

Manifesto

Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana

Jean-Paul Bronckart

Universidade de Genebra

Alain Clémence

Universidade de Lausanne e Universidade de Genebra

Bernard Schneuwly

Universidade de Genebra

Marie-Noëlle Schurmans

Universidade de Lausanne e Universidade de Genebra

Tradução de Anne Marie Speyer

Comitê Executivo da Conferência Vygotsky-Piaget, realizada em Genebra de 11 a 15 de setembro de 1996.

I.

Seres humanos são a questão

I.1. Começamos aqui com a afirmação do senso comum de que seres humanos se diferenciam de outros organismos vivos de quatro maneiras:

- > por capacidades comportamentais especialmente eficientes;
- > por capacidades lingüísticas,¹ organizadas em linguagens naturais;
- > por capacidades mentais organizadas em operações de pensamento, apresentando a auto-reflexão (também denominada consciência) como fator de distinção;
- > por formas complexas e diversificadas de organização social e cultural, originando produções sociais e culturais, que são transmitidas e transformadas no curso da história.

¹ Na medida em que a linguagem consiste em apenas um dos sistemas semióticos certificados da humanidade, de-

Essa afirmação está na raiz da questão que foi central à filosofia ocidental no passado mas que permanece básica, a nosso ver, para todas as ciências humanas/sociais:² qual é o *status* dessas capacidades especificamente humanas e qual o processo pelo qual foram estabelecidas?

veríamos nos referir aqui a capacidades semióticas. Mas contrapomos a essa afirmativa de inclusão lógica uma afirmativa genealógica: a linguagem é a raiz de qualquer sistema semiótico. Faltando espaço para debater essa posição firmemente logocêntrica, no restante do texto utilizaremos “capacidades semióticas” quando comentarmos a posição geral do interacionismo social, e “capacidades lingüísticas” quando expressarmos a nossa posição.

² Em vez de “humanidades e ciências sociais”, preferimos a expressão “ciências humanas/sociais”, que designa todas as ciências relacionadas à organização e ao funcionamento dos seres humanos. Para nós, a bem da verdade, há uma e apenas uma “ciência humana”, que pode ser subdividida em subdisciplinas: a ciência humana, assim como as suas várias subdisciplinas, são necessariamente “sociais” (ver seção III).

I.2. A abordagem da filosofia antiga, conforme expresso, particularmente, na *Analítica* de Aristóteles, fundamentava-se na distinção de duas ordens de fenômenos. De um lado, um *mundo* (ou *cosmos*, em oposição a *caos*) pré-existente e pré-organizado, e, de outro lado, o *logos*, que é humano, universal, lógico e lingüístico, cujas estruturas proposicionais eram consideradas como refletindo “naturalmente” as estruturas do cosmos. Mais tarde, a filosofia Renascentista tornou-se mais sensível às variações das linguagens naturais e isto alterou aquela visão inicial. O grupo jansenista francês de Port-Royal introduziu, entre as estruturas objetivas do mundo e as estruturas externas das linguagens naturais, um termo intermediário: raciocínio ou operações mentais. Supondo que essas operações eram cognitivas e universais mas não diretamente observáveis, seriam somente parcial e não imediatamente refletidas nas estruturas da linguagem, que, por sua vez, eram consideradas dependentes também das condições de vida dos diferentes grupos humanos. Na mesma linha do ponto de vista de Port-Royal, Descartes introduziu a idéia de *ser humano consciente* (*sujet conscient*) como fonte e fator regulador dessas operações mentais. O debate clássico filosófico-psicológico contrapondo os empiricistas (o conhecimento humano interpretando a lógica do mundo pré-existente) aos racionalistas (o conhecimento consistindo em atribuir ao mundo as propriedades da mente humana) era baseado nessa premissa **idealista**. Kant colocou um fim (provisório) a isso através de sua conhecida síntese, até que Hegel construiu sua filosofia na mesma base idealista. Ele introduziu uma dimensão construtiva e histórica às interações dialéticas e sustentou que todas as produções humanas (econômicas, sociais e culturais) derivam desse “poder original” que se chama consciência humana.

Na medida em que a filosofia ocidental dominante aderiu ao dogma criacionista de Descartes (Deus concedeu apenas ao ser humano uma alma ou capacidade de pensar conscientemente), nunca se considerou relevante atacar a questão do *status* da consciência como “contrafluxo” da questão da

construção do conhecimento. Omitiu-se totalmente o *status* das capacidades comportamentais humanas e especialmente as capacidades lingüísticas. E, finalmente, excetuando-se de forma notável Hegel, não se considerou o problema da origem das produções humanas sócio-culturais.

