

" COMO REALIZAR A ARTICULAÇÃO PARA FUNDAR  
O CAMPO TEÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA"

Palestra proferida por Maria Luiza Oliveira Castro de Leão

no 2º Simpósio e 1º Encontro de Investigação no Campo da Psicopedagogia e 04 de abril de 2008

*Obs: Na apresentação, por conta do tempo, foram excluídas as páginas de 6 a 9.*

Vou começar minha apresentação pela colocação do problema de minha exposição e por algumas definições, para tentar ser didática.

É possível construir um modelo teórico, um ente mental que funde a psicopedagogia numa dimensão teórica enquanto um campo específico do conhecimento? Esse campo teórico passa necessariamente por uma ótica de complexidade / multiplicidade abordando-se integrações e articulações? O que se entende, pois, por modelo teórico, psicopedagogia, complexidade, sistemas, estruturas e articulação?

Não irei aprofundar a questão do que consiste um modelo teórico nem a questão da complexidade, temas tão bem abordados por Maria Aparecida Mamede-Neves no nosso primeiro simpósio em 2000, na mesa "*Desenhos Teóricos no Campo da Psicopedagogia*", exposição que tive a oportunidade de rever em vídeo ao preparar esse segundo simpósio. Vou apenas passar de raspão por esses conceitos.

Quando Aparecida aborda em sua palestra, a realidade de pensamento, esse ente mental, citando algumas vezes Mario Bunge em suas obras: "*Causalidade*" e "*Investigação Científica*", ela fala da construção teórica como um material mental que aprofunda idéias constituindo-se sempre de uma simplificação do real. Através desses constructos dizemos: "Aqui está o que eu pensei do real". Sempre há, e eternamente haverá, uma defasagem entre esse ente mental e o real. Sabemos também que sempre devemos ponderar a questão da interpretação que tem um caráter de aproximação do real. A interpretação é sempre um ato aproximativo.

Existe o real e, com um determinado tratamento de dados desse real (que já são em si são fragmentos da realidade), pode-se chegar a uma teoria.

Num esforço de teorização pode haver, como colocou Mamede, uma discrepância entre a teoria e os dados, entre a teoria e os fenômenos. A teoria pode estar além ou aquém dos dados. Isto é, podem faltar dados para bem fundamentar a teoria ou a teoria pode não dar conta dos dados levantados.

Na obra de Schopenhauer "*O mundo como vontade e representação*" (1859), o autor diz que existem duas formas de representação segundo as quais o sujeito se inicia no mundo: a *representação intuitiva*, também chamada concreta e a *representação abstrata*. Os dois grupos de representação correspondem a duas faculdades de conhecimento: a compreensão (*Verstand*) que concebe diretamente as manifestações do mundo e conhece as causas através dos efeitos, e a razão (*Vernunft*) que é somente capaz de saber. O que a compreensão conhece de modo concreto se chama realidade, isto é, a passagem correta do efeito, no objeto, às suas causas. O que a razão conhece de maneira correta se chama verdade, isto é, um julgamento abstrato que

tem fundamentos suficientes. Quando a compreensão se engana tem-se a aparência (*Schein*) e, quando é a razão que se engana, dá-se o erro (*Irrfurn*).

Enquanto a compreensão tem por função o conhecimento direto do efeito e da causa, a razão tem por função a formação de conceitos. Esses últimos devem, entretanto, ter por fundamento o conhecimento intuitivo: todo pensamento abstrato que não tenha uma semente concreta é pobre e, é por essa razão, que todo conceito deve ser demonstrado através de formas de representação direta do mundo. A representação intuitiva tem, portanto, a primazia em relação ao pensamento abstrato: só existe conhecimento novo se primeiramente concebemos diretamente as coisas e as novas relações para, em seguida, converter esse conhecimento concreto em conceitos "a fim de melhor possuí-lo". A razão não aumenta o conhecimento, diz Schopenhauer, ela lhe confere uma forma nova, porque ela transforma em conceito abstrato aquilo que era já conhecido intuitivamente.

Há, portanto, necessidade de uma representação abstrata para se fixar os resultados e os difundir. O conhecimento abstrato se aplica tanto ao passado quanto ao futuro enquanto o intuitivo concerne somente às coisas presentes.

As etapas da experiência desenvolvidas em minha tese de doutorado, que correspondem a metodologia didática que eu chamo de "Ciências Experimentais": criação de hipóteses, experimentação e processo de conceituação, possuem fundamentos muito próximos das idéias propostas por Schopenhauer, porque elas partem de dados concretos muito frequentemente da intuição, ligados a uma prática, ou mesmo dos "conceitos acadêmicos frequentemente mais abstratos", para poder (re)construir os conceitos através da manipulação, de objetos e de pensamentos, apoiada na experimentação do real em torno de uma noção.

Schopenhauer diz que se a reflexão abstrata tem suas vantagens, ela pode também constituir um obstáculo. A esse respeito nós poderíamos fazer uma referência a Bachelard quando ele cita o perigo das "cabeças bem feitas" para a evolução das ciências. Ele critica os pesquisadores que demonstram grande dificuldade de alterar suas idéias continuando apegados a elas, testemunhando uma pobreza de abertura para o novo. Nós pensamos que a verdadeira ciência se desenvolve por saltos em direção ao desconhecido e necessariamente ao inédito. Na maioria dos casos, é evidente que não estamos prontos para esse salto que deve ser preparado com a reorganização do antigo material cognitivo, com a descoberta e a criação de novos materiais, fazendo-se aqui referência principalmente aos conceitos.

Apparecida citou as *teorias fracas*, como sendo aquelas que não dão o suporte necessário para a interpretação dos dados, não classificam, não organizam, não dão racionalidade e clareza aos dados e podem sucumbir ao primeiro novo fenômeno que aparece. *Ai que medo de uma teoria fraca!* Medo que aparece especialmente quando engatinhamos em um novo horizonte teórico, em um novo campo do conhecimento, ainda sendo delimitado. Porém precisamos debutar e propor as primeiras hipóteses teóricas, conforme concluído no nosso último simpósio.

É importante podermos pensar qual é a trama que ilumina o dado, o fenômeno. Qual o desenho, qual a arquitetura teórica, qual o constructo ou novo paradigma, a nova maneira de organizar os dados frente a uma

realidade que não mudou, mas que posso enxergar, visualizar, observar de modo diferenciado, a partir do meu constructo, que é um aparelho de pensar. Esse movimento onde as construções teóricas existem para re-ver, iluminar, dar mais clareza à realidade, faz surgir novos fenômenos que resistem ao meu olhar teórico e exigem mudanças... Nesse movimento, percurso saudável e necessário para o avanço dos conhecimentos, impõe-se momentos de ordem e outros de desordem que levam a possíveis novas organizações. Assim, observamos que há ordem para a desordem e desordem para uma nova organização e, de "rebarba", vivemos todos os dramas (de modo especial na academia) que envolvem esse movimento, devido principalmente ao significado da desordem. A desordem nos ameaça porque remete a possibilidade de desintegração que remete à morte, e, por outro lado, a ordem também pode ter um sentido de morte, de asfixia. "Ordem demais" pode significar ficar fechado e encerrado num conhecimento enrijecido, cristalizado. A morte é cristalizadíssima. Vivemos então, nesse duplo jogo de ordem e de desordem tentando sobreviver com uma certa organização assim como os conhecimentos em geral e as teorias.

Trama, declarou Mamede, quer dizer teoria, tecido junto... Aí me pergunto, como? Sob que leis de composição os fios tecem a trama, como se juntam ou se articulam? Mesmo quando falamos de sistemas complexos, com relações e coordenações internas complexas, com correspondências com sub-sistemas ou suprasistemas, como se estabelecem os sistemas? Quais suas leis de composição de totalidade, como se transformam? Como se auto-regulam?

Um pouco mais adiante pretendo aprofundar essas questões, apoiada no modelo de estruturalismo proposto por Piaget.

