

LUIS HENRIQUE ZAGO

**O DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL:  
IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Presidente Prudente  
2016

LUIS HENRIQUE ZAGO

**O DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL:  
IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Infância e Educação.

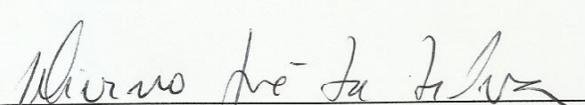
**Orientador:** Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho.

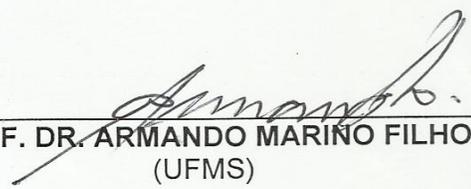
Presidente Prudente  
2016



BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
PROF. DR. IRINEU AUPRANDO TUIM VIOTTO FILHO  
(ORIENTADOR)

  
\_\_\_\_\_  
PROF. DR. DIVINO JOSE DA SILVA  
(UNESP/FCT)

  
\_\_\_\_\_  
PROF. DR. ARMANDO MARINO FILHO  
(UFMS)

\_\_\_\_\_  
LUÍS HENRIQUE ZAGO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 22 DE JULHO DE 2016.

RESULTADO: \_\_\_\_\_

APROVADO

# **DEDICATÓRIA**

**À**

**SILVIA CATARINA FERREIRA ZAGO**

**LORENZO FERREIRA ZAGO**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço imensamente a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho e para o meu desenvolvimento. Não tenho palavras suficientes para expressar os meus sentimentos de apreço e consideração.

### **Aos meus pais.**

Luis Paulo Zago e Neusa Maria da Silva Zago

### **Ao meu irmão.**

Augusto Evilazio Zago

### **Ao meu orientador.**

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho.

### **Aos amigos**

Armando Marino Filho, Mara, Allan, Vinicius e Janaina pelas contribuições.

### **A todos os membros do grupo de pesquisa.**

Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-cultural (GEIPEEthc).

### **Aos professores.**

Rosiane de Fátima Ponce

Divino José da Silva

# **O DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

## **RESUMO**

Esta investigação foi desenvolvida no interior da linha de pesquisa “processos formativos, infância e juventude” do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP). Aborda a complexidade da construção de diagnósticos referentes a problemas escolares. Fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural. O foco da pesquisa é entender como os profissionais da psicologia constroem um diagnóstico sobre os problemas escolares relacionados à atenção e propor formas avaliativas que estejam em conformidade com os postulados da teoria histórico cultural. Assim, o objetivo foi iniciar um estudo que aponte caminhos para um trabalho clínico referente a problemas escolares que tenha embasamento na teoria histórico cultural. Para a pesquisa foi selecionada uma criança que foi encaminhada a clínica de psicologia com queixa de dificuldade de aprendizagem e comportamento. Os resultados da pesquisa indicam que muitas vezes idiossincrasias que destoem do significado social imposto são taxadas como patológicas, não se permitindo um desenvolvimento que tente harmonizar o sentido pessoal ou que considere o questionamento ao estabelecido. A nosso ver a avaliação passa a ser a busca de explicações capazes de desvelar as relações dinâmico-causais de comportamentos em processo de desenvolvimento. Nesta acepção o sistema psicológico, diversamente do que propalado pelos paradigmas mecanicistas e organicistas, deve ser considerado em sua dimensão simbolizadora, uma vez que os signos desempenham papel constitutivo no comportamento humano, ou seja, a atenção e as demais funções psicológicas superiores, no processo de ontogênese, estão atreladas a sentidos e significados socialmente estabelecidos. Isto inviabilizaria uma análise das ditas funções que considerasse apenas a dimensão biológica. Assim, nossa avaliação desloca-se de uma análise do indivíduo para um estudo das relações sociais e processos intersíquicos. Para tanto buscamos empreender um avaliação da queixa apresentada pelos pais, a criança e a escola; uma análise da história do desenvolvimento da criança; buscamos avaliar quais são as necessidades da criança, quais meios usa para satisfazê-las e em quais condições ela se encontra inserida; por fim, investigamos quais as causas das atividades da criança.

**Palavras-chave:** Psicodiagnóstico; Atenção, queixa escolar; teoria histórico cultural

# THE PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS LIGHTED FOR HISTORICAL-CULTURAL THEORY: IMPLICATIONS FOR SCHOOL EDUCATION

## **ABSTRACT**

This research was developed in the Education Post Graduate Program at State University of São Paulo(FCT-UNESP-Presidente Prudente). It addresses the complexity of building diagnostics for the school problems based on the Historical-Cultural Theory. The focus of the research is to understand how psychology professionals build a diagnosis about school problems related to attention and to discuss an evaluative way through the postulates of historical-cultural theory. The aim was to study possibilities to point paths for clinical work related to school issues based on historical cultural theory. The diagnosis in our view must be build during the whole therapeutic activity and during the process, the psychologist and the individual will be organizing and defining the best ways for the therapeutic activities related to the learning problems of the student. Psychological diagnoses are extremely complex and do not lend itself to evaluation with the same clarity and precision achieved by the objects studied by the natural sciences. We understand that the historical-cultural diagnosis should include the process of constitution of the phenomena and indicate the prognosis because in the positivist way is restricted to state how it organizes the present moment and it seems extremely limited. The focus of most diagnoses has been the pathology and we seek to build a diagnosis that rather than focusing on the disease must to understand the elements in an dialectic movement. For this study we selected a child who was referred as having learning and behavior problems at school and we tried to understand the individuals problems as social and historical construction to be able to reveal the dynamic-causal relations behaviors in the individual development process. In this sense problems of attention, memory, language and thoughts must be understood as part of the system of higher psychological functions and considered in its semiotic dimension, since the signs and meanings constitute human beings and that all the higher mental functions must be linked to ontogenesis process which are socially established. This would remove an analysis of these functions only consider the biological dimension and moves from an individual analysis to a study of social interactions and interpsychological processes. Therefore we seek to undertake an evaluation of the complaint by the parents, the child and the school to understand and analysis the history of child development to get what the child's needs, which means used to meet them and under what conditions it is inserted and, finally, to investigate what the causes of children's behavior in the movement of life.

Keywords: Psychodiagnostic; Attention, school problems; cultural historical theory

## SUMÁRIO

1 Introdução.....	03
2. O surgimento da ciência: a constituição de uma nova visão de mundo.....	08
2.1. O mundo feudal.....	09
2.2. Uma nova visão de mundo.....	16
2.3. Um novo método de conhecimento: o racionalismo cartesiano.....	24
2.4. A teoria mecânica e o empirismo.....	29
2.5 A solução dialética para as questões kantianas.....	37
2.6. O positivismo e a naturalização do real.....	51
2.7 Enquanto isso na união soviética.....	58
2.8 A disciplina e a prática diagnóstica.....	62
3. <i>As psicologias não dialéticas e o diagnóstico</i> .....	69
3.1. A biologia e o funcionalismo.....	70
3.2. As metáforas orgânicas e funcionalistas e a psicologia.....	75
3.3. Os fenômenos e o diagnóstico.....	85
3.4. A fala em uma abordagem não dialética .....	97
3.5. A fala numa perspectiva dialética.....	101
4. <i>A teoria dialética e o diagnóstico</i> .....	108
4.1 introdução.....	108
4.2. <i>Abstração e unidade de análise</i> .....	109
4.3. Motivos, necessidade e o pensamento.....	123
4.4 A história .....	131
4.5. Funções psíquicas superiores .....	135
4.6. Atenção.....	139
5 Questões metodológicas da pesquisa .....	145
5.1 Introdução .....	145
5.2 Etapa preliminar: os diagnósticos não dialéticos. ....	145
5.2.1 Associação Brasileira do Deficit de Atenção (ABDA) e os diagnósticos.....	145
5.2.2 Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V.....	148
5.3 Seleção dos sujeitos da pesquisa .....	151
5.4 O sujeito selecionado. ....	153
5.5. Avaliação com a Fonoaudióloga.....	153
5.6. Avaliação com a Psicopedagoga.....	155
5.7 Visitas a escola.....	157
5.8. Avaliação geral das observações. ....	159
5.9. A lógica formal e os diagnósticos. ....	160
5.10. A dimensão ética e afetiva.....	165
6.1. Uma discussão histórico-cultural sobre o diagnóstico.....	172
6.1 Introdução.....	172
6.2 O trabalho terapêutico baseado na teoria histórico cultural. ....	172

6.3 O diagnóstico com base na teoria histórico cultural.....	183
6.3.1 Primeiro passo: A queixa dos pais, da própria criança e da instituição educacional.....	184
6.3.2 Segundo passo: história do desenvolvimento da criança.....	187
6.3.3 Terceiro passo: sintomatologia do desenvolvimento.....	190
6.3.4 Quarto passo: descobrimento das causas.....	192
6.4 O diagnóstico de Ricardo, nosso sujeito de pesquisa.....	192
6.4.1 Primeiro passo: A queixa dos pais, da própria criança e da instituição educacional.....	193
6.4.2 Segundo passo: história do desenvolvimento da criança.....	195
6.4.3 Terceiro passo: sintomatologia do desenvolvimento.....	197
6.4.4 Quarto passo: descobrimento das causas.....	200
6.4. Diagnóstico.....	202
Considerações Finais.....	204
Referências.....	209

## **1 Introdução**

Indubitavelmente a educação é essencial à formação do ser humano. O processo de ontogênese dos homens e mulheres não se realiza sem a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história.

Considerando a importância da educação para a formação do humano nos homens e mulheres, percebemos as escolas como espaço privilegiado de humanização. Elas impactam profundamente a constituição do sistema psicológico humano, contribuindo para a formação das funções psicológicas superiores.

Como o desenvolvimento educacional e do sistema psicológico se amalgamam, a psicologia, com seu arcabouço teórico, tem muito a contribuir para um melhor encaminhamento dos processos educativos.

Neste sentido a psicologia enquanto ciência tem se esforçado para produzir conhecimentos que possam tornar mais efetivos os processos educacionais, auxiliando com propostas que incidem sobre reorganização do sistema educacional, as relações no interior das escolas e no que se refere ao sofrimento psicológico dos indivíduos.

Quanto ao que se refere ao sofrimento psicológico dos indivíduos a psicologia tem se esforçado para minimizar situações de sofrimento e auxiliar os sujeitos na superação de seus conflitos referentes às relações escolares e com a aprendizagem.

Para conseguir atuar de modo eficiente é essencial ao profissional da psicologia que consiga realizar um diagnóstico dos problemas que enfrenta nas escolas e com os alunos. O diagnóstico é a base para a atuação do profissional, servindo de ponto de partida para qualquer intervenção que ele venha a realizar com os alunos e na escola. Assim, uma reflexão sobre o processo de diagnóstico é de suma importância para os psicólogos, às escolas que eles atendem e os demais usuários do serviço.

Diagnósticos que simplesmente culpabilizem o indivíduo podem conduzir a caminhos que longe de solucionar os problemas, os agravam maximizando com isso o sofrimento psicológico.

Apesar da importância dos diagnósticos para a realização do serviço de psicologia junto às escolas e alunos Collares e Moisés (2015) enfatizam que grande parte dos diagnósticos realizados acaba redundando em prejuízo aos usuários do serviço. Segundo as autoras os prejuízos decorrem de uma tendência nestes diagnósticos à culpabilizar os indivíduos direcionando o atendimento para uma postura de medicalização da vida.

A culpabilização dos indivíduos e a medicalização da vida é consequência da lógica que conduz a elaboração dos diagnósticos. Esta lógica assume como viés correto a afirmação de que o desenvolvimento é conduzido por questões de ordem biológica.

Não desconsideramos que o ser humano é dotado de uma estrutura biológica que pode adoecer, mas propugnamos uma lógica que considera que nos humanos o biológico está suprassumido a questões de ordem social e histórica.

Na psicologia encontramos na teoria histórico cultural a consideração da supressão do biológico ao social. Apesar da importância desta teoria para a educação não há muitos trabalhos em língua portuguesa que realizem uma discussão de diagnósticos de questões escolares com base nela e em seus autores.

Facci et al. (2007) afirmam que em teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na faculdade de educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo é possível encontrar algumas que apresentem como viés perspectivas que se aproximem das proposições da teoria histórico cultural. Apesar disto, segundo Facci et. al (2007), no momento da coleta de dados destes trabalhos percebeu-se uma contradição com a teoria, uma vez que as análises realizadas, de forma geral, utilizam um processo de avaliação psicológica que redundava em culpabilização dos indivíduos patologizando um fenômeno que é social.

As autoras lembram que o início da história da psicologia com a educação foi marcada por uma atuação psicometrista, baseada em testes de inteligência utilizados para selecionar e classificar os indivíduos. Em pesquisa de periódicos que abrangeu o período que vai de 1980 à 2006, elas constataram que a prática

psicometrista é dominante no país e que artigos que tratem da teoria histórico cultural são poucos. Segundo Facci et al., (2007):

a partir de 1980 foram poucas as produções que mencionaram os autores russos. Dos 3092 artigos pesquisados, apenas 122 continham em sua bibliografia pelo menos um ou mais de um ou os três autores russos Vigotski, Lúria e Leontiev. Assim, os artigos que apresentavam pelo menos um desses três autores, constituíram apenas 3,5% do total de artigos pesquisados, e apenas 0,11% estava relacionado à questão da avaliação psicopedagógica. Em pesquisa posterior, as mesmas autoras (Facci & Roma, 2006), ao analisarem 1663 artigos, concluíram que apenas 4,87% continham em sua bibliografia pelo menos um ou mais de um ou os três autores russos. Os artigos que faziam menção a Piaget totalizaram 43 (2,58%) e os que tratavam da avaliação psicológica foram apenas 15 (0,90%).

Com base em Facci et al., (2007) podemos concluir que questões que envolvam a produção de diagnósticos relacionados a problemas escolares têm sido pouco estudadas por psicólogos brasileiros e quando abordadas seguem predominantemente um viés psicometrista. Com uma avaliação centrada na psicometria não é possível alcançar a influência das condições históricas e culturais no desenvolvimento humano, questão defendida pela teoria histórico cultural.

Em pesquisa realizada com psicólogos que trabalham com avaliação psicológica de questões escolares Facci et al., (2007) comprovam a quase ausência de diagnósticos realizados com base na teoria histórico cultural.

Marino Filho (2015) ao discutir os cuidados à pessoa no processo terapêutico afirma não existir por parte dos autores mais importantes da teoria histórico cultural uma sistematização para o trabalho terapêutico. Segundo o autor faltam trabalhos que discutam uma abordagem clínica.

Em levantamento realizado por meio do sistema Parthenon de pesquisa digital usando as palavras Vigotski and Diagnóstico encontramos três artigos. Sendo que um trata de diagnóstico de Lesões por Esforços Repetitivos/Distúrbios Osteomusculares, outro das contribuições epistemológicas de Vigotski à

psicologia e o último de autoria de Edit e Tuleski (2010) trata de hiperatividade e déficit de atenção.

Edit e Tuleski (2007) mencionam o fato de que falta clareza nos diagnósticos psicológicos referentes à questão que elas abordam, mas não discutem como realizar um diagnóstico com base na teoria histórico cultural. Elas abordam a visão dominante referente ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e a visão de Vigotski atinente à atenção.

Com as palavras Vygotsky and Diagnóstico, encontramos dois artigos diferentes do realizado com a primeira pesquisa estes dois artigos tratam do conceito de deficiência na perspectiva de Vigotski, mas nenhum deles discute como realizar um diagnóstico.

Usando as palavras teoria histórico cultural and Diagnóstico no mesmo sistema digital de buscas encontramos cinco trabalhos. Sendo que um trata de Pierre Bourdieu outro da lógica social da moda, um de diagnóstico fonoaudiológico, outro é uma resenha de um livro que trata da teoria histórico cultural e o último discute o tratamento de crianças deficientes. Nenhum destes trabalhos aborda especificamente a questão do diagnóstico com base na teoria histórico cultural.

Propugnamos a necessidade de um diagnóstico que não se restrinja a questões de ordem biológica e que trate o ser humano como ente biológico e histórico cultural. Percebemos que a teoria histórico cultural pode avançar nesta direção

Nosso **objetivo** é desenvolver um estudo que aponte caminhos para a construção de um diagnóstico que tenha embasamento na teoria histórico cultural. por considerarmos a pessoa em constante processo de desenvolvimento, fica evidente que a construção de um diagnóstico que a rotule e classifique em rígidos padrões, torna-se um equívoco. no entanto, o diagnóstico em nosso entender e considerando os pressupostos da teoria histórico-cultural, se realiza em processo, ou seja, durante toda a atividade terapêutica. para tanto nosso trabalho seguiu uma estrutura que consiste em:

- 1) realizar uma análise da constituição da ciência, explicitando como se organizou o modo como ela apreende a realidade e realiza diagnósticos dessa;
- 2) empreender uma análise mais específica do modo como diferentes correntes da psicologia entendem a realidade;
- 3) discutir quais os caminhos de análise do real que a teoria materialista dialética percorre para entender a realidade;
- 4) apresentar como se organizaria um diagnóstico embasado na lógica formal;
- 5) e por fim, apresentar reflexões e indicações de como se realizar uma atividade diagnóstica em processo, embasada na teoria histórico cultural.

Para alcançar nosso objetivo realizamos um estudo de um caso de uma criança que foi diagnosticada por profissionais que seguem a lógica dominante no meio médico, com problemas escolares concernentes ao que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - V identifica como transtorno de neuro desenvolvimento.

## **2. O SURGIMENTO DA CIÊNCIA: A CONSTITUIÇÃO DE UMA NOVA VISÃO DE MUNDO**

A ciência como entendemos hoje surgiu entre o final do século XIV e começo do XV, seu aparecimento está diretamente ligado ao ocaso do mundo feudal e ao surgimento de uma nova organização social.

Esta nova organização começou a ser gestada no movimento militar denominado Cruzadas. A partir deste movimento a Europa foi se modificando ao ponto de permitir a eclosão de novas formas de pensar e ver o mundo.

A nova forma de pensar que surgiu está diretamente ligada à emergência da burguesia como classe hegemônica. Segundo Gramsci (2011) para que um grupo se torne hegemônico ele necessita além de impor-se fisicamente dominar a visão de mundo corrente na sociedade. Considerando isso temos que afirmar que era necessário à burguesia educar as pessoas para um modo de pensar compatível com um sistema que fosse ao encontro dos seus interesses. Para conseguir isso a burguesia afetou toda a sociedade, sobre isso escreve Mézaros (2005, p.43):

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Indubitavelmente a ciência é elemento componente desta nova forma de ver o mundo.

### **2.1. O mundo feudal**

O que hoje entendemos por ciência surgiu no feneçimento do mundo feudal contribuindo para a desorganização de suas vetustas instituições. O modelo e inspiração para a nova organização foi a cultura clássica Greco-romana, que conhecida pelos medievais, desejavam avançá-la, produzindo conhecimentos inéditos, já que a mera contemplação da “criação de Deus” não os satisfazia mais.

Se na Idade Média<sup>1</sup> Platão, Aristóteles e outros foram cristianizados e utilizados para a compreensão e justificação principalmente lógica do que era importante para a fé, o uso moderno dos clássicos seria para o entendimento e mesmo a dominação da natureza. Já não era suficiente trilhar os antigos caminhos, era necessário abrir novas rotas tanto comerciais, quanto para novos conhecimentos e descobertas. Tanto é assim que o principal texto de Bacon (1997) se chama “Novum Organum<sup>2</sup>” uma clara referência ao desejo de avançar em relação ao conhecimento produzido. Nas palavras de Bacon (1997, p.29):

O primeiro consiste em que sejam conservados intactos e sem restrições o respeito e a glória que se votam aos antigos, isso para o bom transcurso de nossos fados e para afastar de nosso espírito contratempos e perturbações. [...] Com efeito, se pretendemos oferecer algo melhor que os antigos e, ainda, seguir alguns caminhos por eles abertos, não podemos nunca pretender escapar à imputação de nos termos envolvido em comparação ou em contenda a respeito da capacidade de nossos engenhos. Na verdade, nada há aí de novo ou ilícito. Por que, com efeito, não podemos, no uso de nosso direito que, de resto, é o mesmo que o de todos —, reprovar e apontar tudo o que, da parte daqueles, tenha sido estabelecido de modo incorreto?

O processo que tornou possível o questionamento do conhecimento medieval foi lento e tortuoso, ao longo de vários anos o mundo foi se alterando e as ideias se modificando. Não houve uma ruptura abrupta, a cosmovisão dos

---

<sup>1</sup> Considera-se que o período histórico que vai de 476 à 1453 é muito mais rico em acontecimentos do que os vivenciados no continente europeu. Há história, vida e fatos de repercussão mundial fora da Europa que inclusive irão influenciar os europeus. Apesar desta consideração e sem esquecer que a história não é apenas europeia, a menção à Idade Média busca focalizar os acontecimentos restritos ao feudalismo.

<sup>2</sup> Organum é uma obra de Aristóteles dedicada à lógica. Bacon (1996) em seu livro se dispõe a superar e substituir o estagirita.

medievos foi se reestruturando à medida que declinava o feudalismo e suas rígidas organizações. Conforme o mundo foi se transformando de estático, sem mobilidade social e com uma quase ausência de individualidade em algo totalmente diferente, uma nova visão de mundo emergiu.

Nascimento Junior (2003) ao descrever esse longo processo lembra que o pensamento medieval foi influenciado pela concepção grega de um mundo fechado e organizado em um Cosmo.

Ao se afirmar que a visão de mundo medieval foi influenciada pela cultura grega tem-se que ressaltar que não o foi por toda a cultura grega, o que fora selecionado desta cultura foi entendido pela enviesada lente medieval, marcada pelo domínio cultural da então imensamente poderosa igreja católica.

Durante a Idade Média o clero fez uma clara preferência pela lógica de inspiração parmenideana, que organizava a visão de mundo em uma geometrização divina como a de Platão ou sob a forma das ideias dirigentes de Aristóteles, o que coadunava com um mundo que se pretendia estático em todos os sentidos. Qualquer forma de pensar que considerasse a mudança, algo típico da lógica heraclitiana por exemplo, tinha de se conformar a rígidos trilhos. Há que se considerar que, mesmo Aristóteles admitindo a modificação das coisas, ao atualizarem o que possuíam em potência, afirmava que o caminho deste processo e no que elas se tornariam, já estaria estabelecido e direcionado pela causa final, o que se conformava facilmente, à uma sociedade que acreditava que tudo possuía um sentido teleológico predeterminado por Deus.

O essencial no pensamento grego era a concepção de Logos, que era entendido como o "princípio ativo" do mundo, que estrutura e estabelece o sentido do princípio passivo, que é a matéria. Neste sentido afirmará Plotino (apud, ABBAGNANO, 2007, p. 728?)

O LOGOS que age na matéria é um princípio ativo natural: não é pensamento nem visão, mas potência capaz de modificar a matéria, potência que não conhece, mas age como o selo que imprime sua forma ou como o objeto que reproduz o seu reflexo na

água; assim como o círculo vem do centro, também a potência vegetativa ou geradora recebe de outro lugar sua potência produtiva, isto é, da parte principal da alma, a qual lhe comunica esta potência modificando a alma geradora que reside no todo.

**O Logos** era a ideia que se apresentava como elemento componente do mundo e do homem, neste sentido havia uma identidade a nível essencial entre o homem e as coisas. **O pensamento humano** que buscava compreender as coisas e o seu sentido, tinha como elemento originário o mesmo princípio, a ideia. Considerando que **a ideia** está nos homens/mulheres e nas coisas, teremos dois caminhos para alcançá-la: a) o platônico em que se obtém a verdade **olhando para si**, buscando na memória transcendental a ideia essencial, este caminho será seguido na Idade Média por Agostinho de Hipona<sup>3</sup>; b) o aristotélico em que **se volta para o mundo** buscando nele a ideia que está contida e direciona teleologicamente as coisas. Como o importante nas duas abordagens era encontrar a ideia os métodos utilizados estavam centrados em elaborações lógicas.

Com o advento do cristianismo a cosmologia clássica foi cristianizada. Figura central no início deste processo foi **Agostinho** que com sua elaboração neoplatônica do cristianismo condicionou a razão à fé, de tal forma que a razão deveria se contentar com o que Deus desejasse mostrar ao homem. A curiosidade e a busca por conhecimento são encaradas pelo filósofo como elementos inúteis e extremamente perigosos à salvação da alma humana, sobre isso afirmava Agostinho (1996, p. 296): “Este desejo curioso e vão disfarça-se sob o nome de ‘conhecimento’ e ‘ciência’. Como nasce da paixão de conhecer tudo, é chamado nas divinas Escrituras a concupiscência dos olhos, por serem estes os sentidos mais aptos para o conhecimento.” Todo o conhecimento é obtido por meio da iluminação pela graça divina. Segundo Nascimento Junior (2003) esta é a solução

---

<sup>3</sup>Sobre o fato de a verdade ser alcançada olhando-se para o interior do ser humano Agostinho (1996, p. 285) escreveu: “Tarde Vos amei, ó Beleza tão antiga e tão nova, tarde Vos amei! Eis que habitáveis dentro de mim, e eu lá fora a procurar-Vos! Disforme, lançava-me sobre estas formosuras que criastes. Estáveis comigo, e eu não estava convosco!”

agostiniana para a compreensão do mundo. A partir de Agostinho o pensamento clássico passou a ser servo do pensamento teológico cristão.

Após um período de desorganização decorrente das invasões bárbaras, o ensino da cultura clássica volta a se estruturar no século VIII em um movimento que ficou conhecido como renascimento carolíngio, que prepara o caminho para que no século XI surja a escolástica.

**A escolástica**, mais do que uma filosofia ou teologia, era um método de ensino que afirmava a necessidade de desenvolver-se a lógica para que esta servisse de instrumento à investigação teológica. Para Nascimento Junior (2003), Anselmo de Cantuária, conhecido como o pai da escolástica, explicita o uso da lógica como forma de prova da existência de Deus com seu argumento ontológico: o fato de que existam coisas boas, implica que exista a bondade suprema e esta só pode ser Deus. O argumento é puramente a priori e parte do pressuposto de que é necessário crer para compreender. É interessante notar que o conhecimento galgado pela lógica não se fazia à parte da afetividade. Fé, razão e amor deveriam caminhar juntos, a inteligência busca a verdade que o coração crê e ama.

A partir do século XIII começam a ser marcante na Europa a influência das obras de Aristóteles e de alguns filósofos árabes, as obras destes representavam algo novo e revolucionário para a Europa cristã. A obra de Aristóteles não foi aceita pacificamente; o estagirita defendia um mundo incriado e eterno o que se chocava frontalmente com a explicação bíblica presente no Genesis, a igreja sentiu que essa nova forma de pensar poderia ser uma ameaça e em 1210, como indica o *Chartularium Universitatis parisiensis* (2015), o Sínodo de Paris condenou os professores que ensinavam as obras de Aristóteles como hereges e proibiu aulas públicas do filósofo, mandou também que fossem queimadas suas obras. A proibição parece não ter funcionado, tanto que novos documentos condenando as obras foram promulgados em 1231, 1245 e 1263. (*chartularium Universitatis parisiensis* 2015)

Em 1240 a obra de Aristóteles já era relativamente conhecida e estudada, mesmo que ainda sofresse grande oposição dos setores mais conservadores da igreja católica. É neste contexto que surgem Alberto Magno e Tomás de Aquino. Alberto Magno entendia que a teologia poderia ser auxiliada pela filosofia. (Chartularium Universitatis parisiensis 2015)

Sentindo que era impossível deter o avanço das ideias aristotélicas a igreja foi forçada a se reorganizar para assimilá-las da melhor maneira possível, tanto que Humberto de Romans, mestre geral da ordem dos dominicanos, decidiu formar uma comissão de cinco doutores em teologia para determinar como incorporar a filosofia aristotélica ao currículo dominicano e, concomitantemente, atenuar seu potencial herético. Eram os membros do grupo: Tomás de Aquino, Alberto de Colônia, dito Magno, Florêncio de Herdin, Bonhomme de Brittany e Pedri de Tarentaise. O grupo apresentou suas conclusões em 1259 convencendo a ordem a incluir a filosofia nos estudos dos frades. Segundo Fortes (2011, p. 187): “O fato de Alberto e Tomás terem sido escolhidos para compor a comissão deixa claro a predisposição para a aprovação da filosofia no ensino dominicano.”

Com o advento das ideias aristotélicas os filósofos medievais se dividem em neoplatônicos e aristotélicos. **Os primeiros** propunham que o logos era Deus e as coisas do mundo, sua expressão, devendo ser entendida pela contemplação e oração. Os segundos também defendem que Deus é o Logos; para eles as coisas do mundo físico, são dirigidas para o sentido estabelecido por Ele e compreendidas por meio da observação e do estudo lógico. Há então dois caminhos para se chegar à verdade: contemplação e oração, observação e raciocínio lógico.

O século XIII também é o momento de desenvolvimento da alquimia. De Alberto Magno, que preparou a potassa cáustica e descreveu a composição química do zinabre, do alvaiade e do mínio, à Tomás de Aquino, muitos autores contribuíram para o desenvolvimento da observação e experimentações ligadas às propriedades químicas dos objetos. Destaque para **Roger Bacon** que com suas ideias promoveu um verdadeiro avanço no estudo da natureza. Partindo de seus

escritos começa a se desenvolver a noção de que o conhecimento pode ser alcançado por meio de experimentações e observações cuidadosas do real, em detrimento de uma forma de conhecimento meramente especulativa. **Aos poucos vai se consolidando a noção de que era necessário ver para crer. A crença** vai perdendo a condição de ser caução da verdade. Paulatinamente o mundo vai sendo desencantado de uma criação sustentada por um logos divino a uma que seguia suas próprias leis naturais. Evidentemente a igreja católica não aceitou passivamente estas mudanças e em 1277 as ideias de Bacon foram condenadas e ele encarcerado.