I.3. Portanto, se a filosofia clássica sustentava a posição idealista, a abordagem de Comte piorou ainda mais a situação. Ao rejeitar todas as questões metafísicas, o pai da *filosofia positiva* contestou a existência de capacidades humanas específicas e, de forma mais óbvia do que seus precursores, abandonou a idéia de um questionamento genealógico ou histórico: o mundo é estável, está *em ordem*, e a tarefa da ciência é descobrir suas leis permanentes. Na famosa 45ª lição de seu *Curso*, Comte (1975) subseqüentemente negou à psicologia nascente o *status* de ciência positiva; para ser mais preciso, ele considerou que a maioria dos problemas com que a disciplina lidava eram de natureza metafísica ou não científica, alguns incluindo subtópicos de biologia (“frenologia fisiológica”) e outros, assuntos da sociologia (ou “física social”). Apesar desse anátema, a psicologia científica continuou se desenvolvendo, mas, justificando de certa forma a reticência de Comte, não conseguiu dotar-se de um tema único ou unificado. De imediato desenvolveu-se em escolas desconexas e antagônicas que lidavam com as análises e interpretações das capacidades humanas mencionadas no item I.1: algumas escolas se concentraram apenas em comportamentos, analisando seu determinismo interno (psicobiologia, reflexologia) ou determinismo externo (comportamentalismo); outras escolas se concentraram apenas nas capacidades mentais, conscientes ou subconscientes (introspeccionismo, cognitivismo, psicanálise); e ainda outras se concentraram nos termos do funcionamento social ou lingüístico do ser humano.

É essa situação difícil da psicologia **cindida** que Vygotsky solidamente descreveu e denunciou em *The crisis* (1982), enfatizando em particular suas raízes profundas e duas de suas conseqüências.

Na raiz dessa situação encontramos a afinidade da maioria das escolas de psicologia com o **dualismo** pós-cartesiano, isto é, a tese segundo a qual os fenômenos físicos (comportamentos e seus substratos neurofisiológicos) e os fenômenos psicológicos (operações mentais), embora estabelecidos em seres humanos, procedem de duas substâncias diferentes e, por esse motivo, requerem abordagens científicas diferentes. Para Vygostky, ao contrário, os comportamentos humanos são “complexidades” comportamentais, sociais, lingüísticas, mentais e, portanto, seu estudo científico implica o dever de se indagar sobre as relações genealógicas que existem entre essas dimensões diferentes, particularmente o papel que a construção social e a produção lingüística desempenham nessa interação.

A primeira consequência dessa adesão ao dualismo é o **expansionismo** que caracteriza as diferentes escolas. Com o pretexto de revelar fatos científicos relacionados a um campo limitado (mecanismos de reflexo, processos de aprendizagem, efeitos proclamados de eventos que aconteceram na infância), cada qual propôs um paradigma explicativo que pode ter tido relevância local mas que foi posteriormente estendido, de forma abusiva, a todas as áreas da psicologia. Afastando-se de seu campo de validade, esses paradigmas perdem, efetivamente, sua natureza científica e se tornam “*idéologies totalisantes*”, como dizem os franceses.

A segunda consequência se relaciona com a dificuldade objetiva com que a psicologia depara no campo de intervenções práticas (educacionais ou outras). Paradigmas divididos e ideologicamente carregados são inúteis e inadequados às intervenções humanas porque estas requerem que todas as dimensões de seu funcionamento (social, mental, comportamental, lingüístico) sejam levadas em consideração. E, paradoxalmente, em vez de admitir e perceber essa armadilha, e como evidência da pouca validade de sua teorização, os defensores desses paradigmas apenas se limitaram a transferir os problemas de aplicação ao campo pantanoso da práxis não teorizada (isto é, o desprezo que certos psicólogos têm por questões educacionais).

I.4. Obviamente, o diagnóstico de Vygotsky continua relevante para a psicologia contemporânea. Os paradigmas dominantes atuais se baseiam numa posição que continua basicamente idealista, mesmo quando parecem rejeitar o dualismo, e continuam dividindo o comportamento humano em muitos “falsos temas”. A disciplina poderia permanecer assim. Dessa forma seria assegurada uma auto-reprodução acadêmica fácil, cada tendência analisando, com métodos aparentemente aceitáveis, a positividade do comportamento, a positividade da linguagem, a positividade dos fatos sociais, a positividade de operações mentais e até mesmo a positividade do subconsciente.

Mas esse *status quo* possui um conjunto de suposições correlatas que consideramos impossível aceitar. E, acrescentando às duas consequências negativas identificadas por Vygotsky, adicionaremos mais duas lacunas, menos claramente discutidas pelo autor. A primeira é a dificuldade de levar em consideração as dimensões lingüísticas do funcionamento humano. Se, como muitos indicaram, o “silêncio sobre a linguagem” no trabalho de Kant e Piaget impressiona, os paradigmas científicos que parecem lhe conceder certo *status* (o comportamentalismo e principalmente o cognitivismo) somente o fazem colocando de lado suas bases sociais radicais (apesar de Saussure e Wittgenstein claramente enfatizarem sua importância), e colocando de lado suas propriedades ativas ou discursivas.