Voltemos, por ora, ao nosso campo de conhecimento, a Psicopedagogia, vista como o campo teórico que trata do fenômeno da aprendizagem, fenômeno esse tão complexo que não pode se constituir num objeto científico já que é um fenômeno que não explica mas que precisa ser explicado, desvendado; instância que envolve desde química dos aminoácidos até a paixão de descobrir a quadratura do círculo, como diz Pain em sua obra *A Função da Ignorância*. Não podendo a aprendizagem constituir-se numa instância explicativa, mas em uma instância a ser explicada, a atenção teórica da psicopedagogia deve recair, sobretudo, no pensamento subjacente aos processos de aprendizagem, pensamento no ato de conhecimento, nosso objeto de estudos por excelência. Objeto que abordaremos em breve, apoiados no pensamento de dupla estrutura exposto por Pain. A Psicopedagogia trata então do pensamento do sujeito no ato de aprender (isto é da sua subjetividade lógico-conceitual e sua subjetividade dramático-simbólico-desiderativa), trata dos contextos de interação desse ato (instituições de transmissão como a escola, a família e a comunidade em geral) e trata dos produtos gerados por essa interação, que constituem a própria organização dos conhecimentos, a própria cultura. Interação essa que consideramos de cunho dialético-constructivista.

#### UMA NOOLOGIA ESTRUTURALISTA COMO UM CAMPO TEÓRICO PARA A PSICOPEDAGOGIA

Como campo teórico de investigação do ato de aprender, a terminologia "psicopedagogia", tal como vem sendo utilizada pelos argentinos, brasileiros e mesmo pelos franceses parece-nos mais adequada à sua

intervenção de seus primórdios históricos, e ainda válida, isto é, como uma prática voltada para resolver os problemas de aprendizagem em geral; intervenção que se apoiou historicamente na medicina e na educação.

Amparadas em diferentes correntes metateóricas, as práticas psicopedagógicas vêm se desenvolvendo para dar conta de questões relativas à aprendizagem e à cognição. Vimos que aqui no Brasil, sob influência de escolas argentinas e européias (francesa, suíça...) a psicopedagogia vem evoluindo especialmente sob a égide de construções teóricas que privilegiam uma aproximação do pensamento da escola de Genebra, piagetianos e pós-piagetianos, com a psicanálise, quer dinâmica, quer estruturalista. Nas arquiteturas teóricas tais como a epistemologia convergente do prof. Jorge Visca, a teoria da ignorância de Sara Pain, como também nas produções e reflexões de Jean Marie Dolle, Elza Kitsikis, Fernando Vidal, entre os estrangeiros, e nas pesquisas do "ser cognoscente" de Maria Cecília Almeida e Silva, e da Turbulência de Maria Luiza O. C. de Leão, entre os brasileiros, vemos valiosas contribuições, mais ou menos diretas, para se aprofundar o estudo sobre o pensamento no ato de conhecimento em sua complexidade evitando-se um reducionismo.

Assim notamos que chegou o tempo de pensarmos no campo de conhecimento relativo aos fenômenos de aprendizagem, considerando-se seu sujeito, seus processos e seus produtos, não apenas com o objetivo de instrumentação de uma prática, mas como um campo teórico em si, como um campo epistemológico. A essa área de estudo nomeamos de Noologia.

A Noologia estuda a complexidade da subjetividade produtora de conhecimentos, bem como a própria evolução e estruturação dos conhecimentos, em geral e dos conceitos, em particular.

Proponho uma Noologia estruturalista-constructivista que estuda a elaboração, o desenvolvimento e o funcionamento do pensamento capaz de aprender (se enganar, omitir, esquecer) e de produzir conhecimentos (e ignorâncias) tomando-se como foco o estudo da subjetividade em sua dupla constituição: lógico-conceitual e desiderativo-simbólico-dramática. Numa postura interaccionista e dialética, essa Noologia considera também o contexto do processo de aprender em toda sua complexidade.

A "Noologia estruturalista" que venho elaborando se constitui no estudo do pensamento como um sistema (levando-se em consideração sua totalidade, suas leis de composição, de transformação e de auto-regulação), composto pela confederação de dois subsistemas, o sistema lógico-conceitual (a estrutura cognitiva do Piaget) e o sistema desiderativo (proposto pela psicanálise). Cada subsistema citado possui seus procedimentos e objetos próprios. O cerne da investigação dessa Noologia consiste no estudo da articulação inter-estrutural possível entre esses dois sistemas propostos pelas psicologias do século XX, que consideramos as mais ricas no que diz respeito ao estudo do sujeito e seu pensamento.

Assim, o desenho teórico que propomos a ser investigado, descoberto, discutido, inventado e construído, está no ainda segredo das leis de composição e de autoregulação do sistema amplo do pensamento que intuimos residir nas relações inter-estruturais citadas.

Por que Noologia ? Porque essa terminologia?

O estudo que propomos foi batizado através da investigação de termos gregos, já que o grego é uma das línguas originárias de grande parte das línguas ocidentais. Quando partimos das raízes dessas línguas, as traduções inter-linguais que causam tantas confusões de sentido (alemão, francês, inglês espanhol,

português...) tendem a ficar minimizadas. Conceitos, termos e definições tais como, *mind, mente, espírito, Knowlege, conhecimento, intelligence, pensamento, thinking, pensée* sofrem nuances de sentido em cada contexto lingüístico específico.

A fonte dos estudos dessa terminologia foi proporcionada pelo prof. Jorge Piqué, da cadeira de grego antigo da Universidade Federal do Paraná. Exponho, por ora, apenas alguns dos achados relativos ao termo Noologia:

Em grego /nóos/(se pronuncia nãos) é a sede, principalmente, da percepção e do pensamento, embora às vezes misturado a sentimentos (cf. Chantraine = é o melhor dicionário etimológico de grego antigo). O verbo /noéo/, quer dizer pensar, e os substantivos derivados do verbo /nôesis/, a ação de pensar, ou seja, o pensamento enquanto um processo, e /nôema/ o produto concreto desse pensar, o pensamento enquanto um produto. Em outros termos, /noese/ seria a conceituação e o /noema/, o conceito. / Noétika/ é um adjetivo literalmente relativo à faculdade de pensar e daí, a arte de pensar e em consequência seu estudo.

Noologia: literalmente estudo do /nóos/, a mente, (= percepção + pensamento / conhecimento + sentimento / emoção).

Para os ingleses (a partir de diferentes fontes):

Noology [Gr. Noos V, reason, + logoV, theory]: Ger. Noologie; Fr. noologie; Ital. noologia (the equivalents are suggested). É a parte da filosofia que trata das "intuitive truths of reason" "verdades intuitivas da razão".

Noology " A ciência do fenômeno intelectual"

What is Noology ?

A palavra *Noology* deriva das palavras gregas "*noos*" or "*nous*" e "*logos*". O sentido de ambas é muito similar. "Noos" é o termo que cobre o campo semântico das palavras de uso coloquial tais como: know/ing/ledge / mind / understanding / intelligence / thinking..

A palavra "*logos*" é de um campo muito similar mas inclui o sentido de sistematização e de ordenamento. Então *Noo-logy* aponta para o estudo sistemático e para a organização de tudo que trata de knowing and knowledge (conhecer e conhecimento).

Vou falar agora um pouquinho sobre alguns autores que pensaram e construíram possibilidades de aproximação da psicanálise e a psicologia genética com o intuito de elucidar seja o processo de aprendizagem e seus problemas (Sara Pain), seja o desfuncionamento mental (Elza Kitsikis), seja a elaboração de uma teoria da prática psicopedagógica (Jorge Visca), seja ainda para levantar questões epistemológicas relativas à psicologia (Jean Marie Dolle e Fernando Vidal). Faço isso a título de comparação e reflexão teórica.

