

O CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

Elvira Cristina Azevedo Souza Lima*

Introdução

A Psicologia teve, sem dúvida, um grande impacto sobre a Educação.

Por tratar, ou dever tratar, das questões relativas à aprendizagem e ao comportamento humano, ela foi fonte natural de conhecimento para que educadores pudessem fazer frente à crescente massa de crianças que entram na escola pública e às dificuldades, também crescentes, para alfabetizar e ensinar estas crianças.

Esta relação da Psicologia com a Pedagogia nunca foi uma relação harmônica e caracterizou-se, na maior parte das vezes, por ser uma relação assimétrica, na qual a Psicologia tanto assumiu quanto foi considerada portadora de uma autoridade que ultrapassou, evidentemente, os limites de sua competência.

Isto também não ocorreu sem razões políticas muito precisas, surgindo a Psicologia em muitas situações para validar posições ideológicas claras, que serviram à marginalização e ao rotulamento de grande parte das populações em função de etnia, de classe sócio-econômica e de grupo cultural.

A crítica à Psicologia é necessária, mas ela deve ser feita identificando

Professora visitante da Fundação Osvaldo Cruz. Doutorado na Sorbonne e vários pós-doutorados no exterior.

quais questões a Psicologia se propunha a responder e considerando as condições históricas e culturais em que o conhecimento foi produzido, enquadrando-o no corpo mais amplo do conhecimento humano. Isolar uma teoria de uma área do conhecimento de suas múltiplas relações com outras áreas e outras teorias da mesma área e procurar transformá-la num referencial absoluto, não só significa um equívoco científico, como implica no risco, perigoso, de transformar esta teoria em instrumento de discriminação e de impedimento à evolução do conhecimento.

A Educação parece, por sua vez, estar constantemente à procura de explicações em outras áreas de conhecimento para dar conta do fenômeno educativo, que é um fenômeno extremamente complexo

Há, sem dúvida nenhuma, uma forte tendência a "patologizar" o "não-aprender" ou a explicá-lo sociologicamente.

Ambas as abordagens têm mostrado sua ineficácia, pois, com algumas modificações pouco significativas no quadro do fracasso escolar, o "não-aprender" na escola continua existindo em proporções alarmantes, tanto em países desenvolvidos como subdesenvolvidos, guardadas as devidas diferenças e especificidades.

Não será através da aplicação de uma determinada teoria ou um determinado conhecimento sociológico, antropológico, genético, psicológico ou médico, parcialmente considerado, que a questão educacional poderá ser encaminhada.

É partindo desta premissa que, neste artigo, analisarei alguns aspectos da relação da Psicologia com a Educação, ressaltando aqueles que mais dizem respeito à realidade brasileira e fornecendo indicações dos caminhos que estão sendo trilhados pelos pesquisadores e teóricos da atualidade.

Isto não significa que estaremos esgotando esta questão, cuja discussão extrapola a dimensão de um artigo.

Qual Seria a Relação da Psicologia com a Educação?

Não se tem, evidentemente, uma resposta única para todos os países, uma vez que, historicamente, em alguns países o sistema educativo se submeteu com pouca crítica e aprecia o papel da Psicologia na Educação, como é o caso dos Estados Unidos; e em outros este papel já foi questionado em um ou vários aspectos, como é o caso da Psicometria na França e da problematização institucional do aprender na Itália, com a conseqüente extinção do setor "especial" da Educação ocorrida há cerca de uma década.

No Brasil, o movimento atual na relação Psicologia-Pedagogia poderia ser caracterizado pelo domínio da teoria piagetiana em seu curso de declínio para ceder lugar às teorias sócio-interacionistas, notadamente Vygotsky, acompanhada mais recentemente de um incipiente ressurgir de Wallon. Ao mesmo tempo persistem as concepções mais tradicionais da Psicometria e do Behaviorismo.

Embora tenha uma predominância no pensamento pedagógico, a Psicologia se vê hoje ameaçada pela Medicina: não tendo podido dar conta do fracasso escolar e contribuir efetivamente para a melhoria da *performance* escolar das crianças, a Psicologia perde sua hegemonia e educadores se voltam cada vez mais para a Medicina para a solução dos problemas de aprendizagem¹.

Por outro lado, a cultura vem surgindo como elemento importante na busca de uma solução para o fracasso escolar, na suposição de que, ao considerar-se a cultura que a criança traz e permitir sua ex-

um fato ilustrativo é o discurso de muitos professores de primeiro grau que agora não mais falam (ou somente se referem) de exames de Q.I., quando enviam as crianças para serviços de Psicologia. São cada dia mais frequentes os pedidos de eletro e o envio das crianças ao médico para ver o que acontece. Multiplicam-se os serviços de atendimento pedagógico em hospitais, as queixas de não-aprendizagem nas consultas pediátricas. conforme atestam trabalhos e teses na área médica, que começam a se ocupar com a medicalização do fracasso escolar

pressão em sala de aula, a aprendizagem estaria sendo facilitada. Entra-se, aqui, no domínio da Antropologia. A cultura está, naturalmente, ligada à Antropologia na Educação. Mas ela surge, também, da Psicologia "marxista", que a considera como constitutivo do desenvolvimento do ser humano (conforme veremos mais adiante).

Uma das questões mais sérias para a Educação no Brasil é que sua relação com a Psicologia não surgiu da realidade brasileira propriamente dita. Ela é, antes, produto de uma transposição direta, quase sempre de modelo educacional de outro país (desenvolvido), com os pressupostos teóricos que o constituíram em um determinado período histórico.

Ou seja, ao "importar" um modelo educacional, levamos inadvertidamente, no pacote, um referencial teórico sobre aprendizagem (incluindo todos os processos que lhe são anteriores, concomitantes e posteriores, como motivação, percepção, memória) nele contido.

A relação da Psicologia e da Pedagogia na educação brasileira não segue, portanto, o movimento de uma problematização nacional, por assim dizer. Com o advento do modelo norte-americano de educação, nós apenas refletimos o percurso norte-americano da influência psicológica na ação de ensinar e aprender.²

O advento da Psicologia soviética na Psicologia brasileira ligada à Educação não surgiu por iniciativa nossa puramente, mas reflete a recuperação de Vygotsky pela Psicologia norte-americana, da mesma

² Interessante ver a observação de Sinha (1986, p. 125) a este respeito. "A introdução da Psicologia Científica na Índia e em outros países do terceiro mundo é parte da transferência de conhecimento dos países dominantes europeus e dos Estados Unidos. Estes países eram mais adiantados materialmente e tinham à disposição um conhecimento científico moderno. Portanto, a dominação nos países colonizados não se deu somente nos planos político e econômico como também no intelectual, o que (...) levou o terceiro mundo a uma dependência indevida do mundo ocidental na área do conhecimento".

forma que nossa visão piagetiana na Educação e a visão norte-americana, sem consideração à extensa e profícua reflexão que se faz sobre Piaget, hoje, em países europeus. Podemos citar, entre outros, os trabalhos de Doise (1978 e 1980), Mugny (1985) e Perret-Clermont (1979, 1980 e 1988); as análises críticas mais consistentes do cognitivismo (Costall, Still, 1989; Modgil, Brown, 1983); as tendências mais recentes de colaboração efetiva com outras áreas do conhecimento: Filosofia, Antropologia, Biologia, Medicina (Butterworth, Rutkowska e Scaife, 1985); e de pesquisadores em Psicologia trabalhando numa perspectiva mais ampla que o enfoque estritamente psicológico (Butterworth, Light, 1982; Ribaupierre, 1989).

Outro aspecto problemático refere-se ao próprio conhecimento da Psicologia: muitas vezes o que nos chega como texto original do autor, não o é exatamente.

O trabalho de Pavlov chegou a nós mediado pela tradução norte-americana, assim como o de Vygotsky. Temos acesso, na realidade, à leitura norte-americana que já é, por si só, um recorte da teoria original destes teóricos.

Por exemplo, Toulmin (1978) afirma que as questões centrais de Pavlov diziam respeito às diferenças entre reflexos que se manifestam incondicionalmente e aqueles que o fazem somente sob determinadas condições, portanto reflexos condicionais e incondicionais, e que na tradução para o inglês tornaram-se *conditioning* (condicionantes) e *conditioned* (condicionado). Isto acontece, ainda segundo Toulmin, por retirarem-se as idéias de Pavlov do contexto científico soviético e mergulhá-las no contexto da Psicologia behaviorista norte-americana. Desta forma, Pavlov, que era na realidade um psicólogo do tipo "organismo integral ativo", foi transformado por seus leitores norte-americanos em um materialista e dogmático.

Exemplo mais contundente é o trabalho de Vygotsky, **Pensamento e Linguagem**, que nos chega através da tradução do original em inglês. Esta obra foi traduzida para o inglês em 1962 sob o título

Thought and Language (Pensamento e Linguagem). Em nova edição, em 1986, Kozulin, autor da revisão feita para esta nova edição, se refere ao equívoco da tradução anterior: segundo ele, o título correto é **Thought and Speech** (Pensamento e Fala). Embora não modifique o título por razões editoriais, ele altera o texto, referindo-se sempre à fala e não mais à linguagem.

