temos de nos queixar da imprecisão deste conceito.

Alguns biólogos definem simplesmente adaptação pela conservação e pela sobrevivência, isto é, pelo equilíbrio entre o organismo e o meio. Mas, deste modo, a noção perde todo o seu interesse porque se confunde com a da própria vida. Há diferentes graus de sobrevivência, e a adaptação implica o mais elevado e o mais baixo. É necessário distinguirmos adaptação-estado e adaptação-processo. No estado, nada é claro. Com o seguimento do processo, as coisas começam a deslindar-se: há adaptação a partir do momento em que o organismo se transforma em função do meio, e que esta variação tenha por consequência um aumento das trocas entre o meio e organismo que sejam favoráveis à sua conservação.

2) A Formação Social da Mente - Lev Vygotsky - Primeira parte: Teoria básica e dados experimentais - O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança¹

1. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança

O propósito primeiro deste livro é caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.

Essa análise se preocupará com três aspectos fundamentais:

(1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social? (2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as consequências psicológicas dessas formas de atividade? (3) Qual a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem? Nenhuma dessas questões tem sido adequadamente tratada pelos estudiosos preocupados com a compreensão da psicologia humana e animal.

Karl Stumpf, um eminente psicólogo alemão do começo do século XX, baseou seus estudos num conjunto de premissas completamente diferentes daquelas que empregarei aqui. Comparou o estudo das crianças à botânica, enfatizando o caráter botânico do desenvolvimento, que ele associava à maturação do organismo como um todo.

O fato, no entanto, é que a maturação per se é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas

¹ Vygotsky, Lev S. *A Formação social da Mente*. Trad. José Cipolla Neto et alli. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 17. Texto na íntegra: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>.

do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade). A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos. Apesar disso, como A. Gesell acertadamente apontou, continuamos ainda a utilizar a analogia botânica em nossa descrição do desenvolvimento infantil (por exemplo, dizemos que os primeiros anos de educação de uma criança ocorrem no "jardim de infância"). Atualmente, vários psicólogos têm sugerido que esse paradigma botânico seja abandonado.

Em resposta a essa crítica, a psicologia moderna subiu um degrau na explicação científica adotando modelos zoológicos como base de uma nova abordagem geral na compreensão do desenvolvimento infantil. De prisioneira da botânica, a psicologia infantil torna-se, agora, encantada pela zoologia. As observações em que esses modelos se baseiam provêm quase que inteiramente do reino animal, e as tentativas de respostas para as questões sobre as crianças são procuradas na experimentação animal.

Observa-se que tanto os resultados dessa experimentação, como o próprio procedimento para obtê-los, estão sendo transpostos dos laboratórios de experimentação animal para as creches.

Essa convergência entre a psicologia animal e a psicologia da criança contribuiu de forma importante para o estudo das bases biológicas do comportamento humano. Muitos pontos de união entre o comportamento animal e o da criança têm sido estabelecidos, em particular no estudo dos processos psicológicos elementares. Como consequência, no entanto, surge um paradoxo.

Quando estava em moda o paradigma botânico, os psicólogos enfatizavam o caráter singular das funções psicológicas superiores e da dificuldade de estudá-las por métodos experimentais. Porém, a abordagem zoológica dos processos intelectuais superiores aqueles que são caracteristicamente humanos - levou os psicólogos a interpretá-los não mais como algo singular e sim como uma extensão direta dos

processos correspondentes nos animais inferiores. Essa maneira de teorizar aparece particularmente na análise da inteligência prática das crianças, cujo aspecto mais importante é o uso de instrumentos.

Conclusões

As três grandes correntes da psicologia da educação que abordamos nos colocam pistas para pensarmos a concepção de conhecimento, a educação formal e o posicionamento do professor frente aos problemas da aprendizagem. Iniciamos o percurso conhecendo a teoria inatista que nos diz que nascemos com uma herança genética que nos determina a algo; prontos em nossas condições, o conhecimento está em nós. Precisamos apenas esperar que a maturidade biológica seja alcançada e ele poderá ser despertado. O inatismo define um papel de professor como transmissor de conhecimento e de avaliação como uma “checagem” da quantidade de informações que acumulamos e nos coloca a questão: em nossa vida, deixamos de tentar realizar algo em função de nossa predisposição hereditária?

O ambientalismo, ao contrário, nos dirá que o nosso papel como sujeito na aquisição de conhecimentos é mínimo, pois estamos determinados não pela condição hereditária, mas pelo meio onde vivemos. Considerando que no ambientalismo aprendemos de forma empírica, quanto mais rico em estímulos for o ambiente, mais aprenderemos. Podemos pensar: todos que vivem em um mesmo ambiente terão, então, a mesma aprendizagem? Podemos pensar em nosso núcleo familiar e tentar prever se todos os irmãos desenvolverão a mesma aprendizagem. E, ao olharmos para uma sala de aula repleta de alunos, podemos indagar se todos aprenderão da mesma maneira. Essas questões não encontram respostas na corrente ambientalista. Outras questões a respeito da escolarização poderiam ser levantadas. Tais questões alcançariam a disposição tradicional da organização do espaço em sala de aula. O corpo voltado totalmente para o quadro e para o professor não nos diz algo sobre a concepção epistemológica subjacente?

No Brasil, segundo Kesselring (2008), as ideias de Piaget tiveram uma boa recepção e continuaram presentes mesmo após o desinteresse europeu. Essa disseminação das ideias do pesquisador colocou o professor brasileiro quase na obrigatoriedade de ser construtivista,

pois foi apontado por grandes pedagogos brasileiros como uma possível solução para os problemas de aprendizagem. Muitos professores adotaram a ideia da *construção do saber* por parte do aluno, mas a estrutura de suas aulas continua apoiada em pressupostos inatistas ou empiristas, fazendo com que a concepção epistemológica “escolhida” seja falha.

As teorias interacionistas pressupõem a relação entre o sujeito e o meio com a mediação, no caso da sala de aula, do professor. A sala é um espaço de diálogo, de interação, de desenvolvimento da linguagem através, inclusive, da fala. É, também, um espaço de cooperação e coletividade; assim as tarefas podem ser realizadas por grupos de alunos. O aluno é valorizado pela sua contribuição com o grupo. A sala de aula interacionista estimula o desenvolvimento da autonomia, pois só podemos observar a internalização ou a assimilação pelo modo como nossos alunos conseguem se determinar para a realização das atividades propostas.

Embora a teoria interacionista possa ser uma valiosa alternativa para o problema da relação entre o homem e os objetos e para a construção de conhecimentos, ainda é preciso modificar as concepções epistemológicas dominantes para que seja utilizada de forma mais criteriosa.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BECKER, Fernando. *A escola como laboratório e não auditório* - entrevista realizada por Márcia Junges e Patricia Fachin. São Leopoldo: UNISINOS, 2008. Disponível em:
<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2303&secao=281>

_____. “Epistemologia e ação docente”. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 12. n.58, abr./jun., 1993.

_____. *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos*. Porto Alegre: Paixão de Aprender, n.5:18-23,1993.

CAMPOS, Dinah. M. de S. *Psicologia da Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1977.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

DAVIS, Cláudia, OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

DESCARTES, René. *Meditações metafísicas*. Trad. de António Sérgio. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1930.

IVIC. Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Trad. de José Eustáquio Romão, Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>>.

KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993.

OLIVEIRA, Marta K.I - O problema da afetividade em Vygotsky. Em LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Martha. K. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

PIAGET, Jean. *Fazer e Compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

REALE, Giovanni, ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. Vol. I. São Paulo: PAULUS, 1990.

_____. *História da Filosofia*. Vol. II. São Paulo: PAULUS, 1990.

_____. *História da Filosofia*. Vol. III. São Paulo: PAULUS, 1990.

TERRA, Marcia R. *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*.

Acessado em 13/08/2008. Disponível em:

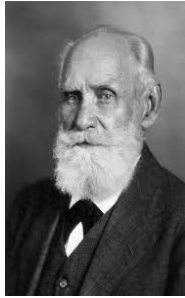
<<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>.

3. O DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUAS PRINCIPAIS TEORIAS

Ana Lúcia P. de Almeida

Neste capítulo, apresentaremos as teorias do desenvolvimento humano consideradas bastante influentes ainda hoje. Elas irão mostrar as contribuições das diferentes áreas do conhecimento para o entendimento de como se dá o desenvolvimento do ser humano. As contribuições da psicologia animal e sua transposição para a psicologia humana, os experimentos laboratoriais e, depois, os experimentos clínicos e as contribuições do meio para o desenvolvimento da aprendizagem e do próprio homem são abordadas no intuito de estabelecer a relação entre a psicologia e a educação.

a) Teorias Associacionistas: O Condicionamento Clássico - Reflexo Condicionado de Pavlov, Condicionamento Clássico/ Behaviorismo - por Watson e o Condicionamento Operante de Skinner



Ivan Pavlov (1849-1936)

Condicionamento Clássico – Teoria do Reflexo Condicionado

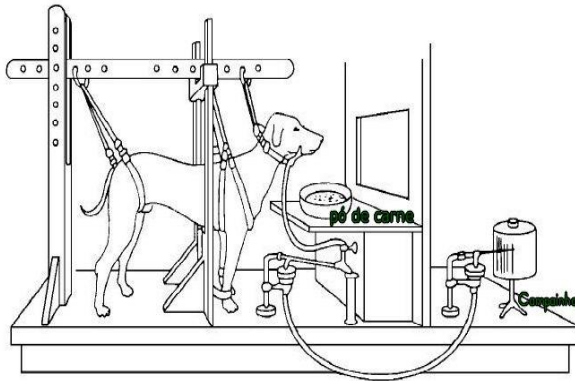
Pavlov foi um fisiólogo russo que, por volta de 1920, estudando o processo de salivação em cães, observou que a mesma ocorria frente a situações e estímulos que antes não aconteciam; por exemplo, atividades dentro de seu laboratório, ou movimentos e ruídos de seus assistentes, faziam com que os cães salivassem, pulassem ou latassem. Partindo dessas observações, Pavlov realiza uma série de experimentos e elabora a Teoria do Condicionamento Clássico – conforme será chamada por Ernest Hilgard e Donald Marquis, psicólogos estadunidenses, em 1940.

O condicionamento clássico é a ideia de que algumas respostas comportamentais são reflexos incondicionados, ou seja, são inatas (não são aprendidas) e outras são reflexos condicionados, aprendidos através da associação entre comportamentos e situações agradáveis ou desagradáveis ocorridas simultaneamente ou logo em seguida. Com a repetição dessa associação, podem-se remover fobias, por exemplo. A observação inicial de Pavlov é bastante conhecida por quem tem animais em casa. O animal doméstico, ao ouvir ruídos de panelas ou de objetos associados ao ganho de alimentos, saliva, pede alimentação.

Pavlov constatou cientificamente, através de método e de pesquisas rigorosas, que os animais respondem a estímulos e que esses estímulos podem ser manipulados para que se alcance uma determinada resposta como, por exemplo, livrar uma pessoa fóbica de seu medo. As pesquisas na área da psicologia animal foram testadas e aplicadas em seres humanos obtendo sucesso.

O tipo de condicionamento de Pavlov é denominado Condicionamento Clássico de primeira ordem, pois acontece através do reforço do estímulo incondicionado (EI), que é o alimento, no caso do experimento citado. O condicionamento clássico de primeira ordem acontece com os seres humanos de maneira natural. Se ouvirmos o som de ambulâncias na rua, não alteramos nosso comportamento, porém, se sofremos um acidente e formos socorridos por uma ambulância, associaremos o som das sirenes, quando as ouvirmos novamente, com o acidente, com a dor e com o medo da morte e reagiremos ao mesmo. O som das sirenes age como a campainha do experimento de Pavlov (ver figura abaixo). No caso dos cães do cientista, com a intenção de medir a salivação, o cão é apresentado ao alimento (pó de carne) ao mesmo tempo em que uma campainha é acionada. Após uma série de repetições, a campainha é tocada sem ser apresentado o alimento e a observação feita é de que ocorre salivação.