Mesmo com inúmeros entraves a alquimia medrou e contribui para a futura constituição da ciência. Evidentemente ainda longe de explicações científicas as discussões centram-se em torno das qualidades e qualificações de origem metafísica das substâncias. A fixidez do pensamento aristotélico impedia um avanço maior.

No século XIV há um avanço na Europa das ideias nominalistas. **Os nominalistas** postulam que **possui existência apenas objetos singulares, os conceitos, ideias universais que identificam os diversos entes singulares, não passam de nomes engendrados para organizar o pensamento e tornar possível a fala.** O desenvolvimento desta forma de pensar contribuirá para o ocaso das explicações abstratas e idealistas, afinal os nominalistas defenderam que os conceitos só tinham sentido se fossem uma referência a elementos concretos e observáveis.

Segundo Nascimento Junior (2003) com os nominalistas há pela primeira vez, em séculos, uma valorização do indivíduo em detrimento de uma proposição universal. Estas ideias aparecem com muita força em **Guilherme de Ockham**, que é um feroz defensor da liberdade e do direito individual de decidir, o filósofo chega mesmo a questionar a autoridade papal afirmando que esta tem de ser limitada pelo direito de liberdade dos fiéis.

Concomitante a estas mudanças na filosofia assiste-se por toda a Europa um avanço nas técnicas e artesanatos. Os barcos ficam maiores, as armas

passam a empregar cálculos cada vez mais complexos de balística e nas artes, especificamente na pintura, há uma crescente influência da matemática, como se pode observar na intensa geometrização espacial das pinturas de Piero Della Francesca, obras como “A flagelação de Cristo” e a “A cidade ideal” são verdadeiras aulas de perspectiva. Estas mudanças preparam o terreno para a geometrização do espaço produzida pela futura física galileana.

Todas estas alterações provocaram a lenta elisão do entendimento do universo como estático e fechado, ao ponto de **Nicolau de Cusa**, o último dos grandes filósofos da então combalida Idade Média, afirmar que o Universo não está terminado, o que o torna indeterminado e impossível de ser conhecido em todos os seus constituintes. O que evidentemente remete ao apeíron de Anaximandro (1996). Segundo Koyré (2006) é interessante notar que ao afirmar que o universo não está terminado Nicolau de Cusa não usa a expressão infinito, pois a infinitude é um atributo de Deus.

Se o universo é indeterminado isso significa que ele não pode ser encarado como um todo fechado e coeso como pretendia a física aristotélica e ainda que, um conhecimento total e preciso a respeito dele seria impossível. Estas afirmações levaram Nicolau de Cusa (apud Koyré 2006) a defender que é sábio assumir que não conseguiremos desvendar todos os mistérios, o que ele chama de “*docta ignorantia*”.

Outra consequência desta forma de pensar, bastante controversa para o feudalismo, é o fato de que se o universo é indeterminado não há como estabelecer um centro para nele colocar a humanidade, o que iria se chocar com a visão de que Deus deu aos homens e mulheres um local privilegiado. Alias, além de afirmar que não há um lugar privilegiado, **Nicolau de Cusa** (apud Koyré 2006) chega a escrever que a imagem de mundo de um observador depende do lugar que ele ocupa no universo, desta forma, suas idéias vão ao mesmo sentido das de Guilherme de Ockham e **acabam por valorizar o relativismo e o sujeito singular.**

As ideias de Nicolau de Cusa preparam o caminho para o mundo moderno que se descortina, nas palavras de Koyré (2006, p.24): “Como vemos, um novo espírito, o espírito da Renascença, perpassa a obra do cardeal Nicolau de Cusa. Seu mundo já não é o cosmo medieval. Mas ainda não é, de modo algum, o universo infinito dos modernos”.

O universo aristotélico começa a ruir. Todo o mundo feudal vai paulatinamente se desestruturando, o modo de entender, construído e mantido por séculos pela igreja católica apostólica romana, não satisfazia mais. Em um momento de expansão e entusiasmado com novas descobertas, a estática visão de mundo de Aristóteles (1996) tinha mesmo que ruir.

## **2.2. Uma nova visão de mundo**

Qualquer criança de nossas escolas quando indagada afirmaria, sem grande dificuldade, que o planeta orbita o Sol. Verdade inabalável em nosso meio; para que este axioma apodíctico fosse aceito, um longo caminho foi percorrido pela humanidade. Homens foram condenados, alguns mortos, outros calados. O caminho percorrido por esta verdade e seus defensores marca o surgimento de um mundo e o ocaso de outro.

Não foi um entardecer calmo de fim de primavera a derrocada do feudalismo. Parafraseando os românticos alemães, pode-se escrever que foi um período de “Tempestade e ímpeto<sup>4</sup>” que varreu toda a Europa. Os ventos da modernidade sopraram desarraigando sonhos, desestruturando pensamentos e destruindo vidas. Vetustas e sólidas instituições desmoronaram ou, ao menos, se reestruturaram. Para ficar nos alemães, tudo o que era sólido pareceu desmanchar no ar.

Tão grande foi este ato que seus miasmas ainda infectam nossas vidas. Lembrando Nietzsche (2001, p.148), que por meio de um louco descreveu a

---

<sup>4</sup> Tempestade e ímpeto é o nome de um movimento literário romântico alemão.

importância desta crise: “Nunca houve um ato maior – e quem vier depois de nós pertencerá, por causa desse ato, a uma história mais elevada que toda a história até então!” Mesmo que não sejamos cômicos somos todos filhos deste choque de dois mundos.

Verdades consagradas, certezas sacramentadas e juízos profetizados como corretos apareceram com ranhuras em seus alicerces. Mister reformar (apenas para lembrar Lutero) ou mesmo desmoronar. Os velhos edifícios já não se mostravam tão firmes e vinham abaixo para que o novo emergisse. Como afirmou Descartes (1996, p.75):

É certo que não vemos em parte alguma lançarem-se por terra todas as casas de uma cidade, com o exclusivo propósito de refazê-las de outra maneira, e de tornar assim suas ruas mais belas; mas vê-se na realidade que muitos derrubam as suas para reconstruí-las, sendo mesmo algumas vezes obrigados a fazê-lo, quando elas correm o perigo de cair por si próprias, por seus alicerces não estarem muito firmes.

Esquecida e desprezada por muito tempo, a dúvida invadiu todos os espaços. Sinal de fraqueza, de ausência de fé e mesmo de proximidade do demônio, a dúvida era exorcizada no mundo feudal. Ao apóstolo que duvidava, teimando em não crer sem ver, Jesus admoestava, vaticinando que aquele que não via e ainda assim cria, era mais feliz<sup>5</sup>. Não havia espaços para a dúvida, apenas para a verdade. Uma verdade sagrada, inquestionável, e claro, não baseada no que se podia comprovar empiricamente, mas na tradição, na autoridade e na fé.

Todas as verdades, todos os conhecimentos necessários aos viventes já estavam escritos. Bastava, docilmente, submeter-se e aceitar. Aos estudiosos restava reverenciar e copiar, como lembra Galileu (1996, p.46):

---

<sup>5</sup> Referência à passagem bíblica em que o apóstolo Tomé duvida da ressurreição de Cristo. Julga-se o uso da passagem pertinente para a compreensão de como a dúvida era encarada na Europa Feudal.

Parece-me também perceber em Sarsi sólida crença que, para filosofar, seja necessário apoiar-se nas opiniões de algum celebre autor, de tal forma que o nosso raciocínio, quando não concordássemos com as demonstrações de outro, tivesse que permanecer estéril e infecundo. [...] Porém, admitindo igualmente, segundo o parecer de Sarsi, que nosso intelecto deva tornar-se escravo do intelecto de outro homem.

Isto não significa inexistência de elementos inexplicáveis ou desconhecidos. O desconhecido existia e o inexplicável era constante na vida dos homens e mulheres, mas a relação com estes elementos era diversa da construída pelos modernos. O desconhecido era mistério, aquilo que não pode e não deve ser explicado racionalmente. Segundo Abbagnano (2007) a palavra advém do verbo grego *mýein*, fechar, se fechar, calar e até mesmo guardar. É aquilo que a graça de Deus não revela ou mostra apenas aos iniciados, aos que podem. Poucos são os escolhidos a subir o monte Tabor e contemplar a realidade transfigurar-se em sua forma verdadeira<sup>6</sup>.

Um sistema organizado nestes rígidos padrões não se conformava aos interesses e objetivos burgueses. Quando a burguesia conquistou força e poder, deixando de ser um grupo marginal ao sistema, os paradigmas ligados ao mundo feudal foram derrubados, por não mais atenderem às necessidades do novo grupo hegemônico. Faustoso Mefistófeles<sup>7</sup> caminhou seduzindo com a promessa (nunca alcançada) de uma nova verdade que levaria a felicidade e a ciência de todos os mistérios da Terra, o que fez com que, paulatinamente, o mundo para além da vida, deixasse de ser o alvo.

A realidade, vista como a manifestação da insondável e inquestionável vontade divina, seria invadida, esquadrihada, geometrizada em nome da produção de um conhecimento que subjugasse as forças da natureza a fim de usá-las em benefício da maximização dos lucros. Era imprescindível estabelecer o

---

<sup>6</sup> Referência à passagem bíblica em que Jesus Cristo sobe ao monte Tabor com alguns dos apóstolos. Julga-se o uso da passagem significativa para a compreensão de que a verdade era apenas para um grupo seleto de pessoas.

<sup>7</sup> Referência ao livro Fausto de Goethe

domínio dos homens e mulheres sobre a natureza para colocá-la à serviço dos novos senhores do mundo, como bem lembrava Francis Bacon (1997).

Mesmo o corpo humano vai ser profanado, invadido e rasgado em toda sua crueza para o público nas “lições de anatomia do doutor Tulp<sup>8</sup>”. O corpo, a exemplo do que ocorria com o entendimento de todo o universo, passa a ser um conjunto de engrenagens e mecanismos similares aos de um relógio, que como este pode ser controlado desde que se conheçam as regras e peças, como afirmava Descartes (1996).

Segredos são desvelados, portas destravadas permitindo a entrada de novas formas de ver e entender o mundo. Como no mito grego, havia caixas que não deveriam ser abertas, presentes que deveriam permanecer fechados para que o mal não fugisse. A curiosidade descerrou todos os véus, destruiu todos os círculos, superando interdições e mesmo a prudência. Curiosidade, mas não apenas ela, toda uma gama de desejos, até então vistos como vícios condenáveis, surgiram como louváveis ou ao menos como aceitáveis a vida e dignos de serem retratados, como nas Vênus pintadas por Bronzino ou de Giorgione.

Com o advento do novo mundo preconizado pelos burgueses, pecados transmutaram-se em virtudes e, para usar uma expressão de Koyré (2006), uma “nova cosmologia” se organizou alterando a geografia do universo. De fechado e trino ele abriu-se para a imensidão infinita e panteísta de Bruno, para a geometrização de Galileu (1996, p.46):

A filosofia encontra-se escrita neste grande livro que continuamente se abre perante nossos olhos (isto é, o universo), que não se pode compreender antes de entender a língua e conhecer os caracteres com os quais está escrito. Ele está escrito em língua matemática, os caracteres são triângulos, circunferências e outras figuras geométricas, sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem eles nós vagamos perdidos dentro de um obscuro labirinto.

---

<sup>8</sup> Referência a quadro pintado por Rembrandt

O caminho destas revoluções foi longo e tortuoso. Todas as mudanças necessitam de tempo, demandam preparação para que sejam absorvidas e se consolidem na vida das pessoas. Às vezes de forma silenciosa, furtivamente, os alicerces são minados. As pessoas vão alterando suas condutas, modificando suas formas de pensar e uma nova consciência surge paulatinamente, com frequência, por mais paradoxal que isso seja, sem que a maioria das pessoas seja cônica deste processo. Como lembra Nietzsche (2001, p. 148)

Nesse momento silenciou o homem louco, e novamente olhou para seus ouvintes: também eles ficaram em silêncio, olhando espantados para ele. “Eu venho cedo demais”, disse então, “não é ainda meu tempo. Esse acontecimento enorme está a caminho, ainda anda: não chegou ainda aos ouvidos dos homens. O corisco e o trovão precisam de tempo, a luz das estrelas precisa de tempo, os atos, mesmo depois de feitos, precisam de tempo para ser vistos e ouvidos. Esse ato lhes é mais distante que a mais longínqua constelação – e no entanto eles o cometeram!

Um processo lento e descontínuo de transformações envolveu as pessoas em um turbilhão de desintegração e mudança, de luta e contradição que desarraigou valores, desejos e sonhos emergindo a incerteza quanto aos novos caminhos a serem trilhados. As antigas referências já não sinalizavam rotas viáveis ou desejáveis. Indicações que durante séculos direcionaram rumo à segurança, perderam a validade. Como batel sem norte em mar revolto, restava aos homens e mulheres a obrigatoriedade da liberdade. Opiniões, verdades e certezas até então válidas deixaram de ser porto seguro e, sem que houvessem sido preparados, para isso, todos foram forçados a ter que construir seus caminhos. Como lembra Descartes (1996, p.76): “[...] no tocante a todas as opiniões que até então acolhera em meu crédito, o melhor a fazer seria dispor-me, de uma vez para sempre, a retirar-lhes a confiança [...]”

A busca por novas referências e a construção de um novo caminho seguro para o conhecimento, irá levar a organização de uma nova forma de saber que se convencionou chamar ciência.

Para que uma nova forma de pensar, como a ciência, surgisse, foi necessário que todo o sistema social se alterasse, ao ponto de colocar questões, que o paradigma feudal vigente, não mais conseguia solucionar. Todo o sistema se alterou o que tornou possíveis ideias como as de Galileu, Kepler e outros.

Chauí (1989) ao discutir a aceitação das ideias de Galileu explicita o fato de que todo o sistema social havia se alterado. É comum as pessoas considerarem que as novas ideias da nascente física, foram rechaçadas pela igreja por colocarem em cheque a representação de mundo, que servia de sustentáculo para a dominação teológico-político medieval. Assim sendo, torna-se possível compreender a reabilitação do saber galilaico quando a burguesia assume o poder e enxerga na nova física uma representação do espaço e do tempo que convém ao exercício de sua prática. Isso explicaria porque Galileu foi condenado e, anos depois Newton, na Inglaterra protestante, seria agraciado com o título de Sir.

Destarte, a demolição da estrutura de poder medieval alçaria a nova ciência a uma forma de conhecimento válido, que paulatinamente se converteu na ideologia da nova classe dominante, que preconizava um mundo e principalmente um Estado laico. Ao se observar os fatos com mais cuidado, nota-se que as coisas não ocorreram exatamente desta forma. Como fica evidente na obra de Hegel (2007) a propalada laicização das instituições políticas foi, na verdade, apenas um deslocamento do lugar ocupado pela figura de Deus para o Estado, que passou a ser a nova divindade absoluta. O mesmo ocorreu com a ciência, que substituiu as qualidades que eram atribuídas a Divina Providência. A nova razão científica é em todos os sentidos teológica, o que torna compreensível o “Culto à Razão”, louvar à deusa da razão em 1793 na Catedral de Notre Dame, em plena Revolução Francesa. Neste sentido a nova forma de entender a realidade foi aceita não por suas novidades, mas por que já existiam mais ou menos consolidadas as condições para sua aceitação. Nas palavras de Chauí (1989, p.5)

O saber galilaico torna-se aceitável e passível de incorporação quando já foram acionados dispositivos econômicos, sociais e

políticos que permitam acolher o saber novo não porque seja inovador, nem porque seja verdadeiro, mas porque perdeu a força instituinte, já se transformou de saber sobre a natureza em conhecimentos físicos, já foi neutralizado, e pode servir para justificar a suposta neutralidade racional de uma certa forma de dominação.

A mesma lógica explicaria porque Jan Huss<sup>9</sup> foi morto em 1415 e Lutero protegido por muitos, depois de 1517<sup>10</sup>, ao pregar suas noventa e cinco teses. O sistema todo se reorganizou passando a acolher uma nova visão de mundo na qual a ética protestante se encaixava ao espírito do capitalismo, como propunha Weber (2004). A burguesia com a pretensão a grupo hegemônico passa a se organizar para produzir um novo consenso social que estivesse mais adequado aos seus interesses.

Ao se afirmar que a burguesia alçou-se à categoria de grupo hegemônico, passando a ser o maestro a reger os diversos instrumentos que compõe a sociedade, não se quer transmitir a ideia de que o poder burguês seja absoluto. O poder se constitui por uma série de alianças, concessões e embates. Evidentemente as relações de poder, entre os diferentes membros da trama social, nem sempre são marcadas pela equivalência de força, alguns possuem mais condições que outros, mas nunca o poder é absoluto. Stengers (2002) entende que as relações de poder são muitas vezes um rizoma onde cada parte só tem sentido se compreendida como conectada à rede.

A burguesia tornará possível a viabilização de um novo rizoma social, denominado sistema capitalista, que só pode ser compreendido como um conjunto de instituições, ideias e pessoas que se inter-relacionam para se direcionarem a um mesmo sentido. A necessidade teleológica do sistema, elemento que norteia as ações dirigentes, é a acumulação de capital nas mãos dos burgueses.

---

<sup>9</sup> Jan Huss foi um importante precursor do movimento conhecido como Reforma Protestante. Condenado pelo Concílio de Constança foi queimado em praça pública em 1415, mesmo ano em que se iniciam as navegações portuguesas ao norte da África.

<sup>10</sup> Ao iniciar o movimento que deu origem a Reforma Protestante Lutero foi protegido por muitos dos príncipes alemães.

Para que um grupo se torne hegemônico não é suficiente assumir o controle das instituições políticas e econômicas na sociedade, ele deve dominar também, os elementos componentes da visão de mundo das pessoas. Deve controlar a ideologia circulante. Segundo Chauí (1989) a ideologia é um conjunto de representações e normas que nos ensinam a ver e agir, estando diretamente ligada à maneira cotidiana das pessoas representarem para si mesmas os acontecimentos sociais.

A pretensão da ideologia é produzir um discurso que unifique o pensar e o agir, fazendo com que as ações encontrem uma razão de ser e uma justificativa nas ideias, de tal forma que o sentido das ações seja o impresso pelas ideias. Estas ideias, como imagem mental do real devem ser o senso comum, o moralmente aceito, o verdadeiro em toda sociedade, mesmo que seja apenas o conjunto de representações do grupo hegemônico. O que cauciona a verdade da representação é justamente o fato de ela ser socialmente aceita, o que ela consegue mascarando as contradições e diferenças, criando, por exemplo, a falsa ilusão de “igualdade, fraternidade e liberdade”. **Gramsci** (2011) ao analisar o domínio ideológico da igreja católica enfatizou que esta, sempre primou por tentar manter a unidade ideológica, necessária ao funcionamento do sistema. Nas palavras do autor:

Mas, nesse ponto, coloca-se o problema fundamental de toda concepção do mundo, de toda filosofia que se transformou em um movimento cultural, em uma “religião”, em uma “fé”, ou seja, que produziu uma atividade prática e uma vontade nas quais ela esteja contida como “premissa” teórica implícita (uma “ideologia”, pode-se dizer, desde que se dê ao termo “ideologia” o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas) — isto é, o problema de conservar a unidade ideológica em todo o bloco social que está cimentada e unificada justamente por aquela determinada ideologia. A força das religiões, e notadamente da Igreja Católica, consistiu e consiste no seguinte: elas sentem intensamente a necessidade de união doutrinária de toda a massa “religiosa” e lutam para que os estratos intelectualmente superiores não se destaquem dos inferiores. (GRAMSCI, 2011, p.99)

Afirmar que a ideologia tem o escopo de produzir ideias que garantam e orientem o agir, não significa que se considere que são as ideias que produzem o real. Na ideologia, as ideias aparecem como causadoras do real, quando, na realidade, são produzidas pelas condições sociais.

A ideologia ao pautar a visão de mundo, passa a influenciar o direcionamento de nosso agir, a seleção do que conseguimos perceber, e o que chamará ou não, nossa atenção. De certa forma somos cegos para a percepção de elementos que não compõem o paradigma socialmente aceito, Foerster (1996) denomina isto de “disfunção de segunda ordem”. O que confere poder à ideologia, segundo o autor, é o fato de ela conseguir impedir a percepção de que não conseguimos ver determinadas coisas. O que não vemos, não vemos que não vemos.

A ideologia constituída pela burguesia e seus asseclas no início da modernidade, liga-se à constituição de um novo paradigma, que na acepção de Kuhn (1974) é o elemento que define, para cada cientista individual, os problemas suscetíveis a serem analisados e ao mesmo tempo a natureza das soluções aceitáveis para eles. Os paradigmas são os modelos para as investigações e os padrões para avaliar os seus próprios resultados.

### **2.3. Um novo método de conhecimento: o racionalismo cartesiano**

Segundo Charmers (1994) para se compreender a produção de conhecimentos tem-se que considerar que ao tentar construir explicações para a realidade, as pessoas utilizam sua capacidade de raciocinar e de perceber o mundo por meio dos sentidos. Enquanto os empiristas priorizam os sentidos, os racionalistas valorizam o primeiro aspecto. Descartes (1996a) deixa isso claro em seu “Discurso sobre o método”, ao afirmar que aceitará como verdadeiro apenas

aquilo que a razão apresentar como certo. Os critérios de verdade não são os sentidos, mas a razão. Segundo Descartes (1996a, p.76)

Mas, como um homem que caminha só e nas trevas, resolvi ir tão lentamente, e usar de tanta circunspeção em todas as coisas, que, mesmo se avançasse muito pouco, evitaria pelo menos cair. Não quis de modo algum começar rejeitando inteiramente qualquer das opiniões que porventura se insinuaram outrora em minha confiança, sem que aí fossem introduzidas pela razão, antes de despendar bastante tempo em elaborar o projeto da obra que ia empreender, e em procurar o verdadeiro método para chegar ao conhecimento de todas as coisas de que meu espírito fosse capaz.

Na acepção de Descartes (1996a) se os sentidos podem turvar a capacidade de compreender o real, a razão deve ser a guia para a verdade; uma concepção muito próxima da platônica e mais ainda da parmenideana. A razão que encontra a verdade, deve organizar-se nos moldes estabelecidos pela matemática. A matemática passa a ser o padrão do que pode ser considerada verdade. Os geômetras se servem de razões simples, que vão se encadeando, até chegar às mais complexas demonstrações. Este é o modelo que o filósofo propõe: analisar a realidade em ideias, cada vez mais simples, para então, por meio da dedução, chegar, a cada uma das cadeias mais complexas, que partem das ideias.

As proposições cartesianas partem do modelo mecanicista em voga e com força à época em que o autor sistematizou suas ideias. Este modelo entende a natureza como uma grande e complexa máquina, composta por inúmeras engrenagens e mecanismos, que pode ser explicada pelo fracionamento de suas diversas peças. Ao discutir seu método de pesquisa, Descartes (1996a) deixa clara a crença de que é necessário dividir para compreender. Nas palavras do autor:

O primeiro [passo] era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é,

de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida.

O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las.

O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E o último o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir.” (DESCARTES, 1996a, p. 78, grifo nosso).

A origem das ideias mecanicistas remonta aos postulados do atomismo de Demócrito (1996), que afirmava o princípio de tudo o que existia decorrente do movimento e combinação de partículas indivisíveis. Mesmo elementos considerados imateriais pelos seus contemporâneos, como a alma, o filósofo afirmava ter causa no movimento dos átomos. aristóteles (apud DEMÓCRITO, 1996, p. 263) sobre Demócrito escreve:

A alguns pareceu que a alma se identifica com o fogo, pois este é composto das partículas mais sutis e é o mais incorpóreo dos elementos e ainda, primitivamente, é movimentado e movimenta os outros elementos. Demócrito, porém, falou com mais habilidade ao dar a conhecer a razão de cada uma dessas duas propriedades. Para ele, com efeito, alma e mente representam a mesma realidade. E esta é dos primeiros e indivisíveis corpos, movimentado-se por causa de suas pequenas partículas e de sua forma. Das formas, a mais fácil de mover-se é a esférica, declara, e esta atribui à mente e ao fogo. Cf. Filópono, p. 83, 27: Incorpóreo, disse, é o fogo, não exatamente incorpóreo (pois nenhum deles disse isto), mas, como nos corpos, incorpora por causa da composição de suas delgadas partículas. (DEMÓCRITO, 1996, p. 263, grifo nosso).

Estas ideias mecanicistas exerceram forte influência na nascente física de Galileu e Newton que, à semelhança de Demócrito (1996) acreditavam que tudo o que existia no universo era composto de partículas de matéria em movimento.

Schultz e Schultz (1981) afirmam que a crença existente era a de que o universo era formado de átomos em movimento, todo efeito físico seria corolário de uma causa direta, a saber, o movimento dos átomos que colidem uns com os outros. Conhecendo-se o movimento, seria possível prever os efeitos, entender e principalmente, controlar todo o universo. Nesta acepção, o universo é encarado como um grande relógio composto de muitas engrenagens e, coincidentemente e, talvez, não por acaso, Newton fora aprendiz de relojoeiro.

Se o universo é como um grande relógio, é possível prever seus movimentos. Desvelando o passado, podemos entender o presente e prever o futuro. Segundo o entendimento deste pesquisador a teoria mecanicista conjugasse, perfeitamente, com o determinismo, que preconiza que todo ato é determinado por uma relação de causa e efeito.

A ciência, naquele período, se desenvolvia em um ritmo vertiginoso, impondo a observação controlada, a experimentação e a mensuração, como critérios para a verdade. Difundia-se a crença de que era possível descrever todo o universo por meio de equações matemáticas, fato que vai ao encontro da tentativa de entender todas as coisas de modo mecânico.

As ideias mecanicistas, usadas pela nascente física, para explicar o funcionamento do universo, serão transpostas, por Descartes (1996b), sem grandes modificações, para a explicação do ser humano.

Segundo Schultz e Schultz (1981), naquele período, a Europa fora inundada por uma série de autômatos, que por meio de mecanismos hidráulicos, simulavam ações humanas. Estes serviram para produzir a certeza de que o movimento, dos homens e mulheres, era resultado de relações mecânicas que, se compreendidas, tornariam possível inclusive a construção de um ser humano.

Entender o corpo, como composto por engrenagens, era algo possível e propiciou um avanço nos conhecimentos referentes à fisiologia, mas à psicologia, no caso, interessava, principalmente, as tentativas de compreender a relação da alma com este corpo mecânico. As soluções anteriores à Descartes, para este problema, eram principalmente dualistas, ou seja, sustentavam que alma e corpo

possuíam naturezas distintas e que a alma possuía condições de exercer controle total sobre o corpo. Os jejuns e mortificações impostos ao corpo, muito comuns à época, eram a prova de que a carne era fraca, mas a alma poderia dominá-la e impor pesados sacrifícios, sem grandes aflições; metaforicamente, pode-se afirmar que o corpo era marionete nas mãos da alma.

Descartes (1996b) aceitou a solução dualista como correta, mas com uma modificação de implicações profundas. Segundo o filósofo, se era verdade que alma e corpo possuíam naturezas distintas, isso não significava que o corpo não exercesse influência sobre a alma. A relação entre as duas naturezas, que o filósofo denominou de “res extensa” e “res cogitans”, era, na verdade, de interação e de influência mútua. Segundo Schultz e Schultz (1981, p.42):

Como percebe e tem vontade, a mente tem de influenciar o corpo e ser influenciada por ele de alguma maneira. Quando ela decide deslocar-se de um ponto a outro, por exemplo, essa decisão é concretizada pelos nervos e músculos do corpo. Do mesmo modo, quando o corpo é estimulado — pela luz ou pelo calor, por exemplo —, é a mente que reconhece e interpreta esses dados sensoriais, determinando a resposta apropriada.

Ao considerar que o corpo influencia a imaterialidade no ser humano, Descartes deslocou a atenção do conceito abstrato de alma para o estudo da mente e suas operações, neste sentido, a pesquisa distanciou-se da metafísica e caminhou na direção da observação empírica, enquanto a alma poderia ser apenas intuída, a mente, por sua vez, poderia ser observada em suas operações.

Descartes (1996b) chega a considerar que a tristeza, o ódio, a alegria, o amor e o horror, são provocados pelo modo como o sangue flui pelo corpo, uma solução muito próxima da encontrada nos autômatos hidráulicos de sua época. Nas palavras de Descartes (1996b, p. 184):

As cinco paixões que comecei a explicar aqui se acham de tal modo unidas ou opostas umas às outras que é mais fácil considerá-las todas em conjunto do que tratar de cada uma

separadamente, assim como se tratou da admiração; e diferentemente dessa, a causa dessas paixões não reside unicamente no cérebro, mas também no coração, no baço, no fígado e em todas as outras partes do corpo, na medida em que servem à produção do sangue e depois dos espíritos; pois, embora todas as veias conduzam o sangue que elas contêm para o coração, acontece, no entanto, às vezes, que o de algumas é impelido para ele com mais força do que o de outras; e acontece também que as aberturas por onde entra no coração, ou, então, aquelas por onde sai, são às vezes mais largas ou mais apertadas umas que as outras.

Desta forma, o que produziria as emoções seria o fluir do sangue, uma resposta evidentemente mecanicista. Descartes (1996b) acreditava ser possível explicar as emoções por meio de uma relação de causa e efeito, sendo a causa, o movimento mecânico e o efeito, uma emoção como a tristeza ou a alegria. A tristeza, por exemplo, é causada por um movimento lento do sangue, a alegria, por um movimento acelerado. Nas palavras do autor, “Na alegria, que o pulso é igual e mais rápido que de ordinário, mas que não é tão forte ou tão grande como no amor.” (DESCARTES, 1996b, p.185) A tristeza teria como causa um movimento oposto: “Na tristeza, que o pulso é fraco e lento, e que sentimos em torno do coração como laços, que o apertam, e pedaços de gelo que o gelam e comunicam sua frialdade ao resto do corpo [...]” (DESCARTES, 1996b, p.186).