Porém, mais complicado que este equívoco na tradução é o fato da redução que foi imposta ao texto³. A tradução francesa é consideravelmente maior e fiel ao texto original. Segundo Françoise Sève, tradutora da edição francesa, "a tradução americana reduziu dois terços do texto russo, amputando-o de inúmeras passagens essenciais e da maior parte de suas referências ao marxismo" (Vygotsky, 1985, p. 22).

A Psicologia no Brasil fica assim comprometida pelo predomínio notável da Psicologia norte-americana e do acesso à Psicologia soviética mediado pela visão norte-americana. A Psicologia de língua francesa, à exceção de Piaget, também é de acesso mais restrito. O próprio Piaget, no tocante à sua aplicação na Educação, também nos chega em versão produzida nos Estados Unidos, através dos inúmeros trabalhos que proliferam no país desde o advento do cognitivismo. Houve uma leitura pedagógica de Piaget que foi questionada pelo próprio Piaget.

O Conhecimento Psicológico

A Psicologia tem como objeto o comportamento humano. Para estudá-lo, ela faz recortes, que constituem suas subáreas: ao indivíduo que aprende corresponde a Psicologia da Aprendizagem; ao indivi-

As tradutoras norte-americanas consideram que fazer uma tradução literal não faria jus ao pensamento de Vygotsky. Fizeram, desta forma, uma edição do texto original. De acordo com Sève, a tradução alemã é mais completa, embora frases pouco claras tenham sido cortadas ou simplesmente omitidas; e os leitores das traduções para o inglês, italiano e espanhol têm às suas mãos um *digest* de Vygotsky.

duo que se desenvolve corresponde a Psicologia do Desenvolvimento; ao indivíduo que se relaciona no grupo, a Psicologia Social; ao indivíduo que se constitui como individualidade, a Psicologia da Personalidade, e assim por diante. Em cada subárea surgem, evidentemente, várias teorias.

Dentre as subáreas da Psicologia, as que têm tido um papel destacado na Educação são a Psicometria, a Psicologia da Aprendizagem e a Psicologia do Desenvolvimento.

A Psicometria teve um forte impacto na Educação por preconizar a medida da inteligência, a medida das potencialidades e a das realizações efetivas da criança e do jovem. Podendo traçar um perfil "objetivo" do educando, ou seja, traduzido em números, os educadores puderam estabelecer parâmetros para sua ação.

A Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento já não conseguiu uma relação tão linear com a Educação, primeiramente porque dentro da própria Psicologia estas subáreas são conflitantes e seus limites não são claramente estabelecidos. Em segundo lugar, porque, contrariamente à Psicometria e até mesmo a algumas teorias da aprendizagem que fornecem técnicas a serem aplicadas, a Psicologia do Desenvolvimento trouxe não métodos propriamente ditos, mas uma reflexão voltada para os processos de aprender.

Por outro lado, foi no campo da Educação, na escola propriamente dita, que começaram a se evidenciar as contradições existentes no seio do conhecimento psicológico, o que obrigou a uma avaliação de preceitos teóricos da Psicologia. Não seria absurdo dizer que o movimento (a própria evolução) da Psicologia que trata do desenvolvimento infantil é resultante, também, do contraponto que a Educação impôs ao conhecimento psicológico.

A maior parte das pesquisas sobre desenvolvimento infantil é realizada em instituições educativas (a começar das creches); e seria ingênuo pensar que a instituição não teria tido a(uma influência importante.

É verdade, porém, que os problemas são postos e definidos a partir da perspectiva psicológica, geralmente sem abertura para relações interdisciplinares.

Isto meramente reflete o isolamento que os psicólogos se colocaram em relação a outras áreas do conhecimento que também têm como objeto de estudo o ser humano, sob outros aspectos, é verdade; mas em sendo o ser único, não se pode segmentá-lo em ser psicológico, ser antropológico, ser físico, ser biológico, ser social.

Não que este isolamento seja geral e absoluto e atinja todos os psicólogos de várias tendências contemporâneas. Ele é um fato reconhecido hoje por alguns grupos de pesquisadores que se esforçam e se encaminham na direção de transformar esta situação, conforme veremos mais adiante.

Seguindo este desenvolvimento, falaremos aqui do behaviorismo ao cognitivismo, do domínio da cognição, do mais recente advento do social e do cultural, traduzido no desenvolvimento da cognição social, e da questão da cultura, com a conseqüente retomada da produção teórica do fim do século XIX e primeiras décadas do século XX, principalmente Wallon e Vygotsky.

Do Behaviorismo ao Cognitivismo

O Behaviorismo surge nos Estados Unidos com Watson que, em 1913, inaugurou uma nova disciplina, por assim dizer, enquanto professor na John Hopkins University, nos Estados Unidos.

Em publicação na época, ele define sua postura teórica; "A Psicologia, como a entende o behaviorista, é um ramo das ciências naturais, puramente experimental e objetivo. Seu objetivo teórico é a predição e o controle do comportamento." (Watson, 1913).

Para ele o Behaviorismo era, então, uma Psicologia experimental, objetiva, científica e determinista, cuja única fonte seria o comportamento diretamente observável.

Segundo os preceitos behavioristas, a aprendizagem ocorre por condicionamento operante e clássico, sendo que alguns comportamentos são mais facilmente adquiridos pelo primeiro tipo de condicionamento e outros pelo segundo.

O Behaviorismo norte-americano desenvolveu-se com o firme propósito de compreender o ser humano a partir do comportamento expresso.

O Neo-Behaviorismo desenvolvido por Hull e o trabalho de Skinner revelam este paradigma, embora a noção de consciência não seja totalmente negada. Para Skinner, uma idéia inconsciente é uma idéia que não é óbvia para o sujeito e é, portanto, não relevante para a análise funcional e científica do comportamento.

O trabalho de Pavlov está na origem do Behaviorismo watsoniano, mas o desenvolvimento dos paradigmas behavioristas deve-se, essencialmente, aos norte-americanos. As questões colocadas por Pavlov eram de outra natureza e não negavam a existência de processos internos.

Wallon (1975b, p. 148) ressalta que Pavlov "abriu largas perspectivas e indicou que existe no homem um sistema de reflexos condicionados diferente do sistema de reflexos condicionados que lhe é comum com o animal, mas apto a interferir nele e a modificá-lo profundamente: o sistema da linguagem". A linguagem introduz, no homem, um novo plano, que é "das representações puras, depois das idéias e, finalmente, das operações mais abstratas da inteligência". Não há, para Wallon, pensamento sem linguagem, pois a linguagem é o suporte do pensamento.

A produção behaviorista se concentrou no comportamento aparente, não se ocupando de processos internos. Os behavioristas não negaram explicitamente a existência da consciência, que vai provocar uma mudança na evolução da Psicologia, principalmente nos Estados Unidos, onde a ciência psicológica já se ressentia do insucesso do para-

digma experimental behaviorista, que se revelara insuficiente como modelo de compreensão do comportamento humano⁴.

Para sair do impasse em que se viu por esta insuficiência, a Psicologia norte-americana se volta aos processos internos, dando início ao predomínio do Cognitivismo.

A Psicologia Cognitiva nos Estados Unidos se desenvolve em três fases, segundo Legrand(1990). Estas fases seriam, primeiro, a revolução subterrânea ou silenciosa; segundo, a emergência; e, finalmente, a organização. Na primeira fase (1956-67), tem-se a atuação de Georg Miller e Jerome Bruner; na segunda, ela surge claramente como Psicologia Cognitiva (meados da década de 60); e, finalmente, na terceira, ela passa a existir como uma "ciência normal", com publicações, sociedades, colóquios, etc. (no final da década de 70).

A Psicologia Cognitiva enfatiza a noção de processos internos, opondo-se, neste aspecto, diametralmente ao Behaviorismo; mas, por outro lado, herda deste último o rigor científico na experimentação. O desenvolvimento da Psicologia Cognitiva norte-americana é caracterizado por este duplo aspecto.

Mas esta mudança é lenta e assimila de maneira particular a Psicologia Cognitiva que se desenvolvia em outros países.

"Sempre houve uma Psicologia Cognitiva... ela estava presente na Inglaterra, na França, na Alemanha e na Suíça com Piaget. Eu acho que os psicólogos americanos às vezes falham por não reconhecer que o behaviorismo foi um evento muito local; com exceção dos russos, que de-

⁴ É interessante observar que o Behaviorismo começa a perder sua influência na Psicologia Fundamental no início da década de 50 (Baars, 1988), ao mesmo tempo que começa a aumentar sua influência em Psicologia Clínica aplicada. O mesmo aconteceu em relação à Educação. A aplicação de alguns de seus princípios teóricos manteve-se na prática pedagógica norte-americana com grande prestígio e seria incorreto dizer que ele perdeu tanto terreno na Educação como perdeu na Psicologia.

envolveram um behaviorismo à sua maneira."
(Mandlers, citado por Baars, 1988, p. 295)

O Construtivismo de Piaget

De grande impacto no desenvolvimento da Psicologia norte-americana nesta época, assim como na Europa, foi o trabalho de Piaget e o desenvolvimento de sua teoria construtivista.