Kitsikis (*Théorie et Clinique du Fonctionnement Mental*, Genebra) e Visca (*Clínica Psicopedagógica – Epistemologia Convergente – Buenos Aires*) visam, numa posição dinâmica da psicanálise, a articulação numa direção de integração e de complementariedade, na qual a psicologia genética participa por seus “aspectos estruturais” e a psicanálise pelos seus “aspectos energéticos” no que diz respeito ao processo mental e ao processo de aprendizagem.

Visca utiliza como suporte teórico para a sua prática psicopedagógica o que ele nomeia de “Epistemologia Convergente” que se caracteriza como um esquema conceitual concebido em virtude de uma assimilação recíproca dos aportes de escolas psicanalíticas, da escola de Genebra e da psicologia social de Pichon Rivière para elucidar o processo de aprendizagem. Sua teoria postula que a personalidade possui uma unidade funcional mas não estrutural (haveria heterogeneidade estrutural) devido à coexistência na personalidade de aspectos afetivos estruturais em diferentes níveis de desenvolvimento. Em nossa opinião, há na teoria do prof. Visca noções que ainda precisam ser esclarecidas como quando ele opõe “os aspectos afetivos aos aspectos estruturais”; segundo este ponto de vista os afetos não estão alocados numa estrutura particular, e ainda há a identificação dos aspectos estruturais com os aspectos cognitivos. Paradoxalmente, o discurso do autor se encaminha em direção à diversidade estrutural...

Visca identifica como o faz Piaget, a afetividade como sendo o motor da vida mental dando conta do energético, mas falta clareza quanto à origem estrutural da afetividade.

Kitsikis sublinha a importância dos aspectos energéticos e estruturais para o desenvolvimento mental propondo a complementariedade das duas concepções numa ótica integrativa. Ela se baseia, como Visca e Dolle, na afirmação de Piaget (1972) segundo a qual ele se diz convencido da futura fusão da psicologia das funções cognitivas com a psicanálise. A linha de investigação da autora parte de uma preocupação antes de tudo funcionalista, estudando o pensamento nas suas relações mágicas, simbólicas e racionais. Ela justifica a integração dizendo que as duas escolas apresentam características psicodinâmicas. Kitsikis investiga alguns elementos comuns como, por exemplo, o conflito, que é descrito pelas duas teorias como um elemento estruturante do desenvolvimento. Ela fala de diferentes tipos de conhecimento advindos de três experiências fundamentais: emocional, física e lógico-matemática. A autora não identifica o conhecimento com a inteligência como o faz Piaget segundo Dolle. Kitsikis se opõe a Piaget quando ele coloca a afetividade como uma simples energia que mobiliza forças, mas que não gera organização. Ela afirma que as emoções modificam e modulam diferentemente o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático, já que é ela mesma uma forma de conhecimento. A autora não aborda diretamente a problemática da identidade estrutural originária das emoções.

Jean Marie Dolle (*Para Além de Freud e Piaget*), apresenta também uma posição baseada numa perspectiva de integração entre a afetividade e a inteligência. Ele critica a grande proliferação de psicologias sob uma forte influência do empirismo (o pavlovismo, o behaviorismo, as teorias da

aprendizagem de Skinner) que insistem sobre os efeitos quantificáveis pertinentes; mas nessas psicologias o sujeito está ausente, tanto sobre o que ele faz, porque e como, quanto sobre as estruturas de sua atividade, como elas são geradas, como ele aprende, etc. Na sua obra, ele propõe uma reflexão sobre a psicologia do ponto de vista epistemológico e apresenta uma representação do sujeito psicológico como um sujeito complexo em interações múltiplas com o meio. Seu referencial é cognitivista e a psicanálise aparece a partir dessa leitura.

O autor faz críticas a Piaget no que se refere à “inteligência”. Ele diz que Piaget faz uma confusão entre inteligência e conhecimento, entre atividade de inteligência e de conhecimento, entre atividade de conhecimento e atividade em geral. Ele questiona a redução que Piaget faz da inteligência ao conhecimento. Piaget define inteligência como adaptação localizando-a em continuidade com a biologia. Mas se a adaptação revela-se produtora de conhecimentos, se ela mobiliza as estruturas da atividade, ela não o faz somente para obter conhecimentos; ela o faz também para se dar prazer, alegrias, distrair-se, satisfazer suas necessidades, exercitar o corpo, etc. Dolle define então a inteligência como sendo toda a atividade adaptativa por natureza; ela produz então, entre outras coisas, a afecção e a cognição. Daí, a distinção fundamental entre a atividade e seus produtos. Assim sendo, para ele, em toda forma de atividade – cognitiva, afetiva, etc – se encontrarão estruturas comuns porque elas são simplesmente estruturas da atividade, porém orientadas para produções distintas, em contextos comuns, diferentes ou variáveis. Dolle acredita assim que existem formas de atividade humana comuns a toda atividade seja ela qual for.

Dolle apresenta críticas ao pensamento Piagetiano relativo à afetividade e ao freudiano com relação à aquisição de conhecimentos, quando Piaget declara (1958 - *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement de l'enfant. Paris C.D.U.*): “*Não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos e não também estado afetivo puro sem elementos cognitivos*” ele desenvolve duas teses principais: a) a afetividade desempenharia o papel de uma fonte energética da qual dependeria o funcionamento da inteligência; b) a afetividade pode ser causa de aceleração ou de retardo na esfera intelectual, mas ela “*não gera por ela mesma estruturas cognitivas e nem modifica as estruturas no funcionamento sobre as quais ela age*” (pág. 5).

Segundo Dolle, se a afetividade não pode modificar as estruturas cognitivas, ela intervém constantemente nos conteúdos. “*Se a afetividade é energia ou carregada de energia, de onde provém essa energia?*” (p. 10) sobre esse ponto, parece que Piaget não sabe muito bem o que pensar quando declara que “*(...) nós negamos que a afetividade possa criar estruturas. Mas nós não oporemos radicalmente sentimentos e estruturas intelectuais, já que os sentimentos sem serem eles mesmos estruturados, organizam-se estruturalmente intelectualizando-se*” (O.p.cit.pp 112).

Segundo o autor, Freud afirma que as forças libidinais se investem em zonas, com o deslocamento segundo a maturação, que se tornam erógenas, e cujo funcionamento contribui à formação da personalidade; deixando entender que elas seguem as vias da sensório-motricidade, o que conduziria à sustentar que elas utilizam essas mesmas estruturas. Freud não fala ou fala pouco da maturação

autônoma de toda atividade, que ele subordina à libido, deixando entender que a afetividade faz tudo. Em particular, a sublimação da libido abre a via da atividade de pensamento e da criação. Dolle critica, então, o pensamento freudiano no que concerne às estruturas e às estruturações, já que, colocando toda a sua atenção sobre a libido e às forças pulsionais em geral, deixou de lado as considerações sobre a atividade e a estruturação da atividade, de maneira que esse assunto foi inteiramente ocultado. Segundo o autor, Piaget reserva com justeza à inteligência o lugar e o papel que ela merece. E isto não somente contribui a relativizar a posição da psicanálise, mas também a da psicologia genética.

Qto a afetividade Dolle diz que, se ela é energia pura, ou ela deve se escoar em estruturas para se manifestar, ou ela possui estruturas próprias, sendo considerada como realidade autônoma e paralela à inteligência. Com relação à estruturação da afetividade e da cognição, o autor diz que a atividade em geral, estruturalmente organizada e se organizando geneticamente se exerce nos diferentes setores, tomando a forma de afeição ou de inteligência, etc, desenvolvendo “formas estruturais específicas” em função do objeto sobre o qual ela se dirige. É por isso que para o autor, a expressão esquema afetivo representa tanta pertinência que esquema cognitivo. Para ele separar estrutura de conteúdo se justifica infinitamente menos que os diferenciar, já que diferenciá-los permite o estudo, separá-los os fecha num formalismo estrutural, arbitrário e vão. Segundo Dolle, há então uma relação entre esquema e conteúdo, forma e conteúdo: o conteúdo determina, por adaptação, a forma ou o esquema correspondente. Para o autor as estruturas de atividade são escritas nos genes, assim hereditariamente programadas pelo seu uso, e para que elas se manifestem e atinjam sua plena eficiência, convém que elas sejam exercidas.