O cientista observou ainda que a mudança de comportamento estaria relacionada com as condições internas do organismo, ou seja, o reforço funcionaria melhor se o cão estivesse com fome. A manutenção da mudança comportamental necessita da manutenção do reforço e depende das necessidades do animal. O passo seguinte em seus experimentos foi retirar o EI. O cientista apresentava um cartão ou acendia uma luz e tocava a campainha, e a salivação ocorria da mesma maneira, mesmo sem o EI (DORIN, 1978).



Por suas pesquisas sobre a digestão nos animais, Ivan Pavlov recebeu o prêmio Nobel de Medicina em 1904, mas foi sua pesquisa sobre psicologia animal (estímulo-resposta) que o fez entrar para a história da Psicologia.

No link abaixo podemos ver a experiência de Pavlov com cães.

<http://www.youtube.com/watch?v=hJaOAKkLGqc>

Principais obras: *A atividade das glândulas digestivas* (1900) e *Reflexos Condicionados* (1927).



John B. Watson (1878-1958)

Condicionamento Clássico – O Behaviorismo Metodológico

Watson, psicólogo estadunidense reconhecido como fundador da corrente chamada *Behaviorismo* (Behaviour, do inglês = comportamento) ou Comportamentalismo é influenciado pelas contribuições de Pavlov. Seu artigo intitulado *Psicologia: como os behavioristas a veem* (conhecido como Manifesto Behaviorista, por apresentar as teses fundamentais do behaviorismo), de 1913, desenvolve a proposta segundo os seguintes postulados (MARX; HILLIX, 2007):

- 1) O comportamento é formado por elementos de respostas e pode ser analisado, de forma acurada, pela ciência;
- 2) O comportamento, por ser composto inteiramente de secreções glandulares e movimentos musculares, pode ser reduzido a um processo físico-químico;
- 3) Para todo e qualquer estímulo eficaz existe uma resposta e, toda a resposta tem algum tipo de estímulo. Existe no comportamento um *rigoroso determinismo de causa e efeito* (MARX; HILLIX, 2007);

4) Os processos conscientes não podem ser cientificamente estudados, sob pena de retroceder a psicologia à fases teológicas ou pré-científicas;

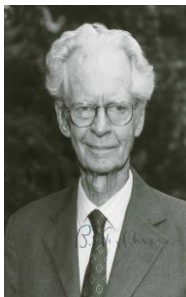
O Behaviorismo estuda o comportamento através das interações entre o homem e o ambiente em que está inserido. As alterações ocorrem quando os estímulos ou estimulações vindas do ambiente provocam ações do homem, suas respostas - comportamento operante.

Watson toma como objeto da psicologia o comportamento, estudando-o de forma científica e tomando o fato psicológico concreto. As experiências dessa nova corrente poderiam ser reproduzidas em laboratório - são comprováveis, em condições diferentes e com sujeitos diferentes. Foi essa perspectiva que delimitou os campos da psicologia e da filosofia como distintos. O estatuto então recém alcançado de ciência, com objeto observável, mensurável (o comportamento), pela psicologia, separa-a da filosofia e de seu objeto de estudo enquanto estava inserida nos estudos filosóficos: a alma. (DORIN, 1978; MARX; HILLIX, 2007)

No vídeo a seguir, podemos observar um dos experimentos mais conhecidos de Watson, a aquisição do medo pelo “Pequeno Albert”:

<<http://www.youtube.com/watch?v=KxKfpKQzow8>>

Principais obras: *Os Caminhos do Behaviorismo* e o polêmico *Cuidado Psicológico do Infante e da Criança*, ambos de 1928. Traduzido para o português em 1934, *Cuidado Psicológico do Infante e da Criança* é considerado um dos primeiros tratados científicos em psicologia.



Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)

Condicionamento Operante – Behaviorismo Radical

Skinner, escritor e também psicólogo estadunidense, é o fundador do Behaviorismo Radical e sua obra irá dialogar com as obras e conceitos de Pavlov e Watson, cientistas cujas obras conheceu em sua pós-graduação em psicologia em Harvard. O livro que lança suas primeiras ideias comportamentalistas é *Ciência e Comportamento Humano*, de 1953.

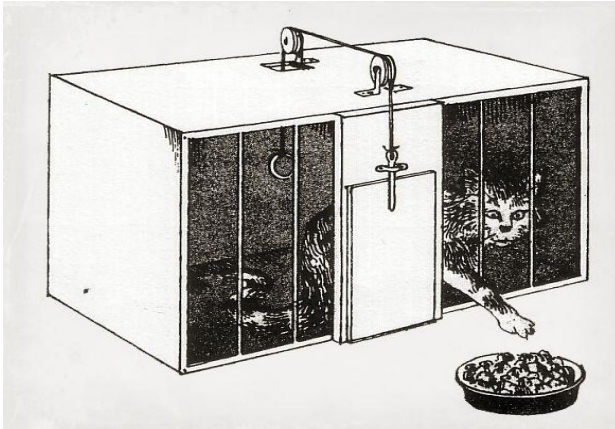
As hipóteses de Skinner distanciam-se de Pavlov e Watson, já que ele irá aprimorar a tese de condicionamento operante lançada por Edward L. Thorndike (1874-1949). Para entender a caminho adotado por Skinner, abordaremos brevemente alguns elementos da obra de Thorndike.

O condicionamento operante de Thorndike foi elaborado através de pesquisas sistemáticas com animais em laboratório. Thorndike observou gatos e ratos ao serem colocados em caixas-problema (caixas de madeira que continham trinques ou alavancas para acessar alimento ou água) e privados de alimento ou água conseguiam aprender que, ao apertar a alavanca/barra ou acionar o trinque, alcançavam o alimento ou a água. A partir desse incidente, que lhes permitiu satisfazer suas necessidades básicas, repetiam, inicialmente de

maneira aleatória a ação e depois de várias repetições, com segurança, abriam trinquês, acionavam alavancas e barras e obtinham sucesso em alimentarem-se. Thorndike elabora a *Lei de Efeito*, que afirma que as ações que têm efeito agradável sobre os animais (incluindo os seres humanos), tendem a ser repetidas, enquanto que aquelas com efeito desagradável tendem a desaparecer (DORIN, 1978). O *comportamento operante* (resultado do condicionamento operante), diferentemente do *comportamento respondente* (resultante do condicionamento clássico de Pavlov e Watson), opera sobre o mundo, modificando-o e não apenas responde a estímulos. Há, portanto, uma aprendizagem.

A uma situação estimuladora nova o indivíduo apresenta múltiplas respostas (lei da multiplicidade de respostas). Se encontra o prazer, a satisfação, o sucesso, o conjunto de reações que o levou a esse estado fica fortalecido (lei do efeito). Mas os ensaios, as tentativas, as múltiplas respostas não são meras repetições; existe uma seleção automática de respostas (lei da atividade seletiva). Também são importantes as condições fisiológicas de quem aprende (lei da prontidão, da preparação, da predisposição), pois quando uma unidade de condução (ligações nervosas) oferece condição para a ação, a apresentação de estímulos favorece a aprendizagem, dado que se tornam agradáveis. A aprendizagem também é orientada por uma atitude total do organismo. A predisposição a favor ou contra (lei das atitudes), facilita ou dificulta a aprendizagem. (DORIN, 1978, p.77).

Podemos observar na ilustração abaixo o experimento de Thorndike:



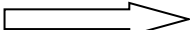
Aqui vemos o experimento feito com gatos:

<http://www.youtube.com/watch?v=Qw8Kyi7OO-s>

Prosseguindo com Skinner, de acordo com MARX E HILLIX (2007), sua abordagem se caracteriza por ser “estritamente descritiva e atórica” (p. 398) e sua coleta de dados é rigorosa para que possa avançar em direção à antecipação e controle do comportamento. Outra característica de sua pesquisa é a restrição a poucos ou a um único organismo, ou seja, sua pesquisa não foi realizada com grupos de sujeitos. Uma vez que aplicava um rigoroso controle dos dados, evitou realizar estatísticas sobre grupos, procurando fixar-se na observação atenta do comportamento dos indivíduos (*op. cit.*, p.399).

Enfatizando o *comportamento operante*, preocupa-se com a programação do reforço e o distingue em positivo ou negativo, considerando que as consequências de um determinado

comportamento influenciam a possibilidade dele ser repetido, ou seja, de haver uma nova ocorrência do mesmo comportamento. Se uma criança é elogiada (reforço positivo) por ter alcançado uma boa nota, suas chances de se dedicar aos estudos e, assim, repetir boas notas, aumentam. Se uma criança quebra um prato e é repreendida, as chances de voltar a quebrar pratos diminuem, pois seu reforço negativo (repreensão) não é agradável, causa desprazer.

Comportamento  Consequência

Quando a consequência é agradável o comportamento vai se repetindo, ou seja, ocorre um reforço positivo. Caso contrário, se o indivíduo for punido, a frequência do comportamento diminui.

Skinner desde muito cedo estabeleceu a distinção entre respostas produzidas em reação direta à estimulação (como as respostas condicionadas clássicas de um tipo pavloviano) e aquelas que são obtidas pelo organismo na ausência de qualquer estimulação externa aparente (as respostas operantes). Os estímulos que suscitam as operantes são desconhecidos (MARX E HILLIX, 2007 p. 399).

Voltando aos gatos e ratos da caixa problema, Skinner demonstra o reforço negativo ativando choques no piso da caixa. O animal ainda precisa apertar ou mover a alavanca/barra para comer ou beber, mas também para que cessem os choques elétricos que causam desconforto.

Resultam dessa pesquisa quatro tipos de contingências operantes:

O **reforço positivo**: apresentação de um evento agradável após um comportamento desejado, aumentando a frequência do comportamento. Exemplos: 1) Se o rato tocar a campainha

recebe alimento adicional (um prêmio); 2) Se o aluno tiver boas notas recebe é elogiado, aplaudido.

O **reforço negativo**: retirada de um evento desagradável após o comportamento desejado, aumentando a frequência do comportamento. Exemplos: 1) Se o gato puxar a alavanca, deixa de levar choques elétricos; 2) Se a criança tomar os remédios, deixa de sentir dor de dente.

A **punição positiva**: apresentação de uma consequência desagradável após a realização de um comportamento não desejado, diminuindo a frequência do comportamento. Exemplos: 1) Se o rato sair do caminho estabelecido, leva choques elétricos; 2) Se a criança disser palavrões, é repreendida.

A **punição negativa**: remoção de um evento agradável após a realização de um comportamento não esperado, diminuindo da frequência do comportamento. Exemplos: 1) Se o cão defecar em local não apropriado, retira-se a alimentação; 2) Se o menino estragar suas calças, deixa de poder utilizar seu computador durante uma semana.

O link a seguir nos auxilia a conhecer mais do pensamento e da obra de Skinner:

<<http://www.youtube.com/watch?v=iZxqNdGuYno>>

Principais obras: *O Comportamento dos Organismos* (1938), *Ciência e Comportamento Humano* (1953), *O Comportamento Verbal* (1957), *Sobre o Behaviorismo* (1974) e *Questões Recentes na Análise Comportamental* (1989).

b) Teorias Cognitivas - A Epistemologia Genética - Jean Piaget e O Sócio-interacionismo - Lev Vygotsky



Jean William Fritz Piaget (1896-1980)

A Epistemologia Genética - Jean Piaget

Biólogo suíço com doutorado em ciências naturais pela Universidade de Neuchâtel, professor, pesquisador do comportamento humano e da aquisição de conhecimentos é reconhecidamente um dos maiores nomes em psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Sua vasta obra dialoga com diferentes áreas do conhecimento e, da mesma forma, contribui para o desenvolvimento de pesquisas em outras tantas. Pesquisador incansável, constantemente esteve disposto a investigar ao limite sua questão central: como passamos das estruturas mais simples de pensamento às mais complexas?