O movimento mecânico dos corpos é evidente, o que vai ao encontro das ideias do autor, de aceitar apenas como verdadeiro o que possuir esta característica. Chega a ser senso comum a afirmação de que a sensação de aperto no peito é um sintoma relacionado à tristeza. Uma avaliação das emoções e sentimentos, na acepção cartesiana, teria que, necessariamente, se restringir aos sintomas mensuráveis, visíveis e manifestos corporalmente.

#### **2.4. A teoria mecânica e o empirismo**

A teoria mecanicista está presente na medicina desde o século XVII quando Harvey descreveu a circulação do sangue envolvendo bombas, foles,

válvulas e canais. Com Sydeham, Morgani e Pinel, o mecanicismo se organiza na formulação de conceitos médicos. Para Werner Junior (1997 p. 13):

Sydeham estabelece o princípio ordenador, racional, das doenças, como se fossem espécies vegetais; Morgani, ao criar a anatomia patológica, permite a associação de lesões de órgãos definidas com grupos de sintomas estáveis; Pinel, e sua obra 'Nosografia filosófica', em 1797, leva a proposta de classificação nosológica a uma perfeição extrema.

A visão mecanicista levou à formulação de que o patológico é uma variação quantitativa, para mais ou para menos, dos fenômenos fisiológicos, o que se adequa, perfeitamente bem, à noção de doença como desequilíbrio. Daí, patologias psiquiátricas serem identificadas como desequilíbrio mental. Elementos de ordem qualitativa não são considerados nesta formulação. Estas ideias influenciaram o jovem estudante de medicina de Oxford, onde Sydeham era professor, John Locke.

Enquanto os racionalistas enfatizavam que a razão deveria ser o critério final para o verdadeiro, os empiristas caminharam em outra direção, afirmando que os sentidos são o ponto de partida para a construção do conhecimento, o que torna imprescindível discutir quais os limites e potencialidades da nossa capacidade de perceber o mundo. Locke (1997) não vê significado em se afirmar a existência de ideias inatas, quando se pode obter todo o conhecimento da experiência. Nas palavras de Locke (1997, p.37) "Seria suficiente para convencer os leitores sem preconceito da falsidade desta hipótese, se pudesse apenas mostrar [...] como os homens, simplesmente pelo uso de suas faculdades naturais, podem adquirir todo o conhecimento que possuem sem ajuda de impressões inatas [...]". Locke (1997) não é exatamente contra Descartes, afinal ele também postulou a necessidade de um método para guiar o entendimento, o que ele não aceita é usar as ideias inatas para explicar a origem do conhecimento. Recorrer ao inatismo é ter de aceitar uma instância superior, puramente racional que seria a

caução das ideias. Seguindo o princípio da “Navalha de Ockhan<sup>11</sup>” esta não é certamente a explicação mais simples. Pimenta (2006a, p.25) ao discutir Locke, assim argumenta: “A criação divina seria insensata e dispendiosa se tivesse dividido o mundo em duas partes: o mundo sensível, do erro e engano, e o mundo inteligível, da retidão e clareza.”

Apesar de valorizar os sentidos, Locke (1997) não acredita que estes sejam suficientes para se alcançar o entendimento a respeito das coisas, tem-se de considerar, também, as idéias que se constrói com os elementos que se capta com os sentidos e as reflexões que se elaboram a partir das idéias. O filósofo entende as idéias como, o objeto do entendimento, quando o homem pensa. Uma vez que os sentidos captam a realidade formando ideias, o sujeito realiza uma série de operações com essas, que se corretas, levarão ao entendimento da realidade.

Os sentidos inicialmente tratam com ideias particulares, preenchendo o gabinete ainda vazio, e a mente se familiariza gradativamente com algumas delas, depositando-as na memória e designando-as por nomes. Mais tarde, a mente prosseguindo em sua marcha, as vai abstraíndo, aprendendo gradualmente o uso dos nomes gerais. Por este meio a mente vai se enriquecendo com ideias e linguagem, materiais com que exercita sua faculdade discursiva. E o uso da razão torna-se diariamente mais visível, ampliando-se em virtude do emprego desses materiais. (LOCKE, 1997, p.41)

Uma vez que os sentidos captam a realidade formando ideias simples, elas necessitam ser classificadas, comparadas, retidas na memória, etc. o que tornará possível a elaboração de ideias mais complexas. Para que esta elaboração seja correta, Locke (1997) propõe a utilização de um método. Diferentemente de Descartes que se inspira na geometria para a construção de seu método, ele propõe como ciência exemplar a medicina, ciência que ele havia estudado em Oxford e que adotara como profissão.

---

<sup>11</sup> Por este princípio se assume que a afirmação verdadeira sempre é a mais simples.

Da medicina, Locke trouxe a disposição para entender a realidade partindo do levantamento histórico de seus “sintomas”, para que estes sejam percebidos de modo adequado, é necessária uma descrição neutra e despojada de preconceitos, por isso Locke se preocupa tanto com o uso das palavras na reconstrução do real. Segundo Pimenta (2006 b, p.34):

Por ‘história’ de um objeto qualquer se entendia no século XVII a sua descrição com base em manifestações que se oferecem à observação numa ordem mais ou menos recorrente. Não por acaso, o termo método histórico será utilizado principalmente na medicina: a história como prognóstico e evolução de uma doença que se deixa compreender a partir dos sintomas. [...] Do sintoma ao diagnóstico, temos a ‘história de uma doença’.

A confiança na capacidade da razão, de chegar à verdade pelos sentidos, é o que diferencia Locke de Descartes, isto inclusive fica evidente em sua principal obra, “Ensaio sobre o entendimento humano”. Nesta obra o autor deseja alcançar os sintomas perceptíveis da mente, ou seja, as manifestações da inteligência humana em suas diversas operações. Ele acredita que o estudo do aparente é o caminho para se alcançar a compreensão da realidade.

Apesar de considerar importante o uso dos sentidos, e em conformidade com o modelo mecanicista, a teoria empirista, de Locke, afirma que o papel do sujeito que usa os sentidos no processo de construção do conhecimento é passivo; os objetos causam impressões na alma daquele que busca conhecer, produzindo um reflexo da realidade. Nesta teoria, interpretações subjetivas deformariam o conhecimento.

Durante seu curso em Oxford, Locke travou contato com Robert Boyle, importante pesquisador na área da física e química, que enfatizou a necessidade de se realizar experimentos para se chegar à verdade. Além de Boyle, ele foi amigo do importante médico Thomas Sydenham, que exercerá uma profunda influência sobre ele. Foi Sydenham que apresentou a Locke a necessidade de se recusar princípios a priori e ater-se à história da doença, para conseguir sua compreensão. Segundo Cruz (2006, p.9) “Locke foi sydenhamiano [...] e manteve-se fiel aos ensinamentos do médico no 'Ensaio sobre o entendimento humano',

onde pretendia aplicar o que chamou de *plain historical method* [método histórico] ao estudo do entendimento humano.” O ideal então seria entender as doenças, pela observação dos sintomas em seu encadeamento natural, tais como se manifestam à experiência sensível.

Com Locke e os demais empiristas, diagnósticos válidos passam a ser aqueles baseados em fatos observáveis, que desconsiderem qualquer hipótese não baseada no mesmo fato e que não sejam contaminados por qualquer elemento subjetivo.

Bacon (1997) no “*Novum Organum*”, já anunciará que a subjetividade poderia obstar o avanço do conhecimento. Segundo ele há diversos “ídolos” que encalacram o processo de produção do conhecimento:

Os ídolos e noções falsas que ora ocupam o intelecto humano e nele se acham implantados não somente o obstruem a ponto de ser difícil o acesso da verdade, como, mesmo depois de seu pórtico logrado e descerrado, poderão ressurgir como obstáculo à própria instauração das ciências, a não ser que os homens, já precavidos contra eles, se cuidem o mais que possam. (BACON, 1997, p.39)

Bacon considera como ídolos as metáforas da Tribo; Caverna; Foro e do Teatro<sup>12</sup>. O filósofo alerta para a necessidade de se estar atento para não se incorrer nestes erros; os empiristas, ao focarem na objetividade, acreditavam superar as dificuldades descritas por Bacon. O problema é que ao procederem desta forma, os empiristas reduziram o objeto de estudo da ciência à descrição do observável. Se nas ciências naturais isso já se mostra muito limitado, no que se refere às ciências ligadas ao cuidado da saúde e ao entendimento, como pretendia Locke, é algo que mais distancia do conhecimento do que aproxima.

Para Pinto (2012), no caso das ciências ligadas ao cuidado da saúde teremos um conhecimento que não passa de uma simples classificação em

---

<sup>12</sup> Bacon (1997) estudo os erros cometidos pela ciência e pelos homens que dizem fazer ciência. Ele identificou esses erros como “Ídolos”.

grupos, cuja unidade se forma com base na repetição e duração de um determinado fenômeno.

Descartes (1996) ao descrever o ser humano o divide em “res-extensa” (coisa material) e “res-cogitans” (coisa pensante). Os empiristas colocam fim a esta divisão subsumindo o pensamento ao material, o que faz com que todas as respostas sejam buscadas no organismo. A dificuldade em se encontrar fenômenos orgânicos relativos ao pensamento e aos problemas referentes ao sistema psíquico, marcará profundamente a psiquiatria e posteriormente a psicologia, daí que:

[...] a relação entre os fenômenos psiquiátricos e o organismo sempre esteve bem longe de se caracterizar como uma evidência — a ausência de tal relação seria, ao contrário, a regra. É assim que, a partir do revés desse ‘pressuposto de natureza’, a psicopatologia se desloca em direção à descrição de fenômenos e o agrupamento de fatos similares em categorias sindrômicas. (PINTO, 2012, p.406)

A medicina, a psiquiatria e a psicologia, no seu nascimento, são herdeiras desta tradição epistemológica, o que as levou a buscar a objetividade científica exaustivamente. Na psicologia e psiquiatria a observação neutra e a-subjetiva serviria para distinguir um fenômeno do outro, produzindo categorias psicopatológicas, com objetivo de constatar leis e princípios gerais, para com isso, poder prever e controlar. neste sentido, haveria uma aproximação à física newtoniana. A crença era a de que, assim como Newton construiu leis para entender o movimento dos corpos, seria possível elaborá-las para a compreensão do ser humano e seu psiquismo.

O modo de compreender a realidade proposto por Newton, Locke e Galileu, será elemento componente do paradigma emergente naquele período, com seu discurso e prática, pautou o que seria o certo e aceitável. Ao ser socialmente aceito pela modernidade, afirmou que suas elaborações eram a representação objetiva e plena da realidade. A definição de verdade moderna, que é a adequação do conceito com sua objetividade, vai neste sentido. A adequação

era feita pela ciência, de modo matemático, objetivo e de preferência no interior do espaço controlado do laboratório.

O que os cientistas daquele momento não consideraram é que existe um aspecto subjetivo na percepção da objetividade, como lembra Keller (1996). É por isso que ainda hoje, muitos consideram que Newton tenha descoberto e não inventado a teoria da gravidade. A célebre fórmula:  $F = G \cdot (m_1 \cdot m_2) : d^2$ , não seria um modelo que explica alguns aspectos da relação entre os corpos, mas, a tradução algébrica do real. O que soa totalmente sem sentido, ao se considerar que, na verdade, o que Newton fez foi elaborar um modelo que se aplica apenas a objetos semelhantes a pontos. Se os objetos possuírem extensão espacial, como é o caso de nosso planeta e de todos os outros corpos, a gravidade tem de ser encontrada pela integração da força entre os vários pontos. A teoria Newtoniana só valeria para uma massa pontual, o que não passa de uma idealização. Foerster (1996, p.66) com um diálogo ilustra esta questão:

P: Bem, tu já sabes o que são hipóteses. Qualquer afirmação que conecta, entre si, duas afirmações descritivas é uma hipótese. Se tu dizes que houve lua cheia em 1º de fevereiro e novamente em 1º de março e logo conectas essas duas observações, de certa maneira essa afirmação é uma hipótese.

F: Sim, e também sei o que quer dizer non, mas e fingo?

P: Bem, fingo é uma palavra que, em latim antigo, significa faço. Forma um substantivo verbal fictio, do qual procede nossa palavra 'ficção'.

F: Papai, queres dizer que Sir Isaac Newton pensava que todas as hipóteses se compõe como se fossem contos?

P: Sim, precisamente.

F: Mas não descobriu a gravidade? Com a maçã?

P: Não querida a inventou.

Temos de considerar que dois corpos, soltos ao mesmo tempo, só atingirão o solo juntos, se estiverem no vácuo, soltos do alto dos cinquenta e cinco metros de altura da torre Pisa, eles não chegarão ao solo no mesmo instante. Foerster (1996) lembra que fora do laboratório temos o vento e uma série de

outras variáveis que compõe a vida e que não devem ser desprezadas por aqueles que almejam perscrutar o real.

Pelo fato de a sociedade ter se organizado para considerar, como discurso competente, o científico, segundo Chauí (1989), desconsiderou-se que a realidade, traduzida por este discurso, era, na verdade, apenas a do interior dos laboratórios. Era de certa forma uma ficção.

Stengers (2006) afirma que os cientistas são educados para entender que o discurso científico é pleno de fidedignidade em oposição ao fictício. Muitos não percebem que este discurso que emerge com a pretensão de romper com o místico e o fictício no mundo medieval, por mais paradoxal que seja, ficciona a realidade no laboratório. No laboratório se engendra um simulacro do real. Nas palavras de Stengers (2006, p.155):

Pois tudo muda quando se sai do laboratório, lugar onde os fenômenos são inventados como testemunhas fidedignas, capazes de fazer a diferença entre verdade e ficção. No laboratório de Galileu, por exemplo, reúnem-se aqueles que concordam em se interessar pelo movimento que o plano inclinado inventa e encena. Fora do laboratório, encontramos o atrito, o vento, a irregularidade dos solos e a densidade dos meios materiais, tudo aquilo cuja eliminação permitiu a Galileu firmar autoridade.

Segundo Pinto (2012) a tentativa de criar uma medicina semelhante à física parte de Sydenham, que tentou produzir uma observação clínica empirista, que consistiria em rejeitar qualquer hipótese que não estivesse calcada em fenômenos observáveis. A tradição iniciada com Sydenham e continuada com seus discípulos, entre eles o já citado John Locke, contribuirá para que estudos causais no campo médico sejam percebidos com bastante ceticismo, elucubrações ou deduções, que não passam de fantasias, que eles acreditam esconder o observável.

Para os empiristas, o grande problema dos diagnósticos passou a ser descobrir formas de ampliar a capacidade sensorial dos seres humanos, daí a importância de instrumentos de observação, cada vez mais potentes e

matematicamente precisos. Esta forma de pensar defende que, se ainda há casos sindrômicos não compreendidos, é por que nossos instrumentos não são suficientes para observações melhores.

Apesar das divergências entre racionalistas e empiristas, ambos afirmam a existência do indivíduo como sujeito — principalmente do trabalho e do consumo — bem como, asseveram a existência da realidade como objeto natural, independente do homem e passível de transformação. Esta realidade é provocadora de uma dicotomia epistemológica básica, entre subjetividade e objetividade, tendo em vista que tanto o sujeito quanto o objeto são afirmados em sua importância e de maneira contraditória, tendo ambos independência um em relação ao outro. Empirismo e o racionalismo manifestam a contraposição entre razão e realidade. Apesar disso, ambos buscam o mesmo objetivo, a sistematização do real.<sup>13</sup> (ADORNO, 1996)

O primeiro a tentar superar esta dicotomia foi Kant. Este filósofo postula que a razão organiza os conhecimentos *objetivos* utilizando categorias à priori, ou seja, *subjetivas*. No entanto apesar de seu brilhantismo, Kant ainda mantém a dicotomia sujeito - objeto, pois, para ele, o objeto real e pleno é impossível de ser alcançado pelas limitadas capacidades da razão, portanto, está fora do sujeito e longe de ser atingido por este. Deste modo, o conhecimento não poderia conduzir à verdade, tendo em vista que ele é saber sobre o fenômeno, e suas leis são necessárias e não apodílicas. A verdade estaria na essência. Segundo Gonçalves (2001, p.24) graças a esta postura Kantiana, teremos novas dicotomias "[...] entre aparência e essência (fenômeno e 'coisa em si') ; necessidade e liberdade; objeto científico e metafísico. De certa forma a dicotomia razão e realidade é recolocada, o que implica que a dicotomia sujeito-objeto não é superada."

## 2.5 A solução dialética para as questões kantianas

---

<sup>13</sup> Adorno (1996, p.22) escrevendo sobre o iluminismo ilustra isto com a seguinte passagem: "O que o iluminismo reconhece de antemão como ser e como acontecer é o que pode ser abrangido pela unidade; seu ideal é o sistema, do qual tudo segue. Neste ponto, suas versões racionalista e empirista não divergem. Ainda que as diferentes escolas interpretem os axiomas de diferentes maneiras [...]."

A ciência moderna principia com Descartes, torna-se calcada na experiência com Galileu, desenvolve-se com os empiristas, torna-se geométrica com Kepler e Newton, populariza-se com os iluministas e destes chega a Kant.

Após Kant a filosofia e a ciência viveram um período de grande efervescência, na Inglaterra a revolução industrial desenvolve as ideias empiristas imensamente, passando por Berkeley e Hume, na França e nos Estados Unidos as ideias iluministas convulsionam todo o universo político e na Alemanha a agitação intelectual encaminha a unificação dos diversos principados sob a égide de um Estado forte.

A ciência invade a vida cotidiana, o mundo do trabalho vincula-se as conquistas alcançadas pelos cientistas e a burguesia atrela a atividade acadêmica aos seus interesses produtivos como nunca antes na história. Para usar a expressão de Marx e Engels (2005) tudo o que era sólido pareceu desmanchar-se no ar.

Este ainda é o período em que a burguesia se apresenta como grupo revolucionário. No Manifesto comunista Marx e Engels (2005,p.42) lembram: “Onde quer que tenham conquistado o poder, a burguesia destruiu as relações feudais, patriarcais e idílicas.” Esta revolução dos meios de produção é também uma revolução nas ideias. Esta mudança na forma de pensar o mundo é especialmente sensível no território que viria a constituir a Alemanha.

Segundo Nascimento Junior (2000) para os iluministas a razão é uma ferramenta lógica para a compreensão e organização do mundo. Para Hume a razão é ferramenta que estrutura as séries de causas e efeitos, que se organizam partindo de eventos aleatórios apreendidos pelos sentidos. Para os alemães influenciados por Leibniz a razão deve refletir os modelos matemáticos. O ponto comum entre todos é o entendimento de que é necessária e inquestionável a relação entre a razão e a experiência. São estas ideias que afetam Kant o despertando de seu “sono dogmático”.

Kant (1996) afirma que o contato com o mundo produz sensações, estas ao se agruparem em torno de um objeto no espaço e no tempo formam a impressão particular do objeto, o que podemos identificar como percepção. Para que as pessoas possam agir e compreender o mundo ao seu redor a razão organiza as percepções com as categorias de quantidade, qualidade, relação e modalidade. Estas categorias são as estruturas que classificam as percepções.

Para Ilienkov (2010) um dos méritos de Kant foi ter conferido as “categorias” um tratamento que não seja nem ontológico nem metafísico, como era comum durante a Idade Média. Para Kant as categorias seriam um aspecto do entendimento humano que permite organizar múltiplas e fragmentadas percepções em conceitos.

Ilienkov (2010) lembra que Kant afirma serem as categorias conceitos puros do entendimento, o que faz delas conceitos a priori, ou seja, condições para a formação de todo e qualquer conceito específico. Destarte, as categorias são as condições necessárias para que se possa organizar a percepção ao ponto de se formar um conceito de algo. O mundo não se apresenta ordenado por si mesmo, é o pensamento que reconhece a ordem. A flor não se sabe flor, muito menos que é bela, cheirosa, etc, é o pensamento que confere estas características a flor e torna possível sua percepção desta forma e não de outra. Segundo Nascimento Junior (2000, p.121):

As leis do pensamento são também as leis da natureza. Assim, a faculdade da razão entrega ao entendimento certas regras para ordenação dos juízos empíricos de forma que estas estabeleçam formas de constituir teorias científicas de modo a conformarem-se ao ideal da organização sistemática. A sistematização da explicação empírica e mecanicista regida pelas leis da causalidade somente é possível se considerarmos que um “propósito” maior dê-nos uma experiência unificada para o entendimento da natureza, a partir de leis empíricas particulares.

Com Kant (1996) o centro de todo o saber passam a serem os homens e as mulheres, uma vez que o conhecimento é uma produção humana.

Diferentemente dos empiristas, ele considera que a consciência não se limita a registrar passivamente impressões provenientes do mundo exterior. Ele acredita que o que percebemos apenas o fazemos por que a razão realiza uma organização que torna possível a percepção. No prefácio da segunda edição da *Crítica da Razão Pura* ele explica que as pesquisas realizadas por Galileu, Torricelli, Stahal e todos os demais pesquisadores da natureza evidenciam que o que conhecemos é resultado do trabalho da razão. Nas palavras do autor:

Compreenderam [todos os pesquisadores da natureza] que a razão só discerne o que ela mesmo produz segundo seu projeto, que ela tem de ir à frente com princípios dos seus juízos segundo leis constantes e obrigar a natureza a responder às suas perguntas, mas sem ter de deixar-se conduzir somente por ela como se estivesse presa a um laço; pois, ao contrário, observações causais, feitas sem um plano previamente projetado, não se interconectariam numa lei necessária, coisa que a razão todavia procura e necessita. A razão tem de ir à natureza, tendo numa das mãos os princípios unicamente segundo os quais fenômenos concordantes entre si podem valer como leis, e na outra, o experimento que ela imaginou segundo aqueles princípios, na verdade para ser instituída pela natureza, não, porém, a qualidade de um aluno que se deixa ditar tudo o que o professor quer, mas na de um juiz nomeado que obriga as testemunhas a responder às perguntas que lhes propõe. (Kant 1996, p.37)

Neste sentido a razão é aquela que tem a missão de arrancar, mesmo que a força, a verdade presente na natureza. Para isso ela se utiliza de conceitos a priori. Espaço e tempo, enquanto elementos a priori, não são coisas, mas modos de percepção que dão formato as sensações. Segundo Nascimento Junior ( 2001 p.271)

Para Kant, é o pensamento que reconhece a ordenação do mundo; já este não apresenta uma ordem em si, o que significa que as leis da natureza são as leis do pensamento. A razão possui regras para a ordenação dos juízos empíricos de forma que eles estabeleçam maneiras de construir teorias científicas em conformidade com o ideal da organização sistemática, que somente é possível se for considerada a existência de um “propósito” maior, capaz de permitir uma experiência unificada para o entendimento da natureza, a partir de leis empíricas particulares.

Segundo Konder (2002) com estas ideias de Kant nos aproximamos de um subjetivismo arbitrário que invalidaria todo conhecimento científico. Para fugir deste perigo o sujeito deveria utilizar a sua razão, empenhando se em compreender-se tal como é tão objetivamente quanto lhe fosse possível. Destarte, o ser humano jamais perceberia como é em si, mas apenas como as faculdades da razão permitem.

Ao compreender-se tal como é o sujeito perceberia que os organismos vivos apresentam uma dependência mútua da parte ao todo. Esta dependência representa um propósito maior. O todo coloca aos sujeitos um sentido teleológico que direciona suas ações, mesmo que eles não sejam cômicos disso. Segundo Nascimento Junior (2001) com essas ideias o conceito de teleologia de Kant rompe com a concepção medieval, que prioriza as causas finais em prejuízo das estruturas e funções dos organismos. Em Kant a teleologia assume-se como o elemento regulador da razão.

Uma das principais questões de Kant (1996) é quem é o ser que conhece e transforma o mundo (filosofia transcendental). Kant e seus contemporâneos assistem atônitos os homens e mulheres comuns assumirem em suas mãos o leme da história e derrubar os reis. Em consonância com os ventos que soprava em sua época ele valoriza o sujeito, mesmo que este esteja de certa forma dependente da totalidade. Hegel concorda com Kant, o sujeito é essencialmente ativo e está sempre interferindo na realidade, mas a posição dele já não é tão otimista nos poderes da razão.

Hegel faleceu em 1831, portanto teve a oportunidade de vivenciar o horror das guerras napoleônicas e sentir a frustração com a razão iluminista propalada pelos românticos de quem era muito próximo.

Segundo Nascimento Junior (2000) as questões discutidas por Kant atinentes a impossibilidade dos homens e mulheres atingirem a coisa em si afetam profundamente Hegel fazendo com que ele formule um sistema filosófico (que Konder (1991) chamara de um verdadeiro continente na filosofia) para entender o desenvolvimento da consciência. Ele concorda com Kant que o sujeito é ativo na

produção do conhecimento, sendo a mente a determinadora da realidade, mas vai além assumindo que a racionalidade é o real e a realidade é o racional, na aceção de que a realidade só se torna compreensível e passível de ser controlada na medida em que tenha se transformado em racional, o que confere realidade as coisas é o fato de elas poderem ser entendidas de modo racional. Ao elaborar sua teoria Newton, por exemplo, confere racionalidade ao mundo, se esta racionalidade não for constituída o fenômeno não é real. Uma árvore no interior de uma floresta que ninguém nunca viu simplesmente não seria real (o real é apenas o racional). Neste sentido Hegel está próximo a Kant, mas em consonância com os românticos, e em flagrante oposição ao filósofo de Königsberg, Hegel afirma que a razão não é simplesmente algo humano, mas a própria lógica divina.

Em seu sistema Hegel (2007) tenta estabelecer um roteiro de desenvolvimento da razão. O primeiro passo é o da certeza sensível. Todo o conhecimento começa com as experiências sensíveis<sup>14</sup>. Este é o momento mais pobre do conhecimento. A consciência não tem neste momento condições de conhecer coisa alguma a respeito do que existe. Segundo Konder (1991, p.28) “Ela [a consciência] vive uma experiência importante (a de seu nascimento) e, no entanto, permanece prisioneira das limitações dessa experiência. O conhecimento imediato, segundo Hegel, é o mais pobre dos conhecimentos.”

O segundo passo do desenvolvimento da consciência é a percepção. Neste momento o sujeito principia o rompimento com o imediato. Enquanto na primeira figura as coisas eram percebidas sem distinção, agora se percebe os objetos de modo distinto e em suas múltiplas qualidades. Segundo Nascimento Junior (2000, p. 121):

Um objeto somente pode ser percebido individualmente (verde, quente, etc.) se o eu assumir em si tal individualidade. O intelecto por sua vez reconhecerá no objeto uma força que atua segundo determinada lei, vendo assim um simples fenômeno em lugar da verdadeira essência do objeto, que se localiza além do sensível.

---

<sup>14</sup> No capítulo quarto de nossa dissertação discutiremos de modo mais aprofundado as limitações que Hegel apresenta a esta forma de conhecimento baseado nos sentidos.

Como tal processo se dá na consciência, esta integra todo o objeto dentro de si própria, tornando-se consciência de si (autoconsciência).

A segunda figura habilita os homens e mulheres a duvidarem das capacidades da razão. A dúvida impele a busca de um conhecimento que se firme em elementos para além do mundo fenomênico. Isto leva a terceira figura chamada de entendimento<sup>15</sup>.

Nesta terceira fase, em que se buscam conhecimentos para além dos fenômenos, o sujeito classifica, seleciona e separa os objetos uns dos outros. Este é o momento da razão analítica.

Segundo Konder (1991) este momento apresenta algumas dificuldades. Ao decompor a realidade para superar as ilusões produzidas pelos fenômenos os sujeitos tendem a fragmentá-la perdendo a dimensão de que as partes e o todo formam uma unidade. A fragmentação também leva a uma simplificação que acaba por impedir uma compreensão adequada do real. Também a o fato de que o sujeito acaba por acumular muitas informações de objetos isolados sem unificar estas informações em uma totalidade.

A quarta figura surge quando o sujeito percebe que a realidade lhe escapa e que ele não consegue compreendê-la de modo adequado. Esta constatação o leva a olhar para si. Esta é a figura da autoconsciência.

A autoconsciência só é possível se houver um parâmetro. Neste sentido ela pressupõe a alteridade. O outro habilita o reconhecimento de si por servir de parâmetro. Segundo Konder (1991, p 30) “No momento em que o sujeito se volta para si mesmo, enfraquecido e intranqüilizado por sua experiência fracassada (...) a "autoconsciência" não pode ser *universal*. E a liberdade a que o sujeito tem acesso, não sendo universal, é particular: colide com a liberdade do outro.”

---

<sup>15</sup> Não é por acaso que Vigotski ao descrever o desenvolvimento do pensamento elenque como fases o pensamento sincrético, por complexos e por conceitos. É possível notar nesta caracterização a influência do pensamento dialético hegeliano. Evidentemente Vigotski dá um cunho materialista a dialética.

A figura da autoconsciência é o momento em que se vivencia a famigerada dialética do senhor/escravo. O senhor perde o contato com o mundo material e o escravo se perde em uma prática alienada e sem sentido para ele. Mesmo aspirando à compreensão adequada da realidade e a liberdade os homens e mulheres se perdem na dicotomia presente em suas vidas.

Três concepções filosóficas marcam este período. A do estóico, que conclui que o mundo é mesmo uma servidão generalizada, a do cético que afirma que não há nada a fazer e que o mundo é assim mesmo e a da consciência infeliz, típica dos cristãos que louva a escravidão e o sofrimento como recomenda o sermão da montanha (feliz aquele que sofre, por que dele é o reino dos céus).