O objetivo de Dolle é de fazer uma teoria geral da atividade psicológica, utilizando como referência o esquema interativo proposto por Piaget

A posição de Sara Pain (*A Função da Ignorância*) fundamentada numa ótica, sobretudo estruturalista da psicanálise (lacaniana), sublinha a diversidade estrutural mesmo se as estruturas são produtos de uma matriz única que é o pensamento concreto inconsciente. Ela fala até de “cisão fundamental” entre as duas estruturas (lógica e simbólico-dramática). Seu trabalho teórico investiga justamente “a ignorância” na sua função de manter o desconhecimento entre as duas estruturas do pensamento para o bom funcionamento mental.

Na sua obra, Pain critica a maneira pela qual Dolle e outros autores teorizam. Ela critica a integração da psicanálise com a psicologia genética, teorias que segundo ela, devem se constituir em corpus autônomos, separados e diferenciados; e critica também o fato que, certos autores [como Décarie], remendam, com a sua análise, as insuficiências de uma teoria com as hipóteses oriundas da outra e assim articulam estados cognitivos com estados psico-sexuais, o que resulta em construções mal acabadas. Sara e Dolle partilham da idéia de que a complexidade e a multiplicidade de estruturas organizam simultaneamente o pensamento. Mas Dolle fala de “estruturas da atividade” comuns a todos os aspectos do sujeito, já Pain fala justamente de diversidade e de cisão de estruturas. O objetivo de Pain é de desenvolver uma teoria geral do pensamento postulando que as estruturas citadas, são independen-



tes e devem se ignorar para o bom funcionamento mental, e que são oriundas do mesmo fluxo inconsciente do pensamento concreto

Segundo Fernando Vidal (*Caderno "Convergências", CEPERJ, 1999, Rio de Janeiro*), o problema da articulação entre a afetividade e a cognição é de reunir os dois aspectos da experiência subjetiva que são vividos juntos e que nós queremos compreender juntos, mas que só conseguimos pensar separadamente. O autor considera a psicanálise e a psicologia genética como dois paradigmas que são duas antropologias que propõem duas concepções do ser humano. Essas concepções não são necessariamente incompatíveis, mas elas são radicalmente diferentes. Para Vidal, dizer que elas se cruzam é razoável para caracterizar as relações que podem se estabelecer entre elas. A psicanálise e a psicologia genética não podem se superpor uma à outra, como se houvesse uma correspondência exata entre seus conceitos. Mas elas também não são linhas de investigação absolutamente paralelas, que não se tocam nunca, se bem que elas não compartilham nem seus objetos de estudo, nem suas questões, nem seus métodos, nem suas finalidades. As duas teorias são, depois de muito tempo, objeto de abundantes questões empíricas, teóricas e filosóficas e não podemos tratá-las como "canons", como verdades estabelecidas e não questionáveis. Preferencialmente devemos abordá-las como paradigmas que definem duas maneiras de observar o desenvolvimento e a personalidade humanos.

Para fundamentar epistemologicamente a pesquisa sobre os momentos de turbulência e propor uma "*Noologia estruturalista*" à teoria da dupla estrutura de pensamento de Sara Pain, nos pareceu a mais adequada, por sua consistência e sua riqueza para tratar a questão da articulação entre a psicanálise e a psicologia genética, no que diz respeito ao processo de conhecimento e de aprendizagem-no-ato.

Voltando ao título de nossa mesa:

"Como realizar a articulação para fundar o campo teórico da psicopedagogia?"

Gostaria de abordar a questão dos termos articulação e integração e falar da pertinência do termo Articulação para a operação de aproximação teórica das duas escolas citadas. Do Aurélio. Privilegiei algumas definições: a da Anatomia: *Juntura ou modo de conexão de duas ou mais peças ósseas, sejam ou não sejam móveis entre si*. Vemos aí, a idéia de juntar, o que pressupõe duas ou mais entidades próprias, separadas, que podem ou não se tocar, e se ligam a título de um movimento, de uma funcionalidade.

A da botânica: *Zona de conexão, distintamente demarcada, de dois órgãos ou de dois segmentos de um mesmo órgão, a qual facilita a separação das partes articuladas*. Fala-se, então de uma área, de um domínio de ligação de dois órgãos, demarcado de modo distinto, específico. Lembramos que na obra *A Função da Ignorância* em sua primeira tradução (1988) Sara remete-se à inteligência e ao desejo como órgãos do pensamento que substituem parte do instinto perdido no homem; a inteligência, que assegura a prática da

aprendizagem como veículo de transmissão, e o desejo, que sustenta as condições para o cumprimento da sexualidade. Poderíamos acrescentar, que no sentido estruturalista, num modelo de pensamento composto por uma dupla estrutura os órgãos seriam as operações no caso operações lógico-conceituais e operações dramático-simbólico-desiderativas com suas funções respectivas de instauração da objetividade e da subjetividade dramática. Na sua obra, Pain se refere às operações como órgãos, a ver: “*Não podemos confrontar uma operação com uma emoção, a primeira se constitui de um órgão da estrutura e a segunda um resultado pontual de seu funcionamento*” (pág. 11 da obra em francês)

Assim devemos ter cuidado na diferenciação entre *integração e articulação*:

**Integração:** *Ato ou efeito de integrar. Integrar:* tornar inteiro: completar. *Inteirar. Integralizar*. O que pode significar um elemento diluindo-se, fundindo-se, no outro. Sara porta críticas, em sua obra, por nós ratificada, quando, em alguns modelos teóricos de aproximação das escolas citadas, busca-se completar a insuficiência de uma teoria com aportes da outra ou quando integralizamos reciprocamente. Por outro lado, quando abordamos o pensamento em funcionamento, no ato de conhecer, a idéia de um fosso radical implica em um paralelismo sem nenhum tipo de cruzamento. Para tricotar a trama do tecido, alegoria utilizada por Pain para falar da sua teoria do pensamento, precisamos cruzar, articular as fibras, os fios horizontais, com os fios verticais, sem que cada um perca sua autonomia, especificidade e direção, mas, para formarem a totalidade da trama, precisam necessariamente se articular.

Para a elaboração de minha tese de cunho experimental sobre os momentos de turbulência, que estuda os desequilíbrios cognitivos e sua articulação com a sua significação dramática, foi o modelo estruturalista de Piaget que nos permitiu, propor o pensamento como uma estrutura estruturante constituído por subestruturas: o sistema cognitivo estabelecido pale escola de Genebra e o sistema desiderativo da psicanálise, cuja articulação pode produzir a turbulência como efeito.

Foram observações de Piaget sobre o estruturalismo, articuladas com algumas proposições de Sara Pain que nos forneceram as primeiras bases para construir a identidade teórica da turbulência e para propor um sistema para o pensamento no ato de aprender, estudo base para a elaboração da área de estudo chamada "Noologia estruturalista" como um campo teórico para a psicopedagogia.

As contribuições de Piaget são oriundas da obra "*Le Structuralisme*" (1983)

Nessa obra Piaget declara que encontramos pelo menos dois aspectos comuns a todos os estruturalismos (já que nem todos são construtivistas): Uma é o postulado que uma estrutura se basta a ela mesma e não precisa, para ser compreendida, recorrer a qualquer tipo de elementos estranhos à sua natureza, por outro lado, as realizações e utilizações de certas estruturas colocam em evidência algumas características que são gerais e aparentemente necessárias e comuns apesar das suas variedades.