O construtivismo, explica Inhelder (1976),

"... implica que não se adquire conhecimento simplesmente através do impacto da experiência empírica, como sugere a teoria behaviorista, embora, naturalmente, tal impacto não seja inteiramente excluído do processo. Ele, além disso, também se opõe à teoria inatista, à qual, ao que parece, se recorre com frequência atualmente. Construtivismo enfatiza a atividade do sujeito ou da criança no processo de desenvolvimento cognitivo: em outras palavras, tudo deriva de ações que, eventualmente, se traduzam em operações de pensamento coerentes e lógicas".

A grande influência do pensamento piagetiano nas últimas décadas acarretou uma ênfase na Psicologia do Desenvolvimento, no estudo de aquisições cognitivas em função do processo de adaptação do indivíduo ao seu meio, entendido como meio físico.

Piaget identificou quatro fatores atuantes no processo de desenvolvimento cognitivo: maturação, experiência com o mundo físico, experiências sociais e equilíbrio (ou auto-regulação). A **equilíbrio é o fator mais importante. As experiências sociais, onde se inclui a interação entre crianças, coetâneas ou não, só são relevantes na medida em que elas podem afetar o processo de equilíbrio ao introduzir o conflito cognitivo.**

Em suas primeiras publicações, todavia, Piaget (1923) havia introduzido a noção do fator social como interveniente na psicogênese do desenvolvimento.

Ainda hoje, o trabalho de Piaget centraliza significativamente a atenção da Psicologia da Cognição e é referencial tanto para quem o contesta como, naturalmente, para quem o adota.

Existe uma produção muito grande de pesquisas de orientação piagetiana pura, por assim dizer.

Inhelder, entretanto, chama a atenção para o equívoco em que vários pesquisadores que reaplicam as provas piagetianas incorrem, ao considerar que exista um "programa" inato de evolução dos estágios. A seqüência deles é que é "necessária", ou seja, "o que importa, obviamente, é a seqüência de estágios e não as idades cronológicas: estas variam consideravelmente de um meio a outro e dependem também dos procedimentos experimentais que estão sendo utilizados" (Inhelder, 1976, p. 8).

Se o procedimento experimental se modifica e se a *performance* se modifica, é porque há a construção da noção na realização do teste, ou então a criança já tem a conservação, mas não a expressa pela inadequação da pergunta ou da forma de apresentar materialmente o problema, o que leva a respostas diferentes. Isto pode significar que o experimentador não tem controle total da situação e que existem outros fatores em jogo numa situação de prova, seja pré-teste ou pós-teste, que a tornam muito mais complexa.

O trabalho de Price-Williams e Ciborowski na área de Psicologia intercultural ilustra bem este fato. A reflexão sobre o procedimento experimental também surge no trabalho do grupo de Doise, Mugny e Perret-Clermont.

A teoria de Piaget tem sido alvo de várias críticas (Modgil, 1976; Vuyk, 1981). Mounod, por exemplo, contesta a progressão de uma ação lógica para uma lógica reflexiva, dizendo que ambos os níveis existem em todas as idades, desde bebê (Mounod e Havert, 1982). Várias outras críticas são feitas quanto à sucessão de estágios, crono-

logia das fases ou, ainda, de ordem epistemológica⁵. Mas talvez seja na questão do social que a teoria piagetiana tenha sido mais questionada, o que, em certo sentido, levou ao desenvolvimento da cognição social.

O Advento da Cognição Social

Dentro da Psicologia do Desenvolvimento, a cognição social (*social cognition*) passa a despertar muito interesse e as pesquisas na área proliferaram.

Quando o campo da cognição social surgiu no final da década de 60, ele foi dominado por tentativas de aplicar a teoria cognitivista de Piaget ao pensamento no desenvolvimento da criança em fenômenos sociais tais como o eu, papéis sociais e as relações entre as pessoas. Procurou-se, assim, estudar em um primeiro momento o conhecimento social que a criança tem (amizade, percepção do outro, empatia, comunicação, cooperação e moralidade), em contraposição ao conhecimento do mundo físico apresentado na teoria piagetiana.

A relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social mostrou-se, no entanto, muito mais complexa e outras questões começaram a ser colocadas. Com elas, críticas à metodologia bem como aos princípios teóricos foram surgindo.

Um dos problemas centrais era saber se a compreensão de eventos sociais pressupunha a existência de processos especiais, distintos dos utilizados para compreensão dos fenômenos físicos. Com o desenvolvimento das pesquisas, foi-se tornando claro que as relações entre desenvolvimento social e desenvolvimento cognitivo devem

⁵ Vuyk (1981) traça um repertório das críticas dirigidas a Piaget no período de 1965-1980, ao mesmo tempo que as discute em obra indispensável para o estudioso interessado. Não nos cabe aqui entrar na discussão destas críticas. Gostaríamos de ressaltar, entretanto, a literatura abundante que há na área, tanto pró como contra Piaget, total ou parcialmente.

incluir considerações sobre o papel desempenhado por processos afetivos e emocionais (Overton, 1983).

Este foi o tema discutido no Simpósio da Jean Piaget Society, nos Estados Unidos, em 1983. Fica claro que ele extrapola o campo da cognição e se aproxima, pelo menos no que se refere à problemática, às preocupações mais recentes de pesquisadores europeus (Perret-Clemon, Doise, Mugny e Carugati). Ao mesmo tempo, o Cognitivismo começa a ser criticado.

É a partir deste momento que se torna evidente que o fator social e o cultural não podem mais ser deixados ao largo pelos psicólogos. Tendências teóricas as mais distintas vão procurar dar conta deste social através de conceitualizações das mais variadas.

O social e o cultural no desenvolvimento humano, o estudo das interações, a etnografia, a abordagem ecológica são tendências que vão provocar profundamente a literatura psicológica mais recente. Não só Vygotsky é retomado, como toda a produção da Psicologia soviética (Elkonin, Leontiev, Luria, entre outros); a produção intercultural (*cross-cultural Psychology*) ganha impulso, assim como o desenvolvimento do conceito de meio ecológico (Bronfenbrenner).

Mas o que vem a ser exatamente social e cultural? Qual o papel da cultura no processo de desenvolvimento do ser humano no que diz respeito à construção do conhecimento na constituição de sua personalidade?

Ora definido como meramente o outro, transformando a Psicologia de uma Psicologia do Indivíduo em uma Psicologia de interação, (entre dois indivíduos), mas com o mesmo paradigma reducionista, ora entendido como relativismo total da concepção a uma Psicologia regional, o social se apresenta hoje como uma das questões centrais, à qual o conhecimento psicológico precisa fazer face e responder adequadamente.

Há um consenso de que o fator social tem um papel incontestável

na Psicologia do Desenvolvimento, consenso este que reúne autores que apresentam divergências importantes entre si, como Baldwin, Mead, Vygotsky, Wallon e Piaget (Mugny e Carugati, 1985).

O estudo da interação passa a ter importância no cenário da produção psicológica, tanto na área da Psicologia do Desenvolvimento como, naturalmente, da Psicologia Social.

Ao interacionismo do indivíduo com o mundo físico, proposto pelo modelo piagetiano, vem se colocar a questão do social, constituindo o sócio-interacionismo. Fortalece-se a noção de que o indivíduo aprende na interação com o outro e enfatiza-se a importância da interação entre parceiros.

Nas duas últimas décadas, verifica-se uma linha de pesquisa que se propõe a estudar a função da interação entre crianças no processo de construção do desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

Pesquisadores das áreas de Psicologia (Perret-Clermont, 1985; Stambak et al., 1983; Sinclair et al., 1982; Forman e Cazden, 1985), de Linguística (Heath, 1985) e de Antropologia (Whiting, 1963 e 1986) têm-se dedicado a estudar a interação criança-criança. Esta linha de pesquisa é, na realidade, uma retomada dos estudos de interação entre crianças que haviam sido iniciados na década de 30 e que foram subseqüentemente abandonados. Os psicólogos têm estudado a interação entre coetâneos e, principalmente, de crianças da classe média. Antropólogos têm utilizado como sujeitos crianças de culturas e grupos econômicos diversos e estudaram os processos interacionais destas crianças (em díades criança-adulto e criança-criança de idades diferentes) em situação familiar e na comunidade.

Estudos da função cognitiva da interação entre crianças são, desta forma, recentes e se concentram mais nos primeiros anos de vida (Stambak et al., 1983), ou em situações escolares específicas na escola primária (Perret-Clermont, 1985; Doise, 1978; Forman e Cazden, 1985).

Os estudos coordenados por Stambak analisam sobretudo a interação entre coetâneos (18 a 36 meses) e demonstram que o comportamento infantil é função dos tipos de relação que as crianças estabelecem com os adultos, dos que estabelecem entre si e função da presença ou ausência de objetos no contexto. Os outros estudos realizados em situações escolares enfocam a interação entre coetâneos em sala de aula, com o objetivo de cumprir tarefa ou solução de problema. Os sujeitos pertencem, em geral, à classe média.