Segundo Konder (1991) para ir além dos limites impostos pela dialética senhor/escravo é necessário superar o medo da morte e reconhecer as potencialidades do trabalho. A incapacidade de superar este momento impede o acesso a universalidade. Hegel entendia que a autoconsciência se fecha numa compreensão unilateralmente positiva da realidade para fugir do medo provocado pelo novo. A autoconsciência se enclausura em um círculo fechado onde tudo deve ser previsível. Nas palavras de Konder (1991, p.31)

Sua única possibilidade de sair desse círculo e se abrir para o *novo* é assumir o *negativo*. O negativo, em sua expressão mais concentrada, é a *morte*. Nós evitamos encarar a morte, fugimos dela. "Mas a vida do espírito não recua diante da morte"; o movimento da consciência é capaz de olhar a morte de frente, aproximar-se dela, permanecer na sua vizinhança e suportar a desolação dessa proximidade. "O espírito só conquista sua verdade quando é capaz de se encontrar a si mesmo na mais absoluta dilaceração". Nessa situação terrível, a "autoconsciência" começa a se superar a si mesma, porque é obrigada a pensar criticamente sua finitude: ela se abre para a incorporação da "força mágica" do negativo, que lhe permite começar a caminhar na direção da busca da universalidade.

Para avançar rumo à universalidade a autoconsciência tem ainda que reconhecer a importância do trabalho, que é a atividade por meio da qual os seres

humanos afirmam seu poder de intervir na realidade objetiva. Ao fazer isso a autoconsciência se torna razão.

No momento da razão o individuo se percebe como inserido em uma realidade universal. Os sujeitos começam a entender que sua história individual está inserida na história da humanidade.

O problema deste período é a institucionalização das relações com os outros em uma razão legisladora que embota a criatividade e a liberdade. Há um enquadramento das relações com o outro por meio da *secura* da lei.

A figura que supera a razão é a figura do espírito. O espírito suprassume todas as figuras anteriores e guiado pela paixão move-se na direção de um agir eficaz e universal. Impulsionado pela paixão o "espírito" se realiza e com isso atinge a figura do saber absoluto.

O saber absoluto é o momento em que ocorre a unidade do sujeito com o objeto operado pelo conceito. Segundo Konder (1991) para Hegel o conceito não é uma simples abstração, mas a reconciliação da unidade da ideia com a singularidade da coisa. O saber absoluto torna possível a consciência do constante movimento que as pessoas empreendem através das possibilidades colocadas pela história. É no movimento que o sujeito conhece a si e o seu contrário, percebendo que é nas relações que estabelece com os outros que se forma. Para ilustrar a importância da percepção do movimento na filosofia hegeliana Konder (1991) relata um momento da aula de Hegel na universidade em que ele trabalhava:

As aulas do curso em que Hegel expunha a seus alunos as idéias desenvolvidas na *Fenomenologia do Espírito eram ministradas à noite, à luz de velas*. Rosenkranz conta que o pensador mostrava ao grupo que o escutava como se formavam as "figuras" e, em seguida, como cada uma delas ia sendo superada, inexoravelmente, até chegar ao "saber absoluto", que não tranquilizava ninguém, porque sancionava a inevitabilidade do movimento transformador em face do qual nenhuma construção se mantinha incólume. Uma vez, terminada a aula, o mestre se retirou, deixando os discípulos meio tontos com a vertigem

daquele movimento que não cessava de destruir tudo o que era penosamente construído. Inquietos, os estudantes se puseram a discutir. Alguém indagou se, naquela filosofia, a grande vitoriosa, afinal, não seria a morte. E, do meio da crescente escuridão, mal atenuada pelas velas, veio a voz do aluno Suthmeier, respeitado pelos outros como um dos mais argutos, assegurando, lugubrememente: "Sim, a palavra final é mesmo a da morte".

Segundo Nascimento Junior (2000) podemos concluir que para Hegel as coisas são reais justamente por que são passíveis de serem envoltas pelo pensamento, sendo assim, o modo de entendê-las passa por uma postura transcendental, ao estilo kantiano, ou seja, compreender o real é desvendar as leis do pensamento.

A posição materialista iniciada por Marx e Engels (2007) conserva a dialética hegeliana, mas despreza todo ranço metafísico e místico desta teoria. Para isso eles realizam uma inversão quanto ao que se refere ao pensamento de Hegel, ao invés de considerar que é o pensamento que conforma o real as suas leis, eles afirmam ser a realidade material que determina como se organiza o pensamento. Em virtude disso eles não negam a transformação, mas defendem que esta não deva ser do pensamento, mas da realidade material e concreta dos homens e mulheres. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p.30): “[...] na realidade, e para o materialista *prático*, isto é, para o *comunista*, trata-se de revolucionar o mundo, de enfrentar e de transformar praticamente o estado de coisas por ele encontrado.”

O modo de produção humano vai se modificando ao longo da história e à medida que os homens e mulheres vão estabelecendo novas relações com o real, mediadas pelos suas ferramentas e signos, há um ganho qualitativo nos modos de pensar. Para supracumir<sup>16</sup> (*aufheben*) as contradições inerentes à vida, tornando viável sua existência, as pessoas são forçadas no contato com o real a desenvolverem novas formas de pensar. Com isso queremos deixar patente que os modos de pensar são dependentes das relações materiais que os homens e mulheres estabelecem. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p.41): “De acordo

---

<sup>16</sup> O capítulo quarto de nossa dissertação discutiu o conceito e o processo de supracumir.

com o já exposto, é claro que a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais.” Todo o desenvolvimento alcançado pelos indivíduos não se deu alheio às condições materiais em que estes estão inseridos.

Conforme o modo de produção se transforma, mudam as maneiras como os homens e mulheres enxergam a realidade e o próprio mundo. Materialidade e pensamentos são uma coisa só. O pensamento é realidade material.

Na concepção de Marx e Engels (2007) houve um momento em que os homens e mulheres, em virtude de suas relações com os outros e com a natureza, alcançaram um nível de desenvolvimento que tornou possível a consciência da realidade; desta forma, os homens e mulheres passaram a imprimir um sentido teleológico a natureza e a sua existência como parte desta. Neste instante, a história da natureza, passou a ser também, da humanidade. Segundo Marx e Engels (2007, p.86):

Conhecemos uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. **Os dois lados não podem, no entanto, ser separados; enquanto existirem homens, história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente.** [grifo nosso]

Destarte, o caminho para o desenvolvimento da humanidade não pode ser similar ao proposto por Hegel (2007) na fenomenologia. O desenvolvimento não é de forma alguma o movimento do espírito em um processo de autoconsciência. Longe disso, a história não é o desenvolvimento do espírito, mas das relações sociais reais empreendidas pelos homens e mulheres. Em uma ilustrativa passagem da Ideologia Alemã Marx e Engels (2007, p.42) deixam isso explícito:

Ela [a história] não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica

espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasma”, “espectro”, “visões” etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais [*realen*] de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria. Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias.

Não é o pensamento que faz as coisas serem reais, mas é a própria realidade concreta que condiciona os modos de pensar e ser. Segundo Marx e Engels (2007) as formas lógicas de pensar são consequência dos intercâmbios materiais que as pessoas encontram em sua época. As representações que as pessoas elaboram da realidade são a tradução para a singularidade da vida material em que os homens e mulheres existem. Neste sentido é que os autores colocam de ponta cabeça a filosofia hegeliana. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p.93): “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real.”

Engels (1984) ao discutir a origem da Família, da propriedade privada e do Estado deixa claro que o modo como se organizam as instituições sociais não depende de estruturas de pensamento, mas das condições materiais de produção da vida dos homens e mulheres.

Nascimento Junior (2000) afirma que Engels defende que partindo da natureza os seres humanos passaram a desenvolver projetos que superam a natureza e que são até mesmo contraditórios com ela em alguns aspectos. Em “A

dialética da Natureza” podemos notar que Engels defende a supressão da natureza as formas históricas e sociais produzidas pela humanidade.

Em “A dialética da Natureza” Engels (2000) tenta demonstrar que a dialética enquanto forma de pensar é reflexo da natureza. Como o mundo natural se organiza de modo dialético é consequente que o pensamento também seja estruturado desta forma. Além disso, o autor propugna que a forma correta de compreender o pensamento envolve o uso da lógica dialética.

Em sua disputa com o Senhor Dühring, Engels (2015) deixa claro que para ele o método correto de compreensão da natureza envolve a dialética:

Só pela via dialética, não perdendo de vista a ação geral das influências, recíprocas da gênese e da caducidade de tudo quanto vive, das mudanças de avanço e retrocesso, podemos chegar a uma concepção exata do universo, de seu desenvolvimento e do desenvolvimento da humanidade, assim como da imagem por ele projetada nos cérebros dos homens. (Engels 2015, p.42)

Engels é duramente criticado, por em oposição ao seu companheiro Marx (considerado com muito mais estofa filosófico), ter resvalado em uma mundividência naturalista de fundo pseudo-evolucionista. Julgamos estas críticas injustas, é evidente que muitas das afirmações científicas de Engels ficaram ultrapassadas e são limitadas pelos recursos que a ciência até sua época havia conquistado, mas soaria no mínimo contraditório criticar um pensador dialético por ter suas ideias ultrapassadas pelo desenvolvimento da humanidade. Apesar de ultrapassado em alguns aspectos podemos notar em Engels (2015), em sua disputa com Dühring, um uso coerente do método dialético, se a obra de Engels ficou ultrapassada em suas afirmações atinentes a natureza, enquanto proposta de um caminho para o estudo da realidade entendemos que ela é ainda muito válida.

Ademais, encontramos nele a concepção de que o pensamento e a consciência, como produtos do cérebro humano, são resultados da relação que as

pessoas estabelecem com a realidade que as cerca mediadas pelo uso dos instrumentos desenvolvidos pela humanidade<sup>17</sup>. Evidentemente esta postura vai de encontro à concepção naturalista que toma o desenvolvimento do pensamento como algo dado a priori pela natureza.

Engels (2000 e 2015) deixa explícito que em sua concepção, materialista dialética, e não metafísica e naturalista, a consciência e as diferentes formas de pensar, sejam de base científica ou religiosa, não se desenvolvem desvinculadas do mundo natural e muito menos a parte das construções históricas e sociais, longe disso, o desenvolvimento encontra-se inserido, é dependente e parte da história. Esta posição marca uma diferença profunda entre a dialética materialista de Marx e Engels e a idealista de Hegel, posição que Engels (2015) deixa clara ao expor suas objeções ao senhor Dühring. Nas palavras de Engels (2015, p.43):

Hegel era idealista. As ideias de seu cérebro não eram, para ele, imagens mais ou menos abstratas das coisas e dos fenômenos da realidade, mas coisas que, em seu desenvolvimento, se lhe apresentavam, como projeções realizadas de uma 'ideia', existente não se sabe onde, antes da existência do mundo. Este modo de ver tudo subvertia, revirando pelo avesso toda concatenação real do universo.

Engels (2000) enfatiza que a base de desenvolvimento humano é a natureza, em sua concepção não é possível entender a história da humanidade descolada da história da natureza. Temos que considerar que apesar de todo o desenvolvimento cultural os seres humanos possuem uma dimensão natural e toda sua trajetória parte desse pressuposto.

Ao explicitar as leis da dialética Engels<sup>18</sup> (2000) deixa claro que entende a importância da natureza para o desenvolvimento humano. Nas palavras de Engels (2000, p.34):

---

<sup>17</sup> Este modo de entender o desenvolvimento cerebral será desenvolvido no futuro pelo neuropsicólogo soviético Alexander Romanovich Luria.

<sup>18</sup> Muitas pessoas acreditam que estas leis são um desenvolvimento de Engels, na verdade estas já se encontram presentes em Hegel. Engels fez um esforço para resgatá-las conferindo as mesmas um viés materialista.

As leis da dialética são, por conseguinte, extraídas da história da Natureza, assim como da história da sociedade humana. Não são outras senão as leis mais gerais de ambas essas fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano. Reduzem-se elas, principalmente a três: a lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; a lei da interpenetração dos contrários; a lei da negação da negação.

Enquanto na Alemanha medravam as ideias de Hegel, Marx e Engels a França revolucionária também desenvolvia novas formas de pensar ligadas ao desenvolvimento científico e a agitação política.

## **2.6. O positivismo e a naturalização do real**

No final do século XVIII e início do XIX vislumbra-se a cristalização da dicotomia proposta por Kant no positivismo, o que corrobora a união entre empirismo e racionalismo por Kant empreendida, mas de forma instrumental, negando o subjetivo ao ponto de considerar que é possível produzir leis para os fenômenos humanos que sejam similares às produzidas pela física.

Para os positivistas, não há uma distinção clara entre as ciências naturais e sociais, ambas devem compartilhar o mesmo fundamento lógico e metodológico, isto é possível porque, para eles, o objeto de estudo das ciências sociais é similar aos fatos da natureza; se o objeto de estudo é semelhante não há necessidade de um método diverso.

Lowy (2009) afirma que para os positivistas a sociedade é organizada por leis semelhantes às que regem os fenômenos físicos, portanto invariáveis e independentes do funcionamento cultural das diversas sociedades, cabe aos cientistas sociais descobri-las. Se a sociedade possui leis naturais, o papel do cientista social passa a ser o mesmo do físico, desvendar as leis que regem o mundo, para isso ele deve limitar-se à observação e à explicitação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra e independente de juízos de valor.

Segundo Minayo (2007) o positivismo defende que a realidade se constitui essencialmente naquilo que os sentidos podem perceber, tal como propunha Locke (1997) séculos antes, ou seja, enfatiza que o foco se restringe ao fenômeno.

Lowy (2009) sugere que as origens do positivismo podem ser encontradas em Condorcet e Saint-Simon. A inspiração para Condorcet foram os fisiocratas franceses e Adam Smith, que traçaram leis para a economia política. Condorcet acreditava que as ciências sociais não deveriam se restringir à economia, mas desvendar leis necessárias e constantes para toda a sociedade, que seriam alcançadas com base no cálculo das probabilidades; há que lembrar que ele começou sua carreira no meio acadêmico parisiense, como matemático.

É importante frisar que em Condorcet (2015) o axioma da neutralidade tem um cunho revolucionário e libertário. A influência fisiocrata sobre ele foi principalmente de seu amigo Anne Robert Jacques Turgot, o polêmico ministro da economia de Luís XVI, que foi derrubado de seu cargo por questionar os privilégios do primeiro e segundo estados franceses.

Condorcet, conforme afirma Lowy (2009), acreditava que seguir o mesmo caminho trilhado pela física seria uma forma de romper com os interesses das opressoras classes dominantes. Se no passado a física conseguiu desvincular o estudo do mundo natural, dos interesses religiosos da igreja católica, seguindo o mesmo método, conseguiriam algo semelhante.

O que levou Condorcet (2015) se direcionar, do Estudo da matemática, para a busca de leis para toda a sociedade, foi justamente o interesse pelos direitos humanos do qual foi defensor, especialmente das questões referentes aos direitos dos negros e das mulheres.

Além de defender a necessidade da neutralidade e a busca de leis semelhantes às naturais para a sociedade, Condorcet (2015) advogava a ideologia do progresso, pois acreditava que sendo o conhecimento cumulativo, inevitavelmente, a humanidade caminharia para o progresso e o racionalismo.

Discípulo de Condorcet e também influenciado por Adam Smith, Saint-Simon defende que a ciência do homem deve tornar-se positiva - ele é o primeiro a empregar este termo -, ou seja, utilizando os métodos das ciências naturais. Segundo Lowy (2009) Saint-Simon defende, ardorosamente e de modo ingênuo, que as instituições políticas serão executoras da justiça e responsáveis pela melhoria na vida de toda a população, a partir do momento em que adotarem uma visão de mundo pautada no método científico.

Saint-Simon fortalece as analogias orgânicas para a compreensão do fenômeno social. Ele pretendia formar uma ciência da sociedade, baseada em um modelo biológico. A sociedade é vista como um organismo social regido por leis fisiológicas. É importante destacar que, com ele, estas idéias não ganham um caráter conservador, pois é inegável seu viés crítico ao antigo regime.

Lowy (2009) afirma que Saint-Simon também postula que se deve construir conhecimento partindo da observação direta da sociedade, como é típico aos pensadores vinculados a essa matriz lógica. Evidentemente, a constante ênfase na necessidade de afastar qualquer interpretação e a afirmação de que o conhecimento deve restringir-se ao fenômeno, influenciará todas as áreas do conhecimento.

Se em Condorcet e Saint-Simon a ciência possui um caráter revolucionário, com Augusto Conte (1996) ela se transmuta em um sistema conceitual que objetiva a defesa de uma nova ordem, baseada no desenvolvimento da indústria capitalista. Esta nova organização em nada se assemelha às propostas revolucionárias e igualitárias. Assim, Conte (1996) opera uma mudança no sentido atribuído à ciência, se, com os precursores do positivismo, a ciência deveria servir à organização de uma nova sociedade, à crítica das classes hegemônicas e à revolução da ordem vigente, com ele, a ciência passa a ter um caráter eminentemente conservador e justificador das condições estabelecidas.

A postura de Conte (1996) é uma novidade decorrente da nova posição da burguesia. Ele se propõe a utilizar o mesmo método de Condorcet e Saint-

Simon<sup>19</sup>, ou seja, compreender os fenômenos sociais como se estes fossem similares aos físicos e químicos<sup>20</sup>, busca leis sociais invariantes e naturais, mas pela primeira vez isso não serve ao questionamento e sim ao conservadorismo. No passado, a burguesia necessitou de ideias que rompessem com o estabelecido e a ciência serviu a este propósito, no momento em que esta classe deixa de ser a revolucionária, para tornar-se a dominante e, conseqüentemente, conservadora, isso não serve mais aos seus interesses; a ciência, então, assume o papel de justificadora e controladora da ordem, neste contexto as ciências ligadas à saúde emergiram como controladoras dos corpos, desejos e sonhos.

Um dos indicativos de que, com Conte (1996), a ciência estaria a serviço da manutenção da ordem, é o modo como ele encara a desigualdade social. Segundo ele a desigualdade social é de tal forma, algo inerente às sociedades, que os operários devem aceitar a natural e “benéfica” concentração da riqueza e de poder nas mãos de poucos. A concentração de renda e poder são algo natural, como a inércia dos corpos, o que motivaria a “sábria resignação” dos operários no que se refere a estas questões, seria justamente a compreensão científica da inevitabilidade natural desta lei social.

Se, com Condorcet (2015) e Saint-Simon, havia uma luta pelos direitos iguais, em Conte (1996) há uma inversão. Isso fica evidente na maneira como ele enxerga as mulheres; Conte atribuiu um papel a elas, mas este consiste em ajudar os operários a entenderem as vantagens da submissão. Conte (1996) acredita que, como as mulheres são naturalmente submissas, seria mais fácil a elas ensinar aos operários a obediência. Definitivamente a ciência perdeu qualquer caráter questionador e contestatório.

---

<sup>19</sup> Segundo Giannotti (1996) Conte assume Condorcet como seu precursor, bem como de ter sido influenciado por Saint-Simon de quem foi secretário pessoal. Em carta de 1818, Conte declara sobre Saint-Simon: “Pela cooperação e amizade com um desses homens que vêem longe nos domínios da filosofia política, aprendi uma multidão de coisas, que em vão procuraria nos livros; e no meio ano durante o qual estive associado a ele meu espírito fez maiores progressos do que faria em três anos, se eu estivesse sozinho; o trabalho desses seis meses desenvolveu minha concepção das ciências políticas e, indiretamente, tornou mais sólidas minhas idéias sobre as demais ciências [...]”

<sup>20</sup> É significativo o fato de Conte (1996) denominar as ciências sociais de física social, isto é um indicativo de que ele acreditava que essas ciências deveriam ser similares às ciências naturais.

Para Conte (1996) a ciência que busca as leis naturais da sociedade, não necessita se preocupar com as causas geradoras dos fenômenos sociais, afinal, estas não estão evidentes, ou seja, devem ser buscadas em algo que não é imediato, o que invalidaria a física social, que deve se contentar com o que é observado imediatamente. Descartes (1996) séculos antes já afirmava que o verdadeiro deve ser o claro e evidente, nas palavras de Conte (1996, p.26):

Vemos, pelo que precede, que o caráter fundamental da filosofia positiva é tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis, cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível constituem o objetivo de todos os nossos esforços, considerando como absolutamente inacessível e vazia de sentido para nós a investigação das chamadas causas, sejam primeiras, sejam finais. É inútil insistir muito sobre um princípio, hoje tão familiar a todos àqueles que fizeram um estudo um pouco aprofundado das ciências de observação. Cada um sabe que, em nossas explicações positivas, até mesmo as mais perfeitas, não temos de modo algum a pretensão de expor as causas geradoras dos fenômenos, posto que nada mais faríamos então além de recuar a dificuldade.

Como modelo de um caminho para a descoberta de leis naturais para a sociedade, Conte (1996) elege a teoria da gravidade; segundo ele, Isaac Newton não se preocupa em explicar quais as causas da gravidade, mas como funciona a atração dos corpos. A física social deve se espelhar na teoria newtoniana e construir leis universais.

Da mesma forma que se poderiam encontrar leis naturais que explicassem o funcionamento de toda a sociedade, seria possível descobrir as leis lógicas do espírito humano, que também são depuradas por meio de uma observação neutra e que não visa as causas. Estas observações têm de limitar-se ao comportamento, manifestação fenomênica do espírito, e que não explicita as necessidades e motivos das atividades onde ocorrem. Qualquer tentativa de ir para além do aparente seria um engodo que leva ao erro, daí a ênfase no comportamento, mesmo que este não atinja a razão de ser das ações. Neste

sentido, um diagnóstico psicológico, para Conte (1996), seria baseado na descrição do movimento dos corpos.

A preponderância da filosofia positiva se afirmou como tal desde Bacon. Ganhou hoje indiretamente tão grande ascendência sobre os espíritos — até mesmo aqueles que permaneceram mais estranhos a seu imenso desenvolvimento — que os metafísicos, entregues ao estudo de nossa inteligência, não podem esperar frear a decadência de sua pretensa ciência, a não ser mudando de opinião. Devem apresentar suas doutrinas como também fundando-se na observação dos fatos. Para este fim, imaginaram, nos últimos tempos, distinguir, graças a uma sutileza singular, duas espécies de observações de igual importância, uma exterior, outra interior, a última unicamente destinada ao estudo dos fenômenos intelectuais. Não é aqui o lugar de entrar na discussão especial desse sofisma, fundamental. Devo limitar-me a indicar a consideração principal que prova claramente que essa pretensa contemplação direta do espírito por si mesmo é pura ilusão. (CONTE, 1996, p.34)

Para Lowy (2009) a teoria de Conte encontrará aplicabilidade na obra de Durkheim, este pesquisador se propõe a desvendar as leis naturais da sociedade, usando o método das ciências naturais. O objeto da sociologia seriam os fatos sociais, que nada mais são do que coisas, que aparecem nas regularidades e invariâncias. Como são coisas, os fatos independem do indivíduo.

Segundo Minayo (2007) assim como seu precursor Conte, Durkheim defende uma posição eminentemente conservadora; se a vida social é regida por leis naturais, tentar alterá-las é inútil e mesmo danosa à vida social. Os fatos sociais, como entes coletivos, exercem uma pressão sobre os indivíduos, que são impelidos a aceitá-los.

Na tentativa de entender a vida social, Durkheim parte de um modelo organicista, a sociedade seria um grande organismo composto por muitos órgãos, cada órgão tem seu lugar e papel, cabe a alguns órgãos especiais a função de comando e a outros a obediência. Quando as pessoas decidem se revoltar contra a posição que devem naturalmente ocupar, isso é sinal de patologia social.

Minayo (2007) afirma que, para Durkheim, a sociedade é um fenômeno moral, uma vez que os modos coletivos de pensar, sentir e perceber envolvem certa coerção social criadora de uma consciência coletiva, que se expressa na religião, nas instituições e na divisão do trabalho. Mesmo sendo algo moral, a sociedade tem de ser percebida de forma objetiva e neutra, os fatos têm de falar por si mesmos, o cientista não deve querer explicá-los. Questões individuais, referentes às emoções e fisiologia, devem ser estudadas pela psicologia e biologia.

O papel do cientista social é descrever as características dos fatos sociais, explicar como eles vêm a existir, relacioná-los entre si, encontrar sua organicidade e separar o que são representações dos fatos propriamente ditos.

As ideias conservadoras de Conte e Durkheim estão fundamentadas na crença da possibilidade de neutralidade, o que eles não percebem é que defender a conservação da ordem vigente é não ser neutro, mas, assumir uma posição que está em conformidade com os interesses daqueles que estão no poder.

Ademais, a neutralidade para os positivistas é mantida graças ao fato de que eles observam manifestações comportamentais exteriores ao sujeito, o problema é que não há observação que não passe pela subjetividade. Esta maneira de entender a ciência ainda ocorre; existe certa sacralização do conhecimento científico positivista, visto como capaz de controlar e prever todas as questões necessárias à vida.

Mesmo depois de séculos, das contundentes e conhecidas críticas de David Hume (1996), que afirmava que as relações de causa e efeito, estabelecidas pela ciência, não seriam inerentes à natureza, mas ilações humanas engendradas pelo hábito de observar uma coisa ser precedida por outra, o fato, de dois elementos terem aparecido em sequência, até este momento, não é para Hume, garantia suficiente de que isso ocorrerá no futuro, basta para isso que nos recordemos do “peru indutivista” de Russel<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Em uma famosa anedota Russel relata a história de um peru que sendo bom indutivista resolveu fazer observações referentes ao seu tratador. Depois de muitas observações ele concluiu que

A ciência é uma construção humana que surge em um momento histórico marcado pela necessidade de um conhecimento objetivo. Isso faria com que o conhecimento objetivo produzido, fosse, de certa forma, marcado pela subjetividade. Segundo Keller (1996) existe um *self* que nega o *self* na produção do conhecimento científico, ou seja, havia uma necessidade subjetiva de uma ênfase na objetividade.

Para Kuhn (1974) entender isso não é algo simples aos cientistas, muitos têm dificuldade em notar que, preconceitos e resistência, não são elementos estranhos à ciência. O apego ferrenho a uma visão de mundo, que é encarada como a verdade, é o modo como a ciência funciona.

Entender a ciência como construção humana torna possível a crítica à mesma. A sacralização do conhecimento científico, especificamente o positivista, de certa forma, obsta o avanço e dificulta a crítica. Defender que o conhecimento científico não é a tradução rígida e imutável da realidade, mas uma construção dialética, torna possível pensar sobre os interesses e usos que permeiam a ciência.

Neste sentido entender a ciência como construção humana é encaminhar-se para uma reflexão ética. Se a ciência é humana, a neutralidade é uma ilusão, o que significa que pelos caminhos da ciência perpassam interesses, desejos e sonhos que devem ser considerados. Certamente isso produziria um avanço na direção de uma ciência que esteja mais próxima das pessoas e dos problemas que cotidianamente envolvem a vida

## **2.7 Enquanto isso na União Soviética**

Segundo Konder (s/d) com a acentuação dos processos relacionados a globalização da economia a partir do final do século XIX o mundo torna-se infinitamente mais complexo do que o período em que Marx e Engels viveram. A economia mais integrada sob a égide de Estados Imperialistas e a influência da teoria darwinista levam muitos marxistas a confundir o processo de transformação

---

todas as manhãs ele era alimentado com milho e que o tratador não oferecia risco algum a sua saúde. O dia que o Peru chegou a esta conclusão foi o dia 24 de dezembro, dia do seu abate.

dialética com o evolucionismo. Alguns começam a defender que seria algo natural à caminhada rumo ao socialismo, como se fosse uma consequência evolutiva do desenvolvimento econômico e que a teoria dialética não era mais uma forma viável de explicação da realidade.

Konder (s/d) lembra que Eduard Bernstein chegou a propor que o capitalismo estava mais forte do que nunca e que em virtude disso as previsões de Marx e Engels no “Manifesto comunista” tinham falhado. O que soa estranho afinal Marx e Engels (2005) haviam previsto no manifesto a acentuação do imperialismo e o entrelaçamento econômico das diversas nações. Bernstein preconizava que a falha no pensamento de Marx e Engels estava no uso da dialética hegeliana. Ele defende que esta deveria ser abandonada e que o socialismo poderia ser alcançado por meio de reformas legislativas.

Segundo Konder (s/d) mesmo o influente Karl Kautsky, que fora amigo de Engels, não era um autêntico dialético e foi influenciado pelas ideias evolucionistas e reformistas que invadiram os teóricos socialistas.

Com o advento da primeira guerra mundial e seus desdobramentos os ventos começam a modificar-se na Europa. Segundo Konder (s/d) Rosa Luxemburgo<sup>22</sup>, irá assegurar que a revolução não estava garantida por um desenvolvimento natural e que era necessária a organização e a luta dos proletários.

Enquanto muitos marxistas se decidiam por abandonar as bases dialéticas do marxismo, afirmando que a filosofia era desnecessária ao movimento. Konder (s/d) afirma que Lenin irá resgatar a importância do estudo de Hegel e da dialética para o movimento revolucionário.

Lenin (2015) sente que entre os intelectuais ligados ao movimento operário há uma tendência na direção de negar as bases filosóficas do marxismo e se encaminhar de uma defesa da revolução para uma postura no máximo reformista. Na obra “Que fazer” o autor identifica esta postura em Berstein e faz profunda crítica a ela. Nas palavras de Lenin (2015, p.3):

---

<sup>22</sup> Enfim uma mulher entre os barbudos.

Em que consiste a "nova tendência que "critica" o "velho" marxismo "dogmático", disse-o Bernstein, e demonstrou-o Millerand com suficiente clareza. A social-democracia deve transformar-se de partido da revolução social em partido democrático de reformas sociais. Essa reivindicação política, foi cercada por Bernstein com toda uma bateria de "novos" argumentos e considerações muito harmoniosamente orquestrados. Nega ele a possibilidade de se conferir fundamento científico ao socialismo e de se provar, do ponto de vista da concepção materialista da história, sua necessidade e sua inevitabilidade, nega a miséria crescente, a proletarianização e o agravamento das contradições capitalistas; declara inconsistente a própria concepção do "objectivo final", e rejeita categoricamente a ideia da ditadura do proletariado; nega a oposição de princípios entre o liberalismo e o socialismo, nega a teoria da luta de classes, considerando-a inaplicável a uma sociedade estritamente democrática, administrada segundo a vontade da maioria etc. Assim, a exigência de uma mudança decisiva - da social-democracia revolucionária para o reformismo social burguês - foi acompanhada de reviravolta não menos decisiva em direcção à crítica burguesa de todas as ideias fundamentais do marxismo.