O tema que instiga Piaget inaugura um novo núcleo que se apresenta como uma alternativa entre duas vertentes. De um lado, a psicologia derivada do empirismo e do racionalismo, uma psicologia científica, objetivista (tal como preconizavam Watson e Skinner), com coleta e análise de dados, com experimentos, mensurável. De outro, a

psicologia idealista, subjetivista, derivada das ideias de Platão, mais próxima da filosofia e cujo objeto é a alma. Enquanto na psicologia objetivista todo conhecimento provém da experiência, na psicologia subjetivista o conhecimento é anterior à experiência, advindo daí a primazia do sujeito sobre o objeto (TERRA, 2008, p.1).

Estudamos no capítulo II que a adaptação cognitiva do homem ao meio (equilibração) se dá por dois mecanismos: a assimilação e a acomodação. Para explicar como funcionam esses mecanismos, Piaget estudará as crianças, elaborando a Teoria dos Estágios do Desenvolvimento. Nessa teoria, são apresentadas as etapas do desenvolvimento humano que são definidas pelas estruturas cognitivas.

Ao escrever, entre 1936 e 1945, a trilogia formada por *O Nascimento da Inteligência na Criança* (1936), *A Construção do Real na Criança* (1937) e *A Formação do Símbolo na Criança* (1945), Piaget queria mostrar o resultado de suas pesquisas, iniciadas ainda no Instituto Rousseau a pedido de Claparède. Ele tinha por objetivo descrever e compreender as primeiras bases psicológicas do desenvolvimento da racionalidade humana e a capacidade de produzir conhecimentos. Em sua pesquisa, constatou a organização de quatro estágios que irão construir as bases cognitivas para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o pensamento humano. Os estágios obedecem a um esquema evolutivo da racionalidade e, embora todos os indivíduos passem por eles em seqüência, cada qual o faz a seu tempo e de acordo com os estímulos do meio.

1) **Estágio sensório-motor (0 a 2 anos)** - é o estágio de conquista do espaço pela percepção e pelos movimentos, daí a nomeação como sensório (sentidos) motor (movimento). As funções mentais nos bebês estão limitadas aos reflexos inatos (TERRA, 2008, p. 5) e a esquemas motores para resolver problemas práticos (como pegar o brinquedo que caiu) (DAVIS; OLIVEIRA, 1996, pág. 39). Piaget nos diz que, nesse estágio, embora a criança seja considerada inteligente, não existe ainda pensamento, pois a criança dessa idade ainda não construiu as noções de tempo e espaço, que possibilitarão evocar o passado e referir-se ao futuro. A criança pequena ainda não faz projetos ou

representa eventos, também ainda não compreende a existência de objetos que estão fora do seu campo visual, que somem quando estão fora da percepção. Aos poucos irá aperfeiçoando os movimentos, até então, reflexos e obtendo habilidades que permitirão a passagem para o estágio pré-operatório. É o estágio de organização interna relacionado com a ação direta do indivíduo sobre os objetos. Esse é ainda o estágio da passagem do caos ao cosmo, da assimilação para adaptação ao meio e é o fundamento da inteligência lógico-formal adulta.

2) **Estágio pré-operatório (2 a 7 anos)** – é o estágio em que aparece a função simbólica ou, em outras palavras, o surgimento da linguagem verbal. O pré-operatório oferece à criança novas formas de estabelecer relações com o meio. Ela consegue *substituir objetos, ações, situações e pessoas por símbolos, que são as palavras* (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 41). É o estágio da imaginação, pois, ao realizar a substituição dos objetos, a criança pode criar situações fantasiosas que não tenham conexão com o mundo real. Ela experimenta as possibilidades que a linguagem lhe oferece, explorando os objetos de forma não usual, conferindo-lhes outros sentidos. Por exemplo, a criança sabe que o que está usando como capa de super-herói é uma toalha (conhece o objeto e seu uso), mas no momento em que está sendo um super-herói a toalha é para ela uma capa. Outras características muito importantes desse estágio são o *egocentrismo* - em que a criança compreende o mundo a partir de seu ponto de vista, e o *animismo*, que age como uma extensão do egocentrismo, atribuindo a objetos inanimados, ou a outros animais, fala, pensamentos, emoções ou comportamentos que são apenas dos seres humanos. Por ser o estágio do *pensamento mágico* a realidade toma a forma que a criança sonha, fantasia ou deseja.

Ainda que a criança nesse período possa realizar operações lógicas, pois adquiriu habilidades no estágio anterior, ela está em desequilíbrio com relação à realidade. Os esquemas conceituais que proporcionam o equilíbrio permanecem ausentes (TERRA, 2008, p.5). A criança precisará entender que existem ações *reversíveis*, ou seja, que é possível alterar o estado de um objeto sem que ele seja alterado. Uma de suas

experiências é com massa de modelar. A criança nessa idade não compreende que é possível fazer de uma bola de massa de modelar uma salsicha e, novamente, uma bola.

3) **Estágio das operações concretas (7 a 12 anos)** - estágio do predomínio das operações lógicas, desde que as mesmas estejam vinculadas ao real. A criança necessita que os exemplos ou materiais utilizados em sua aprendizagem estejam relacionados com situações vividas. Já compreende a reversibilidade e pode, então, fazer operações mentais. Compreende o que seja um conceito. No exemplo utilizado anteriormente, compreende que é possível retornar à bola porque compreende o conceito de moldável. Com a capacidade de compreender a existência de conceitos, pode compreender a relação parte-todo, agrupar por determinadas características comuns, abstraindo suas diferenças (classificar), ordenar objetos de acordo com uma característica que tem diferentes graus, abstrair das semelhanças (sериar) e perceber a conservação do número (acarreta poder coordenar a classificação e a serição).

4) **Estágio operatório formal (12 a 16 anos)** - nesse momento, além de realizar operações concretas, realiza operações formais. É capaz de solucionar problemas de forma abstrata, já consegue abstrair. Por exemplo: no banco do jardim, estão sentados Ana, Henrique e Vítor; quantas sequências são possíveis? No estágio anterior, a criança precisaria estar diante de três pessoas para poder solucionar. Neste estágio, ela consegue pensar e criar hipóteses de sequências sem a necessidade de presenciar materialmente. Não precisa operacionalizar e movimentar a realidade para chegar a conclusões sobre determinado assunto. Coloca hipóteses e é capaz de planejar ações futuras antecipando consequências. É capaz de pensar sobre o próprio pensamento e sobre o pensamento de outras pessoas, percebendo que existem outros pontos de vista.

A teoria dos estágios é apresentada no livro *O Nascimento da Inteligência na Criança*, de 1936.

Nos vídeos sugeridos a seguir, Piaget explica sua teoria dos estágios:

1) <https://www.youtube.com/watch?v=nir494onPwE>

2) <https://www.youtube.com/watch?v=uYqQ6S3Uwp4>



Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934)

O sócio-interacionismo de Vygostky

Em Vygotsky, as relações dos indivíduos com o mundo em que vivem é *mediada* pelo outro. A categoria de *mediação* é utilizada como o *processo* que caracteriza a relação dos indivíduos com o mundo e com outros indivíduos onde se desenvolvem as *funções psicológicas superiores*. Para fazer a mediação, o homem também se utiliza de instrumentos, como, por exemplo, o machado para o lenhador. O exemplo utilizado, o instrumento para melhorar ou ampliar o trabalho humano, é parte da concepção vygotskiana de trabalho como categoria que permite compreender as características

humanas - tomando a aparição do trabalho e formação da sociedade humana com base no trabalho como o que distingue a espécie humana dos demais animais.

[...] O uso de meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VYGOTSKY, 1998, p.73).

É no trabalho que se desenvolvem atividades coletivas (relações sociais) e o uso de instrumentos. Segundo Oliveira (2008, p.29), “o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”. Com a confecção e a utilização de instrumentos, o mundo muda, as tarefas humanas se tornam mais simplificadas e a natureza modificada pelo trabalho é o mundo da cultura. O mundo da cultura situa historicamente a humanidade.

Ao nascer, o homem se depara não com o mundo natural. Ele encontra o mundo transformado pela ação de outros homens em consequência do trabalho. Da mesma forma, não nasce em um mundo sem organização social, nasce em uma sociedade, com determina cultura.

Também em sua constituição psicológica, o homem se utiliza de instrumentos, os quais serão chamados por Vygotsky de *signos* ou *instrumentos psicológicos*. Para compreendermos a importância da *linguagem* na teoria sócio-interacionista de Vygotsky, é preciso saber

que o *signo* é um auxílio externo de que o homem se vale para desempenhar ações que precisam da memória ou da atenção. Por exemplo, anotar o horário de uma consulta médica e, anteriormente, marcar o caminho com um X em uma árvore. As operações mentais inicialmente necessitam do signo externo (marca), mas com o processo de *internalização* ou criação de representações internas dos objetos, o mundo real já não necessita estar presente fisicamente para que ocorram operações mentais. Elas são mediadas pelos signos internalizados que tomam o lugar dos objetos reais (no sentido de concretos); o homem está pronto para pensar sem a necessidade da mediação real dos objetos.

A linguagem é uma categoria fundamental para compreensão do pensamento de Vygotsky a respeito do desenvolvimento humano. É a linguagem que promove a manutenção da história humana e das soluções encontradas para problemas vividos, é também a linguagem que informa o modo de construir instrumentos e utilizá-los, a linguagem mantém a cultura do grupo no qual o indivíduo nasce e participa. Podemos recordar eventos pela linguagem e podemos antecipar ações, realizar planejamentos. A linguagem muda com as mudanças sociais. A linguagem é a passagem do estado biológico para a condição sócio-histórica. As mudanças sociais promovem mudanças nas funções psicológicas superiores e estas mudanças alteram a linguagem humana.

Ela traz em si duas funções: a) de intercâmbio social - com a criação e a utilização de sistema simbólico de significados e significantes do qual o homem se beneficia para se comunicar com os demais homens e, b) o pensamento generalizante, onde a linguagem ordena o real, favorecendo processos de generalização e abstração. Os atributos dos objetos, os mais importantes, devem ser abstraídos da experiência e devem também poder ser aplicados os mesmos nomes a todos os objetos que tenham os mesmos atributos. Os símbolos mediadores da relação do homem com o mundo são as palavras. Elas são generalizadoras, permitem atribuir cada objeto a uma classe de objetos - agrupam todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, sob uma mesma categoria conceitual (OLIVEIRA, 2008, p.37).

O processo de desenvolvimento é dividido em três fases: na fase *pré-verbal*, pensamento e linguagem estão separados. A criança mostra conseguir realizar atividades relacionadas com a inteligência prática, portanto, há pensamento antes da linguagem. Na fase *pré-intelectual*, inicia-se o processo de internalização, onde o choro e a risada têm a função de interagir com o meio (comunicação), mas ao iniciar a utilização da fala a criança fala e age ao mesmo tempo, ela não antecipa ainda as ações que realizará pela comunicação verbal, ela descreve a ação enquanto age. Em seguida, os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surgindo assim o *pensamento verbal e a linguagem intelectual*. É no significado das palavras que ocorre a junção entre pensamento verbal e fala. A palavra sem significado é destituída de sentido, assim é a fala *pré-intelectual*. Por volta dos dois anos, a fala se intelectualiza, adquirindo função simbólica. A linguagem vai se generalizando e permite que o pensamento se torne verbal, ou seja, mediado pelos significados dados pela linguagem. Quanto maior é a interação com o meio (mediação com o real), mais ocorrem alterações dos significados das palavras, ampliando as funções superiores. É correto afirmar que, para Vygotsky, o ser humano nunca para de aprender.

Assim, é a função generalizante da linguagem que fornece conceitos e formas de organização do real que irão fazer a mediação entre o sujeito e o objeto (indivíduo e meio). A *linguagem ordena o real* (OLIVEIRA, 1992, p.27), ela agrupa os elementos de uma mesma categoria, classifica objetos e eventos da mesma categoria e diferencia os de outras categorias. Por exemplo, “carro”: é um veículo, é pequeno e não anda sem combustível. A linguagem, com sua função generalizante, é o instrumento do pensamento, tal como o machado é o instrumento do lenhador.

As fases de desenvolvimento apresentadas por Vygotsky e a função que a linguagem ocupa em cada uma delas o leva a propor a existência de uma *zona de desenvolvimento proximal*, que é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de

problemas sob a orientação de um adulto - ou com a colaboração de companheiros.