Doise e Palmonari (1985) afirmam que somente através de articulações reais entre explicações psicológicas e sociológicas para as diferenças sócio-culturais poderemos demonstrar os mecanismos pelos quais a dinâmica social afeta a dinâmica cognitiva, em especial no recinto escolar. As pesquisas nesta área são ainda incipientes e é neste sentido que se encaminha o trabalho do grupo composto por Perret Clerment, Doise, Mugny e Carugati, que passamos a discutir.

Um dos pressupostos do trabalho desenvolvido por este grupo é o de "inter-relacionar a análise da dinâmica individual com a dinâmica social" no desenvolvimento da inteligência. Psicólogos, afirma Doise, estão interessados na organização cognitiva subjacente ao comportamento do indivíduo, enquanto que sociólogos focam seus estudos na dinâmica das diferenciações do meio que produzem "inteligências" de níveis diferentes (Doise e Mugny, 1984).

Doise e Mugny partem do quadro de desenvolvimento da inteligência tal como apresentado por Piaget e procuram identificar a dinâmica das relações que seriam responsáveis por este desenvolvimento. Segundo eles, tanto a visão psicológica da inteligência de Piaget como a sociológica de Bourdieu não exploraram totalmente a questão do desenvolvimento da inteligência.

"A inteligência não é somente uma propriedade individual, mas um processo relacionai entre indivíduos construindo e organizando juntos suas ações no meio físico social" (Doise e Mugny, 1984, p. 12). Esta afirmativa demonstra a tese central desta linha: é na interação

que o indivíduo desenvolve sua inteligência e se apropria dos conhecimentos de sua herança cultural.

A definição social de inteligência incorpora a noção piagetiana e a extrapola, no sentido de que, enquanto para Piaget a atividade intelectual de organização é de natureza individual, Doise e outros afirmam que ela é, igualmente, uma atividade de natureza social.

Os estudos deste grupo mostram que interações entre coetâneos implementam a *performance* intelectual; e seus autores afirmam que isto ocorre porque através desta interação as crianças são obrigadas a confrontar e resolver perspectivas conflitantes durante a resolução de um problema. A noção de conflito é, neste caso, fundamental. Segundo a posição deste grupo, o conflito sócio-cognitivo provoca um processo de reorganização cognitiva no sujeito; e sua ocorrência será mais provável se a discrepância entre as perspectivas das crianças for moderada. Estes trabalhos enfatizam o estudo dos resultados da interação entre parceiros, não se detendo na análise do processo.

Forman e Cazden (1985), ao criticarem o trabalho de Perret-Clermont (1985), argumentam que, como esta não estudou o processo das interações, ela não pode constatar o que Forman constatou nos Estados Unidos: o conflito cognitivo (identificado por Forman e Cazden como o desacordo verbalizado entre parceiros) não ocorre necessariamente. Ao contrário, ele é bem menos freqüente que as situações em que as crianças atuam cooperativamente (dividindo tarefas, complementando a perspectiva cognitiva umas das outras, etc), demonstrando comportamento que as autoras identificam como interação colaborativa.

Elas fazem, assim, uma distinção entre interação colaborativa e interação em situação de ensino; e destacam que se sabe ainda menos sobre o primeiro tipo do que sobre o segundo tipo de interação. Elas atribuem esta situação ao fato de que a colaboração só é possível se houver, na sala de aula, uma estruturação de atividades que a promova; e afirmam que a ênfase na *performance* individual, caracte-

rística do mundo ocidental industrializado, tem impedido a existência destas situações de colaboração e, conseqüentemente, o estudo delas.

Os resultados obtidos por tais estudos não se invalidam, mas se complementam, pois são duas facetas de uma mesma situação. Esta discrepância entre eles não pareceria tão significativa se a gênese e o efeito da interação fossem entendidos como uma unidade, como de fato o são. Há um risco muito grande em se considerar o social como sendo a interação com o outro simplesmente, pois a interação não se dá num vácuo social e cultural. É importante salientar que tanto os estudos de Perret-Clermont como os de Forman e Cazden introduzem o fator social como atuante no desenvolvimento cognitivo (respectivamente a partir de uma abordagem piagetiana e da abordagem da escola de Vygotsky), embora com as limitações provocadas anteriormente pela própria conceituação do que seja o social.

Desta forma, a interação social tem um papel definitivo no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Isto se configura no conflito sócio-cognitivo; ou seja, a situação de confronto com o conhecimento do outro (em processo de comunicação social) provoca um conflito que é a mola propulsora, digamos assim, da dinâmica do desenvolvimento cognitivo.

O trabalho de pesquisa mais recente deste grupo vai chegar a colocar em debate a própria inteligência. A inteligência, afirmam Mugny e Carugati (1985, p. 2), é uma criação cultural fundamental para a sociedade moderna, mas que varia de acordo com o período histórico, latitude e circunstâncias sociais.

A proposta do grupo é a de um enfoque sócio-psicológico do desenvolvimento cognitivo, considerando que os instrumentos cognitivos (referindo-se mais particularmente às operações descritas por Piaget) são produtos da interação social da criança com seus pares e com adultos. Ou, em outras palavras, a inteligência é construída socialmente, em processos interacionais.

Butterworth critica os primeiros trabalhos de Doise e Perret-Clermont, dizendo que eles esqueceram de considerar a situação anterior de cada indivíduo. Ou seja, "não há uma mera transmissão de informações de um participante na interação ao outro, independente da competência cognitiva do indivíduo. Segundo, mesmo que os experimentos relatados por Doise demonstrem que o conflito cognitivo entre indivíduos gera desenvolvimento cognitivo, eles não demonstram que ele (o conflito) seja uma condição necessária (para o desenvolvimento)" (Butterworth, Light, 1982, p. 11). Segundo Butterworth, a reorganização pode ocorrer em função de um conflito intramental.

Por outro lado, Butterworth concorda com Doise quanto à posição que este último faz sobre a distinção que há entre o individual e o social, identificando-os como níveis distintos de explicação. A questão central para a cognição social seria identificar os mecanismos intermediários que permitem passar de um nível a outro.

Em outras palavras, o que interessa é a articulação possível entre o indivíduo e o social, articulação esta que constituiria o próprio processo de construção do conhecimento.

A Questão da Cultura na Psicologia

A discussão sobre a Cultura e a Psicologia, embora tenha se expandido nas últimas duas décadas na Psicologia norte-americana, é uma questão antiga para a Psicologia européia e soviética. Na obra de Vygotsky, assim como na de Wallon, a Cultura aparece claramente como elemento constitutivo do desenvolvimento do ser humano. Portanto, questões que se levantam hoje não são novas, num sentido amplo, mas questionam abordagens teóricas que, tradicionalmente, não consideram nem o social nem o cultural como de relevância para o desenvolvimento do ser humano, como é o caso do Behaviorismo e do Cognitivismo norte-americanos.

Eventualmente, o Cognitivismo expande seu quadro teórico com o desenvolvimento da cognição social (*social cognition*). A Antropo-

logia passa a ter outra importância na visão de alguns psicólogos e há uma tentativa de compreender o desenvolvimento humano sob uma perspectiva mais ampla. Esta tendência apresentará duas linhas de desenvolvimento: a Psicologia intercultural e a da Cultura como elemento constitutivo do ser humano.

No desenvolvimento da Psicologia norte-americana, a Psicologia intercultural (*cross-cultural Psychology*) se desenvolve a partir de estudos comparativos de natureza piagetiana⁶.

Como exemplo, temos as provas de conservação de Piaget. O conceito de conservação refere-se à capacidade de atribuir permanência à matéria frente às transformações a que ela pode ser submetida. O trabalho de Piaget e colaboradores mostra que a conservação da matéria é atingida pelas crianças européias aos sete anos. Estudos comparativos com crianças norte-americanas comprovam este fato.

Estudos interculturais vão mostrar, todavia, que crianças de culturas não-ocidentais apresentam resultados distintos. Dasen (1977) realizou estudo comparando crianças de sociedades pré-letradas com a *performance* das crianças do modelo europeu em termos, portanto, do atraso, sincronicidade ou adiantamento da idade cronológica, na qual estas crianças apresentam o conceito de conservação. Os resultados mostraram desde sincronicidade até casos em que somente 50% das crianças haviam construído este conceito até os 11 anos.

Os estudos de Piaget mostram uma seqüência na aquisição, iniciando com a conservação da quantidade, seguida da de peso e, finalmente, da de volume. No Irã estes resultados foram confirmados; porém crianças indígenas apresentaram primeiro a conservação de peso e depois a de quantidade.

⁶ ver Modgil e Modgil (1976) e os trabalhos de Dasen (1977).

Dentro de um mesmo país, em estudo realizado por Price-Williams no México, comparando crianças que faziam cerâmica com as que não a faziam, verificou-se que as primeiras apresentam o conceito de conservação mais cedo do que as outras.

Ao desenvolver estes trabalhos, os pesquisadores começaram a perceber que a relação experimentador-sujeito é fortemente marcada pelas diferenças culturais e lingüísticas entre ambos, com conseqüente reflexo nos resultados.

Ao se propor a estudar o fenômeno do animismo (tendência a atribuir vida e vontade aos objetos) nas crianças que falam o pidgin no Hawaí, Ciborowski e Price-Williams descobriram que o animismo depende da língua e da cultura da criança.