O líder bolchevique sente que, sem um sólido aparato teórico respaldado no método materialista histórico dialético, não seria possível encaminhar-se para um processo revolucionário. É com visível preocupação que Lenin nota que as bases teóricas do marxismo declinaram para uma tendência eclética e superficial. Em suas palavras:

Quem conhece, por pouco que seja, a situação de fato de nosso movimento não pode deixar de ver que a grande difusão do marxismo foi acompanhada de certo abaixamento do nível teórico. Muitas pessoas, cujo preparo era ínfimo ou nulo, aderiram ao movimento pelos seus sucessos práticos e importância efectiva. Pode-se julgar a falta de tacto demonstrada pelo Rabótcheie Dielo, pela definição de Marx, que lançou de forma triunfante: "Cada passo avante, cada progresso real valem mais que uma dúzia de programas". Repetir tais palavras nessa época de dissensão teórica equivale a dizer à vista de um cortejo fúnebre: "Tomara que sempre tenham algo para levar!" Além disso, essas palavras são extraídas da carta sobre o programa de Gotha, na qual Marx condena categoricamente o eclectismo no enunciado dos princípios. Se a união é verdadeiramente necessária, escrevia Marx aos dirigentes do partido, façam acordos para realizar os objectivos práticos do movimento, mas não cheguem, ao ponto de fazer comércio dos princípios, nem façam "concessões" teóricas. Tal era o pensamento de Marx, e eis que há entre nós pessoas que, em seu nome, procuram diminuir a importância da teoria!

**Sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário.**  
(Lenin 2015 p.12 grifos nosso)

Lenin (2015) compreende o potencial revolucionário contido no método dialético hegeliano. Sabe o quão devedor deste método são Marx e Engels. Tanto que em “Que fazer?” ele afirma: “Sem a filosofia alemã que o precedeu, notadamente a de Hegel, o socialismo. alemão - o único socialismo científico que já existiu - não teria sido estabelecido.” (Lenin 2015, p.13)

Lenin (1984) é cômico de que se pretendem transformar a realidade é necessário um caminho teórico que dê conta de entender o movimento do real como identidade dos contrários. Em suas palavras:

A identidade dos contrários (sua "unidade", digamos talvez mais precisamente, embora a distinção dos termos identidade e unidade não seja tão essencial. Num certo sentido, os dois são exatos) e o reconhecimento (a descoberta) de tendências contraditórias, *excluindo-se mutuamente, opostas, em todos os fenômenos e processos da natureza (tanto os do espírito [psiquismo] quanto os da sociedade)*. A condição para conhecer todos os processos do universo no seu "automovimento", no seu desenvolvimento espontâneo, na sua vida animada, é conhecê-los como unidade dos contrários.” (Lenin, 1984, p. 68)

Segundo Nascimento Junior (2000) Lenin além de líder revolucionário era um grande teórico da ciência e desenvolveu um intenso trabalho de aproximação do materialismo dialético e as ciências naturais. Nascimento Junior (2000) afirma que seguindo os passos do líder revolucionário Semionov e Mendeleiev vão negar as concepções mecanicistas e a redução das formas superiores do movimento às inferiores<sup>23</sup>. O importante biólogo e bioquímico russo Aleksandr Ivanovich Oparin, considerado um dos precursores dos estudos sobre a origem da vida, caminhará na mesma direção afirmando não ser possível compreender a vida sem o auxílio de um método que a considere em processo contínuo de desenvolvimento.

---

<sup>23</sup> A crítica da redução das formas superiores às inferiores encontramos também nas análises que Vigotski realiza do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Apresentamos essas questões no capítulo 4 de nossa dissertação.

A mesma concepção orientará Vigotski e seus companheiros. Enquanto Oparin e outros revolucionavam a química, a biologia e a física, ele se propõe a fazer o mesmo com o estudo do sistema psicológico. Para Vigotski a ausência de uma visão dialética na psicologia levava a uma série de erros. Nas palavras do autor:

Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia (Vigotski 1995, p.12)

Vigotski (1995) entende que apenas a teoria materialista dialética daria conta de compreender de modo adequado o desenvolvimento cultural do sistema psicológico humano. Neste sentido suas ideias vão ao encontro das afirmações de Engels.

Após a morte de Lenin em 1924 e com a ascensão de Stalin ao poder a ciência de base dialética que se desenvolvia na União Soviética declinou. Mesmo as obras de Vigotski passaram a ser perseguidas.

## **2.8 A disciplina e a prática diagnóstica.**

Não podemos isolar a atividade clínica das demais atividades e relações estabelecidas na sociedade. A maneira como se organiza a clínica e a psicologia, estão intimamente vinculadas aos modos como se estruturam as relações sociais e, especificamente, como afirma Foucault (1987) as atividades científicas se atrelam as relações de poder presentes na sociedade.

O autor, ao realizar estudo de como se organizam as relações de poder, salienta o quanto o saber científico e enfatiza o saber médico e psicológico entrelaçam-se ao poder. Segundo o autor as formas punitivas que se ligam ao poder foram se alterando na passagem do século XVIII para o XIX, de tal forma que a punição passou a ser principalmente a perda de um direito ou de um bem; como a liberdade, que era retirada aos condenados, estas novas formas de punição se utilizavam de um conjunto de saberes, técnicas e discursos científicos, que coadunam com a prática do poder de punir e, neste sentido, o novo regime de poder produz saberes que vão servir de mecanismo para moldar o comportamento dos indivíduos (FOUCAULT, 1987).

Foucault (1987) afirma que este novo regime de poder é disciplinador, ou seja, se estruturou em uma organização social que engendrou um sistema de controle que tenta corrigir e disciplinar, para que o funcionamento desse sistema se direcione no sentido de levar as pessoas à obediência. O autor defende que em uma sociedade marcada pela disciplina, os corpos são adestrados por uma vigilância constante e minuciosa das operações corporais e que sustentam a coação.

Nas palavras do autor os métodos que permitem "o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade", podemos chamar de 'disciplinas'." (FOUCAULT, 1987 p.119), sendo que, neste sentido, o corpo disciplinado é reconhecido como o corpo útil e, tanto mais dócil, mais útil.

O poder que disciplina quer entender, mensurar e esquadrihar os corpos para adestrá-los e treiná-los em função da apropriação de suas forças. O que faz com que o poder disciplinador seja nas palavras de Foucault (1987 p.143):

Um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar"; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos

de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. 'Adestra' as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios.

No século XVIII se desenvolveram técnicas para alcançar os indivíduos, o que leva a constituição de um poder disciplinador. Com este não há tanta necessidade de exibição, o que promove uma inversão do modo como tradicionalmente se organizaram as estratégias de poder. Ao invés da necessidade daqueles que exercem o poder permanecerem visíveis, são os submetidos que ficam sujeitos a uma visibilidade constante. A sujeição disciplinada é caucionada pela vigilância permanente. Enxergamos uma tradução literária dessa organização na figura do "Big Brother" de George Orwell (1903 - 1950) pois, o "grande irmão" acessa todos os indivíduos. mesmo em seus espaços privados os personagens do filme, submetidos ao "grande irmão", têm seus corpos disciplinados e treinados para se conformarem a estrutura social.

Antes do século XIX os que exerciam o poder necessitavam de rituais que evidenciavam o uso do poder como triunfo, até mesmo nos rituais funerários. Com a disciplina, o poder se organiza com outros rituais. Impera não mais a exibição, mas a revista, onde os súditos são oferecidos como objetos à observação de um poder que se manifesta pelo olhar. Os corpos dóceis e legíveis dos súditos, que se colocam a disposição do olhar, são a epifania do poder. Segundo Foucault (1987) as visitas dos médicos aos hospitais são correspondentes às revistas as tropas feitas pelos comandantes, elas se tornam rituais de observação e exame em que os corpos são lidos e estudados.

A partir do século XIX o controle deixou de ser exercido por meio de manifestações ostentatórias, que tinham por objetivo evidenciar o poder. Tradicionalmente o poder é o que se vê. O princípio da força do poder estava em se exhibir, para por ameaça e coibir ações divergentes. A necessidade dos que exerciam o poder era mostrar-se e, como não era possível o controle de um grande contingente de indivíduos, os que exerciam o poder se exibiam, para atingir A TODOS com sua ostentação.

Segundo Souza e Meneses (2010) o poder na concepção de Foucault se expressa em um conjunto de posições estratégicas utilizadas por uma classe, sendo que é também, no século XIX, que as novas estratégias no exercício do poder exigem a estruturação de espaços e meios que possibilitem vigiar os indivíduos para controlá-los e para discipliná-los. Foucault (1987) apresenta a ideia do Panóptico em que a relação de poder é de uma sujeição constante do indivíduo pela vigilância.

Se os que exercem o poder o organizam por meio de práticas e estratégias, é evidente que necessitam de um corpo de saberes, tais como a ciência médica e psicológica, que possa ser utilizado como dispositivo de poder. Segundo Souza e Meneses (2010 p.21): “Nessa ordem de entendimento, é o poder-saber seus processos e as lutas que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.”

É neste movimento que o saber médico, como também o psicológico, constituem-se como formas de poder que excluem, aprisionam, conformam e realizam uma sanção normalizadora. O que a nosso ver é adoecedor. Segundo Souza e Meneses (2010) a “sanção normalizadora” se realiza por meio de sanções e punições que se colocam como medidas de correção para os comportamentos desviantes. O castigo disciplinar não tem como objetivo a vingança, mas promover a redução dos desvios, nesta acepção ele deve ser principalmente corretivo, afirmam os autores. Neste sentido o castigo disciplinar provoca uma eliminação do ser ontológico da personalidade, uma vez que impõe ao sujeito as relações de poder e domínio presentes nas formas organizativas da sociedade.

Para que essa sanção funcione adequadamente, garantindo um controle normalizante, é necessária uma vigilância que permita qualificar, classificar e punir. O exame médico, como também os testes psicológicos, combinam as técnicas da hierarquia que vigia, e as da sanção, que normaliza, uma vez que se estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual os mesmos são diferenciados e sancionados.

Os hospitais, desde o seu surgimento no século XVIII, surgem como aparelhos de examinar. De lugar de assistência, o hospital converte-se em lugar de ciência. Nele, os médicos realizam o exame que manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. Foucault (1987 p. 157) entende da seguinte forma os exames:

E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio, organizando os objetos. O exame vale como cerimônia dessa objetivação.

Podemos pensar que, como os hospitais, as escolas também se apresentam como disciplinadoras e, em virtude disso, como locais de exame ininterrupto dos indivíduos. É interessante perceber que a era da escola examinatória marca o início da pedagogia que é reconhecida como ciência. Nestas escolas o exame não se contenta em sancionar o aprendizado, ele se sustenta por um constante ritual de poder pois, sem dúvidas, a avaliação confere poder do professor sobre o aluno.

Para garantir a sanção normalizadora, uma das necessidades é a produção de uma imensa rede de documentos, que captam e fixam o indivíduo na sua forma de ser e existir objetivamente na sociedade. o exame faz a individualidade entrar em um campo documentário, uma vez que ele pressupõe o registro, a organização e arquivamento das informações atinentes ao indivíduo (FOUCAULT, 1977).

O autor afirmou que o domínio hospitalar é aquele em que o fato patológico aparece em sua singularidade de acontecimentos, sendo o hospital o local privilegiado para a efetivação dos registros das singularidades e das condições físicas dos indivíduos. O resultado disso são arquivos imensos quem mantém esse acervo de singularidades e corpos humanos (FOUCAULT, 1977).

De um modo geral os documentos servem de mecanismo de controle dos indivíduos, variando em alguns aspectos conforme a instituição. Segundo Foucault (1987 p.158):

Um se referem a técnicas de identificação, de assimilação, ou de descrição. Era esse o problema do exército, onde urgia encontrar os desertores, e evitar as convocações repetidas, corrigir as listas fictícias apresentadas pelos oficiais, conhecer os serviços e o valor de cada um, estabelecer com segurança o balanço dos desaparecidos e mortos. Era esse o problema dos hospitais, onde era preciso reconhecer os doentes, expulsar os simuladores, acompanhar a evolução das doenças, verificar a eficácia dos tratamentos, descobrir os casos análogos e os começos de epidemias. Era o problema dos estabelecimentos de ensino, onde era forçoso caracterizar a aptidão de cada um, situar seu nível e capacidades, indicar a utilização eventual que se pode fazer dele.

É interessante notar que os registros são instrumentos para o controle e a sujeição dos indivíduos. A manutenção e o manejo de grandes arquivos exigiu a criação de uma série de códigos da individualidade que possibilitaram uma transcrição homogeneizadora dos traços individuais estabelecidos pelo exame. Segundo Foucault (1987) o manejo dos documentos pressupõe seriação, organização de campos comparativos que permitem classificar, formar categorias, estabelecer médias e fixar normas. Os médicos, por exemplo, necessitavam integrar, mas sem perder os dados individuais em sistemas cumulativos, o que engendra uma formalização do individual no poder.

Neste sentido os exames e, como temos salientado nesta dissertação, também os testes psicológicos, apresentam-se como mecanismos de poder disciplinador, que tentam conjugar saber e controle para conformar os indivíduos às regras que garantem o que é útil e proveitoso ao sistema. Nas palavras de Foucault (1987 p. 160):

Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e o objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, da fabricação da individualidade celular,

orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente.

Segundo Foucault (1977) esta forma de entender o exame repousaria na crença de “um puro Olhar”, que seria “pura linguagem”. Este olhar seria aquele que ao observar os fenômenos os transformaria em conhecimento. Segundo Foucault (1977 p.130) “Este olho que fala seria o servidor das coisas e mestre da verdade”. É evidente que este olhar é instrumento de poder nas mãos dos médicos e também de psicólogos, uma vez que se considera que apenas aquele que foi treinado para tanto, consegue traduzir o olhar em verdades sobre o corpo e, no caso da nossa pesquisa, sobre o psiquismo humano.

Esta forma de entender os exames e o olhar científico marcará profundamente o modo de se realizar diagnósticos e, certamente, as diferentes psicologias não são imunes a esta forma de organização do poder sobre os indivíduos.

No próximo capítulo discutiremos justamente o modo como estas diferentes psicologias se organizaram para realizar diagnósticos.

### **3. As psicologias não dialéticas e o diagnóstico**

Segundo Werner Junior (1997) a racionalidade científica moderna encontra sua base em duas concepções de homem e de mundo: a mecanicista e a organicista. Estas são organizadas pela lógica formal. as duas direcionam o sentido e o método das disciplinas científicas. Sabe-se que o método utilizado no processo de investigação e construção do conhecimento, deve coadunar com o objetivo a que se pretende atingir e com as características do objeto de estudo. Enquanto caminho, o método deve levar à satisfação do problema de pesquisa, portanto, tem de estar na dependência dele e não o contrário. A racionalidade científica moderna desconsidera isso, tentando forçar a realidade a trilhar caminhos estabelecidos a priori, fato que pode dirigir de forma unilateral a produção do conhecimento científico.

Thomas kuhn (1974) ao discutir essa questão, engendra o conceito de paradigma, pois, segundo ele, há um esforço realizado pelos cientistas para que os resultados se encaixem ao modelo previamente idealizado da pesquisa. Neste sentido o paradigma acaba por definir quais são os problemas passíveis de serem analisados e a natureza das soluções aceitáveis, desta forma, o cientista conhece, mesmo antes de o projeto de investigação estar concluído, todos os pormenores dos resultados que serão alcançados. Um método que se estruture desta forma oferece segurança e a certeza do que se encontrará, mas, de certa forma, limita a percepção do real.

Organizando-se desta forma, a ciência moderna torna possível a elaboração de manuais que estabelecem como proceder, independentemente da singularidade das situações. A pesquisa acaba sendo um grande jogo de xadrez, onde cada peça tem seu movimento determinado pelas regras previamente definidas desse jogo. A maior evidência da limitação desta forma de entender a realidade é o fato de os paradigmas serem superados pois, a realidade acaba se mostrando sempre mais complexa que a capacidade humana de normatizar.

Esta prática de investigação e produção científica, estabelece categorias de análise que guiam a percepção da vida. A medicina e a psicologia, enquanto adeptas desse modo de estruturar os fenômenos, acabam por se tornar legitimadoras e organizadoras da vida, à medida que pautam o que pode ser entendido como normal, patológico, saudável e doentio.

Nesse processo de busca para a produção de conhecimentos científicos, o pesquisador pode, ainda, assumir, como rota metodológica, o idealismo combinado à lógica formal ou dialética, assim como o materialismo, também combinado à lógica formal ou dialética e isso é uma questão de escolha, é importante frisar.

Nesse sentido, então, julga-se que, entender o caminho a ser trilhado é de suma importância para a pesquisa, uma vez que é possível chegar ao resultado, sem conhecer o caminho, mas essa aventura torna-se muito mais arriscada e temerária. ademais, entende-se não ser possível “servir a dois senhores”; ou se caminha na direção estabelecida por um método, ou se distancia dele no rumo do outro pois, não é possível olhar para o real de modo idealista e, concomitantemente, de modo materialista, pois essas duas visões de realidade são incompatíveis e antagônicas.

O objetivo, neste capítulo, é discutir a lógica presente nos diagnósticos, especificamente na psicologia e realizados com base na racionalidade dominante nas ciências da saúde.

### **3.1. A biologia e o funcionalismo**

As nascentes ciências, que tratam do organismo e da saúde, apropriaram-se, obviamente, da lógica dominante e presente nas ciências à época do seu surgimento. Podemos dizer, portanto, que a medicina, assim como a psicologia apropriaram-se da lógica positivista à época do seu surgimento pois, como se pode depreender dos escritos de Khun (1974), era necessário a estas ciências se

apropriarem e usarem as formas de pensar vigentes para, desta forma, serem reconhecidas e respeitadas pela comunidade acadêmica e alinharem-se aos caminhos trilhados pela sociedade da época.

Para Werner Junior (1997) o funcionalismo é uma das expressões do positivismo, que exerce forte influência sobre as ciências da saúde. A visão funcionalista é uma tentativa de superar as explicações mecanicistas sobre o ser vivo.

Figueiredo (2009) afirma que três fenômenos característicos dos seres vivos colocam em cheque a capacidade explicativa dos mecanicistas: a reprodução, o desenvolvimento e a autoconservação. Apesar das inúmeras peças de ficção atinentes ao tema, nenhum ser inanimado se reproduz; nenhuma máquina constrói outra semelhante a ela, sem a intervenção humana, nem se monta sozinha; finalmente, as máquinas não têm a capacidade de sozinhas, modificarem-se para responder às variações do meio ambiente.

Podemos afirmar que a existência destes fenômenos, quais seja, a reprodução, o desenvolvimento e a autoconservação, é uma especificidade dos seres vivos e indicam aspectos inerentes à vida humana. Nas palavras de Figueiredo (2009, p.73) “a reprodução, o desenvolvimento e a autoconservação, porém, sugerem a existência por debaixo da superfície observável, para lá da pura anatomia, de processos mecânicos sui generis”.

A incapacidade de explicar a vida em termos mecânicos, produziu entre os séculos XVII e XIX, uma série de explicações, pouco científicas na verdade e que podem ser agrupadas sobre a denominação de vitalismo. Tais explicações enfatizavam a especificidade da vida, a incapacidade de explicá-la reduzindo-a a fenômenos físico-químicos, a impossibilidade de se produzir vida em laboratórios e a necessidade de se recorrer a uma intervenção divina para se entender a origem da vida (dicionário Abbagnano, 2007).

Ainda segundo o dicionário de filosofia Abbagnano (2007, p.1005), o vitalismo constituiu-se como o “termo oitocentista para indicar qualquer doutrina que considere os fenômenos vitais como irreduzíveis aos fenômenos físico-

químicos.” ao final do século XVIII e durante o XIX surgiram disciplinas que tentavam explicar a vida de modo científico (materialisticamente), mas, sem negar sua especificidade, como propunham os vitalistas. Estas disciplinas enfeixaram os estudos dos seres vivos em um nova ciência: a biologia. o desenvolvimento desta ciência, portanto, colocou na evidencia conceitos como organismo, função, evolução, adaptação e desenvolvimento.

Em Conte (1996) é perceptível que a ciência modelar é a física, seu objetivo era fazer da ciência social algo similar ao estudo dos corpos em movimento. Com o avanço dos conhecimentos na biologia e, principalmente, após o sucesso das afirmações de Charles Darwin (1809 – 1882), a biologia passará a exercer uma crescente influência em diversos ramos do conhecimento, mormente nos relacionados à saúde. O funcionalismo, por sua vez, é profundamente marcado pelas pesquisas realizadas pela biologia e ciências afins.

Segundo Figueiredo (2009) a paleontologia, partindo da comparação sistemática entre espécies animais, produziu a noção de que os seres vivos são compostos por estruturas hierarquizadas e funcionais, que proporcionam uma adaptação do ser ao meio. Estas estruturas estão, a tal ponto, interligadas, que chegam a formar um sistema em que qualquer alteração em um elemento impacta no todo.

As estruturas do organismo seguem um mecanismo de autorregulação, que é responsável pela manutenção da vida, diante das modificações ambientais. Diferentemente de Conte (1996) e dos primeiros positivistas, os funcionalistas propugnaram que as ações compensatórias, que fazem frente às exigências ambientais e que garantem a autorregulação, não são evidentes, têm de ser buscadas na profundidade das estruturas vitais. Segundo Figueiredo (2009), Claude Bernard, um dos maiores expoentes desta abordagem do real, elaborou o conceito de “meio interno”, enfatizando a manutenção da estabilidade desse meio interno, como condição de vida.

Se o ser vivo desenvolve mecanismo de autorregulação na relação com o meio, isso significa que ele é plástico, adaptativo e ativo no processo de

equilíbrio da sua existência. As ideias de adaptação e seleção natural, oriundas dos postulados darwinistas, são chaves para entender quase todas as formulações funcionalistas. Pode-se afirmar que as estruturas do organismo estão integradas e, em função da adaptação do organismo ao meio, elas funcionam. Caso elas não direcionem o organismo ao seu objetivo, perdem o significado e tendem a ser substituídas por outras (Figueiredo, 2009).

Ainda segundo Figueiredo (2009), esta discussão retoma o conceito aristotélico de causa final, que, nos funcionalistas, seria a adaptação. A concepção de causa final, reintroduz nos estudos, a dimensão temporal, afinal Darwin, que buscou a origem das espécies, considerava a evolução processual. Neste sentido a análise funcional assume uma característica genética<sup>24</sup>.

Os funcionalistas, a seu modo, postulam que as leis que regem a sociedade, são invariáveis e tendentes a estabilidade; apesar disto, eles se diferenciam da concepção de Augusto Comte (1798 - 1857) e Emile Durkheim (1858 - 1917), por negarem as leis gerais que regem o funcionamento da sociedade como um todo, e por não reduzirem a ciência social à descrição de acontecimentos ou à sistematização de fatos observáveis.

Segundo Minayo (2007) os funcionalistas, assim como nos organismos, cada sociedade tem seus mecanismos de controle, que possuem o papel de regular as influências de elementos externos ou internos, que ameaçam o equilíbrio do organismo social. Desvios e disfunções, afetam os mecanismos de controle, que se articulam e se reorganizam, para absorvê-los ou eliminá-los.

Minayo (2007) afirma que para os funcionalistas, o progresso é adaptativo, uma vez que o sistema social almeja sua conservação e reprodução. As mudanças que ocorrerem, não devem alterar as estruturas sociais, elas devem permanecer ao nível das subestruturas, que têm a função de adaptação e manutenção do status quo. Cabe ao pesquisador, nessa direção, identificar as invariantes estruturas, para produzir conhecimento científico.

---

<sup>24</sup> Não é sem propósito que Piaget, um biólogo de formação, denomine sua psicologia de genética.

Ainda segundo Minayo (2007), um dos mais influentes funcionalistas no estudo da saúde foi Talcott Edgar Frederick Parsons (1902 - 1979), que entendia a doença, como um estado de perturbação no funcionamento do organismo; desta forma, o doente era um personagem social que apresentava um estado de homeostase, perturbada e perturbadora, da sociedade.

Portanto, nesse sentido, cabe ao sistema de saúde assimilar, integrar e restabelecer o equilíbrio, sem, com isso, colocar em risco o funcionamento social. É evidente que, para esta forma de entender a saúde, não há a consideração de que a contradição é algo inerente à vida e não necessariamente danoso ao indivíduo e à sociedade.

Segundo Minayo (2007) nesta organização, um diagnóstico que forneça um nome para a situação patológica, constitui-se como elemento importante, afinal, uma vez identificada (quando a pessoa entende seu problema como idêntico à classificação) a patologia, ela pode ser assimilada e integrada. Não encontrar um nome, dificultaria a integração nas classificações já estabelecidas, assim como sua assimilação pelos sujeitos e pela sociedade.

Claro está que, desta forma, a sociedade jamais apareceria como causadora de problemas de saúde pois, o problema, encerrar-se-ia nos próprios indivíduos, que devem ser assimilados e adaptados. Nesse sentido, então, o patológico torna-se um fenômeno de ordem biológica, em que o social surgiria, apenas, como uma variável relativa ao modo de vida dos indivíduos.

Se a doença é um fenômeno biológico, a preponderância no seu tratamento cabe aos médicos, sendo que outros profissionais da saúde representariam um papel subalterno, por não terem o mesmo domínio dos conhecimentos biológicos. Desta forma, profissionais como psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas, fonoaudiólogos, educadores físicos, dentre outros estariam, de certa forma, submetidos ao poder do conhecimento dos médicos e à medicina.

Nesta acepção, a prática médica é um mecanismo do sistema social, que deve reconduzir o doente à normalidade (o que está em conformidade com a

norma estabelecida). Destarte, a medicina assume o papel de instituição controladora dos desvios individuais.

Minayo (2007) afirma que o funcionalismo ainda permanece vivo na prática médica, podendo ser identificado por alguns elementos:

(a) pouca valorização do processo saúde e doença e seus determinantes; (b) enfoque pragmático e funcionalista da medicina como se ela fosse uma ciência universal, atemporal e isenta de valores; (c) valorização das ciências sociais como acessório ou complemento na prática e na teoria médicas, considerando-as como ciências normativas e com finalidade adaptativa e funcional; (d) valorização excessiva da concreção estatística nos estudos epidemiológicos onde se tende a confundir objetividade das técnicas com verdade sobre os fenômenos. (MINAYO, 2007, p.\_\_\_\_)

As metáforas orgânicas e funcionalistas influenciaram profundamente a psicologia e os diagnósticos feitos por ela. No próximo tópico discutimos esta influência.

### **3.2. As metáforas orgânicas e funcionalistas e a psicologia**

Se a doença é encarada como algo imbricado ao organismo, torna-se importante entender, como este organismo é visto e reconhecido pela psicologia. Segundo Werner Junior (1997) o organicismo é um modelo metateórico, que influenciou profundamente o modo como o corpo é visto pelas ciências da saúde de forma geral e pela psicologia em particular.

Os organicistas tentam explicar a realidade através da metáfora do organismo vivo, como já indicamos e, nessa direção, defendem que a natureza é tendente ao equilíbrio e que as doenças, nesse processo, seriam um desequilíbrio da ordem harmônica das coisas, por romperem com a homeostase orgânica.

A psicologia, no bojo dessas reflexões, organiza-se como ciência independente no século XIX, o que coincide com o momento em que, a ideia de organismo, como sistema mecânico, é paulatinamente substituída pelas concepções biológicas influenciadas pelas ideias de Darwin, que, como já apontamos, vão ao encontro da matriz organicista.

Em conformidade com a perspectiva organicista, a corrente funcionalista na Psicologia, entendeu o desenvolvimento psíquico humano, como aprimoramento de funções do psiquismo, que estariam a serviço da sobrevivência e adaptação do indivíduo ao meio ambiente. Segundo Werner Junior (1997 p.16) “o funcionalismo, ao procurar compreender a vida psíquica como conjunto de funções, ações e operações, propõe que todas as manifestações psíquicas sejam compreendidas a partir da relação com o meio”.

Figueiredo (2009) afirma que praticamente toda psicologia que se pretenda uma ciência natural, adere ao modelo instrumentalista dos fenômenos mentais e comportamentais proposto pelos funcionalistas. desta forma, as funções psicológicas de percepção, memória, pensamento, afetividade, etc. devem ser entendidas como processos direcionados para a adaptação.

No final do século XIX e início do XX se desenvolveu nos Estados Unidos uma psicologia denominada funcional, seus representantes mais notáveis são John Dewey (1859- 1952), James Rowland Angell (1869- 1949), James Mark Baldwin (1861 – 1934) e William James (1842 – 1910). Para estes autores os comportamentos humanos são marcados por uma intencionalidade e, se distinguem dos movimentos mecânicos e reflexos, por serem articulados e hierarquizados em um sentido teleológico, que envolve a submissão dos comportamentos a sistemas de autorregulação. Os sistemas de autorregulação irão organizar a atividade na direção da finalidade.

Com isso, os comportamentos humanos não são encarados como simples movimentos, mas como operações internas (fenômenos mentais) ou externas. Segundo Figueiredo (2009, p.78): “Uma operação pressupõe um interesse e a identificação de interesses corresponde à análise funcional dos processos

psicológicos e comportamentais”, efetivando, assim, a visão funcionalista presente na psicologia de base natural/ naturalizante.

Também influenciada pelo funcionalismo e pela teoria organicista, tem-se o desenvolvimento da psicologia comparativa, cujo prócer é Edward L. Thorndike (1874 - 1949). Partindo de Darwin, os teóricos desta escola defendem a hipótese da continuidade evolutiva, ao afirmarem que a inteligência humana é uma continuação e desenvolvimento dos animais menos complexos na escala evolutiva.