Quando observamos uma criança e vemos que ela escova corretamente seus dentes sozinha, ou quando consegue fechar os botões do casaco, passar o cadarço pelos buracos no tênis, geralmente dizemos: olha, já sabe escovar os dentes sozinha! Essa avaliação cotidiana sugere a existência de uma etapa anterior em que a criança não realiza essas mesmas tarefas sem a orientação e o auxílio de um colaborador, mais velho, num nível superior de desenvolvimento. Esse colaborador, durante algum tempo, observando ou constatando as habilidades já desenvolvidas, atuou na zona de desenvolvimento proximal daquela criança. Oliveira (2008, p.59), ressalta a importância de compreendermos que não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Uma criança de cinco anos não poderá aprender a escovar seus dentes com uma de dois anos.

A ZDP - zona de desenvolvimento proximal - é o caminho do indivíduo para desenvolver funções que ainda não estão amadurecidas e que não irão amadurecer sozinhas. É necessário alguém que demonstre, explique, instrua ou forneça pistas para que o indivíduo consiga aprender e amadurecer essas funções.

Conclusões

Os estudos de Pavlov sobre o estímulo-resposta, chamado reflexo condicionado, e sobre como poderíamos utilizar a psicologia animal para a compreensão do comportamento humano, causam uma mudança significativa na educação. Pavlov constatou que os organismos vivos com funções cerebrais são suscetíveis ao estímulo-resposta e podem aprender um determinado comportamento.

Com a contribuição e problematização de Watson e Skinner, o reflexo condicionado dá espaço ao condicionamento operante, que nos permite compreender a aprendizagem calcada em reforço e

punição. Sendo o comportamento não apenas mensurável, como também moldável, Watson e Skinner irão investigar a possibilidade de alterá-lo propositadamente, para extingui-lo, puni-lo ou reforçá-lo. Ao afirmarmos que a aprendizagem é melhor quando o professor elogia a atividade realizada de forma correta pelo aluno, celebrando a conquista, o professor oferece um estímulo ao aluno para que reforce esse comportamento. Da mesma forma, quando ameaçamos de “chamar os pais” na escola, estamos sinalizando para uma punição em virtude de um comportamento considerado impróprio e que, portanto, não poderá ser repetido. Essas ideias são visíveis no cotidiano escolar e mesmo na relação entre pais e filhos. Existe uma concepção epistemológica que sustenta essa posição, e sabemos agora que é a concepção ambientalista, apoiada nos pressupostos científicos do empirismo.

Mas quando dizemos, por exemplo, “coitado do menino, não tem estímulo em casa para a leitura, então não a desenvolve”, apontamos para uma compreensão que ressalta a importância do meio para o desenvolvimento do ser humano. Se pensamos em comprar um presente para um sobrinho bem pequeno, logo lembramos de verificar se é próprio para a faixa etária. Essa consideração toma como referência os estágios de que nos fala Piaget.

Nem sempre, ou melhor, dificilmente os homens em geral realizam essas ponderações com a consciência de que existe um pensamento organizado, comprovado cientificamente, uma teoria que se apresenta quando fazemos afirmações como as exemplificadas. Se essas ponderações podem ocorrer inconscientemente para a maioria dos homens, não deveria ocorrer o mesmo com relação aos professores. Saber sobre o desenvolvimento cognitivo pode facilitar a abordagem dos alunos em uma sala de aula, promovendo uma aprendizagem ainda mais intencional.

Últimas palavras a título de provocação

Sentes, Pensas e Sabes que Pensas e Sentes. Alberto Caeiro, in "Poemas Inconjuntos" (Heterônimo de Fernando Pessoa)

Dizes-me: tu és mais alguma coisa

Que uma pedra ou uma planta.

Dizes-me: sentes, pensas e sabes

Que pensas e sentes.

Então as pedras escrevem versos?

Então as plantas têm ideias sobre o mundo?

Sim: há diferença.

Mas não é a diferença que encontras;

Porque o ter consciência não me obriga a ter teorias sobre as coisas:

Só me obriga a ser consciente.

Se sou mais que uma pedra ou uma planta? Não sei.

Sou diferente. Não sei o que é mais ou menos.

Ter consciência é mais que ter cor?

Pode ser e pode não ser.

Sei que é diferente apenas.

Ninguém pode provar que é mais que só diferente.

Sei que a pedra é a real, e que a planta existe.

Sei isto porque elas existem.

Sei isto porque os meus sentidos mo mostram.

Sei que sou real também.

Sei isto porque os meus sentidos mo mostram,

Embora com menos clareza que me mostram a pedra e a planta.

Não sei mais nada.

Sim, escrevo versos, e a pedra não escreve versos.

Sim, faço ideias sobre o mundo, e a planta nenhuma.

Mas é que as pedras não são poetas, são pedras;

E as plantas são plantas só, e não pensadores.

Tanto posso dizer que sou superior a elas por isto,

Como que sou inferior.

Mas não digo isso: digo da pedra, "é uma pedra",

Digo da planta, "é uma planta",

Digo de mim, "sou eu".

E não digo mais nada. Que mais há a dizer?

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BECKER, Fernando. *A escola como laboratório e não auditório* – entrevista realizada por Márcia Junges e Patricia Fachin. São Leopoldo: UNISINOS, 2008. Disponível em:
<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2303&secao=281>

BECKER, Fernando. “Epistemologia e ação docente”. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 12. n.58, abr./jun., 1993.

_____. *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos*. Porto Alegre. Paixão de Aprender, n.5, p.18-23,1993.

CAMPOS, Dinah. M. de S. *Psicologia da Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1977.

DAVIS, Cláudia, OLIVEIRA, Zilma. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez,1990.

IVIC. Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Trad. de José Eustáquio Romão. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993.

MARX, M. H. & HILLIX, W. A. *Sistemas e Teorias em Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 2007.

OLIVEIRA, Marta K.I - O problema da afetividade em Vygotsky. Em LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

_____. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____. *Fazer e Compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>

REALE, Giovanni, ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*. Vol. I. São Paulo: PAULUS, 1990.

_____. *História da Filosofia*. Vol. II. São Paulo: PAULUS, 1990.

_____. *História da Filosofia*. Vol. III. São Paulo: PAULUS, 1990.

TERRA, Marcia R. *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*. Acessado em 13/08/2008. Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>

4. FILOSOFIA E PSICANÁLISE

Tatielle Rita Souza da Silva

Procuramos realizar nesta seção um breve panorama conceitual que interpola os caminhos da filosofia e da psicanálise. A palavra *interpolação* merece aqui um destaque no sentido de que ela não nos deixa incorrer nem em uma leitura nem em uma escrita que avança nas vias de efetuar confluências e distanciamentos entre diferentes campos do saber. Não se trata aqui de “bater o martelo”, incitando uma disputa entre quem ou qual abordagem dispõe do argumento mais acertado referente ao tema em questão. Trata-se, isto sim, de situar o leitor nos limites de uma articulação conceitual interrogante, sabendo operar nas fronteiras em que se tecem os diferentes discursos, buscando recolher, a partir dali, elementos que nos são pertinentes para sustentar (e não necessariamente resolver) questões e problemas filosóficos do nosso tempo.

Por essa razão, investimos nas relações entre arte, cinema, música, pintura – de modo que o leitor seja capaz não só de acompanhar o repertório conceitual que aqui se evidencia; mas (e sobretudo!) possa encontrar nestas linhas também um lugar de acolhimento que o incite a pensar e a criar novas questões filosóficas. Enfim, que seja capaz de iniciar seu próprio percurso de pesquisa!

Deve-se avisar desde já que os temas expostos não seguem uma linearidade, tampouco se complementam. Carregam em si sempre o duplo – verso e reverso que dá sustentação à especulação aqui amiúde empreendida. São tópicos do litoral (diria Lacan!) onde uma abordagem conceitual toca a outra sem se confundir, demandando do leitor um trabalho atento de *escuta* sobre os sintagmas que este material decanta.

I. Do eterno-retorno:

Na *Teogonia*, Hesíodo ([750 a 650 a. C.] 2013) designa o caos como um lugar indiferenciado, um estado inicial da matéria indeterminada, anterior à imposição da ordem.

A mitologia surge como uma tentativa de explicar/narrar a ordem primeira, ordem esta concebida não como anterior ao caos, não como condição necessária aos acontecimentos, mas como efeito do acaso original. Exilado pelos *Logos* (ou pela palavra), é a partir do mito que o homem procura ordenar o caos, criando modelos para os acontecimentos presentes e futuros.

É através dessa tentativa de nomear estes acontecimentos primeiros que o homem grego vai forjar o conceito de natureza. Nesse sentido, os acontecimentos produzidos pelos deuses e pelos heróis não obedecem a nenhuma determinação *a priori*, não são expressão de nenhuma lei. Conforme o que Hesíodo ([750 a 650 a. C.] 2013) narra na *Teogonia*, os deuses e os heróis não atualizam uma natureza, eles produzem-na a partir do caos original. E são esses acontecimentos produzidos pelos deuses e pelos heróis que assumem o caráter de modelos para a conduta dos homens.

Sendo assim, cabe aos homens das culturas primitivas *repetir* esses modelos, pois é através dessa *repetição* que os acontecimentos cotidianos ganham sentido e realidade. Nessa perspectiva, os fatos em si mesmos não possuíam sentido e realidade se não fossem configurados enquanto *repetição* de acontecimentos passados. Assim, os feitos dos deuses e dos heróis eram considerados acontecimentos originais, atos de criação, sendo que a conduta exemplar dos homens no que tem de verdadeira (ou de sagrada) devia ser aquela que *repetia* os modelos. A conduta profana era aquela que assumia o caráter de estranha ao modelo original e porque não era *repetição*, demandava sentido e realidade, e por isso, devia permanecer imersa no caos.

Nietzsche ([1872] 2007), em sua leitura da mitologia grega, aponta para uma interpretação do eterno-retorno enquanto repetição-

diferencial na medida em que essa *repetição*, narrada na *Teogonia*, diz respeito a uma instância que afirma a singularidade e não a conservação do mesmo. Nietzsche ([1872] 2007) que, segundo Garcia-Roza (2003), é um pensador trágico por excelência, busca definir o trágico como a afirmação do acaso, ou seja, afirmação da afirmação. Em outras palavras: se os feitos dos deuses e dos heróis são da ordem da afirmação (isto é, do acaso), a *repetição* da afirmação é aquela que afirma o ser do acaso, do devir¹.

Essa afirmação corresponde aos dois momentos do jogo de dados em que nos fala Nietzsche ([1883-85] 2011) em outro texto, *Assim falou Zaratustra*: os dados lançados e os dados que caem. Os dados lançados seriam a afirmação do acaso; os dados que caem, a afirmação do ser do acaso. Assim, podemos pensar que os feitos quando repetidos não são idênticos aos feitos originais, a própria repetição de uma palavra já não carrega com ela o mesmo sentido em que irrompeu em outra instância.

É também a partir de uma concepção da afirmação do ser do acaso que Nietzsche ([1887] 1998) irá abordar, na segunda dissertação da *Genealogia da Moral*, o que caracteriza o indivíduo soberano². O indivíduo soberano é considerado por Nietzsche como “ultramoral”, pois é capaz de superar as antinomias entre o aristocrata guerreiro e o homem do ressentimento expostos na primeira dissertação.

Ao fazer a análise filológica da relação de contrato moral entre credor e devedor, Nietzsche ([1887] 1998) acaba por demarcar o curso

¹ Nietzsche aqui retoma Heráclito com o conceito de *Kínesis* (acaso enquanto movimento, mudança).

² O indivíduo soberano, para Nietzsche, é aquele capaz de superar a tipologia do aristocrata guerreiro (o artista da violência, aquele que descarrega, que passa imediatamente ao ato) e do homem do ressentimento (aquele cuja energia flui do exterior para o interior, cujo ato criador é uma reação ao que acontece, depende de um sistema de comparação/oposição para reagir, negando o que é estranho ao que considera sua Verdade, seu Bem – o ataque do autor dirige-se ao padre ascético – por fim, esta tipologia desenhada por Nietzsche está presa ao fluxo do tempo e, por isso, é incapaz de esquecer).

da história em termos de dívida material à sociedade³. O processo de humanização do indivíduo soberano para Nietzsche ([1887] 1998) se baseia na possibilidade de prometer. Para esse filósofo, a possibilidade de prometer implica, de um lado, o desejo ativo de *não esquecer* (no sentido de dar continuidade ao querer, de sustentar a sua vontade); e, de outro, pressupõe que ele se torne “responsável para poder, enfim, como faz quem promete, responder por si como por vir” (NIETZSCHE [1887] 2003, p.48).