Os resultados destes estudos podem servir a interpretações distintas. Uma delas foi o estabelecimento de padrões europeus, em relação aos quais as crianças de cultura de países ditos do terceiro mundo são comparadas. A cultura não é entendida aí como um dos fatores da dinâmica do desenvolvimento infantil, mas como responsável por abordagens específicas na resolução de problemas com variações na *performance* das provas.

Há vários equívocos nesta relação da Psicologia e da Antropologia, vários deles causados pela ignorância por parte dos psicólogos de conceitos fundamentais de Antropologia.

Desta forma, a própria proposta de pesquisa e a metodologia utilizadas revelam um viés sério: ao aplicar provas ou testes e verificar resultados não se foca processo. Esta é a questão natural que se deve colocar a todo e qualquer estudioso do comportamento interessado na Cultura. O enfoque deve ser no processo e na dinâmica da ação infantil, no seu imaginário e em suas representações.

Os estudos piagetianos transculturais foram feitos não no sentido da compreensão da especificidade, mas no sentido de comprovar

igualdades, similitudes e diferenças, sempre a partir de um modelo metodológico que não é, naturalmente, neutro.

Contribuição importante para esta questão metodológica vem da Antropologia, através de trabalhos que surgem na década de 70 e que procuram explorar a cultura de forma mais integrada, por assim dizer, no processo de desenvolvimento humano, especificamente da criança (Whiting, Whiting, 1975; Whiting, 1963; Super e Harkness, 1980; Cole, Gay, Glick, Sharp, 1971).

A cooperação necessária entre a Psicologia e a Antropologia parte, com efeito, mais dos antropólogos do que dos psicólogos propriamente ditos. Mas tem sido uma colaboração valiosa, embora ainda restrita. Devido à sua familiaridade com a diversidade das condições humanas, os antropólogos produziram uma série de "teorias do meio" e parecem estar profissionalmente aptos para um tipo ímpar e valioso de pesquisa da infância a sós, ou em colaboração com psicólogos, lingüistas e pediatras.

A vertente da Psicologia intercultural de desenvolvimento recente tem como princípio que o que se observa na criança européia branca, por exemplo, não pode ser discutido em termos de "criança humana" (*human infant*). Ou seja, há um movimento no sentido de abandonar o método comparativo em função de um modelo de criança de primeiro mundo e começar a observar as especificidades de cada caso.

Reflexo desta posição teórica é o aparecimento nos Estados Unidos de uma corrente que pretende construir a Psicologia como uma disciplina que seja "simultaneamente experimental e descritiva", superando a dicotomia entre Psicologia Descritiva e Explanatória (Cole, 1985); esta posição é conhecida como "ecológica", desenvolvida inicialmente por Bronfenbrenner, em sua teoria da ecologia do desenvolvimento humano, que enfatiza a importância de se estudarem os ambientes (meios) nos quais o ser humano se comporta.

O antecessor teórico de Bronfenbrenner foi, sem dúvida, Kurt Lewin,

que dizia "se quisermos mudar o comportamento humano, nós temos que mudar o meio ambiente" (Bronfenbrenner, 1979).

A ecologia do desenvolvimento humano é o estudo do indivíduo inserido em uma rede de sistemas sociais, apoiado na idéia de que os seres humanos são criados, direta e indiretamente, pela sociedade na qual eles vivem/ Portanto, a ecologia do desenvolvimento humano só pode ser entre a pessoa e o meio (Garbarino e Abramowitz, 1982).

Bronfenbrenner (1979) entende o desenvolvimento como a integração de novas formas de interação com o ambiente, integração esta que se passa a quatro níveis sistêmicos: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

O microsistema é o componente ecológico mais básico, sendo definido como o *setting* social no qual ocorre interação humana e no qual as relações humanas se desenvolvem. Como exemplo de microsistema temos a família, a escola, a turma.

O mesossistema é a rede de relação entre microsistemas. Um mesossistema compatível é criado por, exemplo, quando família e professores interagem e se conhecem. Mesossistema constituído por microsistemas conflitantes implica em um desafio para a criança, no sentido de que lhe fica muito difícil ou traumatizante integrá-lo.

O exossistema é o complexo de poder e instituições que influenciam a vida e o desenvolvimento dos microsistemas. São as decisões e os fatos impostos pelas instituições aos indivíduos, sobre as quais eles não têm poder imediato e nem estão em contato direto com elas (Secretaria da Educação, para as escolas, por exemplo).

O macrosistema é uma coletividade cultural, um consenso coletivo sobre o que é e como deve funcionar uma determinada sociedade. Os padrões de comportamento, as concepções de infância, papéis sexuais, etc, constituem o macrosistema.

Bronfenbrenner refere-se a ele como "*blue print*", o acervo de idéias

partilhadas que constituem o conhecimento de como o mundo funciona e de que a criança deve atuar no mundo tal como ele existe culturalmente.

A abordagem do desenvolvimento humano por ele definido se apóia nas transcrições ecológicas, ou seja, o processo pelo qual as pessoas entram e saem do ecossistema.

Passou-se, assim, a falar em contexto de desenvolvimento humano, conceito este que vem sendo progressivamente utilizado em estudos recentes, principalmente com bebês e crianças pequenas. Podemos dizer, desta forma, que há nos Estados Unidos uma preocupação crescente com a cultura no processo do desenvolvimento humano.

A Contribuição da Antropologia

A Antropologia, nesta última década, tem produzido estudos sobre o desenvolvimento humano (Munroe, Munroe e Whiting, 1981) e mais especificamente sobre o desenvolvimento infantil (Jahoda, Lewis, 1990).

Embora com tentativas isoladas desde o início do século⁷, é recente o desenvolvimento mais sistematizado de estudos incluindo amostra composta por várias culturas.

Os pesquisadores que se dedicam aos estudos interculturais criticam, não sem razão, que pesquisas sobre o desenvolvimento humano foram feitas por europeus e norte-americanos em sujeitos oriundos destes continentes e que os resultados são sempre apresentados como relevantes para a raça humana (Munroe, Munroe e Whiting, 1981). As variáveis estudadas são classe social, idade e sexo. A cultura, considerada como dada pelos pesquisadores, não é colocada.

Estudos interculturais de George Peter Mindck a partir de etnografias, pesquisas de Margareth Mead e o trabalho conjunto de John Whiting, Irvin Child e William Lambert

Evidentemente os autores fazem aqui uma crítica aos psicólogos, e não sem fundamento, uma vez que a maioria dos pesquisadores não inclui a cultura como fator relevante. Os que o fazem, dentro da produção norte-americana ao menos, têm visíveis dificuldades de lidar com o verdadeiro significado da cultura.

É verdade, também, que a crítica dos antropólogos norte-americanos é discutível em sua generalização, uma vez que não existe a referência à produção européia e soviética e às questões que aí já são colocadas em termos de desenvolvimento e cultura⁸.

De toda forma, os antropólogos não estão errados ao suporem que a ausência de estudos etnográficos em populações outras que a americana ou européia (em estudos do desenvolvimento humano) compromete profundamente as teorias apresentadas.

O uso da Etnografia apresenta alguns problemas, segundo Barry (1981), entre eles o viés etnocêntrico do pesquisador e as limitações naturalmente impostas ao pesquisador de desenvolvimento infantil, uma vez que a criança permanece em casa e esta é de acesso mais difícil, principalmente se o pesquisador for homem.

O estudo etnográfico, todavia, não se restringe ao lar para as crianças que atendem algum tipo de instituição. Desta forma, a própria colaboração entre psicólogos e antropólogos deve extrapolar os limites ou as situações tradicionalmente estudadas pelos antropólogos.

Ao se iniciar este tipo de colaboração, há necessariamente que se repensar o objeto e a metodologia de pesquisa⁹.

⁸ Ver Wallon. Butterworth. Trevarthen e Vygotsky.

⁹ Em trabalho recente por nós realizado (Lima, 1991), propusemos uma metodologia que incluía a Etnografia, não no sentido de relatar antropologicamente os grupos de estudo, mas no sentido de subsidiar a pesquisa psicológica, digamos assim, ao mesmo tempo que utilizá-la como elemento crítico do próprio procedimento utilizado. O estudo etnográfico inicial mostrou de imediato que nosso problema de estudo, apoiado amplamente pela literatura na área da interação social, estava na realidade mal formulado, o que provocou uma reflexão sobre o processo interacional a partir de outra perspectiva

No que concerne à Educação, todavia, esta preocupação não chega via Psicologia, mas através da própria Antropologia, que se aproxima mais e mais da escola.

O advento do estudo etnográfico na escola e a preocupação da compreensão do fenômeno educativo em uma perspectiva antropológica são observados nos Estados Unidos já há algum tempo, principalmente por Spindler e Heath, que desenvolvem trabalhos de pesquisa utilizando a Etonografia.

Participam desta linha norte-americana psicólogos que sofreram a influência da Psicologia soviética (entre eles Cole, Wertsch, Scribner e Rogoff) e que deram um direcionamento marcante em seus trabalhos no sentido de compreender o cultural como elemento no processo do desenvolvimento do ser humano.