Desta forma, poderíamos entender as atividades humanas buscando suas origens nos seres mais primitivos, por comparação, Jennings, (apud FIGUEIREDO, 2009, p.79), um importante teórico desta abordagem, afirma QUE: “Dos organismos mais baixos, até o homem, o comportamento tem um aspecto essencialmente regulador e, o que denominamos inteligência nos animais superiores, é um desenvolvimento das mesmas leis, que dão ao comportamento dos protozoários, o seu caráter regulador.” Há uma identidade entre os animais superiores e os outros, que permite a comparação entre os mesmos. A estrutura e as leis seriam as mesmas para ambos.

Para Figueiredo (2009), nas obras de Thorndike e Jennings, as afirmações de Darwin, referentes à seleção e variação das espécies, são transformadas na aprendizagem por ensaio e erro; neste sentido, os ensaios bem sucedidos, são reforçados e tendem a permanecer e, os outros, mal sucedidos, tendem a ser eliminados. Thorndike afirmou que, o que rege este mecanismo, é a “lei do efeito”, que parte do pressuposto de que, quando uma resposta a uma situação é seguida de satisfação, ela tende a se repetir, se uma situação similar se apresentar ao organismo, pois há, nesta lei, um processo autorregulador por seleção das consequências do comportamento e, neste sentido, a aprendizagem torna-se um processo de eliminação dos erros.

A grande vantagem desta abordagem, segundo seus propositores, é o fato de que a solução de problemas por ensaio e erro, pode ser quantificada e observada, o que conferia, na perspectiva da comunidade acadêmica da época,

cientificidade aos estudos do comportamento humano nas suas diferentes funcionalidades.

Porém e, apesar, de toda a preocupação com a objetividade dos seus estudos, por tratarem de um objeto inorgânico, ou seja, do psiquismo, os funcionalistas incidiam em visões e conceitos mentalistas para explicar as manifestações do comportamento humano. Sobre isso afirma Jennings (apud FIGUEIREDO, 2009, p.80):

Geralmente não atribuímos à pedra consciência, porque isso não nos ajudaria a compreender ou controlar o comportamento da pedra [...] De outro lado, usualmente atribuímos consciência ao cão, porque isso é útil: do ponto de vista prático nos permite observar, antecipar e controlar suas ações, muito mais facilmente do que faríamos de outro modo.

É interessante notar, nesta passagem, que o funcionalismo subjaz aos postulados científicos, ou seja, a consciência é atribuída ao cão, não porque foi descoberta ou por ser resultado de estudos que a comprovem, mas por ser conveniente e útil ao trabalho do cientista.

Identifica-se que as ideias positivistas, de carácter funcionalistas, apareceram, também com muita força, no movimento da psicologia behaviorista que se desenvolveu nos estados unidos no início do século xx. nesta abordagem, há um profundo desprezo por qualquer análise que avance para além dos fenômenos comportamentais observáveis e, concomitante, que avance para além do que não é pragmático.

Os teóricos desta abordagem estabelecem como objeto da psicologia o comportamento do organismo. Em uma relação direta com o funcionalismo, eles afirmam que o estudo das formas adaptativas serviria a finalidades práticas de previsão e controle comportamental. o ambiente, nessa perspectiva, é reduzido a estímulos e o comportamento passa a ser a resposta a determinado (s) estímulos, o que os aproxima, certamente, da visão mecanicista de ciência. o elemento que

legitimou as afirmações desta escola foi a fisiologia do reflexo estudada por Ivan Pavlov (1849 - 1936).

Outro autor que assumiu o legado funcionalista foi Burrhus Frederic Skinner (1904- 1990). A base das afirmações deste autor orbita no conceito de comportamento operante. Segundo Moreira e Medeiros (2007), operante é o comportamento determinado pelas suas consequências; diferentemente do que propunha Watson, o comportamento operante garante ao indivíduo condições de ser ativo em sua relação com o meio – o sujeito não está apenas respondendo a estímulos –, afinal, é a alteração da realidade que reforça a manutenção de uma determinada conduta. Destarte, a organização do comportamento não se localiza no sujeito, mas na relação funcional e autorreguladora deste com o ambiente.

A visão organicista de ciência também marca a concepção de Jean Piaget (1999a), que tenta integrar psicologia e biologia para elaboração de uma teoria do conhecimento - a epistemologia genética -, que relaciona os fenômenos cognitivos e de construção do conhecimento, ao contexto de adaptação do organismo ao meio ambiente natural e social. Segundo Figueiredo (2009, p.92) “Na obra de Jean Piaget – um dos mais completos, consistentes e articulados representantes da matriz funcionalista e organicista em psicologia – ficam dissolvidos os limites entre filosofia, psicologia, biologia, mas serão os métodos e conceitos da última, que dominarão, ao longo de toda a sua fecundíssima carreira”.

Piaget (1999b) afirma que só é possível elaborar uma psicologia correta, se considerarmos o organismo em interação com o meio, daí sua compreensão ambientalista-interacionista de desenvolvimento humano, cujas bases encontram-se no empirismo inglês de Locke e Hume e na metafísica de Kant (VIOTTO FILHO, 2006). Para a perspectiva piagetiana, o organismo responde às necessidades impostas pelo meio tentando se adaptar a elas, ou seja:

Somente as influências do meio adquirem importância cada vez maior a partir do nascimento, tanto, aliás, do ponto de vista orgânico quanto do mental. A psicologia da criança não poderia, portanto, recorrer apenas a fatores de maturação biológica, visto

que os fatores que não de ser considerados dependem, assim, do exercício ou da experiência adquirida, como da vida social em geral. (PIAGET, 1999b, p.8)

Neste sentido Piaget (1999a) defendeu que a inteligência consiste em um sistema de operações vivas e atuantes, por meio da qual, ocorre a assimilação de dados do exterior e elaboração destes, para dar conta das necessidades de equilíbrio do organismo por meio da autorregulação. A inteligência, portanto, está diretamente ligada à capacidade de equilibração e adaptação do organismo ao meio ambiente.

O conceito de equilíbrio é essencial na teoria piagetiana e também está relacionado ao conceito de doença.

Deve-se observar, em primeiro lugar, que o equilíbrio não é característica extrínseca ou acrescentada, mas propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental. Uma pedra, em relação ao seu ambiente, pode se achar em estados de equilíbrio estável, instável ou indiferente, nada disso alterando sua natureza. Um organismo em relação a seu meio apresenta, ao contrário, múltiplas formas de equilíbrio, desde o das posturas até a homeostase, sendo estas formas necessárias à sua vida. Trata-se, então, de características intrínsecas; portanto, os desequilíbrios duradouros constituem estados patológicos, orgânicos ou mentais. (PIAGET, 1999b, p.88)

Fica evidente que para Piaget (1999b), a doença também acaba sendo um estado duradouro de desequilíbrio, afirmação esta em consonância com os postulados funcionalistas. Graças a essa concepção, os conceitos de assimilação e acomodação ganharam destaque no pensamento deste autor, como elementos necessários ao processo de equilibração do organismo ao meio. Ao agir sobre o meio, o sujeito assimila a realidade, submetendo a esta, suas condições e estruturas, por sua vez, o meio, também age sobre o indivíduo, impondo condições inalteráveis, o que força a acomodação do mesmo.

Outra força presente nos primórdios da psicologia foi a psicanálise freudiana. Apesar de Sigmund Freud (1856 - 1939), ser influenciado pelo

funcionalismo presente em sua época, há que se considerar o fato de que, o caminho por ele trilhado, diverge da maioria dos seus contemporâneos. Em cinco lições de psicanálise Freud (2015) ao dirigir-se ao público, esclarece que o caminho percorrido por ele é diferente do estabelecido pela cultura médica de sua época e afirma: “Não cuidem, porém, que seja necessária uma especial cultura médica para acompanhar minha exposição. Caminharemos por algum tempo ao lado dos médicos, mas logo, deles nos apartaremos, para seguir, com o Dr. Breuer, uma rota absolutamente original.” (FREUD, 2015, p. 6)

Para exemplificar que seu método era diverso, Freud (2015) apresenta ao público americano o caso de Bertha Pappenheim: a paciente de Breuer, que tinha uma série de sintomas que não possuíam causas orgânicas aparentes. Segundo Freud (2015) quando isso acontecia, os médicos não sabiam como proceder, uma vez que, seus tratamentos eram pautados em diagnósticos alcançados por meio de estudos dos sintomas que o paciente apresentava e da fisiologia e, no caso desta paciente, os médicos atribuíram a ela o genérico e pouco preciso diagnóstico de histeria, o que em nada resolve o problema ou explica o que ocorre: “Não devem os senhores esperar que o diagnóstico de histeria, em substituição ao de afecção cerebral orgânica grave, possa melhorar consideravelmente, para o doente, a perspectiva de um auxílio médico.” (FREUD, 2015, p. 8)

Freud (2015) acreditava ser necessário o desenvolvimento de um método que alcançasse o fenômeno por meio de elementos que estão para além dele. Com uma medicina presa à lógica empirista isso era impossível, o que fez com que o paciente histérico, fosse encarado como alguém que transgredia a norma, e que, portanto, deveria ser percebido com antipatia. Ante a incompreensão do que ocorria com o indivíduo, os médicos tendiam a explicar o fenômeno como dissimulação e mentira.

Se não havia uma causa orgânica que explicasse o que ocorria, a medicina entendia que o fenômeno não podia existir. Para Freud (2015, p.08):

[...] o médico, que, por seus estudos, adquiriu tantos conhecimentos vedados aos leigos, pode formar uma ideia da etiologia das doenças e de suas lesões, como, por exemplo, nos casos de apoplexia ou de tumor cerebral, ideia que até certo ponto deve ser exata, pois lhe permite compreender os pormenores do quadro mórbido. Em face, porém, das particularidades dos fenômenos histéricos, todo o seu saber e todo o seu preparo em anatomia, fisiologia e patologia, deixam-no desamparado. Não pode compreender a histeria, diante da qual se sente como um leigo, posição nada agradável a quem tenha em alta estima o próprio saber. Os histéricos ficam, assim, privados de sua simpatia. Ele os considera como transgressores das leis de sua ciência, tal como os crentes consideram os hereges: julga-os capazes de todo mal, acusa-os de exagero e de simulação, e pune-os com lhes retirar seu interesse.

O caminho trilhado por Freud (2015) leva a cura pela fala, ao invés de negar a subjetividade, ele a considera e a valoriza, seja a subjetividade do sujeito da atividade terapêutica, que dá voz aos seus sofrimentos, seja a do terapeuta, que reflete e interpreta esta fala. Para este autor, os sintomas psíquicos seriam a expressão subjetiva de um sentido pessoal, se o sintoma possuísse apenas um sentido objetivo, como querem as teorias alinhadas ao modelo empirista, a sua construção e cura seriam independentes do posicionamento do sujeito, o que seria nonsense. A cura envolve, necessariamente, o engajamento do sujeito.

Destarte, a psicanálise estaria totalmente envolvida com o rompimento de propostas clínicas, que pressupõem a generalização de modelos universais e que tenham a pretensão de enquadrar os indivíduos. Nas palavras de Pinto (2012 p. 417):

A clínica psicanalítica seria, assim, totalmente inserida numa tradição teórica da subjetividade do sentido, o que explica as razões de uma prática não padronizada, uma clínica do caso a caso, do singular, sem generalização de regras universais enrijecendo uma relação qualquer entre uma causa patológica e um efeito psicossomático ou sintomático.

Para Freud (2015) a psiquiatria de sua época era incapaz de escutar o doente, o que invalidaria um diagnóstico correto. Consideramos que, apesar das

suas raízes na medicina, a psicanálise apresenta-se como exceção ao modelo médico dominante de realização de diagnósticos, uma vez que esta não considera o desenvolvimento humano como histórico/natural, mas sim, decorrente de um processo natural.

Segundo Vigotski (1995) ao longo da sua história a psicologia centrou seu foco no biológico não percebendo o entrelaçamento dialético entre o biológico e o cultural. Não se pode negar o natural e o biológico no ser humano, no entanto estes são sociais e históricos. Mesmo o processo evolutivo humano (que ainda está em curso) é histórico e cultural, uma vez que nos homens e mulheres, a natureza tornou-se consciente. Queremos enfatizar, portanto, baseados nas reflexões Vigotskianas que o ser humano, constituído como histórico e cultural, não deixa de ser, ao mesmo tempo, natural.

Concepções biologicistas, aliadas à influência de noções mecanicistas sobre a psicologia, acabaram por engendrar formas de entendimento que pressupunham que a simples soma de elementos estanques seria suficiente para a compreensão do todo, o que produziu a ilusão de que o desenvolvimento é resultado de elementos isolados e não a pessoa em sua totalidade. nestes casos houve desconsideração de que os processos psíquicos complexos são mais que a soma de elementos psíquicos simples.

Influenciada pelo mecanicismo a psicologia produziu classificações e descrições que se restringiram ao fenômeno, o que foi insuficiente para atingir a compreensão dos processos psíquicos mais complexos. Segundo Vigotski (1995) estas formas de entender a psicologia constata o fenômeno, mas não os motivos provocadores dos mesmos.

A psicanálise segue um caminho diferente, parte da concepção correta de que a psicologia que entende os fenômenos apenas pelo viés biológico e mecânico é incapaz de alcançar a vida psíquica em sua plenitude. No entanto, apesar dos inegáveis avanços da psicanálise, dentre eles a importante valorização da fala como meio para a compreensão do ser humano, ela acaba caindo no outro extremo, negando um estudo materialista dos fenômenos psicológicos.

Há, portanto, que se questionar tanto os que se envolvem com uma concepção biologizante de ser humano, quanto aqueles, como os psicanalistas, que priorizam a elaboração de conceitos para a sua compreensão e que são encarados como leis eternas e imutáveis pois, não há por parte dos teóricos dessas abordagens a consideração de que o ser humano é histórico e vive em constante construção dialética.

Segundo a visão tradicional, as formas de ser e agir do ser humano são congeladas e eternizadas, passando a valer para todos, independente da cultura e momento histórico. Até mesmo em Piaget que considera a influência da cultura sobre as pessoas, também encontramos essa postura, como indica Vigotski (1995 p.22)

Daí o imóvel caráter, estática e incondicional de todas as leis que regem o desenvolvimento do pensamento e da visão da criança. Nós nos encontramos novamente com as leis eternas da natureza. Animismo e egocentrismo infantil, pensamento mágico base da participação dela (a ideia de que os fenômenos totalmente heterogêneos estão ligados entre si ou que sejam idênticas) e a artificialidade (a ideia de que - fenômenos naturais têm sido criados, feitos) e outros muitos fenômenos são apresentados como formas psicológicas primárias de desenvolvimento infantil sempre inerente, inevitável e iguais. Estudo da criança e do desenvolvimento de suas funções mentais superiores em abstracto, independentemente do seu meio social e cultural, bem como as formas de pensamento lógico, concepções e ideias sobre a causalidade predominante nesse ambiente.

Consideramos, portanto, baseados em Vigotski (1995), que o desenvolvimento dos seres humanos é resultado de uma evolução biológica que é histórico cultural. No ser humano o processo de ontogênese se amálgama ao filogenético, formando uma unidade em que filogênese e ontogênese devem ser vistas em unidade dialética.

O modo como a psicologia foi se organizando ao longo da história, propiciou uma forma de sentir e pensar o ser humano que leva a produção de diagnósticos que são delimitados pela visão de homem e mulher das teorias que

os engendraram. Pretendemos, na sequência, encetar discussão atinente ao modo como esta forma de entender a psicologia realiza diagnósticos.

### **3.3. Os fenômenos e o diagnóstico**

No item anterior discutiu-se o modo como se organizou a psicologia com a intenção de demonstrar que a nascente psicologia, firmou-se, principalmente, em um método que priorizou a observação empírica dos fenômenos numa estreita e significativa relação com as ciências naturais. Esta forma de proceder não pode ser considerada como um mau uso do saber médico, mas, sim, o *modus operandi* histórico desta ciência.

Vigotski (2006) defende que um estudo adequado do ser humano deve direcionar-se para a busca das leis internas do desenvolvimento e não se contentar com o dado fenomênico, ou seja, “Sem dúvida, a verdadeira tarefa [da psicologia] consiste em investigar o que se oculta por trás dos indícios aparentes, aquilo que os condiciona, quer dizer, há que se investigar o próprio processo de desenvolvimento considerando suas leis internas” (VIGOTSKI, 2006, p.253,)

Segundo Pinto (2012) as manifestações orgânicas são alçadas como critério de cientificidade, por constituírem-se como objetos publicamente visíveis e passíveis de mensuração. A aporia para a psicologia, neste caso, é evidente, pois, se é possível encontrar-se o agente etiológico orgânico de uma patologia cardiovascular ou de um carcinoma, não se pode fazer o mesmo no que se refere a questões psicológicas. Em virtude desta dificuldade, a simples descrição das manifestações orgânicas não é suficiente para se compreender a estrutura e dinâmica de uma manifestação psíquica.

Como demonstrado, as escolhas epistemológicas adotadas pela ciência, conseguiram libertá-la do jugo da crença e do misticismo, promovendo um grande avanço no domínio da natureza e dos fenômenos sociais e históricos. Este avanço, no entanto, foi conquistado com base em uma pretensa neutralidade

alcançada pelo pesquisador, conforme apregoado pelos parâmetros positivistas de ciência.

Nesse sentido, a psicologia a velha psicologia, segundo Vigotski (1997), na defesa da neutralidade, engendrou diagnósticos que se limitam à pura descrição dos fenômenos, mormente de base fisiológica. Mesmo não desconsiderando a importância da descrição para o progresso das análises científicas, é preciso afirmar que, apenas ela, por mais detalhada e minuciosa que seja, não é suficiente para a compreensão do ser humano. O processo de constituição ontológica dos homens e mulheres envolve, como afirma o autor, a compreensão de que o fisiológico e o social estão unidos dialeticamente o que só é alcançado em uma análise que vá para além do fenomênico.

Segundo Oliveira (2001) a atuação do psicólogo deveria se concretizar na relação que este estabelece com indivíduos singulares, sendo que nestas relações, o psicólogo objetiva a transformação do indivíduo e do seu entorno. Esta relação transformadora deve partir da concepção de que o indivíduo se constrói na universalidade e, concomitantemente, a universalidade se concretiza na singularidade, por meio das mediações da particularidade, fato que torna a análise e compreensão do indivíduo algo para além das aparências imediatas, na busca da sua essência concreta e multideterminada.

Para a autora, o ato de conhecer a realidade não deve limitar-se ao imediatamente perceptível, é preciso, conhecê-la desde suas raízes mais essenciais até suas manifestações superficiais e visíveis. As manifestações fenomênicas devem ser consideradas como ponto de partida e chegada da compreensão, sendo que é necessário, portanto, “ultrapassar os limites destas manifestações mais imediatas para conhecer quais são suas raízes processuais, não imediatamente perceptíveis, que formam a totalidade onde tais manifestações são produzidas” (OLIVEIRA, 2001,p.36).

Podemos afirmar, portanto, que é justamente a compreensão da dialética existente entre as categorias do singular-particular-universal que coloca sob questão uma análise centrada meramente em descrições, que tenham como fulcro

apenas o aspecto fisiológico na avaliação do ser humano, isso porque, cada sujeito é uma singularidade que configura-se como síntese complexa decorrente das sociedade na qual está inserido (particularidade) e considerando, ainda, as possibilidades de apropriação dos elementos/objetos presentes na universalidade e próprios da genericidade humana (OLIVEIRA, 2001).

A autora esclarece ainda que o caminho mais adequado para se conhecer a realidade vai da delimitação das relações mais simples até a totalidade concreta evidenciada nas suas múltiplas relações e destas às determinações mais simples novamente, garantindo, desta forma, o movimento dialético. a dialética, inerente a relação singular-particular-universal, é rica tanto na sua forma quanto no seu conteúdo, uma vez que representa os movimentos específicos que constituem a dinâmica da realidade do indivíduo como um todo, os quais são representados no pensamento através de categorias. A concordância das "leis do pensamento e do ser se dá pelo seu conteúdo, mas tal concordância toma formas diferentes de acordo com o modo como passa a existir em determinado tempo e lugar" (oliveira, 2001, p. 40) evidenciando, portanto, as condições objetivas nas quais o sujeito se constitui.

Esclarece Oliveira (2001) que ao apreender as leis da realidade objetiva, torna-se fundamental transformá-las em leis do pensamento, isto é, torna-las formas lógicas que garantam o funcionamento do pensamento numa direção (dialética) que garanta o conhecimento do objeto, na sua complexidade e multiplicidade reais e nesse sentido é que a compreensão da relação entre singular-particular-universal se faz necessária.

Assim, podemos compreender que o fisiológico no humano, é social, porque resultado da construção em uma universalidade que se dá através das mediações sociais (particularidade). Psicólogos alinhados a uma matriz idealista até poderiam considerar que na relação singularidade-universalidade apenas o pensamento seria marcado. consideramos, em oposição a este entendimento, que o sujeito singular é uma totalidade que, na relação com a universalidade, mediado pela particularidade, está submetido a constantes transformações objetivas e

subjetivas, sendo que tanto o seu corpo, quanto o seu psiquismo submetem-se ao crivo da construção social.

Neste sentido não há nada que exista fora da relação singularidade universalidade mediada pela particularidade e, com isso, podemos afirmar, baseado nas reflexões vigotskianas, que o social não influencia o sujeito, como defendem os empiristas e comportamentalistas, pois, ao se pensar assim, afirma-se que há algo anterior às relações sociais, um sujeito em essência, que possa ser influenciado e, sabe-se, no entanto, que não há uma essência humana a priori e anterior ao social que possa ser influenciada; na verdade defende-se que a essência humana não está nos seres humanos, mas é construída no bojo das relações sociais.

E desta forma que Vigotski (2009) distancia-se de Piaget (1999), uma vez que o autor suíço considerava o fator social como força determinante no desenvolvimento do pensamento infantil, mas força que age como elemento exterior e incide sobre os pensamentos “*naturais*” da criança, substituindo-os por formas de pensar impostas pelo social. Estes pensamentos “*naturais*” têm como base o desenvolvimento biológico, sendo que em Piaget, o fator biológico torna-se fundante da estrutura do pensamento humano.

Segundo Vigotski (2009, p.80) Piaget entende que “O social é visto como algo situado fora da criança, que pressiona e reprime os seus próprios modos de pensamento.” Existiria, na concepção de Piaget, uma forma lógica de organização da realidade peculiar às crianças que no contato com o social vai se alterando. Para o autor suíço, o animismo, o pensamento mágico, o egocentrismo infantil, etc. são formas psicológicas primárias intrínsecas ao universo da criança e, seu surgimento independente do contexto social em que o sujeito se encontra, por isso, não importa se ela está na savana africana ou no centro de Nova York, o desenvolvimento partirá dos mesmos pressupostos, mesmo que as atividades e oportunidades das crianças sejam muito diversas, explicação que Vigotski (2009) não aceitará como adequada.

Consequentemente, podemos concluir que autores como Piaget propugnam que com estas formas comuns a todas as crianças é possível

desenvolver uma teoria modelar na qual se encaixariam todos os sujeitos, pois uma teoria que criasse um tipo ideal desconsiderando as singularidades seria um equívoco, já que o social não é elemento exterior, mas inerente, por isso, não há uma separação entre o biológico e o social.

A psicanálise segue a mesma lógica do pensamento piagetiano, no caso, a idealista de tipo formal. Sem considerar que há uma infinidade de estruturas familiares, Freud (1996b) propõe um modelo para a formação do sistema psicológico comum a todos e independente do tempo histórico, por isso apresenta-se essencialista. Tanto que, para ele, é possível encontrar traços do complexo de Édipo nos gregos contemporâneos de Sófocles e neuroses similares às dos sujeitos vienenses do século XX em Michelangelo.

Aliás, o complexo de Édipo é um modelo tão universal e poderoso na concepção psicanalítica, que pode ser encontrado até mesmo na gênese da civilização, como proposto por Freud (1996a) em “Totem e Tabu”. Nesta obra o autor generaliza sua explicação da psique dos indivíduos para um modelo que compreenda o surgimento de toda a civilização. Assim, a origem da civilização, dar-se-ai pelo resultado da disputa entre os filhos e o pai, pelo amor materno.

É interessante notar, a título de comparação, que Engels (2002) analisa, assim como Freud (1996a), os iroqueses e seus totens, mas a explicação que ele oferece para a proibição do incesto e a origem da família, assim como da propriedade privada e do Estado, é muito diversa. Não há em Engels (2002) “história” de um assassinato original, ao invés de ficcionar uma disputa entre “Caim e Abel”<sup>25</sup> e o posterior mal estar gerado pelo homicídio, o autor materialista, afirma que aquelas comunidades que passaram a praticar casamentos exogâmicos, o fizeram por encontrar vantagens, tanto biológicas (maior variação genética) quanto culturais (troca de informações e conhecimentos entre tribos) o que as tornou mais fortes, fazendo com que o modelo se espalhasse.

Destarte, em Engels (2002), a origem da família está na necessidade dos grupos humanos de sobreviver, da melhor forma possível e com o menor

---

<sup>25</sup> Personagens presentes no livro bíblico do Gênesis. Segundo este relato mitológico Caim assassina Abel por ciúmes do amor que o Pai devotava a este.

dispêndio de energia. Para o autor, “sem dúvida, nas tribos onde esse progresso limitou a reprodução consangüínea, deve ter havido um progresso mais rápido e mais completo que naquelas, onde o matrimônio entre irmãos e irmãs, continuou sendo uma regra e uma obrigação” (ENGELS, 2002, p.7).

A lógica que respalda os estudos de Engels (2002) é muito diferente da presente em Freud (1996a), aquele não acredita que haja um modelo universal e atemporal de família E que possa ser generalizado *ad infinitum*, por isso, não a generaliza e não separa o desenvolvimento, das condições históricas e sociais.

Se Freud (1996a) realiza uma generalização ao tomar o particular (no caso o modelo de família burguesa), como universal, Engels (2002) critica essa postura ideológica, afirmando que considerar um modelo particular como universalmente válido, independente dos contextos sociais, é incorreto, pois “Encontramo-nos frente a uma série de formas de família, que estão em contradição direta, com as, até agora, admitidas como únicas válidas.” (ENGELS, 2002, p.4)

Pode-se notar, ao comparar Freud (1996a) e Engels (2002), que na concepção freudiana, não há consideração de que o desenvolvimento é histórico; enquanto na compreensão materialista dialética, todo o desenvolvimento é histórico, social e vinculado a contextos específicos. Para Engels (2002), cindir a realidade em compartimentos, como social versus biológico ou objetivo versus subjetivo, com o escopo de construir conceitos que sejam ideias universais, as quais, os entes singulares têm de se conformar, mais distancia do que aproxima as pessoas de uma compreensão da realidade.

Marx e Engels (2007) ao discutirem a teoria de Ludwig Feuerbach (1804-1872), avançam neste mesmo sentido, explicitando que as necessidades humanas são históricas e sociais. Se as necessidades se apresentam desta forma, é evidente que não podem ser apreendidas apenas em uma análise que limite-se ao fenômeno aparente; imediatamente não se consegue compreender a história das coisas e pessoas, tem-se que ir para além do aparente e buscar a essência dos fenômenos:

No primeiro caso, na *contemplação* do mundo sensível, ele [Feuerbach] se choca necessariamente com coisas que contradizem sua consciência e seu sentimento, que perturbam a harmonia, por ele pressuposta, de todas as partes do mundo sensível e, sobretudo, do homem com a natureza. Para remover essas coisas, ele tem, portanto, que buscar refúgio numa dupla contemplação: uma contemplação profana, que capta somente o que é “palpável”, e uma contemplação mais elevada, filosófica, que capta a “verdadeira essência” das coisas. Ele não vê como o mundo sensível que o rodeia, não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso, precisamente, no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas, sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas. (MARX; ENGELS, 2007, p.30, destaques dos autores)

Assim, um diagnóstico restrito ao fisiológico e ao fenomênico, ou seja, que queira atingir a verdade das coisas, com base apenas no que é palpável, não daria conta de abarcar a especificidade humana, alcançando apenas uma simples classificação em grupos, que segundo Pinto (2012), está fundamentada em critérios de repetição e duração, que tornaram possível a elaboração de grandes manuais de base estatística, como o DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), dentre outros existentes na área da saúde.

Este pesquisador considera que, um diagnóstico fundamentado na repetição e duração, apresenta-se muito limitado no que se refere a identificar as questões genuinamente humanas, que são justamente mutáveis e vinculadas às condições concretas dos indivíduos vivendo em determinado contexto histórico.

Relações matemáticas não conseguem atingir a essência, tangenciam apenas a superfície invariável das coisas, o modo, o como, e a quantidade (elementos visíveis e mensuráveis) são dependentes de uma série de variáveis sociais e históricas que não estão contidas no fenômeno. Ao discutir o conhecimento matemático Hegel (2007) considera que, apesar de as relações quantitativas serem importantes, não são suficientes para atingir a essência, pois

“O *fim* – ou o conceito – da matemática é a *grandeza*. Essa é justamente a relação inessencial carente-de-conceito. Por isso, o movimento do saber [matemático] passa por sobre a superfície, não toca a coisa mesma, não toca a essência ou o conceito, e, portanto, não é um conceber.” (Hegel, 2007, p.44)

Segundo Vigotski (1997b) um diagnóstico que pretenda atingir a “coisa mesma” não pode consistir apenas em mensurar. O autor acredita que, se o alvo a ser buscado não é apenas o imediatamente percebido, é imprescindível avançar para além das relações quantitativas, o que provoca nos pesquisadores, a necessidade de estabelecer relações e interpretações subjetivas do fenômeno investigado, assim sendo,

A tarefa da metodologia não consiste só em aprender a medir, senão também em aprender a ver, a pensar, a relacionar; e isto significa que, o excessivo temor aos chamados momentos subjetivos, na interpretação e tentativa de obter os resultados dos nossos estudos, de modo puramente mecânico e aritmético, como ocorre no sistema de Binet, são errôneos. Sem a elaboração subjetiva, isto é, sem o pensamento, sem a interpretação, sem a decifração dos resultados e o exame dos dados, não existe investigação científica. (VIGOTSKI, 1997b, p. 316)

No DSM percebe-se que, com base em similaridades fenomênicas, a psicopatologia realiza agrupamentos, sem considerar que objetos e situações, semelhantes em sua manifestação, podem ser muito diversos em sua essência, bem como, manifestações muito diferentes podem fazer parte de um mesmo processo.