Fortemente relacionada à lacuna anterior, a segunda encontra-se no silêncio relativo à base social e histórica de todo comportamento. É claro que os paradigmas dominantes não disputam a existência das questões sociais em si, mas as percebem como ramificações de capacidades cognitivas universais: questões sociais são apenas produtos secundários das questões psicológicas (Piaget, 1965). Portanto, esses paradigmas ignoram a variedade objetiva (tanto histórica como cultural) dos mecanismos sociais, como também, é claro, seu papel na constituição e diversificação de tipos de funcionamento psicológico.

Em relação ao “estado” das ciências humanas/sociais em geral, precisamos admitir que a “divisão de trabalho” proposta por Comte não só se confirma como tem aumentado. Em apenas um século podemos assistir a uma multiplicação de subtópicos e subsubtópicos que às vezes se encontram em competição selvagem. Defenderemos a tese de que essa divisão das ciências humanas/sociais está diretamente relacionada à divisão interna da psicologia e que, conseqüentemente, a reunificação da psicologia está necessariamente ligada à reformatação de todas as ciências humanas/sociais.

I.5. Para promover a reunificação da psicologia como desejava Vygotsky, consideramos fundamental ressuscitar os seguintes aspectos do pensamento ocidental, secundários e continuamente reprimidos, que Mauro (1969) apresentou com muita clareza.

Primeiro, abandonando o dualismo cartesiano e subscrevendo o **monismo** proposto por Spinoza. Em geral, a primeira proposição implica que toda entidade acessível ao ser humano é, de fato, produto do pensamento ou, de acordo com a reformulação neuro-cognitiva contemporânea, um produto do cérebro. “Delírio autocentrado” de acordo com Spinoza, cuja posição implica que o pensamento, assim como qualquer fenômeno qualificado, é apenas o produto de matéria única em atividade contínua. E através dessa reversão completa de perspectiva, Spinoza também afirma as questões genuínas e paradoxais das ciências humanas/sociais: em que condições pode esse produto da matéria em atividade, que é a mente humana, compreender o mundo do qual procede e compreender a si próprio? Em que condições pode ser esse outro produto da matéria em atividade, que é o ser humano, agir sobre o mundo e transformá-lo?

Em seguida, realmente aceitando a perspectiva **evolucionista**³ como referencial das ciências na-

³ O “evolucionismo” aqui proposto se opõe ao “fisiologismo” herdado de Aristóteles. Não designa a “perspecti-

turais em geral e a perspectiva **histórico-cultural** como referencial específico das ciências humanas/sociais. E, subseqüentemente, adotando-se um questionamento **monista emergente**: como apareceram as várias formas de vida (referindo-se à biologia) da matéria única? Através de que mecanismo foram acrescentadas às capacidades comportamentais dos seres vivos as capacidades mentais? Finalmente, como é que as capacidades sociais são desenvolvidas nos seres humanos e, em particular, as capacidades lingüísticas, as capacidades mentais (pensamento) e as capacidades auto-reflexivas (consciência)?

Finalmente, no contexto desse questionamento, deve-se seriamente considerar o *status* da linguagem. Os paradigmas dominantes ainda subscrevem a tese clássica de que a linguagem se funda na natureza, enquanto a impossibilidade radical de tal afirmação foi prevista pelos nominalistas no final da Idade Média, confirmada posteriormente por certos empiricistas (incluindo Locke) e finalmente demonstrado por Saussure e Wittgenstein. Estes autores indicaram claramente que a linguagem procede somente de uma convenção social de designação: signos e discursos somente emergem como produtos de uma atividade coletiva resultante da negociação de representações do mundo; conforme apoiado hoje em dia por Habermas (1987), uma atividade simultaneamente geradora da própria questão social. Considerar seriamente a linguagem significa automaticamente considerar primeiro as questões sociais: na medida em que a linguagem só existe na forma de várias linguagens naturais, dotadas de sua própria semântica, considerar questões sociais também significa considerar a miscelânea variável de sua semântica ou, em outras palavras, sua variabilidade cultural.

I.6. Por serem parcialmente ligados à posição que acabamos de mencionar, o comportamentalismo

va evolucionista” na sociologia e antropologia, conforme advogada, por exemplo, por Spencer. Essa perspectiva posterior é, para nós, outro exemplo do expansionismo dos paradigmas locais.

skinneriano e o construtivismo piagetiano constituem dois importantes e esclarecedores paradigmas.⁴

A abordagem de Skinner está firmemente enraizada na tradição monista e evolucionista. Skinner percebe o ser humano como organismo biologicamente dotado de capacidades comportamentais poderosas, que se desenvolvem e são alteradas através do efeito da pressão seletiva do meio ambiente. O meio ambiente modela o comportamento e, em particular, torna possível a aquisição da linguagem. E, de acordo com Skinner, os comportamentos mentalmente rotulados são apenas comportamentos verbais interiorizados, que assumem o funcionamento comportamental como tal e que o “desintegram”.