Este grupo tem procurado explorar o componente social em suas pesquisas sobre linguagem e cognição, mas a produção norte-americana neste sentido é, ainda, bastante marcada pela concepção individualista do ser humano, que marca a tradição cultural norte-americana. Incluir o fator social no estudo do desenvolvimento cognitivo exige mais do que estudar o comportamento onde ele ocorre, conforme a pressuposição de Rogoff (1990). É necessária a compreensão da dinâmica interna das relações pessoais e de como elas são mediadas pela cultura e instrumentação locais.

Este grupo representa, nos Estados Unidos, o que há de mais elaborado em termos de compreensão da cultura no processo de aprendizagem. Inicialmente marcado por uma leitura um tanto mecanicista do próprio Vygotsky, Rogoff parece estar avançando no sentido de uma abordagem mais dinâmica das implicações culturais no processo de desenvolvimento da criança (Rogoff, 1990).

Vemos, assim, que a preocupação com a Cultura surge nos Estados Unidos em grupos distintos, com pesquisadores de orientação piagetiana, antropológica e, finalmente, da própria Psicologia soviética.

Mas simplesmente falar em Cultura, pesquisar aspectos culturais não significa, necessariamente, compreender a complexidade da Cultura como produção do ser humano e produtora do humano.

O problema central que a Psicologia precisa enfrentar, neste particular, é a historicidade do ser humano, ou seja, primeiro, que a Cultura não se restringe somente a diferenças, mas a especificidades de ação e a formas de percepção do ser humano, de interação entre indivíduos e deles com o mundo físico (natural e criado/produzido), que é, por sua vez, também produzido pela ação humana; e, segundo, que estas especificidades são historicamente constituídas e constituem nos seres humanos categorias que permitem ser aprendidas e transformadas, mas que tais transformações só se dão a partir do conhecimento.

Esta complexidade, melhor explicitada nas teorias de Wallon e de Vygotsky, tem sido um dos problemas centrais da Psicologia atual, problema este que se colocou e se coloca tanto para a Psicologia europeia e soviética como para a norte-americana; mas esta última, ao que parece, tem mostrado menor clareza no encaminhamento das soluções para superação do impasse.

O Sócio-Interacionismo

É sem dúvida alguma no trabalho de Vygotsky e Wallon que vamos encontrar a discussão mais completa sobre o processo de constituição do indivíduo e da construção do conhecimento.

Eles atribuem à vida social um papel constitutivo na formação das funções superiores. Teóricos como Wallon e Vygotsky apoiam-se, desta forma, na função do meio enquanto elemento fundamental do desenvolvimento infantil, o que os contrapõem a Piaget, que enunciou o fator social, mas não o incluiu no estudo da formação de estruturas cognitivas.

Vygotsky considera que as funções mentais superiores são produto

do desenvolvimento sócio-histórico da espécie, sendo que a linguagem funciona como elemento mediador. As funções mentais resultam, assim, de uma trajetória do social para individual. Vygotsky ressaltou a importância de que a cognição fosse estudada em seu contexto histórico. Ele enfatizou, igualmente, a necessidade de analisar interações interindividuais para explicar o desenvolvimento das crianças.

O conceito de zona proximal do desenvolvimento foi definido por Vygotsky como a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela solução de problemas feita individualmente, e o nível potencial de desenvolvimento, definido como solução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes. Implica em dizer que, hipoteticamente, a criança é capaz de solucionar um problema com assistência de um adulto ou parceiro mais capaz antes de que ela possa resolvê-lo sozinha. Conseqüentemente a esta posição, tem-se que a aprendizagem consiste na interiorização do processo de interação social, ou seja, o desenvolvimento se dá pela transformação de uma regulação interpsicológica para uma intrapsicológica¹⁰.

Segundo Wallon", o homem é um ser biológico e social; e sua constituição como indivíduo se dá pela inter-relação destes dois aspectos. A cultura é produto da atividade humana e ao mesmo tempo ela constitui o processo de desenvolvimento do ser humano.

¹ Inúmeros trabalhos na área da cognição, realizados, entre outros, pelo grupo de Doise e Perret-Clermont, Cazden, Cole e Rogoff nos Estados Unidos e os próprios soviéticos, ilustram e discutem a zona proximal de desenvolvimento. Médico e educador francês, com formação em Filosofia, Wallon dedicou grande parte de sua vida ao estudo do desenvolvimento da criança. Wallon tem uma obra extensa, complexa, de leitura difícil. De formação marxista, seu pensamento dialético e a forma como o apresenta dificultam, sem dúvida, a tradução de suas obras, que são pouco conhecidas por psicólogos e pesquisadores de língua inglesa.

Para ele, o desenvolvimento da criança se dá através da vida social, ou seja, é função das várias interações que a criança estabelece ou de que participa com outros indivíduos.

"As pessoas do meio nada mais são, em suma, do que ocasiões ou motivos para o sujeito exprimir-se e realizar-se. Mas se ele pode dar-lhes vida e consistência fora de si é porque realizou, em si, a distinção do seu eu e do que lhe é completamente indispensável (...) A sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam suas possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência da qual não exclui sua possibilidade de escolha pessoal." (Werebe e Nadel-Brulfert, 1986, p. 164-169).

O meio é, desta forma, o complemento indispensável do ser vivo, pois é ele que deverá corresponder às suas necessidades e aptidões. Não há meios compartimentalizados e não existe adequação rigorosa e definitiva entre o ser vivo e seu meio: suas relações são sempre de transformação mútua. O eu se constitui, segundo Wallon, através da oposição ao outro, isto é, a constituição do indivíduo parte da consciência social para a consciência individual.

Henri Wallon apresenta a reflexão mais densa sobre as muitas relações entre a Psicologia e a Educação, e o faz a partir de uma perspectiva dialética. Para ele, a Psicologia só encontra sua real dimensão se confrontada e articulada com a Educação.

Wallon contrapõe o ponto de vista sociológico ao da Psicologia individual na definição do que seja Educação. Na primeira perspectiva, o objetivo seria a ação dos adultos sobre as crianças e os jovens no sentido de transmitir-lhes o patrimônio dos antepassados, instrumentalizando-os para se adaptarem e darem continuidade à sociedade. Na segunda, ela seria desenvolver ao máximo as aptidões de cada indivíduo.

No seu entender, esta relação é mais complexa: "entre a Psicologia e a Educação, as relações não são de uma ciência normativa e de uma ciência ou de uma arte aplicadas". Isto é, não cabe à Psicologia normatizar a ação pedagógica e nem é a ação pedagógica uma aplicação da Psicologia.

A Psicologia deve, antes, compreender as condições e motivos que constituem a conduta do indivíduo na instituição escolar em sua especificidade.

Para conhecer a criança, diz-nos Wallon (1975a, p. 20), é "indispensável observá-la nos seus diferentes campos e nos diferentes exercícios de sua atividade quotidiana... e na escola em particular".

Embora sua teoria defenda a atividade humana como instrumento de criação do pensamento, Wallon propunha uma ação educativa que não se apoiasse somente na atividade espontânea da criança, mas que fosse além dela. Para ele, limitar-se a esta atividade espontânea impossibilita à criança a apropriação do conhecimento formal.

Segundo Wallon (1975a, p. 48), muitas das inaptidões dos alunos se devem a uma ruptura na cadeia das significações, cabendo ao professor identificar quais as categorias de pensamento que faltam à criança e encaminhar sua ação no sentido de criá-las.

Podemos ver, através das posições sucintamente apresentadas neste artigo, que, se há uma direção na evolução da Psicologia que se ocupa do desenvolvimento e da aprendizagem da criança atualmente, esta é a que considera o fator social e emocional na atividade de conhecer do ser humano.

Estamos completando um círculo de 60 anos que nos leva de volta a Wallon e a uma das suas obras mais importantes, *La Vie Mentale* na qual ele discorre sobre a emoção.

Considerações Finais

O que podemos concluir desta apresentação sintética do conhecimento psicológico?

Primeiramente, que a Psicologia do Desenvolvimento passa por um período bastante fecundo de produção; esta produção tem revelado uma dinâmica importante de transformação de conceitos ora considerados como absolutos. Torna-se, assim, prematura qualquer afirmação categórica sobre o processo de desenvolvimento da criança.

Parece claro, agora, que não se pode pensar em um modelo de desenvolvimento que possa ser aplicado indistintamente a qualquer criança, independente do momento histórico e da realidade sociocultural nos quais ela se insere.

Por outro lado, não se pode considerar o conhecimento da Psicologia como desprovido de valor. Importante é compreendê-lo em sua real dimensão, ou seja, na dimensão de revelar divergências e não só da procura de similitudes.

Evidentemente que, como pessoas que compartilham o mesmo momento histórico da evolução do ser humano, todos nós temos semelhanças. Porém, este compartilhar é relativo sob certo aspecto, uma vez que os grupos contemporâneos apresentam diferenças significativas quanto aos modos de produção, à utilização de instrumentos, ao uso da linguagem, à relação com o mundo natural, à produção cultural, ao desenvolvimento tecnológico, etc.

Todos estes fatores tem seu equivalente no aparato orgânico do ser humano e constituem especificidades tanto nos processos perceptivos como na construção de categorias mentais de apreensão, compreensão e transformação do real.