Definição de estrutura

*"Uma estrutura é um sistema de tranformações que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades de seus elementos) e que se conserva ou se enriquece através do jogo mesmo de suas tranformações, sem que essas se dirijam para fora de suas fronteiras ou apelem para elementos exteriores.*

*Uma estrutura compreende assim três leis características: de totalidade, de transformação e de auto-regulação". Pp 6*

#### *A totalidade*

*"Apesar de uma estrutura ser formada de elementos, estes são subordinados a leis que caracterizam o sistema como tal, e essas leis, ditas de composição não se reduzem a associações cumulativas, mas conferem ao todo, como tal, propriedades de conjunto distintas daquelas dos elementos" Pp 8*

Segundo Piaget, essa característica de totalidade, na verdade, levanta um dos problemas centrais do estruturalismo ao referir-se a natureza das leis de composição. Piaget, em sua obra, aponta para uma terceira posição situada para além da associação atomística, na qual os elementos se acumulam ou das totalidades emergentes (existentes a priori), isto é, propõe os estruturalismos operatórios no qual o que conta não é, nem o elemento, nem o todo se impondo como tal, mas as relações entre os elementos. Nesse caso, os procedimentos ou o processo de composição do todo, é resultante dessas relações ou composições cujas leis são as leis do sistema. Quanto ao modo de formação da totalidade é sobre esse ponto que encontramos maiores divergências, e para Piaget constitui um problema central de todo estruturalismo, eis a questão: as totalidades são compostas de todos os tempos? Mas como e por que meios elas foram inicialmente compostas e são elas sempre assim? As estruturas comportam uma formação ou elas têm uma pré-formação mais ou menos eterna? Entre as gêneses sem estruturas que supõem a associação atomística e aquelas propostas pelo empirismo, que são as totalidades ou formas sem gênese, que se arriscam a juntar-se com o terreno transcendental das essências, as idéias platônicas ou as formas a priori, o estruturalismo é chamado ou a escolher ou a achar outras saídas. Piaget propõe então estruturas como um sistema de "transformações" e não uma "forma estática".

#### *As transformações*

Conforme diz Piaget: Se as totalidades estruturadas estão ligadas às suas leis de composição, elas são então estruturantes por natureza e possuem uma constante bipolaridade de propriedades de serem simultaneamente estruturantes e estruturadas. Ora, uma atividade estruturante só pode consistir um sistema de transformações. Nós nos perguntamos quais são as leis que dirigem essa transformação e que seriam responsáveis pela manutenção de uma espécie humana enquanto total? Isto é, qual o processo que garante a possibilidade biológica de uma construção semelhante para todos os indivíduos (o sujeito epistêmico universal de Piaget)? Vemos então que um "determinismo" se impõe na direção dessa transformação, seja a estrutura inata ou construída geneticamente, para que a espécie humana esteja garantida, mas como? A estrutura estruturante parece apresentar uma "economia interna", auto-regulada, devido à possibilidade inicial, essa inata, de realizar o movimento de assimilação que garante à estrutura um ajustamento constante graças a uma relação interacionista e dialética com o meio. A dinâmica de assimilação em seu exercício empírico provoca um movimento de acomodação graças à coerção da realidade tal como ela é. Assim o processo de transformação segue uma pista necessária e comum a todos os indivíduos da espécie humana.

O estudo dos momentos de turbulência nos levou a procurar a "economia interna" que rege o pensamento tomado como um sistema mais amplo, mais completo, isto é, de um nível superior na cadeia dos fenômenos psicológicos. No caso o pensamento, tomando-se como referência a grandeza dos fenômenos, as estruturas inferiores que o compõem seriam a estrutura lógica e a estrutura dramática. A questão agora é, quais são as leis que regem a interação, a articulação ou a ignorância entre as estruturas? Essas leis como na Física moderna não precisam ser necessariamente as mesmas daquelas dos sistemas inferiores, na cadeia dos fenômenos. As leis do sistema total não têm a necessidade de serem as mesmas leis de seus elementos. No caso o pensamento tomado como um sistema, à estrutura inteligente ou cognitiva de Piaget, e a estrutura desiderativa da psicanálise seriam seus elementos.

Assim procurando um modelo teórico para o estudo das turbulências nós a colocamos no terreno do funcionamento de um sistema mais amplo que o da "inteligência", o do pensamento. A turbulência se passa num momento preciso do pensamento no ato de conhecer ou de conceituar, quando as duas estruturas que compõem o pensamento se cruzam, se entrelaçam. A turbulência é deflagrada quando a dimensão lógico-conceitual do pensamento exige uma descentração diante de uma perturbação externa e a estrutura cognitiva começa a se destabilizar. E esse processo oferece um impacto dramático devido ao significado da desordem e da transformação.

Numa posição psicogenética onde a formação das estruturas é construída por um processo de equilíbrio deflagrada por perturbações externas, coersivas, nós escolhemos uma experiência a base da "descentração lógica", da provocação da desestabilização cognitiva, para poder verificar como esse processo intervém no pensamento que elabora, ou bloqueia, a construção dos conhecimentos.

*Sobre a autoregulação:*

Para Piaget, a terceira característica fundamental das estruturas é de se auto-regularem, e essa autoregulação leva a sua conservação e a um certo fechamento do sistema. *"O que significa que as transformações inerentes a uma estrutura não se coduzem para fora de suas fronteiras e geram elementos que sempre pertencem a sua estrutura e conservam suas leis. Porém esse fechamento não significa que a estrutura não possa entrar a título de sub-estrutura em uma estrutura mais vasta. Somente que essa modificação de fronteira não abole as primeiras. Não há anexação, mas confederação e as leis da sub-estrutura não são alteradas, mas conservadas". Pp 13*

Piaget declara que a auto-regulação procede por operações bem regradas e essas regras são as leis de totalidade da estrutura considerada.

A ignorância inter-estrutural proposta por Pain e a destabilização cognitiva podem fazer parte das leis de totalidade do pensamento como estrutura cognoscente.

*Sobre o estruturalismo e o funcionalismo, Piaget diz que o conceito de função não perdeu seu valor com a proposição estruturalista e continua implicado na autoregulação donde procedem as estruturas.*

Eis o terreno e a função da turbulência que fazendo parte do processo de estruturação do pensamento no ato de conhecer, é reconhecida no domínio do funcionamento e tem por função de gerar novas estruturas através da transformação delas mesmas. Com o desequilíbrio cognitivo, novas construções são demandadas para reequilibrar, compensar o sistema.

Para Piaget, o estruturalismo é um método e não uma doutrina e, como método, ele é limitado em suas aplicações, isto é, ele se conduz de modo a entrar em conexão com outros métodos e não contradiz em nada as pesquisas genéticas ou funcionais, ao contrário, ele as reforça em enquanto método, ele é aberto a trocas.

Para abordar a questão da dimensão das estruturas, é bom lembrar que Piaget diz que as estruturas só podem viver em sistemas..

Para estudar o sujeito psicológico do conhecimento postulamos uma hipótese de um sistema mais geral, que é o pensamento posto numa escala superior de formalização em relação as suas estruturas subjacentes, que são seus elementos constitutivos e que são estruturas diferenciadas entre si e do sistema mais geral, possuindo cada uma suas próprias leis de composição. Nós tomamos o pensamento em ato de conhecer como um sistema porque como disse Piaget as estruturas só podem viver em sistemas. Assim supomos o pensamento no ato de aprender como o sistema psicológico que é a sede dos momentos de turbulência que remete às relações de seus elementos constitutivos. O sistema do pensamento é também ligado a outros sistemas, outras estruturas superiores, como os sistemas sociais e as estruturas de ordem inferior como os sistemas biológicos etc .