A posição de Piaget é evolucionista e não escolhe claramente entre o monismo e o dualismo.⁵ Para esse autor, o organismo humano é dotado de capacidades funcionais inatas (assimilação e acomodação) que lhe permitem desenvolver formas complexas de interação prática com o ambiente (esquema sensorio-motor) e, portanto, conferir sentido aos objetos encontrados. Durante esse processo contínuo a criança “redescobre” o significado dos signos de sua linguagem ambiente e, ao interiorizar esses signos, as estruturas práticas da interação são transpostas para o nível mental e assim trazem as operações lógicas do pensamento.

Se os processos de Skinner e de Piaget diferem no seu enfoque sobre a interação (o primeiro é empiricista e o segundo mais racionalista), os dois sugerem um esquema de desenvolvimento semelhante:⁶ através da interiorização dos significados, produzidos pela interação com o ambiente humano, a capacidade de pensamento é projetada ao primeiro plano.

No entanto, em ambos os casos, as propriedades objetivas sociais do ambiente humano são ignoradas, sendo esse ambiente visto de uma perspec-

tiva universalista, ou ainda, de uma perspectiva fisicalista, o que não concede nenhum *status* à variabilidade cultural e seu efeito no significado dos objetos. Mas ainda temos, em ambos os casos, a base social da linguagem (o *status* arbitrário radical dos signos) sendo subestimada. Nos trabalhos de Skinner e de Piaget, fatos sociais compõem produtos secundários de capacidades psicológicas que — por certo — levam ao postulado da precedência da psicologia sobre as ciências humanas/sociais. Na medida em que as questões sociais são afirmadas como conseqüência e não como causa das questões psicológicas, os únicos determinantes dessas últimas são basicamente biológicos. Isso explica a tendência corrente de confluência (e dissolução) do comportamentalismo, assim como do construtivismo no cognitivismo e nas neurociências.

II.

Um apelo a um interacionismo sócio-discursivo

Nossa posição evolucionista monista e histórica (ver nota 3) obviamente difere das duas asserções prévias por considerar seriamente o papel das questões sociais e da linguagem na constituição do ser humano. Em termos gerais, nossa posição tem origem no interacionismo social que pode ser caracterizado pela integração das tendências mencionadas no item I.5, dentro do modelo principal desenhado inicialmente por Marx e Engels.

> Todos os organismos vivos interagem com seu ambiente e têm a capacidade de rastrear suas marcas psicológicas; nas espécies animais superiores, essa interação se dá no contexto de atividades coletivas, e as marcas que o organismo procura rastrear são, por conseguinte, aquelas de um ambiente mediado por atividades.

> Por causa do poder de suas capacidades comportamentais, os seres humanos alteram seu ambiente; introduzem ferramentas, construtos coletivos e instrumentos semióticos de cooperação; produzidas em grupos e colocadas em vários contextos, essas produ-

⁴ Cf. Bronckart, 1995b.

⁵ Cf. Bronckart, 1996.

⁶ Cf. Richelle, 1993.

ções humanas são imediatamente diferentes e essas diferenças se tornam maiores no curso da história, produzindo um ambiente diferenciado ou, em outras palavras, um ambiente social e cultural.

> Isso leva à reapropriação e depois à interiorização, para dentro do organismo, das propriedades desse ambiente assim transformado (socializado e semioticamente carregado) que produz as capacidades psicológicas superiores que são o pensamento e a consciência humana.

A tese geral do interacionismo social, portanto, declara que as propriedades específicas do comportamento humano resultam de uma **socialização** particular que é possibilitada pela **emergência histórica de instrumentos semióticos**.

Sugerimos que a reformatação das ciências humanas/sociais, que discutiremos na seção III, deve ser examinada dentro desse esquema geral (na afirmação da equação “a humanidade é social”, a distinção entre essas duas qualidades perde toda relevância). Desde que, a partir de Durkheim e Saussure, admite-se que os fatos sociais, assim como os fatos lingüísticos, são, pela própria natureza, basicamente formas diversas de representação, a questão sobre as condições da construção de representações torna-se nuclear para todas as ciências. E, de acordo com isso, a reavaliação da questão da psicologia compreende uma das condições principais para sua reformatação.

O interacionismo sócio-discursivo propõe tal reavaliação,⁷ que agora resumiremos em seis teses principais.