Nessa mesma direção, Pasqualini e Martins (2015) lembram que mesmo similaridades orgânicas, podem ser manifestações de elementos que são extremamente diferentes em sua essência, ou seja, para compreendermos os seres humanos na sua essência, não devemos nos limitar aos padrões de similaridade estabelecidos, mas sim, superar essa esfera de compreensão e conquistar a totalidade humana.

a biologia descobriu com Darwin, a necessidade de superar visões restritas sobre a evolução dos organismos, uma vez que o célebre autor britânico, ao discutir a origem das espécies, desenvolveu uma classificação comparativa dos diferentes organismos; classificação essa que vai ao encontro do critério fenomenológico. No entanto, Vigotski (1995) afirma que os fenômenos não devem ser definidos e tão pouco se definem por sua forma externa, mas, sim, por sua origem, e ilustra a sua crítica com a afirmação de que, ao se considerar apenas as semelhanças fenomênicas, classificar-se-iam as baleias como peixes o que, certamente, gera grandes equívocos de compreensão acerca desse mamífero que vive nos mares.

Marx (1986, p.620) expressa o fato de que a essência é diferente do aparente em “O capital”, quando discute o conceito de mais valor. Para o autor, “Todas as ciências, exceto a economia política, reconhecem que as coisas apresentam frequentemente uma aparência oposta à sua essência.” Vigotski (1995) entende ser isso uma das dificuldades da psicologia em relação ao diagnóstico, pois fenômenos similares podem ser apenas manifestações de elementos que essencialmente são muito diversos.

Na realidade a psicologia nos ensina a cada passo que duas ações podem transcorrer por sua aparência externa de maneira similar e ser, sem dúvida, muito distintas na sua origem, essência e natureza. Os casos assim necessitam meios especiais de análise científica para descobrir por tras da semelhança exterior as diferenças internas. Nestes casos torna-se necessário a análise científica, para se descobrir, além do aspecto externo do processo o seu conteúdo interno, sua natureza e origem. Toda a dificuldade da análise científica radica no fato de que a essência dos objetos, ou seja, sua autêntica e verdadeira correlação não coincide diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz ditos processos que encontram-se para além da forma exterior de suas manifestações. (Vigotski, 1995, p. 104).

Nos fenômenos, a essência se manifesta de modo parcial, sob certos ângulos e aspectos e por isso, para ser desvelada, torna-se necessária a análise científica, como afirma Vigotski (1995). Os fenômenos são aspectos singulares,

historicamente desenvolvidos, que manifestam uma das muitas possibilidades de ser da essência. Assim, compreender o fenômeno na sua totalidade e múltiplas determinações é justamente atingir a essência da coisa. A essência é extraída da complexidade do real, é o elemento comum de diversas entificações fenomênicas aquilatadas.

Tanto Marx (1985) quanto Hegel (2007) asseveram que a realidade não se mostra em sua completude imediatamente, por isso, para sua percepção são necessárias formas peculiares de conhecimento como a ciência e a filosofia. O aparente, percebido imediatamente e sem o devido cuidado, pode dissimular ou mesmo ocultar aspectos essenciais. Ao discutir a relação entre o salário e força de trabalho Marx (1985) explicita isso:

À forma aparente, 'valor e preço do trabalho' ou 'salário', em contraste com a relação essencial que ela dissimula, o valor e o preço da força de trabalho, podemos aplicar o que é válido para todas as formas aparentes e seu fundo oculto. *As primeiras aparecem direta e espontaneamente como formas correntes de pensamento; o segundo só é descoberto pela ciência.* (MARX, 1985, p.625. Destaques do pesquisador.)

No mesmo sentido de Marx, Hegel (2007) esclarece os objetivos da “Fenomenologia do Espírito”

O que esta Fenomenologia do Espírito apresenta é o vir-a-ser da ciência em geral ou do saber. O saber, como é inicialmente – ou o espírito imediato – é algo carente-de-espírito: a consciência sensível. Para tornar-se saber autêntico, ou produzir o elemento da ciência que é seu conceito puro, o saber tem de se esfalfar através de um longo caminho. (HEGEL, 2007, p.41)

É famosa a contenda de Hegel com os irracionistas que consideravam a intuição um instrumento privilegiado do conhecimento humano; para eles, o que era notado intuitivamente já possuía valor de verdade, não existindo a necessidade de se exaurir percorrendo um longo caminho, pois a impressão genérica e muitas vezes caótica, obtida no ponto de partida seria suficiente. Hegel (2007) assim expõe a concepção irracionista:

Com efeito, se o verdadeiro só existe no que (ou melhor, como o que) se chama quer intuição, quer saber imediato do absoluto, religião, ser - não o ser no centro do amor divino, mas o ser mesmo desse centro -, então o que se exige para a exposição da filosofia é, antes, o contrário da forma do conceito. O absoluto não deve ser conceptualizado, mas somente sentido e intuído; não é o seu conceito, mas seu sentimento e intuição que devem falar em seu nome e ter expressão. (HEGEL, 2007, p.24)

Hegel (2007) e Marx (1985) julgam a posição dos irracionistas ingênua, pois apesar de considerarem que o fenômeno e a essência formam uma unidade, para estes filósofos, imediatamente, os fenômenos não podem revelar o ser das coisas.

Também nesta direção caminha a discussão de Goldman (1967) sobre o pensamento dialético:

Partindo do princípio fundamental do pensamento dialético – isto é, do princípio de que o conhecimento dos fatos empíricos permanece abstrato e superficial, enquanto ele não foi concretizado por sua integração ao único conjunto que permite ultrapassar o fenômeno parcial e abstrato, para chegar a essência concreta, e, para chegar à sua significação [...] (GOLDMAN, 1967, p.7).

Para se conhecer efetivamente as coisas, não basta se contentar com a imediatividade, esta revela muito pouco a respeito dos objetos, como já salientamos. Os fatos empíricos percebidos isolada e imediatamente, são o ponto de partida, o começo de toda pesquisa, porém, limitar-se a eles é impedir a possibilidade de alcance a um conhecimento melhor elaborado, mais preciso e genérico. Como afirma Hegel (2007, p.27): “Quando queremos ver um carvalho na robustez de seu tronco, na expansão de seus ramos, na massa de sua folhagem, não nos damos por satisfeitos se em seu lugar nos mostram uma bolota” e completa o filósofo alemão: “a ciência, que é a coroa de um mundo do espírito, não está completa no seu começo.” ou seja, evidencia-se na afirmação de Hegel

(2007) quanto, o movimento, o processo e a construção social é que constituem-se como o motor da realidade.

A causa essencial das ações aparentes, dificilmente se mostra a uma primeira vista e em simples análise dos sintomas; é necessário compreender que os fenômenos devem revelar o desenvolvimento em curso da unidade complexa de multideterminações, mas, para isso, temos que avançar para além do aparente. O comportamento, enquanto operação motora manifesta não nos serve como unidade de análise, a compreensão das ações do sujeito deve partir do estudo da atividade social em que está inserido o sujeito. Ao discutir as posições da psicologia Vigotski (1997) deixa isso claro:

Na investigação pedológica prática há que assimilar desde o começo uma verdade metodológica muito simples: amiúde o objetivo direto da investigação científica é estabelecer algum fato que não está dado no presente. Dos sintomas ao que se encontra por trás deles, da comprovação dos sintomas ao diagnóstico do desenvolvimento – tal é o curso da investigação. Por isso, torna-se falsa a ideia segundo a qual a verdade científica sempre pode ser estabelecida pela comprovação direta. Neste pressuposto falso estava fundada toda a velha psicologia, que cria que os fenômenos psíquicos podem ser estudados só em sua observação direta por meio da introspecção. ( VIGOTSKI, 1997, p.13)

Ao afirmarmos que a realidade não se mostra a uma primeira vista, não estamos querendo transmitir a equivocada ideia de que os fenômenos devam ser desprezados. Os fenômenos são o ponto de partida para toda atividade, seja ela científica ou não, o que não significa que devamos nos deter neles. Consideramos que, uma coisa é como nossos órgãos dos sentidos apreendem as emanções materiais que constantemente, fluem dos objetos, outra coisa são os objetos mesmos, mas os objetos que nada emanam que possa ser captado pelos nossos sentidos, estes não se colocam presentes para nós. Podemos saber deles apenas por manifestações indiretas (como no caso dos buracos negros, que nada emanam). O que não sabemos, por meio dos fenômenos, é a origem das coisas, se esta, não está diante de nossos olhos, precisamos reconstituí-la, como

detetives a partir de pistas, o que é imprescindível para um diagnóstico, mas não necessário para a maior parte de nossa existência, seria um excesso se tivéssemos que ter à essência de todas as coisas, a origem de tudo que existe, seria uma sobrecarga muito grande para nossos cérebros; não tenho nem noção de como é fabricado o monitor que está a minha frente, mas, não posso dizer que tenho dele em mim só o fenômeno e de que não há garantia de que ele esteja aqui, pelo fato de que não conheço sua essência. Ademais, consigo me relacionar com ele de modo adequado à satisfação das minhas necessidades, sem o conhecimento da sua essência.

Segundo Pinto (2012) um diagnóstico baseado no imediato, como os presentes no DSM, resultaria em encontrar uma categoria na qual seja possível enquadrar o sujeito, que aqui é de fato visto como paciente.

O essencial para um diagnóstico tipo DSM seria o de encontrar, no quadro apresentado pelo paciente, *pelo menos* um número *x* de sintomas repertoriados e observados durante *pelo menos* um número *x* de meses. Se por, um acaso, esses critérios não conseguem estabelecer uma decisão precisa quanto à categoria do distúrbio ou da síndrome, então o clínico deve recorrer à noção de *distúrbio misto* ou *distúrbio não especificado*. Nota-se ainda que, desde a sua terceira edição, o DSM permite a noção de *comorbidade*, quer dizer, a concomitância de síndromes e distúrbios num mesmo indivíduo (por exemplo, que alguém seja considerado portador de distúrbios psicóticos e de síndrome do pânico ao mesmo tempo). (PINTO, 2012, p.412. Destaques do autor)

Um diagnóstico desse tipo, seria sem sentido, principalmente porque sua atenção não deve centrar-se no sintoma mas, na pessoa que apresenta um conjunto de sintomas que, por semelhanças em seu quadro, pode ser categorizada sob um rótulo, que compreende muito pouco do quê, de fato, é o sujeito. E ainda, como seu objetivo maior é a pessoa, considerar a especificidade, as necessidades e a fala desta pessoa, é fator de suma importância.

#### **3.4. A fala em uma abordagem não dialética**

Manuais como o DSM ultrapassam os limites estabelecidos para estudos estatísticos, imiscuindo-se na prática cotidiana dos profissionais da saúde, embotam e limitam a escuta, assim como a interpretação e leitura dos sinais emitidos pelo outro. O DSM acaba enquadrando o afeto, como outras qualidades psíquicas, em rígidos trilhos, levando o profissional à direção de desconsiderar até mesmo a fala daquele que sofre. A afirmação dos profissionais que pautam sua conduta por este manual é que a fala, enquanto manifestação subjetiva, tem que ser silenciada para que apenas a objetividade se manifeste. Tem-se aqui novamente a cisão entre objetividade e subjetividade.

Evidentemente essa compreensão pode conduzir a equívocos, uma vez que o discurso do sujeito pode não compreender todos os aspectos da realidade, isso é fato, no entanto, tentar alcançar um problema atinente a ele, sem recorrer a sua fala, é distanciar-se do real e, portanto, passível de compreensões equivocadas acerca do fenômeno investigado.

Efetivamente, na relação com o sujeito, o profissional não vive o que a pessoa abordada vive e, por isso, tem apenas uma visão parcial a respeito do que ela sente, percebe e fala. Se um diagnóstico se faz por meio da obtenção de informações a respeito da pessoa abordada, ela, certamente, é uma fonte de informações que deve ser considerada, mesmo que seus conhecimentos a respeito do que ocorre não sejam toda a verdade.

Vigotski (1997) discute isso de modo caricato:

Relataram-nos o caso de um notável neuropatólogo que, negando toda a importância aos testemunhos subjetivos, empenhava-se em proteger-se da ação sugestiva das queixas do paciente e sempre começava pelo estudo objetivo. Para isso o médico idealizou um procedimento simples: quando começava a estudar um paciente lhe ordenava em cada oportunidade que respirasse pela boca, a fim de impedir-lhe que dissesse do que se queixava e o que lhe doía. Quando o paciente, naturalmente, surpreso porque o médico não examinava onde lhe doía, tentava dizer do que sofria, o investigador interrompia o visitante e voltava a recordar-

lhe de que devia respirar pela boca. De forma exagerada e caricaturesca faz-se expressa a tendência, absolutamente errônea, de ignorar os dados subjetivos. (VIGOTSKI, 1997, p. 13)

Organizando-se desta forma, os profissionais acabam por produzir diagnósticos tautológicos, que nada mais fazem do que refletir os sintomas visíveis e já conhecidos do paciente. O problema é que o visível pode ser uma mentira ou uma ilusão ou ainda uma representação equivocada da realidade. Um diagnóstico que reflita, mesmo que corretamente, a mentira e o engano, não pode chegar a conclusões coerentes acerca do fenômeno estudado.

Entendemos que considerar a subjetividade, manifesta por meio da fala, na construção dos diagnósticos, não significa caminhar na direção de um trabalho que desvalorize o social, mesmo porque, compreendemos que a subjetividade e sua expressão, são sempre uma construção social. No entanto, queremos salientar que a expressão objetiva do sofrimento psíquico, manifesta na fala, mas também expressa por meio de gestos, modulações na voz, formas de relações, dentre outras manifestações, é resultado das relações sociais que o indivíduo vivenciou; e sabemos que existem formas socialmente elaboradas e particulares de expressão de sofrimento. As expressões não são de forma alguma, apenas a tradução de um universo interior por meio de palavras, ou seja, não se trata da simples transposição de uma imagem psíquica para um meio objetivo, mesmo porque a fala envolve o outro para quem se dirige a mensagem e o contexto em que os sujeitos estão inseridos, ou seja, implica comunicação numa determinada situação objetiva.

Na tentativa de se fazer compreensível para o outro, a fala se enriquece e se elabora, de uma forma que não seria possível fora da relação comunicativa, fato que vai ao encontro do proposto por Leontiev (1981, p. 78) de que "A atividade, uma vez realizada, é mais rica, mais verdadeira, que aquela concebida anteriormente na consciência".

Consequentemente, conclui-se que a fala é uma tentativa de tradução da imagem psíquica enriquecida na e pela a atividade, pretendendo-se enfatizar que

a pessoa é ativa no processo de significação da realidade, ou seja, a fala não é uma simples transposição da impressão deixada pelos objetos nos órgãos dos sentidos, mas sim, repleta de sentidos e significados vividos socialmente, uma vez que, aquilo que os sentidos captam relaciona-se às atividades, à história, interesses e necessidades da pessoa numa determinada situação concreta de vida.

Ainda quanto ao uso das palavras, consideramos importante lembrar que o ser humano agindo, sobre outros seres não humanos, sobre seus semelhantes e sobre si próprio, é capaz de reconhecer a realidade como problemática, porque nestas ações desenvolve recursos simbólicos, assim, à medida que se descobre novas coisas, amplia-se a percepção atinente ao real. A vida impõe uma série de necessidades aos indivíduos, estes para dar conta de alcançar o que as satisfaria trabalham para desenvolver recursos materiais e simbólicos. Frequentemente constata-se que o conhecimento assimilado e os recursos disponíveis são ainda imperfeitos e limitados, evidencia-se que, aquilo o que se possui, ainda não é suficientemente capaz de guiar-nos na transformação de algumas coisas, o que provoca a busca por desenvolvimento.

Os indivíduos lançam mão de palavras e ferramentas, para dar conta de abordar o real, que não se esgota nas próprias palavras, mas que, sem elas, não passa para o plano consciente dos sujeitos e da sociedade. Sabemos que não há fala que possa reproduzir plenamente o real, porém, justamente porque a fala não consegue afirmar alguma coisa, é que se percebe que existe muito mais a ser dito e, nesse sentido, todo discurso é repleto de lacunas.

Há que se considerar que "O pensamento é apenas um aspecto parcial de uma realidade menos abstrata: o homem vivo e inteiro" (GOLDMAN, 1967, p.8). Os indivíduos são apenas ínfimas partes do que a totalidade das relações sociais representa, sua capacidade de entender o real por meio do pensamento não consegue abarcar a totalidade das relações sociais.

Vigotski (2009), ao analisar os estudos de Piaget sobre a fala egocêntrica, avança no sentido de considerar que a linguagem não se desenvolve de modo

independente das atividades da criança. Para aquele autor, a linguagem é justamente resultado de um esforço praticado pelo sujeito para dar conta de solucionar os problemas postos pela realidade, desta forma, afirma o autor:

Verificamos que a linguagem egocêntrica da criança não é uma linguagem que paira no ar dissociada da realidade, da atividade prática, da adaptação real dessa criança. Vimos que essa linguagem é um momento composicional da atividade racional da criança, que ela mesma se intelectualiza e ocupa a mente nessas ações primárias e racionais, e começa a servir de meio de formação da intenção e do plano numa atividade mais complexa da criança. (VIGOTSKI, 2009, p.71)

Além disso, entendemos, como Vigotski (2009), que a função primordial da linguagem é comunicar, permitir o relacionamento social e influenciar os ouvintes; por isso concordamos que a fala seja um mecanismo de relação social e seu resultado.

Vigotski (2009) defende que, originalmente, a fala surge como forma de relação social e só posteriormente como mecanismo de pensamento. À medida que a criança se apropria da cultura humana e dos meios usados para significar as relações e objetos sociais, vão se formando os pensamentos e as funções psicológicas superiores.

Falta as perspectivas não dialéticas a percepção da fala como inserida em um processo de desenvolvimento que envolve uma totalidade complexa. No próximo item discutiremos a fala segundo uma perspectiva dialética.

### **3.5. A fala numa perspectiva dialética**

Numa perspectiva dialética como a de Vigotski (2009) a fala, e seu desenvolvimento, são entendidos como decorrentes das necessidades e relações sociais do indivíduo. Na verdade para Vigotski (1997) não só a fala, mas todo o desenvolvimento se relaciona às tentativas do indivíduo de superar os obstáculos

que surgem em sua vida. Neste processo de superação o social passa a ser parte da personalidade, sendo a ser utilizado como recurso. Neste sentido, podemos afirmar que todo o desenvolvimento é decorrente de um movimento dialético de superação em que relações intersíquicas transmutam-se, na atividade social em intrapsíquicas.

É interessante notar que no processo de desenvolvimento da criança os problemas e dificuldades pelas quais passa em sua vida, como por exemplo, ao sentir fome e por conta dessa sensação chorar, não limitam-se aos aspectos de ordem biológica apenas, mas também social, pois, ao chorar, busca uma forma de manifestação natural e, ao mesmo tempo, busca formas de comunicação com o outro, pois vive em sociedade. Assim, a criança tem que se apropriar do social, para resolver os problemas postos desde as suas necessidades biológicas, até as sociais. Vigotski (1997) afirmará que isso faz com que o social seja o Alfa e o Ômega do processo de desenvolvimento. Nas palavras do autor:

As condições sociais nas quais a criança deve enraizar-se constituem, por um lado, todo o âmbito de sua inadaptação, da qual derivam as forças criativas de seu desenvolvimento, a existência de obstáculos que impulsionam a criança ao desenvolvimento, reside nas condições do ambiente social ao qual *deve incorporar-se. Por outro lado, todo o desenvolvimento da criança está orientado a alcançar o nível social necessário. Aqui está o princípio e o fim, o alfa e o ômega.* (Vigotski 1997 p.175)

Marino Filho (2011) afirma que as necessidades humanas são constituídas na atividade produtiva da vida social, e suas características têm origem tanto nas valorações pessoais quanto nos interesses coletivos.

Segundo Marx e Engels (2007, p.41), em concordância com o já exposto, "é claro que a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais". Desta forma, concorda-se que as atividades sociais devem ser a base e a finalidade para o desenvolvimento. Evidentemente, para que esta base seja percebida e compreendida, é imprescindível a mediação

do pensamento, o que pode levar à ilusão de que o pensamento tem a primazia em detrimento das relações reais.

Cumpra então lembrar, segundo os preceitos do materialismo histórico dialético, que o próprio pensamento parte de uma base material e biológica, sendo o cérebro elemento essencial desse processo, base essa que foi construída ao longo de uma história evolutiva que se fez socialmente.

Marino Filho (2011) afirma ser impossível negar as bases materiais biológicas do processo de significação presente na fala e nos lembra que, a significação inicia com a afetação sensível ou com a recuperação, pela memória, de algo do passado, o que faz com que tenhamos que concordar com o fato de que existe sempre um registro biológico constituindo os significados sociais. São nas atividades sociais que realiza, na expectativa de satisfazer suas necessidades, que o sujeito sente, pensa e age. Para Kosik (1976), é

No trato prático utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – [que] o indivíduo ‘em situação’, cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.” (KOSIK, 1976, p.10)

Considerando que nas atividades empreendidas para alcançar a satisfação das necessidades ocorre o processo de ontogênese, temos que afirmar que a atividade diagnóstica, para fazer-se efetiva e coerente, deve empreender uma análise das necessidades, o que levará a compreensão de como se organizam na sua estrutura e dinâmica, as condições e as situações nas quais os indivíduos agem para solucionar as problemáticas da sua vida. Segundo Marino Filho (2011) o caráter estruturante das necessidades implica a organização das ações e operações e, também, as suas finalidades, o que leva a inter-relação com a motivação.

Abbagnano (2007) afirma como necessário, àquilo que não pode ser de outra forma e, Marino Filho (2011), entende a necessidade como força causada por uma condição, criadora de dependência de um objeto ou relação que se liga a

uma situação final. Neste sentido, podemos compreender que, as necessidades estão imbricadas às suas finalidades ou aos objetos para os quais se dirigem. Se as necessidades, estão entrelaçadas às suas finalidades, isso significa que elas são condicionadas pelo(s) objeto(s) que as satisfazem. O que faz com que compreendamos que, o ser da necessidade, varie em conformidade como o seu objeto.

Neste sentido vale o retorno a Aristóteles (apud Abbagnano 2007) quando afirma que a necessidade é condicionada por um objeto externo que se apresenta como causa da necessidade. Ainda segundo Abbagnano (2007), Hegel também considera a necessidade como condicionada pela realidade, tanto que, para o filósofo alemão, a necessidade envolve a união de possibilidade e realidade, pois é a presença da totalidade das condições que dá forma à existência da necessidade. Nesta acepção as coisas só se tornam reais quando se apresentam todas as condições para tanto. Assim, um diagnóstico que estude a necessidade, precisa abarcar as condições para que esta necessidade surja, vez que as necessidades não surgem do nada, mas vinculadas às condições de existência.

Compreendemos que a necessidade possui como elemento mediador um conjunto de circunstâncias que caucionam sua existência, ou seja, a necessidade apresenta-se em conformidade com o conjunto das circunstâncias sociais e históricas de cada ser humano singular.

Por meio do trabalho os seres humanos passam a intervir na natureza promovendo alterações nesta, o que provoca a emergência de necessidades que não são apenas naturais, mas decorrentes da ação humana sobre a natureza, ação essa que acontece ao lado de outros seres humanos e/ou a partir de objetos já construídos pelos próprios seres humanos. Segundo Marino Filho (2011) estas novas necessidades incluem os homens e mulheres em uma nova forma de ser que exige, para a sua sobrevivência, outros objetos ou objetivos, diferentes daqueles imediatamente materiais, mas relacionais com outros homens.

Ao intervir na natureza transformando-a a ação humana promove uma alteração afetiva na relação dos homens com o mundo, fazendo que os objetos

sejam valorados de novas formas pelas pessoas, o que, inevitavelmente, provoca modificação e emergência de novas necessidades. As novas necessidades, decorrentes da atividade de trabalho, ocupam um lugar na relação social, um lugar simbolizado, que vai além de uma possível naturalidade ideal do valor das objetivações. Diferentemente dos outros animais, os seres humanos elaboram um conjunto de sinais, não imediatos, mas mediadores e que passam a orientar as ações humanas.

É partindo da afetação sensível, que surge na relação como os outros e as coisas, que se constroem as diferentes formas de valoração das relações, ou seja, partindo dos afetos, as coisas são valoradas. O valor está diretamente ligado à constituição da necessidade como condição psicológica humana.

Com isso temos que a necessidade pode se apresentar de duas formas: 1a. como decorrência própria da existência biológica do ser; 2a. como própria da existência relacional com o mundo objetivo, segundo as suas características. O aparecimento desta segunda forma de necessidades leva ao surgimento de novas atividades eminentemente sociais.

Marino Filho (2011) defende que as condições de vida pressupõem uma força motriz que se concretiza na atividade de transformação do meio e de si próprio, o que leva o indivíduo a um processo de adaptação que garanta sua existência. Neste sentido, a adaptação é um processo que supre às necessidades e cauciona a manutenção da vida.

No caso dos animais superiores a adaptação não depende apenas dos elementos herdados hereditariamente, mas também da aquisição de novas formas de comportamento, que são desenvolvidas na experiência própria de cada indivíduo durante sua vida. Segundo Marino Filho (2007 p. 76) isso quer dizer que "além da potência para agir, característica da herança genética", o ser humano adquire "novas qualidades que se produzem como forma de adaptação individual ativa, isto é, novos poderes que são próprios da sua história de relações ou a elas tornaram-se necessários."

Na relação com o meio, na expectativa de adaptar-se, há um registro biológico das condições em que a situação ocorreu. Este registro biológico relaciona-se a produção e reprodução da vida, uma vez que se liga ao desenvolvimento de formas adaptativas. Estes registros biológicos podemos chamar de conhecimento (Marino Filho 2007).

Uma vez constituído conhecimento, ele passa a servir de base para a orientação da força motriz na atividade. Assim, as informações gravadas e que são recuperadas para serem utilizadas como conhecimento, surgem como capacidade e poder, uma vez que, quanto mais amplo meu registro, maior minha capacidade de agir na direção da satisfação das minhas necessidades (MARINO FILHO, 2011).

O autor define poder como: “O poder desenvolver-se-á, assim, como a possibilidade de mover-se, agir e constituir uma atividade orientada no meio, capaz de satisfazer as exigências das condições de vida do próprio indivíduo, das suas necessidades.” (MARINO FILHO, 2011, p. 77)

Tanto a necessidade quanto o poder para satisfazê-la possuem uma história que reflete sua constituição. Esta história é justamente a do desenvolvimento ontológico dos homens e mulheres. Um diagnóstico que almeje alcançar os motivos das ações do indivíduo, precisa estudar e compreender este processo histórico de desenvolvimento.

Ao longo da história da humanidade, para conseguir se adaptar e sobreviver, os humanos tiveram que se adaptar a realização de atividades empreendidas coletivamente. A atividade coletiva colocou aos homens e mulheres três necessidades: Comunicação, atividade em grupo e uso de instrumentos produzidos intencionalmente para atividades específicas. Estas três necessidades indicam que as atividades humanas deixaram de ser apenas imediatas e com base na hereditariedade; passaram a ser também mediadas pelos recursos desenvolvidos ao longo da história. Para lidar com os novos objetos construídos pelos humanos, por meio do trabalho, as pessoas necessitam

dominar elementos que precisam ser aprendidos. O domínio destes elementos aumenta o poder humano sobre a natureza e si próprio.

Com base nessa compreensão, podemos afirmar que o desenvolvimento da fala especificamente, e do ser humano de um modo em geral, decorre da atividade coletiva e prática do ser humano na direção de alcançar os objetos que satisfaçam suas necessidades. Um diagnóstico que pretenda compreender o ser humano, portanto, precisa considerar essas relações práticas e coletivas.

No próximo capítulo buscar-se-á discutir os caminhos metodológicos para a constituição de um diagnóstico, e para tal, a referência será a teoria vigotskiana.

O autor soviético parte de toda a história construída antes dele e considera que um diagnóstico, com base apenas nos fenômenos, não consegue alcançar a verdade das coisas. Segundo ele, se a psicologia ficar presa ao observável, perderá o que é a pessoa, que certamente é muito mais do que aparenta ser.

## **4. A TEORIA DIALÉTICA E O DIAGNÓSTICO**

### **4.1 INTRODUÇÃO**

Alvaro Vieira Pinto (1979) afirma que a dialética pode ser entendida em dois sentidos; como lei da natureza, ou seja, como forma de organização e funcionamento intrínseco à natureza e, simultaneamente, como reflexão dos homens e mulheres sobre o real. Ao debruçar-se sobre a realidade para estudá-la, as pessoas subjetivam a objetividade por meio de conceitos, ao fazer isso, elas podem traduzir a realidade dialética em pensamentos que se aproximem do que é o real.

Hegel (1996 p.102) ao discutir as proposições de Heráclito, concorda que a dialética é imanente aos objetos, mas é, também, o modo como deveria se organizar o pensamento daquele que ao contemplar o real, busca o princípio estruturante da objetividade, nas palavras do autor:

Heráclito concebe o próprio absoluto como processo, como a própria dialética. A dialética é a) dialética exterior, um raciocinar de cá para lá e não a alma da coisa dissolvendo-se a si mesma; b) dialética imanente do objeto, situando-se, porém, na contemplação do sujeito; c) objetividade de Heráclito, isto é, compreender a própria dialética como princípio. (HEGEL, 1996 p.102)

Consideramos que o método escolhido influencia os procedimentos de pesquisa a serem utilizados no decorrer do processo de produção do conhecimento. Assim, pensar sobre o método já é, de certa forma, trilhar o caminho da pesquisa.