#### *Sobre o estruturalismo e as operações*

Piaget diz que o perigo permanente que ameaça o estruturalismo é uma tendência de se tentar fazer dele uma filosofia, de se dar um realismo à estrutura sobre a qual nos debruçamos, de maneira que esquecemos suas ligações com as operações de onde ela é originária. Na medida em que nós nos lembramos que a estrutura é essencialmente um feixe, uma rede de transformações, não podemos dissociá-la dos operadores físicos ou biológicos inerentes ao objeto ou das operações efetuadas pelo sujeito, onde ela, estrutura, representa apenas a lei de composição ou a forma de equilíbrio. É próprio das operações, em oposição a outras ações, se coordenarem e se organizarem em sistemas, sendo então esses sistemas, pela sua construção mesma, que constituem as estruturas, e não essas que pré-existiriam aos atos e às construções em os determinando antecipadamente.

A chave do estruturalismo de Piaget é a primazia da operação.

Como já mencionamos a maior tarefa atual da “Noologia estruturalista” proposta para fundamentar um campo teórico para a psicopedagogia, é podermos descobrir as leis que regem as relações entre as duas estruturas componentes do pensamento no ato de aprender. Ainda não foi possível se estabelecer uma hipótese apesar de algumas pistas que serão expostas a seguir. Nós partimos, como propõe, Pain da idéia

de separação e autonomia funcional de cada estrutura. Mas nós nos perguntamos o significado de "cisão radical" entre as estruturas. Se há relação, então não há cisão radical. Compreendemos que, para Pain, o não desconhecimento entre as estruturas possa provocar o delírio e o problema de aprendizagem quando uma estrutura invade o domínio da outra. Nos problemas de aprendizagem, uma operação lógica pode tornar-se uma denúncia, um sintoma, de cunho dramático e, no delírio uma operação de característica simbólico-dramática funciona de modo lógico, impedindo a sua resignificação. Assim a não ignorância entre os sistemas implica que a membrana isolante que serve para separar as estruturas falhou e que a ignorância não "funciona" e a patologia pode se instalar. Nós partilhamos dessa idéia, e podemos observar muito frequentemente na clínica dos problemas de aprendizagem esse tipo de contaminação e de perversão funcional quando a operação lógica reveste-se de um sentido dramático; porém não estamos de acordo com a absolutização da não-ignorância entre as estruturas como estado patológico. Nós cremos, e o estudo experimental sobre as turbulências tenta provar, que há os casos não-patológicos de não ignorância entre as estruturas. Ao contrário, a não ignorância, isto é, o contato, o conhecimento, no caso da destabilização cognitiva, é necessário e produtivo para a construção dos conhecimentos e para a elaboração subjetiva.

Dados empíricos, fenômenos colhidos na experiência que conduzimos, nos ajudaram de uma certa maneira a "provar" a existência da dupla estrutura em articulação no pensamento em funcionamento, no ato de uma conceituação. Na pesquisa sobre as turbulências observamos que a palavra pode ser uma, o discurso pode ser um, mas em certos momentos, podemos falar de duas coisas diferentes de modo simultâneo, porque originárias de domínios diferentes, uma do registro lógico-conceitual e outra do dramático, porém superpostas, na mesma palavra dita. Então nesse caso, o veículo é comum, mas os conteúdos, produzidos pelas duas estruturas independentes, são dois, mesmo se superpostos no discurso. A fábrica do discurso total é o inconsciente. Mais adiante apresentarei alguns exemplos desses fenômenos.

Antes, porém, devo esclarecer que quando falamos desse pensamento mais geral prefiro falar de domínio lógico-conceitual e domínio dramático, no lugar de falar em subjetivo e objetivo, já que as duas estruturas do pensamento são conteúdos psicológicos, sendo então de ordem subjetiva, mesmo que a lógico-conceitual seja encarregado de instaurar a objetividade, tenha uma função objetivante, e a dramático-desiderativa, instaurar o sujeito dramático, o sujeito individual, tendo uma função subjetivante, no sentido de marcar o sujeito como tal. Podemos dizer, no entanto, que as operações lógicas também têm uma função subjetivante porque elas constroem o sujeito lógico, o sujeito capaz de conhecer e ambas estruturas fazem parte da estrutura estruturante do sujeito cognoscente

Quando Pain fala de um fosso entre os dois tipos de operação, parece-nos que ela quer reforçar sua posição não integradora no referente às estruturas, já que ela menciona um funcionamento conjunto dessas operações, que concordamos serem diferenciadas e autônomas, mas complementares na elaboração dos pensamentos. Assim ela aborda indiretamente a articulação que pretendemos continuar

estudando especialmente nas questões referentes ao quando, como e porque se dá a articulação? O estudo da turbulência mostrou-se uma ocasião privilegiada para estudá-la.

Qual a função da ignorância e qual a função da turbulência?

Como diz Pain, a ignorância é uma qualidade, é uma propriedade positiva do pensamento.

No domínio psicológico, a ignorância como já dito, faz função de membrana isolante entre os dois sistemas da inteligência e do desejo. A função da turbulência é de ordem do desenvolvimento cognitivo, assim de sobrevivência do indivíduo e da espécie. A turbulência tem função de gerar a transformação adaptativa, uma vez que, como bem diz Pain, a sequência dos conteúdos e de comportamentos de sobrevivência não estão inscritos geneticamente e devem ser aprendidos e reconstruídos num processo de equilíbrio contínua que supõe a desequilíbrio do sistema cognitivo na sua função de adaptação. A destabilização traz a significação de destruição e traz ansiedades e defesas psicológicas pertinentes, como também, prazeres com as novas aprendizagens. A turbulência que supõe a articulação entre as duas ordens do pensamento que normalmente devem se ignorar para seu bom funcionamento, apresenta também uma função necessária na produção humana. Quais as leis que regem a ignorância e a não-ignorância e que determinam uma não-ignorância patológica e outra não-patológica? Leis de um sistema mais geral: o pensamento. Quando uma operação de caráter lógico é captada pelo sistema simbólico-desiderativo torna-se uma metáfora dramática em relação ao conhecimento, podendo tornar-se um sintoma de aprendizagem. Será que há casos em que a não-ignorância, isto é, o contato estrutural e o conhecimento desse funcionamento em articulação podem conduzir ao desenvolvimento? Há ocasiões, onde após um momento de resistência diante da novidade, a emoção trazida pela destabilização bem como seu significado podem impulsionar um processo de conceituação devido a curiosidade surgida e o prazer diante da descoberta e da possibilidade de reconstrução cognitiva. E mesmo quando a operação lógica de corrigir e mudar é revestida de angústia (de ataque, de perda ou de confusão) justamente a tomada de consciência do significado dessa angústia pode ajudar na elaboração dessa questão e, assim o conteúdo dramático tem chance de voltar à sua própria estrutura, abrindo novamente as vias da conceituação. E verdade que há qualidades diferentes de significado dramático. Quando há um sentido fantasmático, pode ser que para além do domínio pedagógico seja necessária uma intervenção terapêutica.

Vamos apresentar agora alguns dentre os diversos fenômenos observados na experiência da turbulência apoiada num processo de conceituação da flutuação dos corpos na água, onde se procurava provocar uma turbulência em pequenos grupos de participantes, fenômenos que nos conduzem a deduzir a existência da dupla estrutura, em articulação, nos momentos de destabilização cognitiva:

Em vários episódios pudemos fazer uma dupla leitura de uma mesma palavra no que se refere à qualidade de registro. Nós descobrimos que no discurso produzido, no processo conceitual, uma palavra, uma expressão ou uma frase podiam ter dois sentidos simultaneamente. Um referindo-se a objetividade, a realidade, como diz Piaget, da conceituação e outro referindo-se à subjetividade dramática, individual

ou grupal, relacionada a tarefa em curso. Nesses casos a palavra pode aludir ao seu significado universal, no sentido denotativo, ligado à objetividade, ao mesmo tempo que pode exprimir um significado particular (pessoal, grupal ou cultural), com uma carga conotativa, referindo-se sobretudo a subjetividade simbólico-dramática.