II.1 Anteriormente à psicologia, sugerimos que o comportamento do organismo está organizado de forma funcional em atividades coletivas práticas, direcionadas à sobrevivência da espécie (atividades nutritivas, reprodução etc.). Na humanidade, a atividade é desenvolvida de formas mais

variadas e complexas, no plano das **formações sociais**. E a emergência dessas formações, assim como a diversificação de atividades práticas, está indissolúvelmente ligada à emergência de um determinado tipo de interação, **atividade lingüística**, como um processo de negociação e acordo sobre contextos em que a atividade se realiza. A atividade lingüística em si é designada por uma variedade de *formas comunicativas*, em outras palavras, uma variedade de **gêneros de texto**,⁸ adaptados aos motivos e interesses das formações sociais. Essas formas sócio-históricas produzidas estão disponíveis num **intertexto**⁹ e estão permanentemente abertas a transformações, orientadas por novas metas sociais.

II.2. A atividade é o contexto por meio do qual todos os organismos têm acesso ao ambiente, mantendo marcas psicológicas ou **representações**. Na humanidade, como a atividade prática é mediada por signos lingüísticos, o contexto não é estabelecido pelo ambiente em si, mas por uma série de formas de semiotização que emanam do ambiente, ou seja, por **mundos representados**¹⁰ ou configurações de “representações sociais”.¹¹ E é, portanto, a apropriação desses mundos socialmente representados por organismos humanos que geram as “representações individuais”.

II.3. Se as representações individuais são uma espécie de fenômeno psicológico, elas não procedem, porém, de uma interiorização direta das dimensões sociológicas que acabamos de mencionar; sua construção é a consequência da construção de **ações**, como unidades de funcionamento comportamental mental, das quais são feitos os **agentes** ou **seres humanos**.

⁷ Cf. Bronckart, 1994, 1995a, 1996; Schneuwly, 1987, 1988, 1994b.

⁸ A noção de “texto” indica toda produção lingüística organizada, tanto escrita como falada.

⁹ Cf. Bakhtin, 1979.

¹⁰ Cf. Habermas, 1987.

¹¹ Cf. Durkheim, 1898.

A atividade lingüística, como já vimos, aparece como processo de negociação permanente,¹² concernente às propriedades do contexto de atividades práticas, mas, na verdade, também se estabelece um processo através do qual essa atividade prática é conduzida e **avaliada**. As produções lingüísticas de um grupo envolvido em uma atividade avaliam a relevância da ação em relação ao contexto dos mundos representados, e essa avaliação, em particular, está relacionada às condições de participação dos indivíduos nessa atividade social. E, por meio desse processo de avaliação do papel que é desempenhado pelos diversos seres humanos na atividade social, as ações são definidas no seu *status* inicial e **externo** ou, em outras palavras, como *partes de atividade social atribuídas a um organismo humano*.

Mas, no processo de “definir” ações, as avaliações sociais atribuem a “outros” a capacidade de agir (um provável “poder-fazer”), assim como propósitos (um mais ou menos sincero “querer-fazer”) e motivos (“razões-para-agir” mais ou menos convincentes), dotando-os por conseguinte com essa responsabilidade única na intervenção ativa da qual deriva o *status* do agente. Ademais, desde o momento em que seres humanos individuais contribuem para essas avaliações e conhecem os critérios codificados pela linguagem, acabam sabendo que são avaliados de acordo com esses critérios e se tornam aptos a aplicá-los a si próprios. Desse segundo ponto de vista, seres humanos individuais apreendem capacidades de ação, de posicionamento social e de auto-imagem ou, em outras palavras, representações de si próprios como agentes responsáveis por suas ações. E essa auto-representação do *status* do agente define a ação no seu segundo *status* — o **interno**: *um conhecimento, disponível dentro do organismo ativo, dos vários aspectos de sua própria responsabilidade no desempenho de partes da atividade social*.

II.4. O agente humano é dotado da capacidade de pensamento e consciência por meio da **interiorização** das propriedades das avaliações sociais lingüísticas das ações. No sentido técnico (Bronckart, no prelo), a dimensão **ativa** da linguagem (sua relação mediadora com as ações práticas), assim como a característica **discreta** e radicalmente **arbitrária** dos signos que carrega, alteram a psique elementar dos organismos vivos (um conjunto de representações não organizadas a eles inatingíveis) para um funcionamento psíquico apoiado em unidades definidas e estruturadas, apresentando essas propriedades ativas e auto-reflexivas que caracterizam o pensamento e a consciência. Como os signos da linguagem não abrangem todas as representações disponíveis no organismo humano,¹³ podemos, por conseguinte, considerar que o subconsciente é composto parcialmente por esse resíduo representativo do “mundo experimentado”, que não é diferenciado e nem organizado e que está continuamente batendo à porta da linguagem.

II.5. Com isso em mente, **intervenções educativas** (ou intervenções de treinamento) aparecem como uma das formas explícitas e admitidas de avaliação social, através das quais as ações humanas são geradas. Almejando alterar os limites da ação dos aprendizes, e conseqüentemente alterando a representação que têm de si próprios, essas intervenções são, por conseguinte, um dos fatores principais do desenvolvimento, e a análise de suas características é assim parte intrínseca da psicologia. Como Vygotsky (1974, p. 190) afirma, “a própria essência do [...] desenvolvimento é [...] o conflito entre as formas culturais evoluídas com as quais a criança entra em contato e as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento”. E, de acordo com esse mesmo autor, durante esse processo “a educação pode ser definida como sendo o desenvolvimento artificial da crian-

¹² Em consonância com trabalhos contemporâneos em sociologia e psicologia social, poderíamos ter utilizado aqui “transação social” em vez de “negociação”.