É através da superação da contrariedade existente entre o homem ativo e a história de interiorização do homem reativo que o indivíduo soberano é capaz de sustentar a sua vontade, tendo como privilégio a responsabilidade e, é nesta medida que os atos do indivíduo soberano podem ser relançados em seu próprio devir. Nas palavras do comentador Beardsworth (2003): “é somente porque a consciência se tornou instinto no indivíduo soberano que ele é capaz de liberar o tempo” (BEARDSWORTH, 2003, p.79).

Talvez, poderíamos pensar que a passagem da ação espontânea do aristocrata guerreiro à continuidade no querer que engendra uma responsabilidade pelo *por vir* no indivíduo soberano só é possível porque há uma transição de ações mediadas pela linguagem (condição para o contrato social).

De acordo com nossos estudos, o conceito de *indivíduo soberano* a partir de Nietzsche ([1887] 2003) reside em abrir a temporalidade do presente a partir de uma reflexão crítica (de um *esclarecimento*) sobre o curso da própria história – o que implica uma *atitude de responsabilidade* em relação ao fluxo do tempo.

Apesar da diferença de percursos investigativos, ousamos dizer aqui que parece haver um ponto de encontro tangencial entre Nietzsche e Freud. Se levarmos em conta a situação em que o paciente narra seus dilemas ao analista, não tanto para que se recolha um diagnóstico determinante acerca de seu sintoma, mas (e sobretudo!)

³ Análise essa que se inscreve no contrapé das proposições de Kant e Rousseau.

para encontrar uma saída criativa diante dos impasses que a vida lhe prescreveu – parece haver algo que convoca o sujeito a assumir o lugar da responsabilidade pelo feito realizado. A narração do que lhe sucedeu articulada pelo paciente na cena analítica (*ficcionalização* do real) já não pode ser repetição do mesmo e, sim, *criação*, repetição-diferencial a qual – contrária a um diagnóstico paralisante que supostamente redimiria a sujeito de assumir a responsabilidade pelos efeitos de sua ação – convoca-nos a abrir espaço e a responder mesmo pelo imprevisível, índice indeterminado de nossa condição existencial.

Referências

BEARDSWORTH, Richard. *Nietzsche*. (Coleção Figuras do Saber). São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Acaso e Repetição em Psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

HESÍODO [750 a 650 a. C.]. *Teogonia*. Traduzido por Christian Werner. São Paulo: Hedra, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. Traduzido por Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Traduzido por Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da Tragédia*. Traduzido por Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Texto Complementar

SUGIZAKI, Eduardo. **Culpa e má consciência em Nietzsche e Freud**¹.

I. ENTRE REAL E FICCIONAL - MODOS DE REPRESENTAR O VIVIDO: INDAGAÇÕES SOBRE O SONHO - A IMAGINAÇÃO - A ALUCINAÇÃO

O que confere sentido ao real?

Como discernir o limiar existente entre a materialidade do vivido e o sonho, a imaginação ou a alucinação?

No livro *O Mundo como Vontade de Representação*, Schopenhauer ([1859] 2005) nos desafia a refletir sobre a nossa dimensão de acessibilidade do mundo. Para ele, a apreensão do mundo enquanto materialidade vivida só é possível mediante a representação da subjetividade humana. Suspeitamos que este modo de operar com o vivido, de significá-lo mediante a representação referida por Schopenhauer ([1859] 2005) é efeito de uma subjetividade capturada pela linguagem.

Para o filósofo alemão, talvez o único critério disponível capaz de nos permitir diferenciar a autenticidade do vivido do sonho, da imaginação e/ou da alucinação seja o encadeamento/a ligação dos fatos segundo a lei de causa e efeito.

Mas os fatos obedecem *de fato* a essa lei?

¹ In: *Revista de Filosofia*. Curitiba. V. 17. N. 20, p.67-84, jan-jun/2005. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=70&dd99=view> >

Podemos “representar tudo”, isto é, conferir significação a tudo o que nos acontece?

Tal representação, sendo produção e efeito de uma cadeia discursiva, é capaz de traduzir a objetividade da experiência?

E se a materialidade do vivido coletivamente suscitar a produção de múltiplos sentidos acerca de um fato? Qual versão, sentido ou significação será legitimada, queremos dizer, tornada válida?

O que ocorre quando o vivido escapa à possibilidade de representação?

Walter Benjamin ([1936] 2010) dir-nos-á que a narração da experiência enquanto tentativa de conferir algum sentido ao vivido é privada da dimensão literal desse vivido. Talvez, possamos pensar que o modo como o sujeito se articula em relação ao vivido implica condições de possibilidade de narração distintas acerca da própria experiência.

Nesse sentido, alguns aspectos de um acontecimento podem assumir maior relevância na produção discursiva de um sujeito enquanto que outros aspectos relativos a esse mesmo evento permanecem encobertos. Assim, se pensarmos em uma experiência vivida coletivamente e pedirmos para que cada um dos participantes narre o ocorrido, certamente teremos múltiplas versões de um mesmo episódio, pois as condições de narração são distintas entre os sujeitos envolvidos.

Este modo de operar com a materialidade do vivido mediante representantes subjetivos diz respeito à necessidade de simbolização da própria experiência e, ao mesmo tempo, à “impossibilidade de tornar evidente tudo o que de fato ocorreu” (SELIGMANN-SILVA, 2006, p.46). Parece-nos que o processo de enunciação supõe algo do intraduzível. Para que o sentido assuma presença visível na experiência narrada, ele não pode prescindir da ausência-presente do *sem sentido*. Para que o vivido receba um destino simbólico, é preciso que algo *também* vivido encaminhe-se na direção de outro destino. Garcia-Roza

(2003) propõe a noção de figura e fundo para pensar a relação entre o visível e o invisível na experiência narrada.

Vimos suspeitando que a ausência-presente sem sentido e a presença dotada de sentido e, por isso, de visibilidade, de forma não são fenômenos independentes, não obedecem a uma relação antagônica entre si. Ao contrário, constituem modos distintos de uma mesma realidade que se apresenta ao observador – situado desde já em um ângulo – disposto a deter-se na configuração de um único modo.

E quando este cenário troca de lugar? – aquilo que era da ordem da sombra, dos vestígios da experiência sem sentido assume o lugar reservado ao simbólico? É possível sentido e sem sentido (ordem e dispersão) estarem sujeitos a esta deriva? E o observador? Também ele está sujeito a operar com a realidade tomando como referência outro ângulo capaz de lhe possibilitar acesso a outro foco?



A imagem de um quadro de M. C Escher (2004) intitulado “Galeria de Arte” nos ajuda um pouco a metaforizar essa troca de cenários, assim como inserir nesse cenário a difícil posição do observador (ou seja: a nossa posição em relação ao que nos acontece).

Essa imagem nos impele a entrarmos por uma porta numa galeria com quadros sobre mesas e quadros pendurados nas paredes. Em seguida, encontramos um visitante com as mãos atrás das costas e, depois, no canto inferior à esquerda, um jovem que observa o último quadro de uma série, na parede. O olhar sucessivo deste jovem é capaz de percorrer os pormenores do quadro, que também constituem o plano de fundo da tela: o barco, a água, as casas cada vez mais aumentadas. O jovem vê todas essas coisas como pormenores de um

quadro que observa; se o seu olhar continuar a vaguear um pouco, ver-se-á ele próprio como parte do quadro.

O que nos chama a atenção é que acabamos por conceber a realidade desde o ponto em que a enxergamos, desde a referência que, para nós, é produtora de sentido e significação – constituindo um modo de operar com a realidade a partir de representantes subjetivos, dando mostras ao que nos é mais evidente e deixando obscuro o que é menos. Cada um dos personagens do quadro constitui o real a partir do lugar em que estão posicionados. E, na medida em que configuram o real apenas por meio de uma borda (janela ou moldura do quadro), estão condicionados a fazer escolhas as quais estão circunscritas àquele campo de visão.

Talvez, o desafio que nos propõe esse quadro seja o de deslocarmos o nosso foco, ou seja: aventurarmo-nos a vaguear o olhar na (re) inscrição das bordas. Essa aventura implica riscos: reconhecer as limitações do lugar em que nos encontramos enquanto sujeitos, mas também, perceber a possibilidade de conceber os diferentes modos de organização da realidade, permitindo nossa inclusão na dimensão de observador-participante do quadro. Tais limitações e possibilidades nos situam em um lugar de sujeição ao que nos acontece, se quisermos, nos situa em uma instância provocada pela vertigem enquanto efeito deste “vaguear o olhar” produzido pela deriva.

Contudo, vimos suspeitando que, mesmo admitindo a sujeição à deriva do observador e do cenário (a relação que confere evidência e obscuridade, ordem e dispersão ao vivido), podemos nos remeter ao obscuro e ao disperso desde o lugar da ordem e da evidência. Mesmo quando a realidade se apresenta de uma outra forma, desafiando nossa capacidade de simbolizá-la, é desde o lugar do *sentido* que nos referimos a esta dispersão e obscuridade!

A partir da leitura de Seligmann-Silva (2006), sabemos que a linguagem torna necessária a simbolização da experiência, mas, ao mesmo tempo, imprime nessa simbolização uma impossibilidade de tradução literal do vivido. Este excesso de literalidade, quando não é

passível de simbolização assume o caráter da *experiência traumática* (SELIGMANN-SILVA, 2006, p.48-9).

Podemos nos perguntar que destino assume isso que escapa aos representantes subjetivos e desafia a nossa capacidade de representação/de simbolização do real. A compulsão à repetição? A criação?

Referências

BENJAMIN, Walter [1936]. “O Narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov”. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Traduzido por Sérgio Paulo Rouanet. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010, p.197-221.

ESCHER, M. C. *Gravuras e Desenhos*. Traduzido por Maria Odete Gonçalves Koller. Holanda: Paisagem, 2004.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Acaso e Repetição em Psicanálise: uma introdução à teoria das pulsões*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SHOPENHAUER, Arthur [1859]. *O Mundo como Vontade de Representação*. Traduzido por Jair Barboza. São Paulo: UNESP, 2005.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *História, Memória e Literatura – o testemunho na era das catástrofes*. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

Sugestão cinematográfica:

FOLMAN, Ari. Valsa com Baschir.
Israel/França/Alemanha/EUA/
Finlândia/ Suíça/ Bélgica/
Austrália, 2009. (Documentário)

II. Os efeitos do pós-guerra. Breve apontamento sobre a crise da narrativa Indústria Cultural

O texto de Walter Benjamin ([1936] 2010), *O Narrador*, aponta-nos elementos para pensar a respeito do paradoxo que o efeito da guerra irrompe no mundo contemporâneo. Por um lado, testemunhamos a abreviação da narrativa. Por outro, o desenvolvimento da indústria da comunicação. Algumas evidências desta especulação filosófica nos indicam que a crise de uma está correlata à expansão da outra.

A crise da narrativa, a qual Benjamin ([1936] 2010) está às voltas, nos remete ao fenômeno da perda da capacidade de *comunicar o vivido*, da escassez da troca de experiências inerente ao nosso tempo. Nessa direção, a experiência vivida constitui matéria artesanal passível de transmissão por meio da narrativa e, por conseguinte, suspeitamos, é também por meio desta forma de comunicação que a existência *ganha* sentido enquanto tal; ou seja: que o vivido tem a possibilidade de ser reconhecido pelos outros, compartilhado.