#### *Conceitos de superposição e entrelaçamento*

Nós imaginamos uma possibilidade de se desenvolver o conceito de *superposição* como uma propriedade do pensamento que conhece e que o fenômeno de dupla significação das palavras pode ser verificado no discurso em turbulência.. Eu disse "nós imaginamos" porque o conceito de superposição foi tomado do domínio da computação, referindo-se a capacidade dos processadores, isto é, aos limites da quantidade de transistors no espaço dos chips. Segundo a pesquisa no domínio da computação quântica conduzida pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), de Cambridge, EUA, os "bits quânticos", diferentemente dos bits utilizados nos computadores comuns atuais, onde dois estados são possíveis, 0 ou 1, os "qubits" podem ser, entre outras possibilidades, simultaneamente 0 e 1. Essa propriedade chama-se *superposição* e é comum aos átomos. Enquanto que com os computadores comuns uma só operação pode ser realizada por vez, com os computadores do tipo quântico, o *paralelismo* pode se efetuar explorando-se a propriedade de *superposição*. Outra propriedade específica da computação quântica é o fenômeno qualificado de *entrelaçamento*, que cria ligações à distância entre os átomos. Quando um é manipulado o outro reage. Com os "qubits" entrelaçados em dois computadores quânticos, a informação contida em um poderia ser transmitida ao outro na velocidade da luz.

Apresentamos essas informações como uma "metáfora", sem que tenhamos realizado nenhuma pesquisa específica no domínio da computação quântica. Porém a veracidade dessas informações não é essencial para a nossa proposta. O que nos agrada nessa "alegoria" é poder pensar na possibilidade de uma "*superposição*" entre os dois registros do pensamento, que se manifesta nos momentos de turbulência, em guardando a idéia de *paralelismo*, que corresponde à autonomia entre as estruturas; e também conservando a noção de *entrelaçamento* das estruturas; que poderia corresponder a possibilidade de um conteúdo pertencente a uma dada estrutura entrar em contato com a outra. Assim, quando uma estrutura toma o lugar da outra, poderia haver os problemas de aprendizagem ou o delírio, e quando há a turbulência nós observamos um contato, eventualmente uma superposição das estruturas, se servindo das palavras, de caráter não forçosamente patológico. No caso da turbulência, as relações de não-ignorância, de contato, não conduzem necessariamente nem ao delírio, nem aos problemas de aprendizagem, ao contrário, quando os fenômenos de entrelaçamento e de superposição são detectados, recebidos e elaborados, no ato de conhecimento mesmo, a aprendizagem e a conceituação têm mais chances de evoluir.

Pudemos observar o registro desiderativo se manifestar quando percebemos *a simultaneidade de desejos que objetivamente são contraditórios*. A verdade do registro lógico-conceitual não é a mesma, de modo



algum, que a verdade do domínio do desejo. Nós notamos, na experiência, o emprego por uma mesma pessoa de linguagens diferenciadas ocorridas simultaneamente em sua expressão onde cada uma vai em relação a um desejo que, exige, na realidade a produção de fenômenos opostos sobre um mesmo fato, sem que o discurso parecesse delirante. Por ex: No momento de um confrontação empírica, quando as palavras exprimem uma vontade que o objeto afunde e os gestos se referem a um desejo que o mesmo objeto flutue.

No sentido da inter-subjetividade sentimos essa ambiguidade acontecer quando, por exemplo, uma participante demonstrava uma oposição no sentido lógico à uma proposição de alguém e, em aliança com outra participante se colocava simultaneamente com uma predição oposta a sua posição anterior. Assim nesse momento, as palavras podem dizer uma coisa relativa ao seu pensamento ligado a objetividade da conceituação, mas seus gestos traem uma cumplicidade com a previsão oposta de um aliado e esses gestos estão ligados ao sentido simbólico-dramático e não ao conceitual do processo em curso.

Nós assistimos a muitíssimas quebras de registro ao longo do discurso produzido na experiência: o pensamento em conceituação sob turbulências salta de um registro ao outro continuamente.

Desse modo pudemos perceber claramente a dupla estrutura do pensamento se manifestando no ato de conhecimento quer em simultaneidade, em justaposição, quer em alternância.

Agora, quase terminando, vou apresentar uma passagem procedente de um momento de confrontação empírica da experiência realizada na tese, para colhermos alguns fenômenos que possam exemplificar o que acabo de mencionar:

#### EPISÓDIO J

ML: E esse objeto aqui (*embalagem de esparadrapo*)?

Heloisa: Ele afunda.

Ana: Ele flutua.

Angel: Vamos ver, vamos ver...

Heloisa: Por esse aí nos disputamos, Ana e eu.

Ana: Mas sem mexer a banheira, gente!

Angel: Sem mexer... (*imitando e debochando de Ana*) (*ML larga o objeto verticalmente e ele afunda*). Ih! Afundou! (*zombando*)

Heloisa: Olha! Do jeito que falei!

Angel: "Vazadaço", gente! (*super furado*)

Ana: Posso colocar uma vez? (*estendendo a mão a fim de pegar o objeto*)

ML: Pode. (*Ana pega o objeto com um ar do tipo "deixa comigo". Ela o esfrega contra sua calça comprida, o examina com atenção e o vira ao contrário*)

Heloisa: Ele vai afundar.

Angel: Ele é supervazado! (*sorrindo para Ana*) (*Ana bem delicadamente e com atenção, larga o objeto que afunda lentamente. Silêncio, espera...*). Eu disse que ele ia (*afundava*) devagarzinho, né gente? Olha lá, ó!

ML: Ele afunda?

Heloisa: Ele afunda. (*Angel faz sim com a cabeça*)

Fernanda: Helena falou que afundava

Ana: Eu falei que ia flutuar

Angel: Eu falei que afundava devagarzinho, mas afundava.

Heloisa: Mas agora a minha hipótese não vale como regra para nada, porque essa história de que todo objeto com buraco... Eu já não estou confiando mais não...

[...]

## EPISÓDIO K

*No episódio seguinte, ML instala a embalagem de rolo de esparadrapo bem lentamente, verticalmente e o objeto flutua apoiado em sua borda.*

Angel: E agora? E a-go-ra ? (*com força, para chamar a atenção*) (*todas olham assombradas o rolo de esparadrapo, semi-afundado, que flutua apoiado sobre uma borda*).

Ana: E agora o que você (*ML*) fez?

Heloisa: Ela (*ML*) o virou ao contrário e a aba ficou para fora.

Angel: Ah! Porque a parte maior ficou...

Ana: Eu não tinha percebido que tinha diferença de uma borda para a outra.

Angel: Essa aqui é menor e a outra é maior, é isso? (*mostrando com o dedo*)

Heloisa: Não. É uma escadinha. (*gestos com a mão*)

Ana: Acho que uma é "abarroadinha", tem um degrauzinho, e a outra é "planinha"... Acho que é isso.

Jane: Olha. Há (*mesmo*) uma diferença de uma aba para a outra (*pegando o objeto para observá-lo*).

Angel: Ah, então tem mais resistência aí.

Jane: Bom, aqui... (*passando o dedo sobre a borda maior*) sei lá, é engraçado! (*ela sorri*)

Angel: Eu acho... Esse lado aqui não é maior? Mais "abertinho" assim? (*fazendo gestos para indicar a borda*)

Heloisa: É. Tem uma aba mesmo.

Jane: Mas essa aba aqui... (*indicando a borda menor*)

Ana: Mas que formou uma "pelezinha" (de água), como eu falei que ia formar, formou! (*ML instala o objeto ao contrário e ele flutua apoiado sobre a borda menor*)

Jane: Não, olha! (*ML virou o objeto, a borda menor volta a ficar para cima, e mesmo dessa maneira, o objeto flutua*). Ela melou, olha, ela melou... (*elas observam o fenômeno em silêncio, concentradas, parecendo refletir*).