¹³ Cf. Sapir, 1953.

ça. [...] [A educação] reestrutura fundamentalmente todas as funções do comportamento” (1985, p. 45). Dessa perspectiva, os processos educacionais buscam identificar e aproveitar “as zonas de desenvolvimento proximal” do educando ou, em outras palavras, os passos psíquicos auto-reorganizadores do processo, nos quais as intervenções sociais podem eficientemente introduzir novos conteúdos e, portanto, propor uma reorientação do desenvolvimento.¹⁴

II.6. Ainda nesse esquema, o papel dos **textos** é central porque estes constituem a única realidade empírica da atividade lingüística. Por meio de textos, fatos sociais são organizados, quer diretamente (mitos, leis, regulamentos etc.) ou indiretamente (produtos sociais como arte, religião, instituições etc., que só têm sentido por intermédio de “intérpretes” de textos). É através dos textos, de fato, que todas as intervenções de aprendizagem são organizadas. E, finalmente, as estruturas textuais, assim como os signos que os textos incluem, são os objetos da interiorização constitutiva da psique humana, gerando essa lógica discursiva (ou carregada de ação), cuja abstração, por sua vez, constitui o pensamento “lógico-matemático”. Os textos propõem reconfigurações das atividades humanas;¹⁵ na sua dimensão universal e mítica, reconhecem e contam sobre as leis e os assuntos proibidos que são o fundamento das estruturas sociais;¹⁶ por intermédio do aspecto diferenciado e sócio-histórico cultural dos vários gêneros de texto, propõem termos especiais para a socialização e, portanto, constituem as “macroferramentas” do desenvolvimento humano conforme sugerido por Schneuwly (1994b).

¹⁴ Cf. Schneuwly, 1994a.

¹⁵ Cf. Ricouer, 1986.

¹⁶ Cf. Schurmans, 1990; Schurmans e Dominicé, no prelo.

III.

Um apelo para a reformatação das ciências humanas/sociais

III.1. As ciências humanas/sociais mantêm uma relação de interdependência com as ciências naturais e, em particular, com a biologia que pode ser estabelecida como segue.

> Dado o fato de que todos os organismos vivos rastreiam as marcas psicológicas de sua interação com o ambiente, uma das tarefas da biologia é estudar, para cada espécie, as características estruturais e funcionais do substrato neurológico desse indicador.

> Nos animais (e nos seres humanos, antes da aquisição da linguagem) essas marcas psicológicas são conectadas com as condições comportamentais e ambientais de sua constituição (quando carecem de reforço, essas marcas gradativamente são sujeitas a “inibição”). Nesse nível, sugerimos que o equipamento biológico (no que se refere às suas características estruturais) estabelece uma base para capacidades comportamentais, e que as interações comportamento/ambiente estabelecem uma base para as marcas psicológicas elementares e sua organização funcional.

> Quando no ser humano as marcas psicológicas são mediadas pela linguagem, sua dependência no que se refere às condições de sua constituição desaparece, como demonstrou o próprio Pavlov. Por serem estabelecidas social e historicamente, as unidades de representação características da psique humana se tornam independentes da cadeia causal que liga o equipamento biológico, a interação e o funcionamento da psique.

> Assim, se as capacidades comportamentais e psíquicas elementares dos seres humanos continuam dependentes de seu equipamento biológico, as operações mentais, assim como as ações e a linguagem com a qual estão ligadas, libertam-se do determinismo biológico. E, nesse nível, em vez de “imaginar” estruturas neurológicas que poderiam determinar o comportamento humano, é o caso de analisar até que ponto a organização dos significados psíquicos da ação e da linguagem levam, historicamente, a uma reorganização do cérebro humano.

III.2. Afirmado isso, o principal problema das ciências humanas/sociais se torna o problema da relação entre a psicologia e as assim chamadas disciplinas sociais (como a sociologia, a antropologia etc.). Sobre isso defenderemos duas teses, que são contraditórias apenas na aparência.

A primeira é que o conjunto de problemas da psicologia é **nodal** para todas as ciências humanas/sociais, porque todas estão ligadas a assuntos que, no fundo, são de natureza representativa. E, se as representações são produtos da textualidade e da atividade dos grupos (portanto, relacionadas a várias disciplinas), estão ainda assim na raiz da pessoa. Sejam elas coletivas, sociais ou individuais, e sejam objetivadas nas produções sociais do meio ambiente, as representações também possuem uma inscrição material dentro do agente humano. E o funcionamento desse agente (ou dessa pessoa), no interior das ações, constitui o principal objeto da psicologia.