Assim, desconfiamos que a crise da narrativa é correlata à perda da capacidade de atribuir sentido ao vivido, considerando que esse sentido não é algo inerente à própria vida, mas efeito de uma *construção discursiva*. Desse modo, parece-nos que a trama de interlocuções intrínseca a essa construção discursiva deve ser capaz de permitir ao sujeito efetuar, de algum modo, uma inscrição simbólica que lhe possibilite ultrajar o contexto cultural no qual está imerso.

Nossa suspeita é a de que o que está em risco com a crise da narrativa reside em algo da ordem desta inscrição simbólica, da produção de sentido acerca da experiência. Walter Benjamin ([1936] 2010) nos indica que, justamente a expansão dos meios de comunicação pode ter contribuído para a *falta de comunicação* – para a nossa incapacidade de contar/narrar histórias. Crise da transmissão de experiências – desta arte que perpassa toda a história ocidental.

Referências

BENJAMIN, Walter [1936]. “O Narrador. Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov”. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Traduzido por Sérgio Paulo Rouanet. 12. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010. p.197-221.

Memória do Passado e Sentimento de Culpa

Em que condições uma proposta política totalitária é capaz de proliferar?

Theodor Adorno (2006) busca investigar os germes dessa proliferação a partir de uma reflexão crítica (no sentido iluminista que essa expressão carrega) sobre o que se passa com a memória do pós-guerra.

Adorno (2006) analisa que tal proposta é capaz de proliferar na medida em que encontra correspondência com personalidades de caráter autoritário que tendem a se identificar com o tipo de poder absoluto. Em sua reflexão sobre o nazismo, o filósofo observa que essa doutrina política foi possível de se concretizar porque encontrou ressonância no *narcisismo coletivo* da população. O regime totalitário nazista enquanto sinônimo do poder absoluto de uma nação refletia uma imagem de visibilidade, de reconhecimento da população alemã entre o resto do mundo; população esta formada de uma massa de indivíduos invisíveis, pois se encontravam em uma condição histórica de impotência e de ostracismo.

Desse modo, de acordo com Adorno (2006), o *páthos* nacionalista do nazismo foi capaz de realizar fantasias coletivas de poder mediante estes processos de identificação. Para esse autor: “o coletivo integrado por Hitler se manteve unido, agarrando-se a esperanças quiméricas, como a das armas secretas” (ADORNO, 2006, p.40). Nessa direção (a de um *narcisismo coletivo* que encontra eco em uma proposta política totalitária), Adorno avança sua análise e observa que, com a queda de Hitler, a perspectiva daqueles que se sentiam, de algum modo, amparados no guarda-chuva coletivo do nazismo não chega a ser destruída. Tal perspectiva assume o caráter de uma memória nostálgica do passado como um tempo no qual se tentou, por algum meio, modificar a realidade.

O ocultamento dos danos do nazismo e a tentativa racional de justificar o mal praticado em prol de um bem maior (modificar a

realidade)¹ é identificado por Adorno como um dos efeitos do *complexo de culpa* do povo alemão. De acordo com o texto, toda a tentativa da população alemã² de negar ou minimizar o efeito da xenofobia produzida pelo nazismo para as gerações posteriores é sintoma de um ressentimento que os deixa, paradoxalmente, presos ao tempo passado³. É como se a tentativa de fantasiar, de revestir e de apagar os danos do passado transpusesse para o presente a violência vivida no passado sob a forma de remorso.

Adorno (2006) também nos indica que esta forma corriqueira de elaborar o passado, de passar uma borracha no passado – como se os efeitos produzidos pelos atos de violência do nazismo só existissem na imaginação daqueles que se sentiram afetados – é decorrente do modo de operar pragmático burguês. Para Adorno (2006), a evidência dos princípios burgueses da lei da troca do igual por igual engendra um processo no qual o tempo concreto é sucumbido em prol da produção industrial – que é *atemporal*, procede em tempos idênticos e pulsativos, prescindindo da experiência acumulada.

Para Adorno (2006), este modo pragmático de elaborar o passado, de liquidar a memória é efeito de “uma operação vigilante da consciência e não do resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade dos processos inconscientes” (ADORNHO, 2006, p.34). E essa operação, na análise de Adorno, engendra queixa, ressentimento, impedindo a espontaneidade e a abertura para o tempo presente.

Por fim, o texto aponta para uma abertura para o presente a partir de um *esclarecimento* dos fatos do passado. *Esclarecimento* este que, na leitura que podemos realizar do texto, depende do *modo* pelo qual o passado é referido no presente. E, ainda, a nosso ver, Adorno faz

¹ Vale lembrar que o nazismo apresentava-se como uma via política nacionalista diferente do liberalismo econômico e do socialismo, em evidência na época.

² Vale lembrar que não é só a população alemã, mas nos quatro cantos do mundo houve um período insuflado por ditaduras que encontravam nos regimes totalitários como o nazismo (na Alemanha) e o comunismo (na União Soviética) seus principais modelos.

³ Ao abordar este tema, Adorno utiliza aqui a expressão “em casa de carrasco não se deve lembrar a força para não provocar ressentimento” (ADORNHO, 2006, p.29).

referência a uma democracia que ainda não se estabeleceu porque é intrínseca a esta necessidade de *esclarecimento* em relação à história. Parece-nos que essa democracia diz respeito a um processo no qual cada pessoa seja capaz de compreender a si mesma como sujeito político. Parece-nos que esta compreensão de si enquanto sujeito político consiste em um elemento que impede as pessoas de delegar os danos ou os ganhos da história às decisões de um líder que os represente enquanto coletividade. Ao contrário, compreender-se enquanto sujeito político implica assumir a responsabilidade de sua ação no fluxo do tempo, sentindo-se parte constituinte da história. Enfim, Adorno aponta para essa democracia como a expressão da *emancipação* do povo.

Referências:

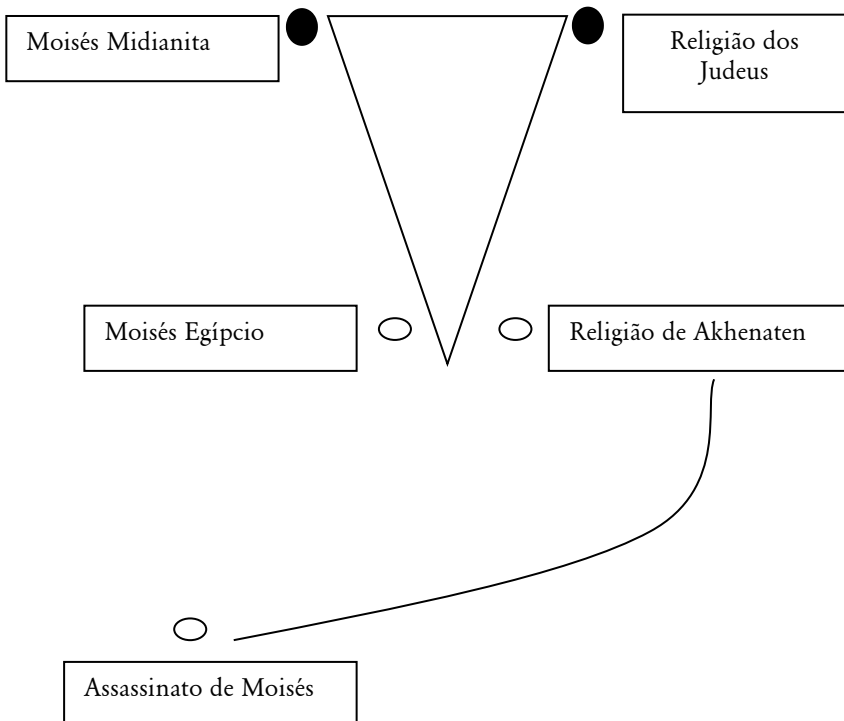
ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Traduzido por Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

Sugestão cinematográfica:

WOLFGANG, Becker. **Adeus Lênin (Good Bye, Lênin)**. Alemanha, 2003.

III. A estrutura do trauma e os tempos da psicanálise – especulações de freud sobre moisés e o monoteísmo

No texto *Moisés e o Monoteísmo*, Freud ([1937-1939] 1996) nos sugere uma possível analogia entre a experiência traumática e o surgimento da religião monoteísta. Apresentamos o seguinte esquema com o intuito de recolher alguns efeitos de leitura que nos permitam não só acompanhar a investigação freudiana, como também realizar breves interlocuções entre filosofia e psicanálise.



Nesse esquema, busca-se representar, através de pontos mais escuros, as construções que irrompem da consciência, em uma primeira instância na história do monoteísmo. E através dos pontos mais claros, aqueles acontecimentos que provocaram no povo judeu uma reação emocional intensa. A cena I é a que conhecemos enquanto verdade histórica, enquanto que a cena II diz respeito à suposta hipótese de Freud ([1937-1939] 1996).

Tomando como referência a interpretação de Garcia-Roza (2004) acerca do *Projeto*, o autor nos elucidada que a emergência de representações intensas na consciência corresponde a um recalçamento de acontecimentos que provocaram desprazer, cujo conteúdo subjacente é de natureza sexual.

1) Tendo em vista o esquema acima, poderíamos pensar que o que é de natureza sexual, comum a ambas as cenas, seria o tema da circuncisão.

2) Quando Freud ([1937-1939], 1996) se refere à lamentação do povo acerca do assassinato de Moisés e a todo o seu empenho em apagar este episódio da história, está se referindo à cena II, a que seria recalçada.

3) O trabalho dos levitas (colocados por Freud como aqueles que tinham a função de escribas, seguidores de Moisés que perpetuaram a sua memória, sua tradição e suas doutrinas) foi o de produzir um texto no qual *tornou-se necessário apagar os traços das religiões mais antigas*. Freud ([1937-1939] 1996) assim estaria supondo que esta escrita teria sido produzida em outro tempo, distante do assassinato de Moisés, e fundamenta sua suposição partindo da análise acerca do intervalo existente entre a **tradição oral** e a **invenção da escrita**. Ficamos a nos interrogar se Freud ([1937-1939] 1996) estaria, pois, a nos apontar que este intervalo (espécie de tempo de incubação/período de latência) seria capaz de desencadear o trauma. Nesse sentido, o processo de deformação operante na versão religiosa produzida pelos escribas coincide com a tentativa de apagar o registro do assassinato de Moisés?

- 4) Em que circunstâncias podemos assemelhar este “Moisés despótico”, investigado por Freud, com a vivência da dor/do afeto desprazeroso das análises de Adorno e Benjamin, apontadas em seções anteriores, acerca dos sistemas totalitários?
- 5) Em que medida esta imagem-lembrança, efeito desta vivência de desprazer, negligência, tal como nos estados totalitários, a capacidade de pensamento (ARENDDT,1999)?

Nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx ([1845] 2009) desenvolve o conceito de alienação através de uma análise antropológica, partindo da seguinte questão: “Por que o homem tem a necessidade de criar uma religião?” Marx ([1845] 2009) procura responder essa pergunta dizendo que a religião¹ é uma forma de projeção humana em um Ser superior, estranho e separado dos homens. No processo de criação/projeção, os homens conferem a esse Ser superior também um poder superior e, na medida em que se *distanciam* deste Ser criado, se *esquecem* que são seus criadores. *Distanciados* e *esquecidos* do processo de criação, os homens tomam esse Ser (sua obra) como algo independente e autônomo, acabando por crer que foram criados por Ele.

Sabemos que a ideia de alienação em Marx ([1845] 2009) é condição/pressuposto para que ele possa elaborar o conceito de ideologia que é central em sua obra. Sob esse aspecto, Marx ([1845] 2009) irá definir ideologia como uma falsidade/uma ilusão que se apresenta sob a forma de verdade. E ilusão, falsidade, na proposição marxista, corresponde a inversão. Para Marx ([1845] 2009), a realidade concerne a algo produzido por um sistema historicamente determinado pelas condições sociais, materiais, econômicas, culturais, etc. Inverter essa realidade seria tomar o resultado de um processo como se fosse o seu começo, seria tomar os efeitos pelas causas, as consequências pelas premissas, o determinado pelo determinante. Como é possível sair da suposta posição de alienação que a ideologia

¹ Marx irá contra Feuerbach, dizendo que a principal forma de alienação não é a religião, mas o trabalho.

dominante nos coloca? De acordo com Marx², só é possível sair desse suposto lugar de alienação a partir de uma postura crítica em relação à realidade, ou seja: se a realidade presente não é algo dado, se ela é efeito de uma produção histórica, cultural, econômica, social, é a partir de uma postura crítica em relação à história, isto é, de uma análise *a posteriori*, que podemos entender o que se passa no presente.