## EPISÓDIO L

Ana: Ih é! É isso, Maria Luiza é mágica !! (voz baixa, como se ela estivesse revelando um segredo. Todas abismadas).

ML: (risos) Maria Luiza é mágica !

Ana : Com ela ficou (o objeto flutuou). Comigo não!

Helena: Gente, está assim, ó, a água! (faz gesto mostrando a água fazendo um bolha na superfície vazada do objeto)

Ana: A água está resistindo, né, para não entrar!

## EPISÓDIO M

Jane: Não, ao contrário, a água está inchando para reerguer, (fazendo um gesto com a mão de baixo para cima); o peso que puxa para... (fazendo um gesto com a mão de cima para baixo)

Heloisa: A água empurra de baixo para cima com força (fazendo um gesto com a mão, de baixo para cima)

Ana: Como é isso, Jane??

Jane: Na verdade, a água tenta levantar os corpos, o peso é que faz que o objeto afunde.

Heloisa:...Levantar os objetos, a água empurra de baixo para cima... (fazendo um gesto com a mão de baixo para cima, Respondendo ao mesmo tempo em que Jane).

[...]

*Identificação, projeção e metáfora do não-saber*

Quando Angel diz: "Vazado gente! [...] É super vazado! ..." O que é super furado? Angel torna-se a porta-voz de um conteúdo latente no pensamento dramático do grupo: ela permite, através de uma identificação com o objeto (furado), uma projeção do pensamento ("faltante" / "esburacado" / que tem lacunas) do grupo referente a sua conceituação.

*Subjetividade desiderativo-dramática e espírito científico*

Ana não aceita que o objeto tenha afundado: é por isso que ela deseja "fazê-lo flutuar" (ela o esfrega contra sua calça, o observa atentamente, o vira) como se ela procurasse um "truque" para conseguí-lo. Nesse momento, sua conduta está próxima de um pensamento mágico. (Vemos em sua conduta o predomínio do registro dramático- desiderativo)

No EPISÓDIO K , ML tenta uma contra-prova em relação à conduta do rolo de esparadrapo (que acaba de afundar), e lentamente coloca o objeto sobre a água; ele permanece sobre a superfície apoiado sobre a sua borda. Ana pergunta o que ML fez, e Heloísa explica que ML o virou com a borda para cima. Desestabilização cognitiva. Em seguida, o grupo renuncia a um espírito de competição e se une, motivado a estudar as características do objeto e a relativizar suas afirmações. (Observamos aí, a troca de registro e o grupo opera novamente sob o predomínio lógico- conceitual)

Os participantes explicitam também suas dúvidas: há a outra borda (o objeto tinha afundado antes quando apoiado na aba mais fina). Elas se encorajam e elaboram em conjunto a proposição/ tese de

Angel: "*O objeto (de plástico) apoiado numa borda pequena afunda e sobre uma borda maior flutua.*" Ana infere a formação de uma "pequena pele" (de água). Confirmação de sua hipótese e a de Jane da existência de uma película de água que pode sustentar coisas "muito leves".

ML vira de novo o objeto e o instala sobre a borda mais fina, e ele continua a flutuar reagindo diferentemente ao que tinha se passado quando Ana tentou "flutuá-lo" agindo do mesmo modo. Jane, então, diz que ML "demoliu" tudo ... (no caso a hipótese que o grupo acabara de criar). Nova desequilíbrio. Silêncio geral e concentração no fenômeno.

Aspectos dramático-simbólicos / intra e inter subjetividade

Observamos, nesse episódio, múltiplos sentidos para a palavra *resistência* provenientes das duas estruturas do pensamento : quando Angel diz que o objeto tem mais resistência, ela fala da capacidade objetiva dele permanecer sobre a superfície da água sem afundar, e também refere-se a resistência que ele tem, no sentido dele se conduzir diferentemente do que se espera dele.

"Resistência" pode ainda simbolizar, de um lado um movimento para não se mudar de opinião e por outro, o pensamento do grupo que "mesmo esburacado, não afunda", mesmo desestabilizado, resiste e persiste no seu processo de conceituação.

O EPISÓDIO L é um momento bem dramático:

Depois do silêncio dedicado à reflexão onde o grupo procura uma solução conceitual, Ana revela, com uma voz baixinha, a explicação: ML, a coordenadora, é mágica. (remetendo o discurso novamente para uma esfera dramática)

Ana havia tentado, de um modo mágico, fazer flutuar o rolo de esparadrapo que acabara de afundar: Ela o esfregara contra a sua calça, o observara atentamente, o virara, e o colocara delicadamente sobre a água. O objeto afunda. ML, em seguida, o instala muito delicadamente e ele flutua. Ana a identifica como mágica. Ver ML assim, pode se tratar de um mecanismo de projeção do seu próprio desejo de encontrar um "truque" para fazer flutuar o objeto.

Ana parece ser a porta-voz do pensamento do grupo, que opera um movimento de regressão: o pensamento se torna onipotente e infantil: o mundo deveria se curvar ao desejo do grupo. Como mágica, ML pode controlar a realidade. A resposta ao problema intelectual é procurada fora do pensamento do grupo e destinada a ML. Assim ele se libera de toda a responsabilidade em relação à conceituação. Todos riem da declaração de Ana. A hilaridade manifesta a contradição que aparece no pensamento do grupo seguida de um processo de regressão. O riso mostra que elas são conscientes do processo mas não ousam assumí-lo utilizando palavras. (vemos novamente o grupo operar basicamente no registro dramático).

No EPISÓDIO M, em seguida, observamos nova quebra de registro, Jane remete o discurso para o domínio lógico-conceitual e reintroduz a idéia de pressão da água sobre o objeto: critério implícito na hipótese de Helena (*o objeto empurra a água para o alto, a água entra no objeto e ele afunda*) e que é relativa ao princípio de Arquimedes, não mencionado por ninguém. Heloísa completa o pensamento

de Jane e constrói com ela a hipótese (*a água empurra de baixo para cima com força e o objeto flutua*): as idéias de empuxo e de pressão são evocadas. Observa-se novamente que a desequilíbrio pode fazer avançar a conceituação.

Concluindo, vimos nessa exposição o quão complexa é a tarefa de se tentar propor as bases teóricas para um campo de conhecimento com certa consistência. Tentei me centrar numa proposição teórico-hipotética de um campo de estudo, que nomeei “Noologia estruturalista”. Na exposição de hoje tentei apontar para sua fundamentação teórica enquanto um ente mental, apontando também para as suas obscuridades e para seus mistérios a serem desvendados. Iniciei a apresentação de uma direção de pesquisa cujas metodologias são sugeridas na conclusão da tese desenvolvida; conteúdo que poderei mostrar em outra ocasião. O modelo de reflexão teórica apresentado é inserido em um campo de conhecimento relativamente novo e constitui-se em um constructo quicá provisório. Foi elaborado apoiando-se em dados experimentais e em exaustivas análises dos fenômenos surgidos da experiência empírica. Esse modelo remete a uma perspectiva misteriosa que conduz por seu turno a um aprofundamento, que espero que continue ocorrendo num futuro próximo, pois ainda enquanto perspectiva de pesquisa (aí falo da busca pelas leis de articulação inter-estrutural do sistema do pensamento no ato de conhecer), enquanto proposta, é ainda semi-lógica, intuitiva e alegórica porém que dependendo de uma abordagem metodológica provavelmente de caráter experimental possa a vir a se constituir num desenvolvimento dessa direção, obviamente prevendo-se continuidades e fraturas próprias desse tipo de percurso, onde o material elaborado pode ser jogado fora, inteira ou parcialmente, pode também ser corrigido, retificado, transformado ou corroborado e ratificado.

*(Artigo publicado em junho de 2008, no site do Tekoa – Centro de Estudos da Aprendizagem RJ – [www.tekoa-aprendizagem.com.br](http://www.tekoa-aprendizagem.com.br))*