A segunda tese afirma, por outro lado, que a psicologia está em segundo lugar, como indicamos, atrás das questões sociais e lingüísticas, na medida em que o funcionamento psicológico do agente humano emerge somente como produto da interiorização das dimensões sociais e lingüísticas da atividade do grupo. E enfatizamos que somente quando desconsidera as questões sociais e lingüísticas (ver Skinner e Piaget no item I.6.) é que a psicologia pode se proclamar a primeira das disciplinas das ciências humanas/sociais.

Para nós, as ciências humanas/sociais têm como objeto comum as representações, construídas na atividade prática dos grupos e mediadas pela atividade lingüística. São diferenciadas apenas pelo nível em que abordam esse objeto comum, de acordo com o esquema proposto pelo interacionismo social, que começa com a atividade coletiva e termina com a pessoa, com o seu pensamento e com a sua consciência.

III.3. Cada disciplina contida nas ciências humanas/sociais, portanto, aborda, com seus próprios métodos, um certo nível da tríade atividade-lingua-

gem-representação: o nível da atividade humana coletiva, suas propriedades e produtos, no que se refere à antropologia; o nível das modalidades específicas da organização mental e social desenvolvida pelas formações sociais, nas suas características diferenciais, no que concerne à sociologia e à etnologia (a economia e a geografia social estão inseridas nesse nível); o nível das produções lingüísticas, nas suas características gerais e particulares, no que se refere à lingüística; o nível de integração dessas diversas dimensões no interior da ação e no interior da pessoa, no que concerne à psicologia. Finalmente, a história como ciência introduz uma dimensão diacrônica complementar em cada uma dessas disciplinas: em todos os níveis, fornece uma iluminação metodológica fundamental.

III.4. O *explicans* do funcionamento do ser humano está, portanto, situado no interior dos fatos antropológicos, sociais, históricos e lingüísticos. Como podemos evitar, nessas condições, o que Vygotsky chamou no *The crisis* de “um reducionismo retrógrado” ou, em outras palavras, a dissolução dos fatos psicológicos em fatos de outro nível?

Primeiro vamos sublinhar o fato de que a busca da explicação psicológica nas questões sócio-lingüísticas não se configura propriamente como uma abordagem reducionista (explicação dos fatos de certa natureza por meio de fatos de outra natureza), porque os fatos psicológicos são sócio-lingüísticos! Vamos então ter em mente que as ciências humanas/sociais são diferenciadas pelo nível em que abordam os objetos que lhes são comuns. As atividades, os textos e as representações possuem *status*, propriedades e significados que são conectados com o nível de organização em que os apreendemos: o nível da humanidade, de ambientes sociais específicos, de linguagens naturais, de seres humanos individuais. As condições do funcionamento antropológico, sociológico e textual somente são válidas no próprio nível em que são abordadas. E, se as representações que as definem estão na raiz do ser humano, não são estruturadas nem regulamentadas por esses seres humanos, mas pelas caracte-

terísticas e pelas balizas sócio-históricas do desenvolvimento de grupos humanos.

O *explicandum* que o funcionamento da pessoa estabelece é, portanto, diferenciável de seu *explicans* na medida em que as dimensões explicativas sócio-lingüísticas supra-individuais estão sujeitas, dentro de cada pessoa, a uma reorganização que é sempre específica e diferente, trazendo à tona novos significados. A pessoa é um produto **experien-**cial, em outras palavras, um caminho de vida da qual a sua micro-historicidade (irredutível à história de grupos) condicionou os termos, integrando e estruturando os significados sociais. E, por causa desta micro-historicidade, os ingredientes sócio-lingüísticos de origem comum são distribuídos diferentemente, a cada vez, na pessoa.

III.5. Com referência à afirmação anterior, é necessário corrigir a afirmativa feita no item II.5: a intervenção educacional não compreende uma questão específica da psicologia; ela é o principal local para **validar** proposições de todas as ciências humanas/sociais. Ou melhor, deveria ser. Nossa primeira afirmação deriva do fato de os problemas de aprendizagem e desenvolvimento serem tradicionalmente deixados de lado, unicamente para sua consideração pela psicologia. Mas a questão dos problemas educacionais deve ser repensada, pela atribuição deles a cada um dos níveis de abordagem, conforme mencionado acima: como fato antropológico, como fato social, como fato lingüístico, como fato dirigido a alterar certos aspectos da pessoa. E, ainda, repensar a educação também quer dizer, necessariamente, repensar a ética e a política ou, em outras palavras, as condições gerais de uma possível intervenção na humanidade.¹⁷ Como não podemos discutir essa questão tão ampla, satisfazemo-nos em enfatizar um aspecto adicional do problema (mencionado em I.3.), a adequação dos paradigmas divididos e ideologicamente carregados. Qualquer

fato científico que é validado localmente, quando não se integra no conjunto geral dos problemas da humanidade que lhe dão significado, torna-se disponível, fundamentado em pura tecnologia, para todos os tipos de intervenção, incluindo as abordagens de dominação e de violência (por exemplo, o uso do condicionamento, do isolamento sensorial, da modificação cerebral etc.). E, obviamente, se não é inútil que os pesquisadores das ciências humanas/sociais protestem contra esse tipo de uso, é sem dúvida mais útil levantar as posições epistemológicas que as tornam inevitáveis.