Fazendo as devidas ressalvas acerca dos diferentes campos do saber em que se produzem os conceitos, a saber, a filosofia da consciência marxista, tributária da dialética hegeliana e a psicanálise, operadora de processos psíquicos distintos e complexos, gostaria de retomar a estrutura do trauma proposta por Freud ([1895]1996) e a acepção que essa palavra adquire no *Projeto* de acordo com a interpretação de Garcia-Roza (2004).

Desse modo, este autor nos diz que Freud ([1895]1996) caracteriza o sintoma histórico utilizando um termo grego denominado *próton pseudos*³. Ao pé da letra, significa primeira coisa falsa e, em Aristóteles, é utilizado para designar uma proposição falsa que tem como efeito uma conclusão necessariamente falsa que articula vivência e crença.

Pensando em três categorias: a noção de trauma em Freud/ a ideologia em Marx/ o *a posteriori* em ambos os autores... Que elementos convergem? Que elementos divergem? Quais são as possíveis aproximações? Os possíveis distanciamentos?

² Ideia que o sociólogo toma de empréstimo a partir do sistema dialético hegeliano.

³ Este termo já é utilizado por Aristóteles, no *Organon*, para argumentar como sair das relações de contrariedade e contradição expostas nas antinomias do Quadrado Lógico.

Referências

ARENDDT, Hannah. Eichmann em Jerusalém. *Um Relato sobre a Banalidade do Mal*. Traduzido por José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FREUD, Sigmund. [1937-1939] “Moisés e o Monoteísmo”. In: _____. Ed. *Standart Brasileira das Obras Completas de Freud*. Traduzido por Jaime Salmão. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. [1895] “Projeto para uma Psicologia Científica”. In: _____. Ed. *Standart Brasileira das Obras Completas de Freud*. Traduzido por Jaime Salmão. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Introdução à Metapsicologia Freudiana* 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Leitura Complementar:

WEINMAN, Amadeu. Os tempos na psicanálise e no cinema: o sentido baseado no só-depois. *Revista Trivium*. V. 6. P. 68-81, 2014. Disponível em: <<http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-i-ano-vi/artigos/artigo-1.pdf>>.

IV. Inquietações contemporâneas – considerações sobre o corpo em psicanálise: personalidade e cultura somática

*Dizer que o sonho acabou não
significa necessariamente uma má
notícia.*

Caetano Veloso

O livro *O vestígio e a aura – corpo e consumismo na moral do espetáculo*, de Jurandir Freire Costa (2004), propõe realizar um debate acerca da personalidade e da cultura somática em nosso tempo. De um lado, busca discutir os processos históricos que influenciaram a emersão destes fenômenos e, de outro, procura identificar as contradições e objeções que tanto a personalidade quanto a cultura somática vêm produzindo, fortalecendo, legitimando e sofrendo na contemporaneidade.

É importante dizer, desde já, que a abordagem de Costa (2004) não se restringe em pontuar apenas os aspectos negativos – passados ou presentes – que originaram tal subjetividade. Destituído de uma postura ingênua ou de uma resposta consoladora e utópica que supostamente apontaria para uma “luz no fim do túnel” como salvação da humanidade, Costa (2004) nos apresenta a alternativa de construção de uma *ponte* em meio ao fim das ilusões contemporâneas. Recurso, artifício, engenho que pode nos levar a concordar com Caetano Veloso: de que o anúncio do fim das utopias não deve nos paralisar, tampouco soar como um triste epitáfio *para uma geração que pretendia mudar o mundo*.

Personalidade Somática

Tornou-se comum em tempos atuais afirmar que a crise das instituições oriundas do processo de globalização econômico (tais como a família, a religião, o trabalho) influenciou na atual configuração da identidade do sujeito contemporâneo. Para Costa (2004), tal perspectiva evidencia a forte tendência do caráter subjetivo contemporâneo em considerar a primazia do prazer imediato como única finalidade de vida. Tal postura produz dois efeitos, um decorrente do outro: o recolhimento do papel protagonista atuante na esfera pública e a indiferença e insensibilidade com compromissos e ideais de conduta coletivos. Nesse sentido, o processo de auto-realização do sujeito moral contemporâneo assume as características do narcisismo e do hedonismo, ao passo que esse sujeito tende a conduzir seu projeto pessoal em busca de sucesso econômico, prestígio social, bem-estar físico ou emocional.

No entanto, Costa (2004) procura problematizar tais questões que dizem respeito ao mundo contemporâneo, orientando suas reflexões para “se, de fato, abdicamos de todos os valores tradicionais; e, se não abdicamos a eles, de que forma tais valores foram reconfigurados no estado atual da cultura?” (COSTA, 2004, p.186).

O psicanalista e escritor Jurandir Freire Costa (2004) coloca em xeque o processo de reconfiguração dos valores tradicionais através do império da moda¹, defendido por Lipovetsky. Em oposição à Lipovetsky, o autor considera que ideais modernos como a república e a democracia permanecem invenções coletivas frágeis as quais estão longe de refletir as condutas das pessoas na contemporaneidade. Para o presente autor, continuamos a atribuir *juízo de valor* às nossas ações, classificando-as e hierarquizando-as, *a questão, porém, é qual*

¹ O pensamento de Lipovetsky vincula moda ao espaço democrático, onde impera um suposto consenso e um apego forte relacionado aos valores fundadores da ideologia moderna: igualdade, liberdade e direitos do homem. De acordo com Lipovetsky: “é o modelo da moda que rege nosso espaço coletivo, os antagonismos permanecem, mas sem espírito de cruzada, vivemos a era da coabitação pacífica dos contrários” (COSTA, 2004, p.187).

valor está no alto da hierarquia e a qual parte da tradição ele se vincula (COSTA, 2004, p.189).

Nessa perspectiva, instâncias como a religião, o trabalho, a política ou a família deixam de exercer o papel de dar sentido à vida das pessoas de forma universal, abstrata e passam a assumir uma forma privatizada. Isto é, tais balizadores deixam de obedecer a regras de conduta impessoais e universais fundadas de acordo com o Projeto Moderno (KANT [1788] 2002) para assumir um critério ético particular, de acordo com o contexto específico em que atuam.

Segundo Costa (2004), o lugar do universal, do incontestável, passa a ser ocupado e exercido pelo mito cientificista. O mito cientificista - veiculado nos meios de comunicação de massa - assume a função de atribuir critério de verdade no mundo contemporâneo, promovendo, dessa forma, modificações significativas no terreno dos valores.

De acordo com esta análise, o mito cientificista vem influenciando significativamente a concepção de virtude moral, por exemplo. Pois, legitimados no plano do debate científico, os sujeitos contemporâneos passaram a aspirar à virtude moral, correlacionando-a e equiparando-a a qualidade de vida, ao corpo, à espécie:

[...] longevidade, saúde, beleza e boa forma configuram o novo modelo de identidade (a bioidentidade) e uma nova forma de preocupação consigo (a bioascese), nas quais a fitness é a suprema virtude (COSTA, 2004, p.191).

Se anteriormente o sujeito orientava sua conduta moral buscando adequar-se à concepção consensual de virtude no espaço público e privado (ARISTÓTELES [335 a 323 a. C.] 2007), hoje o corpo e a espécie consistem no termômetro que mede o valor maior ou menor da virtude no sujeito. Tal redimensionamento do *conceito de corpo* propõe que alcançar o valor de virtude mais alto na hierarquia da *bioascese* exige uma disciplina na reeducação dos hábitos insalubres. Não se pode negligenciar que estas mudanças de eixo acerca do

corpóreo acabam por gerar novas concepções morais de *normalidade* e *desvio*.

A cultura somática acaba surgindo como um fenômeno multifacetado, oriundo - dentre outras coisas - dessas mudanças de eixo e da produção de novas concepções morais. Ao evidenciar a relação com o corpo, a cultura somática tende a superdimensionar o processo de sensorialidade, relacionando a ele efeitos físicos, mentais e socioculturais. Para Costa (2004), o superdimensionamento da sensorialidade é caracterizado por uma satisfação efêmera e transitória, acabando por relegar ao segundo plano o cultivo dos sentimentos, tendo em vista que este último tende a ser caracterizado pela satisfação com a rememoração que se pode ter com o outro.

Nessa via, pode-se afirmar que o sujeito moral contemporâneo tende a pautar suas ações pela via daquilo que é “desejável, agradável, prazeroso e extático: o Outro atrai por uma promessa de sensação” (COSTA, 2004, p.194). Dessa forma, a personalidade somática permite-se adestrar por uma espécie de *moral das sensações*, na medida em que crê que, ao obedecer a nova disciplina do corpo, obterá somente ganhos e jamais atribulações.

No entanto, o mecanismo da bioascese propõe que a imagem social do corpo forneça ancoragem/suporte à identidade, de modo que aqueles que “desviam” da disciplina traçada para atingir esta estética corporal acabam por ser tipificados como: “dependentes”, “desregulados”, “inibidos”, “estressados” e “deformados”. Sobre este aspecto, não se pode negligenciar que as regras da bioascese acabam por produzir novas antinomias psicológicas!

A primeira das antinomias psicológicas consiste na **definição da vontade** como mestra do corpo. Por meio da disciplina da vontade, o sujeito sente-se onipotente com o sucesso do eu moral e psicológico fundado na experiência sensual do corpo e impotente/fracassado, caso não domine a sua vontade, passando tanto por uma reprovação emocional quanto por uma isenção moral.

A segunda antinomia reside na **relação estabelecida com o outro**. Menosprezamos o outro próximo, tendo em vista que nos é desconfortável sua posição de avalista do que somos. Em contrapartida, idealizamos o outro anônimo. Assim, o corpo das celebridades veiculado por meio do discurso midiático se apresenta como o ideal que devemos perseguir, indiferentemente aos danos físico-emocionais que venhamos a sofrer.

A terceira antinomia refere-se ao vínculo entre **felicidade e prazer**. A moral das sensações visa a minimizar o sofrimento e maximizar o prazer. No entanto, quanto mais superdimensionamos o prazer, mais nos privamos dele, pois o sofrimento o qual não podemos evitar na moral das sensações é oriundo das falhas no cumprimento dos nossos deveres bioascéticos.

A quarta e última antinomia diz respeito à **sobreposição da moral do corpo e das sensações em detrimento da moral dos sentimentos**. A moral do corpo e das sensações privilegia a vontade e a aparência física enquanto que a moral dos sentimentos tende a preservar a obscuridade do desejo e a profundidade emocional. Com a sobreposição de uma sobre a outra, o sujeito contemporâneo torna-se incapaz de encobrir/dissimular aquilo que diz respeito ao seu íntimo, privado do olhar alheio.

Tendo em vista as antinomias psicológicas descritas acima, segundo Costa (2004), as características do indivíduo atual inclinam-se a:

- 1) *desconfiança persecutória*: o olhar do outro torna-se um intruso, o qual incomoda os nossos possíveis *desvios bioidentitários*;
- 2) *sensiblerie*: *predisposição para reagir com exagero emotivo a qualquer estímulo de ordem afetiva*, ou seja, o sujeito acaba por desenvolver uma hipersensibilidade em relação a sua aparência corporal; e,

3) *superficialidade e uniformidade compulsiva*: buscando preservar a sua identidade, o sujeito procura tornar-se comum a todos por meio das formas corpóreas.

Vimos que, por um lado a personalidade somática busca auto-referenciar-se através da aparência corpórea e, por outro, ao tentar preservar a si própria, sendo igual a todos, produz uma anulação da aparência, de modo que tal processo acaba por engendrar um efeito de antipersonalidade, incluindo neste a afirmação e a negação de si em uma mesma dinâmica.