Esta contribuição da Psicologia é, ao meu ver, fundamental para o desenvolvimento do conhecimento humano, epistemologicamente falando. Ela revela a complexidade e a pluralidade do humano.

Ao revelar a pluralidade, pressupõe que a compreensão se faz não através da submissão de cada ser humano a um modelo, mas sim através da articulação entre o geral e o específico, partindo de um

conjunto de conhecimentos (geral) que permite compreender a particularidade de processos de desenvolvimento de indivíduos (específico).

A produção recente (década de 80), principalmente sobre bebês, vem demonstrando que, talvez, a única forma de avançar no conhecimento do processo do desenvolvimento humano seja a proporcionada por uma abordagem psicológica, mas à luz do conhecimento de outras áreas que se integram, metodologicamente inclusive, ao estudo destes processos.

A contribuição do Behaviorismo vem de sua própria crítica. Ou seja, o fracasso do paradigma experimental behaviorista, cuja consequência na Educação foi uma abordagem mecanicista do processo de ensino-aprendizagem, reduzindo notoriamente a ação do sujeito e sua autonomia face a um ambiente controlador de sua ação, levou a questionar a concepção do paradigma S-R em Educação. Desta forma, a aprendizagem, que foi reduzida sob a ótica behaviorista a um processo linear, tem que ser necessariamente reformulada com a complexidade que a constitui.

A este fato vem se juntar o aparecimento e a evolução das teorias da área da cognição, por um lado, e as teorias interacionistas, de outro, que recolocam o sujeito como um indivíduo ativo de seu processo de construção do conhecimento.

Dentre as contribuições destas teorias, temos a importância da interação no processo de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos. Esta interação não é, no entanto, qualquer interação. A situação em que se configura uma interação precisa ser tal, de maneira a colocar um problema real para o educando, uma questão para ser refletida e respondida, que mobilize não somente o conhecimento que ele já possui como também promova a constituição e ampliação de mecanismos cognitivos de construção e apropriação de conhecimento.

O movimento atual da Psicologia em direção ao social e ao cultural

é, de certa forma, uma reação que se contrapõe à visão mais reducionista do objeto da Psicologia. É uma tentativa de definir o objeto, ou seja, o homem como algo mais complexo do que um organismo que age e responde ao meio. Recoloca, assim, questões que já foram importantes na história da Psicologia, como a da consciência, da construção do pensamento e das emoções propriamente ditas.

Dentro desta perspectiva, há ainda uma outra linha que procura alargar os horizontes da própria Psicologia do Desenvolvimento, relacionando-a à teoria evolucionista, com o objetivo não só de evitar um reducionismo biológico, como de promover a inter-relação entre Biologia humana com Cultura humana. Ao dar este passo, a Psicologia não pode prescindir da contribuição de outras áreas como Etnologia, Antropologia, Filosofia e Embriologia. Esta perspectiva tem dado o enquadramento teórico de pesquisadores europeus, notadamente ingleses, que tem estudado bebês, principalmente (entre outros, Butterworth, Light e Trevarthen).

Está claro, portanto, que, como não podemos falar de uma Psicologia, mas de várias linhas ou tendências, dentro da própria Psicologia (das quais destacamos algumas para discutir neste artigo), também não podemos falar da relação da Psicologia com a Educação de forma generalizante.

No nosso caso brasileiro, como vimos, muitas das questões já vieram colocadas pelo modelo norte-americano. Razões políticas e econômicas estão, evidentemente, por trás destas "opções" que fazemos na educação brasileira. O que é fato é que com todo este percurso nós ainda não chegamos à situação de um "diálogo-confronto" honesto entre a Psicologia e a Pedagogia, de forma que se faça algo mais efetivo em função do sujeito cognoscente.

Substituir Piaget por Vygotsky, ou Wallon, assim como introduzir meramente o estudo etnográfico na instituição escolar, rechaçando a Psicologia e instituindo a Antropologia, ou, ainda, substituir a Psicologia pela Medicina para compreensão e solução do fracasso escolar, significa tão simplesmente continuar no embate surdo e cego a que se entregam especialistas e educadores.

Com certeza, a melhoria da Educação não passa pela solução psicológica exclusivamente. Também não passa pela solução isolada de outras áreas que lhe são complementares na compreensão do fenômeno educativo, como Filosofia, Lingüística, Biologia, Medicina, Sociologia e Antropologia.

Relações mais simétricas precisam ser construídas entre as várias áreas do conhecimento e a Educação.

Quanto à Psicologia, esta relação deve ser vista sob prisma diverso ao que tem predominado até agora.

Se encarada como uma ciência em movimento, cujos paradigmas estão caminhando no sentido da complexidade e não do reducionismo no estudo do ser humano, a Psicologia perde seu caráter normativo sobre a Educação para, juntamente com esta, procurar compreender e atuar no processo de constituição do indivíduo, em particular de sua vivência na instituição educativa.

Esta pode ser uma relação nova e intrigante para a própria Psicologia, uma vez que, ao abordar ecologicamente a escola e ao trabalhar com o processo de construção e transformação de significados na situação social em que ele se dá na escola, ela terá um campo excelente para, finalmente, explorar a questão da Cultura no desenvolvimento do ser humano.

Concomitantemente, ao revelar os processos pelos quais o ser humano se apropria do conhecimento formal e as categorias de pensamento a eles associadas, a Psicologia estará contribuindo com a Educação no sentido da elaboração da dinâmica educador-conhecimento-educando no cotidiano escolar.

A questão que se coloca à Psicologia, assim como a outras áreas do conhecimento, é resolver o impasse provocado pelos limites de cada área do conhecimento para a compreensão dos processos de crescimento e desenvolvimento do ser humano. Há necessidade de estabelecer um quadro teórico suficientemente amplo para abranger

os aspectos biológico, evolutivo e cultural do desenvolvimento humano, dando conta, naturalmente, da ontogênese e da filogênese.

Este movimento de diálogo e confronto entre áreas das ciências humanas entre si e com áreas das ciências biológicas é necessário. Ele existindo, naturalmente, vai modificar esta divisão artificial de poder e o critério referencial será o humano como objeto de estudo.

Esta tarefa se coloca, assim, a especialistas de várias áreas e pressupõe a colaboração entre eles. Para a Psicologia, significa sair definitivamente de seu isolamento.

Ao percorrer este caminho, ela deverá necessariamente modificar sua relação com a Pedagogia. Se a compreensão dos procesos psíquicos engloba fatores tão diversos como o biológico e o cultural e se este cultural implica em variações de comportamento humano, de criação e utilização de objetos, de usos da linguagem, etc, a normatização terá que ceder seu lugar a um quadro polifacetado, que permite sua utilização como referencial teórico para o humano, entendido agora na sua diversidade e não mais destinado à redução das igualdades.

Se a Psicologia apresenta este movimento em seu próprio corpo de conhecimento, a Pedagogia deve, necessariamente, encará-la sob este prisma. Com isto, evitam-se os reducionismos e, principalmente, construções de estereótipos teóricos, esvaziados, muitas vezes, de seu sentido epistemológico, os quais, transportados para o domínio da ação pedagógica, acabam fazendo com que esta se torne um simulacro.

Referências Bibliográficas

AL-ISSA, Ihsan, DENNIS, W. **Cross-cultural studies of behavior.** New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.

BAARS, B.J. **The cognitive revolution in Psychology.** New York: Guilford, 1986.

BAARS, B.J. **A cognitive theory of consciousness.** Cambridge: Cambridge University, 1988.

BARRY, H. Uses and limitations of ethnographic descriptions In: MUNROE, R. H., MUNROE, R.L, WHITING, B.B. **Handbook of cross-cultural human development.** New York: Garland, 1981.

BERRY, J.W., DASEN, P.R. (Eds.) **Culture and cognition: readings in cross-cultural Psychology.** London: Methuen, 1974.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development.** Cambridge: Harvard University, 1979.

BUTTERWORTH, G. (Ed.) **The child's representation of the world.** New York: Plenum, 1977.

BUTTERWORTH, G., LIGHT, P. (Eds.) **Social cognition: studies of the development of understanding.** Brighton: Harvester, 1982.

BUTTERWORTH, G., RUTKOWSKA, J., SCAIFE, M. (Eds.) **Evolution and developmental Psychology.** New York: St. Martin's, 1985.

BUXTON, CE. (Ed.) **Points of view in the modern history of Psychology.** Orlando: Academic Press, 1985.

COLE, M. The zone of proximal development: where Culture and cognition create each other. In: WERTSCH, J.V. (Org.) **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives.** New York: Cambridge University, 1985.

COLE, M., SCRIBNER, S. **Culture and thought: a psychological Introduction.** New York: Wiley, 1974.

COLE, M., GAY, J., GLICK, J.A., SHARP, D.W. **The cultural context of learnig and thinking: an exploration in experimental Anthropology.** New York: Basic Books, 1971.