III.6. A nosso ver, as posições epistemológicas de muitos pesquisadores contemporâneos são, primeiramente, uma conseqüência do endosso à idéia segundo a qual toda metodologia científica é necessariamente explicativa e experimental. E é surpreendente reconhecer que as sucessivas “revoluções epistemológicas” (por exemplo, do comportamentalismo ao cognitivismo) são desenvolvidas em perfeita continuidade metodológica: não importa que se modifiquem os referenciais teóricos, contanto que permaneçam compatíveis com os métodos que alegam serem inspirados nas ciências naturais! Por todas as razões mencionadas neste *Manifesto*, e a inevitável correlação do paradoxo sobre a constituição do conhecimento humano exposta por Spinoza, continuaremos advogando que a ampla metodologia das humanidades e das ciências sociais está relacionada à **compreensão**. Com base no seu conhecimento prévio da atividade humana, de que participam, os pesquisadores estão sempre sendo desafiados por interpretações de ações ou textos, pelas quais buscam ler os termos que organizam as representações humanas e pelas quais, subseqüentemente, empenham-se em alcançar uma maior compreensão de si próprios.

Dentro desse referencial amplo, as abordagens experimentais podem, portanto, ser desenvolvidas como passos localizados, almejando chegar a explicações causais, ou por intermédio do desenvolvimento de modelos. Essas abordagens certamente demonstrarão todo o rigor de procedimentos de verificação,

¹⁷ Cf. Hameline, 1985.

mas a seus produtos explicativos somente será assegurado seu verdadeiro *status* quando forem reintegrados numa abordagem hermenêutica abrangente, como propostas de novos significados, necessitando de renegociação contínua no contexto das atividades linguísticas dos grupos humanos.

Referências bibliográficas

- BAKTHIN, M., (1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- BRONCKART, J.-P., (1994). Action, langage, discours: les fondements d'une psychologie du langage. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59, p. 7-64.
- _____, (1995a). Theories of action, speeches, natural language and discourse. In: WERTSCH, J. V. et al. (orgs.). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____, (1995b). Du behaviorisme à l'interactionisme social. In: LEJEUNE, H. et al. (orgs.). *Des animaux et des hommes: hommage à Marc Richelle*. Paris: PUF.
- _____, (1996). Units of analysis in psychology and their interpretation: social interactionism or logical interactionism. In: TRYPHON, A., VONÈCHE, J. (orgs.). *Piaget-Vygotsky: the social genesis of thought*. New York: Erlbaum, Taylor and Francis.
- _____, (no prelo). *Activité langagière, textes et discours: une approche de psychologie du langage*. Paris: Nathan.
- COMTE, A., (1975). *Cours de philosophie positive: leçons 1 à 45*. Paris: Hermann.
- DURKHEIM, E., (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6, p. 273-302.
- HABERMAS, J., (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- HAMELINE, D., (1985). Le praticien, l'expert et le militant. In: _____. *Du discours à l'action*. Paris: L'Harmattan.
- MAURO, T. de, (1969). *Une introduction à la sémantique*. Paris: Payot.
- PIAGET, J., (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- _____, (1965). *Etudes sociologiques*. Genève: Droz.
- RICHELLE, M., (1993). *Du nouveau sur l'esprit?* Paris: PUF.
- RICOEUR, P., (1986). *Du texte à l'action: essais d'herméneutique II*. Paris: Seuil.
- SAPIR, E., (1953). *Le langage*. Paris: Payot.
- SCHNEUWLY, B., (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales: essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, 1, p. 5-16.
- _____, (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- _____, (1994a). Contradiction and development: Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education*, 9, p. 281-291.
- _____, (1994b). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (org.). *Les interactions lecture-écriture*. Berne: P. Lang.
- SCHURMANS, M.-N., (1990). *Maladie mentale et sens commun*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- SCHURMANS, M.-N., DOMINICÉ, L., (no prelo). *Le coup de foudre amoureux: étude de sociologie de la connaissance*.
- SKINNER, B.F., (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton Century Crofts.
- VYGOTSKY, L.S., (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti-Barbera.
- _____, (1982). La signification historique de la crise de la psychologie. In: _____. *Oeuvres choisies: tome I*. Moscou: Éditions Pédagogiques.
- _____, (1985). La méthode instrumentale. In: SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.-P. (orgs.). *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delachaux & Niestlé.