Conforme Jurandir Freire Costa (2004):

o gigantesco esforço despendido na prática da bioascese é inútil, pois sempre passa ao lado do alvo. Todas as privações sofridas em nome da boa forma, em última instância, redundam na experiência da irrelevância e futilidade do eu. O sujeito *superficial e uniforme* vive em luta para sobreviver e se afirmar como bioidentidade singular. Mas a única tática bem sucedida é o *desaparecimento do campo do olhar do outro*. O preço do desaparecimento imaginário é a invisibilidade cultural pela massificação; sem isto, o indivíduo jamais consegue estar tranquilo consigo, isto é, livre da invasão persecutória do ideal da *fitness* (COSTA, 2004, p 200-1).

Cultura Somática

Para Costa (2004), cultura pode ser definida como *gestação, manutenção e reprodução de hábitos físico-mentais* (COSTA, 2004, p.203). Assim, no contexto atual, pode-se afirmar que o termo *cultura do corpo* evidencia o quanto o corpo se torna um espaço de referência significativa na configuração das novas identidades.

Nessa perspectiva, a *cultura somática* vem unir o laço entre vida psicológico-moral e vida física cindida no mundo ocidental pelo pensamento cartesiano.

Faz-se necessário pontuar alguns fatores que influenciaram esse enlace e recuperar quais foram os modelos de construção da identidade no Ocidente:

O Ocidente conheceu no mínimo dois fatores que influenciaram o processo de emergência do culto ao corpo experimentado nos moldes contemporâneos:

- a) o primeiro diz respeito ao remapeamento cognitivo do corpo físico, elemento que encontra aqui um argumento racional para que possamos *reescrever o que somos*;
- b) o segundo se refere à invasão da cultura pela moral do espetáculo - elemento que se propõe a orientar as normas morais *do que devemos ser*.

Deve-se considerar que ambos os fatores opõem-se ao ideal de sujeito sentimental o qual influenciou fortemente a história do ocidente nos séculos anteriores. Lembremo-nos que, durante o modelo de construção da identidade greco-romana, o sujeito configurava-se através de sua *conduta pública*. O corpo físico consistia em apenas um meio, um instrumento mecânico a serviço da ação, seja esta ação a participação na *polis* ou na vida guerreira. Nesse sentido, a razão, a virtude e a contemplação (instâncias que tinham por dom conduzir o homem grego à ascese) eram privilegiadas em detrimento do corpo físico, compreendido pelos gregos como perecível, finito, etc.

Em um período histórico posterior, a tradição estoico-cristã inaugura um modelo de construção da identidade que busca vincular identidade e vida íntima dos sujeitos. Essa concepção da identidade procura atingir ascese moral, inscrevendo certa equivalência entre o *verdadeiro eu* ao *eu interior*.

Entre o Renascimento e o início da Modernidade, o modelo de construção da identidade burguesa também enalteceu a interioridade psicológica dos sujeitos - embora percorresse outros caminhos para atingir a ascese moral. Através da *educação dos sentimentos*, o modelo

de identidade burguesa pretendia alcançar a evolução sentimental, moral e espiritual.

Dessa maneira, a moral dos sentimentos caracterizava-se pela cisão entre mente e corpo, pelo aprimoramento dos sentimentos, tendo como finalidade o controle das paixões do corpo. Buscando cumprir esse fim, a educação burguesa traçou disciplinas do corpo capazes de pautar o controle de si (*sexuais, intelectuais, higiênicas, apresentação social e regras de etiquetas*), privilegiando o aprimoramento sentimental e relegando para um segundo plano o aprimoramento físico.

Contudo, com o progresso de alguns domínios do saber, a educação do corpo burguesa vai sofrendo um redirecionamento para a cultura somática. Alguns desses domínios – os quais vêm provocando uma mudança significativa de conduta – referem-se às transformações no âmbito da:

- ciência: as descobertas científicas das últimas décadas vêm fazendo aproximações entre o físico e o psíquico. Por meio destas descobertas, o discurso científico influencia, fortalece e legitima a proposição de que a relação entre as atividades neuroquímicas e neurofísicas engendram transformações significativas nas funções mentais;

- política: o deslocamento do interesse político dos indivíduos acerca de problemas tradicionais, tais como os conflitos de classe, Estado, sociedade, blocos ideológicos, etc., para questões referentes à esfera social, tais como conflitos raciais, sexuais ou geracionais;

- espiritualidade: a expansão e a inclusão de elementos das doutrinas orientais na formação do ideal de eu vem influenciando o tratamento dado ao físico na condução moral do sujeito ocidental, tendo em vista que estas doutrinas

respaldam o interesse contemporâneo pela corporeidade, na medida em que pregam a consciência das sensações;

- intelectualidade: as teorias filosóficas que favorecem o redimensionamento das concepções sobre a natureza dos eventos mentais fundamentam-se na *recusa da divisão cartesiana entre mente e corpo*, defendendo a *concepção holística ou ecológica da vida mental* (COSTA, 2004, p.211).

De acordo com esses fatores, faz-se necessário reconhecer a influência de diferentes instâncias produzindo um redimensionamento dos conceitos de *físico* e *mental* no mundo contemporâneo. Jurandir Freire Costa (2004) procura respaldar e aproximar ambos os conceitos na medida em que define *expressão física* como o modo que o corpo assume em interação com circunstâncias vivenciadas no presente, enquanto que *expressão mental* consiste no modo de rememorar as interações passadas. Assim, a relação entre ambos os processos viabiliza que o organismo engendre uma nova dinâmica: a satisfação de suas intenções (afetivas, cognitivas e físicas) por meio da concretização do vivido, sendo capaz, também, de realizar projeções. Tal processo inaugura uma nova configuração do conceito de *corpo* na contemporaneidade.

Embora, *físico* e *mental* sejam consideradas instâncias indissociáveis, é importante pontuar alguns grupos de objeção referentes à presença invasiva do corpo na teoria e práticas sociais.

O primeiro deles é oriundo do pensamento marxista (representado por Turner) e defende que a reconfiguração do conceito de corpo na cultura somática tende a neutralizar os conflitos de classe. Segundo Costa (2004)

Turner se insurge contra a prevalência da noção de corpo no pensamento contemporâneo, argumentando que este fato teórico naturaliza os fatos históricos, neutraliza os conflitos de

classe e deixa intocado o modo de reprodução econômico-social do capitalismo (COSTA, 2004, p.221).

O segundo grupo é oriundo do pensamento arendtiano, o qual está centrado na relação inerente entre política e liberdade. Para Arendt (2004), a política está calcada na defesa do Bem Comum e no direito à felicidade própria de cada um. A vida biológica só tem valor moral ao sujeito que dispõe de integridade física e dignidade preservada; dito de outra forma: o reino da liberdade (da política enquanto criação) se sobrepõe ao reino da necessidade (vinculado) em todas as dimensões, para Hannah Arendt.

O terceiro e último grupo tem como referência a crítica de Zizek ao processo de expansão e inclusão da espiritualidade asiática no Ocidente. Para Zizek, o taoísmo e o budismo ensinam o sujeito a renunciar o controle sobre o que acontece na esfera social, política e econômica, fortalecendo, assim, a lógica capitalista da dominação. Zizek argumenta que as doutrinas orientais inclinam o sujeito a cultivar uma distância interior, a qual produz uma indiferença aos fatos presentes. Nas palavras do autor: “o budismo ocidental se converteu no meio mais eficiente que temos de participar plenamente da dinâmica capitalista, retendo, ao mesmo tempo, a aparência de sanidade mental” (COSTA, 2004, p.225).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a cultura somática constitui-se como um fenômeno multifacetado, o qual é palco de críticas e contradições permanentes. Oriunda da crise das tradições, a cultura somática evidencia o corpo como um novo espaço de onde emergem as referências ao sentido da vida, de onde se inscrevem e se produzem novos significantes. Além de críticas e contradições, a cultura somática também pode afirmar-se como um dos espaços para a construção de um novo *ethos* moral mais sensível às liberdades democráticas do que o *ethos* burguês tradicional.

A cultura somática pode ser caracterizada por matizes culturais complexas com dimensões distintas: de um lado, a moral do espetáculo, de outro, a moral do governo autônomo do corpo.

De acordo com Juremir Freire Costa (2004), a moral do espetáculo tende a posicionar o sujeito em um lugar de espectador passivo de um mundo de aparências que se impõe como evidência de sua superfluidade social. Ou seja, sujeito e realidade são cindidos por discursos e julgamentos independentes da ação dos indivíduos para serem religados no plano do espetáculo. No plano do espetáculo, a mídia ocupa a função de restaurar a unidade ilusória do sujeito com o mundo, ao mesmo tempo em que reforça a cisão real – de modo que o significado do real é exaurido em sua versão virtual.

Nessa direção, a moral do entretenimento tende a fazer da vida a extensão imaginária do espetáculo. De um lado, assistimos a realidade dos indivíduos ser reduzida à espessura da superfície espetacular; de outro, a “cena-fantasma” que o indivíduo protagoniza é interpretada como um lugar alheio e distante. O *marketing* utilizado pelos meios de comunicação promove um distanciamento moral dos fatos, na medida em que produzem uma realidade ficcional na qual “os outros” são os protagonistas.

Somos levados a admitir: **enquanto que a moral do espetáculo gera nos indivíduos uma sensação de passividade e impotência, a moral do entretenimento produz um descaso e um desprezo.** Com sua pretensão de êxtase físico transitório e efêmero, a moral do entretenimento tende a desencadear um sentimento de indiferença na vida dos sujeitos ou dos outros, ao passo que o indivíduo isenta-se de responsabilidade com o seu mundo real, procurando gozar com a fantasia da realidade-espetáculo.

Em contrapartida a este cenário, o lado positivo da cultura somática reside no cuidado com o corpo. Segundo Costa (2004), “a preocupação ética consigo diz respeito também à capacidade de optar por estilos de existência que nos façam viver melhor, concedendo ao outro o mesmo direito e o mesmo poder” (COSTA, 2004, p.236). Dessa maneira, na direção do que nos elucidava Michel Foucault (2006), o governo ético de si é pautado por uma dinâmica de resistência ao poder, a qual pode se configurar em um campo profícuo na inauguração de novas formas de subjetivação.

Em última instância, o autogoverno ético propicia a construção de uma subjetividade desatrelada do espetáculo, na medida em que o sujeito contemporâneo é capaz de:

- (a) reconhecer formas de existência singulares; e
- (b) apropriar-se das experiências corporais inéditas, buscando redesenhar condutas intelectuais, emocionais e morais.

Em síntese: o sujeito contemporâneo, crítico da moral do espetáculo, está aberto para experimentar e inaugurar novos estilos de vida, passando a ser capaz não só de redimensionar/reconfigurar o modo como avalia os ideais morais, como também de reconhecer e aproximar-se das alteridades emergentes em seu entorno.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. Traduzido por Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- ARISTÓTELES [335 a. C. - 323 a. C.]. *Ética a Nicômaco*. Traduzido por Edson Bini. 2. ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.
- COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- FOUCAULT, Michel. [1981-1982] *A Hermenêutica do Sujeito*. Traduzido por Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KANT, Immanuel. [1788] *Crítica da Razão Prática*. Traduzido por Valério Rodhen, 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Leitura complementar

MORAES, Eliane Robert. “Inventário do Abismo”. *Revista de Filosofia*. Curitiba. V. 18. N. 23, p.81-86, jul-dez/2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/RF?dd1=480&dd99=view>>

Sugestão cinematográfica:

LYNCH, David. Império dos Sonhos (Inland Empire), França/Polônia/EUA, 2006.

Exercícios

1. Discorra sobre as concepções da *bioidentidade* e *bioascese*, procurando refletir sobre os efeitos de “normalidade” e “desvio” produzidos no contemporâneo a partir destas práticas.
2. Reflita acerca do redimensionamento do conceito de corpo e situe o conjunto de práticas que definem a “moral das sensações” em diferentes períodos da história (tradição greco-romana, tradição estoico-cristã, renascimento e modernidade).
3. Identifique aproximações/distanciamentos entre “moral do espetáculo” e “moral do entretenimento”.
4. Disserte sobre o fenômeno “cultura somática” e seus efeitos na formação de um novo *éthos* contemporâneo.