- COSTALL, A., STILL, A. (Eds.) **Cognitive Psychology in question**. New York: St. Martin's, 1989.
- DASEN, P.R. **Piagetian Psychology: cross-cultural contributions**. New York: Gardner, 1977.
- DASEN, PR., BERRY, J.W., SARTORIUS, N. **Nealth and cross-cultural Psychology: toward applications**. Newbury Park: Sage, 1988
- DOISE, W. **Groups and individuais: explanations in social Psycho-logy**. Cambridge: Cambridge University, 1978.
- DOISE, W., MUGNY. G. **The social development of the intellect**. Oxford: Pergamont, 1984.
- DOISE. W , PALMONARI, A. (Eds.) **Social interaction in individual de-velopment** Cambridge: Cambridge University, 1985.
- FORMAN, E.A., CAZDEN. C.B. Exploring Vygotskian perspectives in Educacion: the cognitive value of peer interaction. In: WERTSCH, J.V. (Org.) **Culture communication and cognition: Vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University, 1985.
- GARBARINO, J.. ABRAMOWITZ, R. The ecology of human develop-ment. In GARBARINO. J. (Ed.) **Children and families in the so-cial environment**. New York: Aldine, 1982
- GELDER.B. (Ed.) **Knowledge and representation**. London: Routledge, Kegan & Paul, 1982.
- GHOLSON, B., ROSENTHAL, T.L. **Applications of cognitive develop-mental theory**. Orlando: Academic Press, 1984. (Developmen-tal Psychology series)
- HEATH, S.B. **Beyond language: social and cultural factors in schoo-ling language minority students**. [Sacramento]: California State Department of Education, 1986.
- _____ **Ways with words: language, life and work in communities and Classrooms**. Cambridge: Cambridge University, 1985.
- HINDE, R.A., PERRET-CLERMONT, A.N., STEVENSON-HINDE, J. (Eds) **Social relationships and cognitive development**. Oxford: Carendon, 1985.
- INHELDER, B. Foreword. In: MODGIL, S., MODGIL, C. **Piagetian re-search: compilation and commentary**. [S.I.]: Berles Publ., 1976. (Cross-cultural studies, 8).
- IRVINE, S.H., BERRY, J.W. **Human abilities in cultural context**. Cam-bridge: Cambridge University, 1988.
- JAHODA, G., LEWIS, I.M. (Eds.) **Acquiring Culture: cross-cultural stu-dies in child development**. London: Croom Helm, 1990.
- KAGAN, J. et al. **A cross-cultural study of cognitive development** [S.I.:s.n.,19..]. (Monographs of the Society for Research in Child Development, 44. Serial 180).
- KERWIN, M.L., DAY, J. **Peer influences on cognitive development and social cognition**. New York: Springer, 1985.
- LANCY, DF. **Cross-cultural studies in cognition in Mathematics**. New York: Academic Press, 1983.
- LEGRAND, M. Du behaviorisme au cognitivisme. **L'Année Psycholo-gique**, Paris, v. 90, n.2, juin 1990.
- LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza. **Estudo do papel das interações sociais entre crianças no processo de construção de conheci-mento da criança na escola**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991. Pesquisa financiada pelo INEP e CNPq.

- LURIA, A.R. **Cognitive development: its cultural and social foundations.** Cambridge: Harvard University, 1976.
- MARTINET, M. **Theorie des emotions:** Introduction à l'oeuvre d'Henri Wallon. Paris: Aubier Montaigne, [19..].
- MEAD, M., WOLFENSTEIN, M. Childhood in **contemporary** Society Chicago: University of Chicago, 1970.
- MODGIL, S., MODGIL, C. **Piagetian research:** compilation and commentary. [S.l.]: Berles Publ., 1976. 8v. (Cross-cultural studies)
- MODGIL, S., MODGIL, C., BROWN, G. **Jean Piaget:** and interdisciplinary critique. London: Routledge, Kegan & Paul, 1983.
- MOUNOD, P., HAUERT. Development of sensorimotor organization in young children: grasping and lifting objects. In: FORMAN, G. (Ed.) **Action and thought:** from sensorimotor schemes to symbolic operations. New York: Academic Press, 1982.
- MUELLER, E., COOPER, C. (Eds.) **Process and outcome in peer relationships.** Orlando: Academic Press, 1986.
- MUGNY, G. (Ed.) **Psychologie sociale du developpement cognitif.** Berne: Peter Lang, 1985.
- MUGNY, G., CARUGATI, F. L'intelligence **au pluriel:** les representations Sociales de l'intelligence et de son developpement. Cousset: Delval, 1985.
- MUNROE, R.H., MUNROE, R.L., WHITING, B.B. **Handbook of cross-cultural human development.** New York: Garland, 1981.
- VERTON, W.F. (Ed.) **The relationship between social and cognitive development.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1983.
- VERTON, W.F., GALLAGHER, J. Knowledge and development. New York: Plenum, 1977.
- PERLMUTTER, M. (Ed.) Cognitive perspectives on children's social behavioral developmental. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986.
- PERRET-CLERMONT, A.N. La construction de l'interaction sociale. Berne: Peter Lang, 1979.
- _____ Interagir et connaitre. Cousset: Delval, 1988.
- _____ Social interaction and cognitive development. London: Academic Press European Association of Experimental Social Psychology, 1985.
- PIAGET, J. Le jugement et le raisonnement moral chez l'enfant. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1924.
- _____ Le langage et la pensée chez l'enfant. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, 1923.
- _____ Science of Education and the Psychology of the child. New York: Viking, 1970.
- _____ To Understand is to invent: the future of Education. New York: Grossman, 1973.
- PRICE-WILLIAMS, D.R. Cross-cultural **studies:** selected readings. Harmondsworth: Penguin, 1969.
- _____ Explorations in cross-cultural Psychology. San Francisco: Chandler Sharp, 1975.
- RIBAUPIERRE, A. (Ed.) Transition mechanisms in child development. Cambridge: Harvard University, 1989.

- ROGOFF, B. Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. New York: Oxford University, 1990.
- ROGOFF, B., LAVE, J. (Eds.) Everyday cognition: its development in social context. Cambridge: Harvard University, 1987.
- RUBINSTEIN, S.L.O ser e a consciência. Lisboa: Portugalia, 1968.
- SINCLAIR, H. et al. Les bébés et les choses: ou la créativité du développement cognitif. Paris: PUF, 1982.
- SINHA, D. Psychology in third world countries: the Indian experience. New Delhi: Beverly Hills; London: Sage, 1986.
- SMITH, P., CONNOLLY, K. The ecology of preschool behaviour. Cambridge: Cambridge University, 1980.
- SPINDLER, G. Education and Culture: anthropological approaches. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963.
- STAMBAK, M., VERBA, M. Organization of social play among toddlers: an ecological approach. In: MUELLER, E., COOPER, C. Process and outcome in peer relationships. Orlando: Academic Press, 1986.
- STAMBAK, M. et al. Les bébés entre eux. Paris: PUF, 1983.
- SUPER, C.M., HARKENESS, S. (Eds.) Anthropological perspectives on child development. San Francisco: Jossey-Bass, 1980. (New directions for child development, 8).
- TOULMIN. The Mozart of Psychology. New York Review of Books, New York, 28 Sept. 1978.
- VERMA, G., BAGLEY, C. (Eds.) Cross-cultural studies of personality, attitudes and cognition. New York: St. Martin's, 1988.
- VUYK, R. Overview critique of Piaget's genetic epistemology 1965-1980. [S.l.: s.n.], 1981. v.1 e 2
- VYGOTSKY, L.S. Mind and Society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University, 1978.
- _____. Pensée et langage. Paris: Messidor/Ed. Sociales, 1985.
- _____. Thought and language. Cambridge (Mass): MIT, 1962.
- _____. Cambridge (Mass): MIT, 1986.
- WALLON, H. De l'acte à la pensée. Paris: Flammarion, 1970a.
- _____. L'étude psychologique et sociologique de l'enfant. Cahiers Internationales de Sociologia, Paris, n. 3, p. 3-23, 1947.
- _____. L'évolution psychologique de l'enfant. Paris: Armand Collin, 1970b.
- _____. Cours de Pédiatrie Sociale. Paris: Flammarion, 1949. v.2: Le jeu chez l'enfant.
- _____. Objectivos e métodos da Psicologia. Lisboa: Estampa, 1975a.
- _____. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975b.
- _____. La psychologia de l'enfant de la naissance à 7 ans. Paris: Bourrellier, 1929.
- _____. Psychologie et education de l'enfance. Enfance, Paris, mai/oct. 1959. Numéro especial.
- _____. La vie mentale Paris: Ed. Sociales, 1982.

WARREN, N. (Ed.) **Studies in cross-cultural Psychology**. London: Academic Press, 1976.

WATSON. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**, n. 20, p. 158-177, 1913.

WEREBE, M.J., NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.) **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção grandes cientistas sociais, 52).

WERTSCH, J. (Ed.) **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. New York: Cambridge University, 1986.

WHITING, B. The effect of experience on peer relationships. In: MUELLER, E., COOPER, C. (Eds.) **Process and outcome in peer relationships**. Orlando: Academic Press, 1986.

_____. **Six cultures: studies of child rearing**. New York: John Wiley, 1963.

WHITING, B., WHITING, J.W. **Children of six cultures: a psychocultural analysis**. Cambridge: Harvard University, 1975.