A escolha do método envolve concepções políticas, éticas e a visão de homem e mulher que se propugna. Ao escolhermos o método materialista histórico dialético o fazemos por enxergar nele convergência com nossos projetos e ideais ético-políticos, científicos, humanos e sociais, sobretudo quando estamos pensando sobre a construção de um diagnóstico.

Segundo Vigotski (2009) o método clínico pode ser um recurso importante para o entendimento do desenvolvimento. Ao discutir as pesquisas de Piaget o autor soviético expõe isso:

Piaget deve a obtenção de novos fatos e seus terrenos auríferos, antes de tudo, ao novo método que introduziu - o método clínico, cujas forma e originalidade, o promovem a um dos primeiros na metodologia de investigação psicológica e o tornam um recurso insubstituível no estudo das formações complexas e integrais em desenvolvimento e mudança do pensamento infantil. (Vigotski, 2009, p. 23)

Apesar de julgar importante o avanço promovido por Piaget, temos de destacar que Vigotski (2009) tem sérias críticas e restrições às pesquisas realizadas pelo autor suíço, pois, segundo ele, falta a Piaget uma visão dialética dos fenômenos que estuda.

O objetivo deste artigo é discutir o método de análise que julgamos mais adequado à produção de um diagnóstico, uma vez que, a partir dessa discussão, teremos condições de engendrar algumas reflexões e certas proposições.

#### **4.2 ABSTRAÇÃO E UNIDADE DE ANÁLISE.**

Para se chegar à compreensão das especificidades humanas e produzir um diagnóstico que se aproxime o mais fidedignamente do real e contribua para entendermos o que ocorre com o sujeito, é imprescindível um esforço que ligue os fatos, situações, falas, ações e comportamentos, dentre outras coisas, e estabeleça relações entre esses fenômenos sociais e humanos ao campo prático de modo mais radical e profundo, pois, como sabemos, são nas relações práticas que, de fato, a vida se realiza, o que determina que o critério final para a verdade seja justamente a prática.

Vigotski (1997) afirma que ao iniciarmos um diagnóstico, devemos buscar os fatos práticos que fazem parte das atividades da vida da pessoa que estamos

estudando, nosso foco deve ser em atividades e não em generalizações que muitas vezes são conceitos que abarcam precária e superficialmente a pessoa.

Dizer que a pessoa é depressiva ou esquizofrênica ou hiperativa, dentre tantas outras rotulações psicopatológicas, apenas a classifica em um determinado grupo, sem, no entanto, indicar os motivos e sentidos de suas operações em uma atividade. Em nossa acepção, torna-se essencial conhecer profundamente as rotinas, gostos da pessoa etc, para entendermos como ela se organiza e o que se constitui como necessidades para sua existência. Nas palavras de Vigotski (1997 p.317):

Se perguntamos – diz Kretschmer – a uma simples camponesa se seu irmão foi temeroso, pacífico ou enérgico, amiúde obtemos respostas confusas e incertas. Se, pelo contrário, perguntamos que fazia a criança quando devia ir sozinha ao celeiro escuro, ou como se comportava quando ocorria uma discussão na taberna, essa mesma mulher nos dará informações claras e características que, por seu frescor vital, levarão o selo da autenticidade. É preciso conhecer bem a vida do homem comum, do camponês, do operário, e transladar-se a ela completamente; ademais, nas perguntas não é necessário deter-se tanto no esquema dos traços de caráter, senão que em sua vida na escola, na igreja, na cantina, na atividade cotidiana e tudo isso em exemplos concretos.

O conhecimento das ações rotineiras de um indivíduo em suas atividades, da vida em seus múltiplos espaços é revelador do ser em sua essência, afinal, a pessoa é justamente a síntese destas relações práticas que realiza cotidianamente e a sua atividade social é que revela a sua verdadeira forma de viver e existir na sociedade.

A busca por relações práticas não elimina a necessidade de se realizar abstrações obviamente, pois a abstração é uma das maneiras de proceder do pensamento, é o processo por meio do qual o pensamento capta alguma coisa e a destacada como objeto de estudo, pesquisa, sua avaliação e compreensão. Segundo Abbagnano (1962) o ato de abstrair envolve, além da captação das coisas, também o processo de compreensão das relações essenciais que essas coisas estabelecem entre si.

Para Marino Filho (2011) é impossível negar a base biológica na formação dos sentidos das ações. Toda ação parte inicialmente de um dado advindo da experiência direta, que provoca uma afetação sensível, que produz um valor que orienta as ações do organismo. Este valor, que se relaciona ao controle psíquico da atividade viva, adquire inegavelmente um sentido biológico.

Nos recém-nascidos a resposta à afetação sensível se mostra diversa da presente nos adultos, esta diferença ocorre principalmente porque neles, as impressões exteriores, provocadas pela captação, pelos sentidos, dos dados da realidade, surgem unidas e indistintas do afeto que lhes marca. Os recém-nascidos percebem as coisas qualificando-as como afáveis ou ameaçadoras, a eles faltam recursos para uma qualificação mais complexa.

À medida que o adulto vai ensinando os significados sociais dos objetos e relações ao recém-nascido, ele começa a organizar as suas experiências não apenas pela afetação sensível, mas mediada pelos signos sociais que se apropria, principalmente pela linguagem, sendo que, em virtude disto, a criança começa a estabelecer relações entre aquilo que a afeta e os signos sociais. Portanto, ao vivenciar determinada situação, a criança começa a orientar suas ações baseando-se na abstração que faz, em decorrência das relações que estabelece com as afetações oriundas desse processo. Com isso os objetos passam a ser qualificados de maneiras mais complexas. O que, segundo Marino Filho (2011), faz com que preponderem os sentidos sociais sobre os biológicos.

O processo acima é esclarecido por Marino Filho (2011 p.87) da seguinte forma:

Por exemplo, a criança ao relacionar-se pela primeira vez com a chama de uma vela, dirige-se a ela atraída pelo seu brilho e movimento. No entanto, ao tocar a chama, a experiência direta com o calor excessivo, que é negativo para o reflexo instintivo de preservação da integridade biológica, faz com que a criança afaste a mão atribuindo um sentido para essa relação. Ao longo das suas experiências sociais, com a chama de qualquer fonte de calor, os outros indivíduos proporcionarão ao mesmo tempo um signo (palavra, por exemplo) e um significado (a ação do fogo sobre os objetos), e de posse desse signo e de tantos outros mais, a criança poderá articular imagens, sons, ações e consequências das relações entre objetos e pessoas, generalizando e

simbolizando (produzindo novos significados para os signos articulados entre si) de forma que possa orientar-se psicologicamente nas suas próprias relações.

Desta forma as abstrações imbricam-se as condições históricas e sociais dos indivíduos que as executam. Há que se considerar que toda atividade se liga aos problemas e necessidades surgidos na sociedade e que serão estudados em conformidade com os modos, meios e instrumentos presentes nela. Sobre isso escrevem Marx e Engels (2007 p.93):

As representações que estes indivíduos produzem são representações, seja sobre sua relação com a natureza, seja sobre suas relações entre si ou sobre sua própria condição natural [Beschaffenheit]. É claro que, em todos esses casos, essas representações são uma expressão consciente – real ou ilusória – de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, de sua organização social e política.

Luria (1991b) lembra que para conseguirmos entender os elementos da realidade, necessitamos da capacidade de abstração. Não seria possível e nem saudável prestar atenção em todos os elementos. A abstração deve ser feita das relações essenciais entre os elementos que se relacionam. Segundo Marx (1985) a abstração é o caminho correto para a compreensão da realidade. Sobre a necessidade de abstração afirma o filósofo, no prefácio da primeira edição de “O capital” que: “na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem o microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui estes meios” (MARX 1985 p.4).

Segundo Vigotski (2009) a psicologia desenvolveu dois métodos de análise dos seus objetos de estudo e que são bastante distintos entre si. O primeiro método ele denomina “decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos”; por esse método as funções psicológicas são separadas em elementos, sem a consideração de que unidas, assumem características que, isoladas, não possuiriam; esta separação desconsidera o fato de que, em relação, os elementos se transformam em algo diferente do que seriam se estivessem distantes uns dos outros. Entendemos que abstrair as coisas de suas relações constitutivas representa um empobrecimento de sua compreensão.

Ao abordar a impossibilidade de se estudar o pensamento, sem considerá-lo integrado a linguagem, Vigotski (2009) discute este método de análise por meio de uma metáfora, em que utiliza da fórmula da água. Segundo o autor, se separássemos na água, hidrogênio e oxigênio, não conseguiríamos compreender qual a essência da água. Esta é uma metáfora que Vigotski utiliza em diversos dos seus trabalhos e foi desenvolvida, originalmente, em estudos feitos pela “Gestalt”, em “A construção do pensamento e da linguagem” ela aparece em dois momentos no capítulo primeiro e no capítulo sétimo<sup>26</sup>.

Para conseguirmos estabelecer uma comparação e entendermos melhor o que o autor propõe, reproduziremos os dois trechos:

Ele [o método de análise] poderia ser comparado à análise química da água, que a decompõe em hidrogênio e oxigênio. Um traço essencial dessa análise é propiciar a obtenção de produtos heterogêneos ao todo analisado, que não contêm as propriedades inerentes ao todo como tal e possuem uma variedade de propriedades que nunca poderiam ser encontradas nesse todo. Ao pesquisador que procurasse resolver a questão do pensamento e da linguagem decompondo-a em linguagem e pensamento sucederia o mesmo que a qualquer outra pessoa que, ao tentar explicar cientificamente as propriedades da água – por exemplo, por que a água apaga o fogo ou se aplica à água a lei de Arquimedes --, acabasse dissolvendo a água em hidrogênio e oxigênio como meio de explicação dessas propriedades. Ele veria surpreso, que hidrogênio é autocombustível e oxigênio conserva a combustão, e nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades dos elementos. (Vigotski 2009 p.5)  
Nós assemelhamos o pesquisador que aplicava esse método a uma pessoa que, ao tentar explicar por que a água apaga o fogo,

---

<sup>26</sup> Tivemos a impressão que a tradução em espanhol contida no tomo II das obras escolhidas está mais compreensível deste trecho, em virtude disso a citaremos: "O pesquisador que utiliza este método temos em comparação com o indivíduo para explicar por que a água apaga o fogo deve analisar separadamente as propriedades de oxigênio e hidrogênio e observar surpreso que o hidrogênio é inflamável e oxigênio favorece a combustão. Gostaríamos de demonstrar a seguir os elementos de análise de decomposição não é de fato uma análise real, aplicável a resolução de problemas específicos em qualquer tipo de fenômenos. Isto é bastante a elevação normalmente decomposição em elementos e identificar o que particular, que fecha o fenômeno explicação. Por sua própria essência, este método conduz à generalização antes da análise. Na verdade, dizer que a água é composta de hidrogênio e oxigênio significa dizer algo a que se refere igualmente a água em geral e todas as suas propriedades, diz o mesmo sobre o Oceano Pacífico uma gota de água, é água de propriedade extinguir o fogo que o princípio de Arquimedes. Da mesma forma, para dizer que o pensamento verbal mantém processos intelectuais e funções verbais . Resumindo, isso significa dizer algo igualmente referido pensamento verbal como um todo e cada uma das suas propriedades. Isso significa, em suma, para não falar do problema específico que se coloca para a investigação do pensamento verbal. (P.287 Vigotski)

iria tentar decompor a água em oxigênio e hidrogênio e ficaria surpresa ao perceber que o oxigênio mantém a combustão enquanto o hidrogênio é inflamável. Procuramos mostrar, ainda, que essa análise, baseada no **método de decomposição em elementos, não é propriamente uma análise do ponto de vista da sua aplicação a solução de problemas concretos em algum campo definido dos fenômenos**. Trata-se mais de uma projeção ao geral do que de uma decomposição interna e de uma divisão do particular contida no fenômeno suscetível de explicação. Por sua própria essência, esse método leva mais a generalização que a análise. Em realidade, afirmar que a água é formada de oxigênio e hidrogênio significa dizer que a mesma coisa se aplica a toda a água em geral e igualmente a todas as suas propriedades: ao grande oceano nas mesmas proporções que a uma gota de chuva, à propriedade que tem a água de apagar o fogo na mesma proporção que à lei de Arquimedes. De igual maneira, afirmar que o pensamento verbal contém os processos intelectuais e as funções propriamente verbais significa afirmar nada sobre cada problema concreto que se coloca diante da investigação do pensamento discursivo. (Vigotski 2009 p.396/397)

Seguindo a metáfora proposta por Vigotski (2009) podemos afirmar que a compreensão da relação entre dois átomos de hidrogênio, juntos com um de oxigênio, torna possível a construção de um conceito com condições de explicar a totalidade dos estados da água, seja a salgada do mar ou a potável de nossos aquíferos. O problema é que ideias universais não afirmam nada a respeito dos problemas práticos do cotidiano; uma análise que leve a uma generalização, sem afirmar nada sobre as particularidades ou singularidades, acaba por não romper com uma representação caótica do todo, como já afirmamos no capítulo anterior.

É imprescindível compreender de modo concreto a relação entre hidrogênio e oxigênio, para se direcionar rumo à verdade, mas esta relação deve ser buscada partindo das singularidades e particularidades envolvendo a água. Destarte, fica claro que a representação das relações concretas, pelo pensamento, envolve então o esforço de síntese de diversas determinações do real, ou seja, o concreto pensado é unidade do diverso em suas múltiplas singularidades. Segundo Marx (2011 p.54) “O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade”.

É interessante notar que está escrito “**de** múltiplas determinações”, e não, **das** múltiplas determinações, o que significa que é preciso escolher algumas entre a totalidade delas, o que impõe o problema de ter um critério para escolher quais determinações são necessárias à compreensão pois, evidentemente, a escolha não pode se dar por sorteio. Em nossa análise diagnóstica a escolha das determinações recaiu sobre um levantamento do histórico médico da criança, um estudo das relações familiares e escolares. Caso estes o estudo destes elementos se mostrassem insuficientes para a compreensão teríamos que ampliar o estudo buscando novas relações.

Segundo Vigotski (2009) a psicologia produziu conhecimentos que indicam que ao falarmos de psiquê estamos, na verdade, tratando de um **sistema psicológico** composto por diferentes funções psicológicas particulares que, ao se inter-relacionarem, formam um todo único. Apesar deste conhecimento, são comuns na psicologia, atividades e estudos que tentam compreender as funções como entes isolados e não como parte de um todo. Algo similar a tentar entender a água, fracionando-a em hidrogênio e oxigênio. Nesse sentido, tentar entender ou mesmo trabalhar a atenção da criança, por exemplo, sem considerar a percepção, a memória, etc, torna-se inócuo e sem sentido.

Em virtude desta dificuldade Vigotski (1995) propõe, como alternativa, um segundo método de análise que consistiria em uma decomposição do real em unidades complexas. A unidade complexa seria um produto da análise, que preservaria em si, as propriedades que são inerentes ao todo, bem como suas características dinâmicas.

O ser humano é composto por tantas determinações que seria impossível, ao terapeuta ou professor, pretender construir um diagnóstico para abarcar todas estas determinações. Ademais, se estamos falando de um sistema psicológico, é imprescindível um método que o compreenda, sem fracioná-lo em elementos que não contemplam o todo, a totalidade psíquica. É necessário que encontremos uma unidade, que sintetize em si, os elementos.

Com base no estudo da unidade de análise construiríamos um diagnóstico atinente à pessoa. Neste sentido Vigotski (1995) propõe uma forma de análise que

não fragmente o objeto estudado em elementos que percam as características do todo. Na obra em que apresenta suas ideias, atinentes a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Vigotski (1995 p.99) esclarece sobre esta segunda forma de análise: “E entende-se, claramente, que o próprio sentido da análise deve modificar-se desde a raiz. Sua tarefa fundamental não é decompor o todo psicológico em partes e inclusive em fragmentos, mas sim destacar do conjunto psicológico integral, determinadas características e momentos que conservam a primazia do todo”.

A chave para entender a água não seria apenas o estudo dos átomos, mas a compreensão do que surge da relação entre hidrogênio e oxigênio, a unidade complexa de análise nunca é uma coisa, mas o resultado de relações entre coisas; Marx (1985) ao estudar o capital, caminha neste sentido, ao apontar, como unidade de análise complexa do capitalismo, a mercadoria, pelo fato dela conter as características essenciais do sistema do capital.

Conseguimos perceber esse método de análise na discussão que Vigotski (2009) realiza ao apresentar a relação entre o pensamento e a linguagem. Para o autor soviético a unidade de análise necessária ao estudo desta relação deve ser o significado da palavra. O significado da palavra é eleito como unidade de análise justamente por não ser uma coisa, mas o resultado da relação entre pensamento e linguagem. O significado é pensamento e linguagem, nas palavras de Vigotski (2009 p.15): “Por isso o significado pode ser visto como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente.” Em conformidade com a complexidade permitida pela vida e estudada pela dialética o significado da palavra é concomitantemente linguagem e pensamento.

Segundo Vigotski (2009) linguagem e pensamento possuem origens genéticas distintas, mas por volta dos dois anos de idade estes dois elementos se cruzam nas crianças e passam a ser indissociáveis. Neste momento o significado das palavras aprendido nas relações sociais passa a ser um princípio regulador da conduta e da interação entre os seres humanos. Estes signos, criados

socialmente, passam a criar conexões neurais servindo de base para a organização dos pensamentos.

#### **4.4 Conceitos**

Segundo nossa compreensão, os diagnósticos, reconhecidos como síntese de múltiplas determinações, devem ser construídos com base na unidade de análise, que está diretamente ligada à vida material das pessoas. Isto faz com que a maneira como entendemos o ato de conceituar esteja em patente divergência com uma visão idealista de ser humano.

Idealistas sobrevalorizam o conceito, conferindo a ele primazia em relação aos elementos materiais, por acreditarem ser o conceito, o ponto de partida para a representação do real e por ser o elemento, por meio do qual, se organiza o mundo no pensamento.

Estas características do conceito, portanto, engendram a ilusão de que as ideias conferem realidade às coisas. às únicas coisas a que as ideias podem conferir realidade seriam, na verdade, as realidades ideais propriamente, por exemplo, se temos uma ideia (errônea) de que somos inferiores a todos os demais, porque não possuímos algo que os outros têm, isso não nos fará inferiores, mas fará com que tenhamos em nós, a ideia de que somos inferiores; mesmo que esta ideia seja errônea ela continuará sendo uma realidade psíquica em nós, marcando, desta forma, nossas ações.

Temos que considerar que há coisas que existem materialmente e outras idealmente. Ter a ideia de que Deus existe, não faz com que Ele exista, mas faz com que tenhamos o conceito e, portanto, a representação de que deus existe; o que pode nos dar alguma paz, ou uma grande falta de paz, se tivermos, também, a ideia de que ele vai nos punir se não frequentarmos a igreja. estas formas de pensamento fazem existir a elas mesmas e, como sabemos, influenciam a vida sobremaneira, de milhões de pessoas, até que uma forma diferente de pensar não se constitua.

Mesmo que nos adultos, os conceitos sejam muitas vezes, ponto de partida para a compreensão do real, temos que considerar que os mesmos estruturam-se a partir da realidade vivida pelos homens e mulheres. Afinal, é partindo da concreticidade que se organizam os conceitos. Sobre isso escreve (Marx 2011 p.54)

Por isso, Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si, e movimenta-se a partir de si mesmo, enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto.

Compreendemos que o problema dos conceitos é que sua concretude, não reproduz o concreto fora de si, nem sequer, tão somente, o “imita”, mas o conceitua, generaliza de modo sistemático, se proceder por método adequado, método esse que o concreto, antes de ser pensado, não precisa possuir tão somente para ser concreto como tal. É necessário um imenso esforço para fazer do próprio concreto uma conceituação mais fiel, tanto quanto possível, de algumas das suas múltiplas determinações.

Mesmo reconhecendo que as conceituações médicas sejam úteis, para a classificação e organização da realidade, assim como para a definição de um diagnóstico, estas apenas são possíveis na medida em que a realidade permite, ou a conceituação pode ficar equivocada.

Originalmente os objetos surgem destituídos de significado às pessoas. Segundo Marx (2011), inicialmente contempla-se o mundo como um todo caótico. A categoria de universalidade surge quando o multiverso inicial, destituído de significado, se articula ganhando, nas relações sociais, significação. Segundo Ranieri (2002/2003 p.18) “Precisamente ela [categoria de universalidade] é a passagem do multiverso sem valor ao universo, o mundo que se apresenta de forma generalizada, porém, organizada, com sentido”. Esse universo é significativo à consciência humana por ser justamente produto da consciência dotada de condições de generalizar e abstrair. É claro que esta condição não se

dá, obviamente, por simples desenvolvimento biológico, como o desabrochar de uma flor, mas é construída ao longo da história de vida da pessoa, por meio das relações sociais que ela estabelece e dos objetos culturais, materiais e simbólicos, que se apropria para se objetivar de forma universal (DUARTE, 1983 – A individualidade para-si).

Consideramos que os conceitos, enquanto ideias universais, não se aplicam apenas ao elemento mais geral, mas também a cada ser, por exemplo, o ser humano singular traz, em si, algo do ser humano universal; então, quando olhamos para um ser humano singular, como representante da humanidade, olhamos para ele como um representante do conceito mais genérico, do que é ser humano.

A categoria de universalidade organiza as coisas em elementos sintéticos, igualmente abstratos, decorrentes do processo de generalização, mas que se desmembram, formando unidades universais dos elementos singulares. São, por exemplo, os conceitos universais de mesa, árvore, ser humano que abarcam uma totalidade de seres singulares, representantes de determinado grupo e que usamos para organizar o nosso pensamento sobre as coisas. Estas ideias formam, portanto, uma unidade sintética pré-ideada dos elementos singulares, engendrando conceitos que envolvem uma totalidade de singularidades diversas, que podem ser agrupadas sobre a mesma categoria.

Os conceitos usados para a organização das coisas necessitam de um conjunto de palavras que os signifique, isso sendo válido, tanto para conceitos que representam elementos corretos, como também para os ilusórios. Podemos pensar que o conceito médico de hiperatividade, por exemplo, necessita de uma série de palavras para se explicar e, desta feita, ser compreendido. Este conjunto de palavras, que sintetizam aspectos da realidade, não constitui-se como a simples soma de características de um objeto, mas sim, unidade de múltiplas relações que, coligadas, assumem um sentido diverso do que teriam, se estivessem separadas. Essa característica do conceito, aumenta o trabalho da análise materialista histórica, pois não adianta nada, dizer quais são as múltiplas determinações que constituem o objeto concreto e que, generalizadas, constituem

o concreto pensado, é preciso estabelecer as relações de cada determinação, com as demais, o que, no plano do pensamento, envolve a formação de um sistema de simbólico.

Um conceito científico não é ligado diretamente com o objeto real, mas mediado por outro conceito, formando “sistemas simbólicos”, o que envolve hierarquização de graus de generalidade, trânsito por diferentes conteúdos concretos, além de todo o conteúdo sensível do conceito, que não é tomado como uma simples estrutura de signos abstrata, sem sensibilidade, sem afetos, sem imaginação, etc. Assim, um conceito é um complexo de juízos e um sistema de atos de pensamento, constitui-se como um aparato, exclusivamente humano, para criar uma generalização sobre a realidade e seu movimento.

Os conceitos elaborados são sempre resultado do empenho coletivo. Um ser humano sozinho, não pode ter conhecimento do todo, somente com o trabalho coletivo é possível produzir um conceito que se aproxime da totalidade, sendo que esse é apenas o todo até onde a humanidade conseguiu chegar, não ainda o todo mesmo, pois, se isso fosse possível, nada mais precisaria ser compreendido do objeto.

Considerando estas ideias temos que um diagnóstico, portanto, parte geralmente de uma visão nebulosa e imprecisa do todo, ou seja, parte de uma representação caótica e vazia de significação concreta. Desta representação vaga, ruma-se para uma formulação conceitual que deixe de ser caótica e passe a representar, o mais próximo possível, à realidade das coisas. Em uma elucidativa passagem em que Marx (2011 p.54) discute o método utilizado por ele, no estudo da economia, é possível identificarmos este caminho à busca de um conceito correto:

Parece que o correto é começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P.ex.,

trabalho assalariado, capital, etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço, etc. O capital, p.ex., não é nada, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [abstrakta] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno, até que finalmente chegasse de novo à população, mas, desta vez, não como a representação caótica de um todo, mas com uma rica totalidade de muitas determinações e relações.

Como já afirmamos, as pessoas não possuem a capacidade de abarcar corretamente o concreto de forma imediata<sup>27</sup>, por exemplo, se tomamos o conceito de déficit de atenção de forma imediata, ele não passa de uma abstração que esclarece muito pouco sobre a vida do sujeito, por não corresponder à complexidade, estruturação e dinâmica do real. Como o termo não consegue romper com uma representação caótica do todo, se faz necessário passar a análise, até atingir os conceitos mais simples e que estejam ligados diretamente a vida do sujeito. É por isso que Vigotski (1997), ao discutir o diagnóstico, insiste na necessidade de irmos aos fatos. Generalizações universais, como as presentes no DSM, por exemplo, são abstrações exangues a respeito do real; precisamos da vida concreta e mutável, das experiências e acontecimentos para avançarmos na construção de um diagnóstico concreto e multideterminado.

Generalizações como o conceito de população informam muito pouco a respeito das pessoas, apenas que pertencem ao mesmo país. A complexidade das relações não pode ser entendida com base em características pretensamente presentes em todos os sujeitos. Nietzsche (1996) ao discutir Parmênides e as origens do idealismo, salienta que as generalizações não conseguem traduzir a vida:

Quem pensa desta maneira, como o fez Parmênides, suprime a possibilidade de ser um investigador da natureza; seu interesse pelo fenômeno cai, forma-se um ódio em não poder livrar-se desta eterna fraude dos sentidos. Agora a verdade apenas pode habitar

---

<sup>27</sup> Na verdade na totalidade de suas relações os humanos não conseguirão nunca alcançar os objetos e pessoas, até por que estes estão sempre se construindo e modificando-se.

nas mais desbotadas e pálidas generalidades, nas caixas vazias das mais indeterminadas palavras, como num castelo de teias de aranha; e ao lado de uma tal "verdade" senta-se o filósofo, igualmente exangue como uma abstração, e luta enclausurado em fórmulas. A aranha quer o sangue de suas vítimas; mas o filósofo parmenidiano odeia justamente o sangue de sua vítima, o sangue da empiria por ele sacrificada. (1996:133)

Consideramos que o processo de generalização é importante e necessário ao pensamento, nossa oposição refere-se à afirmação de que os conceitos sejam capazes de pautar a vida e conter, em si, a essência de todos os entes singulares. Na verdade defendemos, para além do idealismo, que sejam das singularidades e da concretude da vida material que derivem os conceitos. Um aprofundamento no estudo das singularidades é, justamente, o que tornaria um conceito mais adequado, o alargamento do campo de entes aquilatados produz uma conceituação mais profunda e precisa, principalmente (enfatizamos), porque os conceitos derivam dos entes singulares e de sua vida objetiva em sociedade.

Um estudo que se aprofunde nas singularidades não significa a perda da totalidade, propugnamos que, quanto maior for à compreensão do singular, mais ampla será também a compreensão da totalidade. Neste sentido, rompemos com a lógica formal que, desde Aristóteles (1996), afirma que há um divórcio entre a extensão e a compreensão. Ao discutir a necessidade de se produzir uma visão de conjunto, no estudo da realidade, Saviani (1996 p.18) explicita isso:

Deste modo, a concepção amplamente difundida segundo a qual o aprofundamento determina um afastamento da perspectiva de conjunto, e, vice-versa: a ampliação do campo de abrangência acarreta uma inevitável superficialização, é uma ilusão de óptica decorrente do pensar formal, o nosso modo comum de pensar que herdamos da tradição ocidental. A inconsistência dessa concepção vem sendo fartamente ilustrada pelos avanços da ciência contemporânea, cuja penetração no âmago do processo objetivo faz estourar os quadros do pensamento tradicional. E a isto que se convencionou chamar a crise das ciências (em especial da Física e da Matemática). Não se trata, porém, de uma crise das ciências (em nenhuma época da História experimentaram progresso tão intenso), mas de uma crise da Lógica Formal.

Este é um paradoxo interessante, do método que propomos; defendemos que o fenômeno em si, não revela o real, ele tem de ser atingido por mediações conceituais, mas, uma análise que despreze o fenômeno, também se distancia; é necessário, portanto, partir do aparente e ao aparente retornar, mas, o retorno não pode ser para um todo caótico, mas aclarado por um conceito que se liga e faz sentido com a vida concreta do sujeito com o qual trabalhamos. Feita a análise decrescente, é preciso ascender à “síntese” de múltiplas determinações, fazendo o caminho inverso, do mais simples, ao ponto de partida.

Mesmo depois de superada a representação caótica do todo e alcançada à totalidade, como determinação de relações diversas, esta não é o real, mas apenas o que o ser humano, com suas limitadas capacidades, consegue apreender e formular sobre o real. A realidade é infinitamente mais complexa do que a capacidade humana de descrevê-la e pensá-la e este é um problema filosófico que permite, continua e infinitamente, o avanço do conhecimento.

#### **4.3. Motivos, necessidade e o pensamento.**

Além da necessidade de compreendermos como sistema a psique humana, necessitamos perceber que as interações entre as diferentes funções não são estáveis e sempre as mesmas, ao longo da vida, as funções psicológicas se combinam, recombina e se estruturam de diferentes formas, conforme o indivíduo vai se desenvolvendo e em virtude de suas necessidades e motivos. Algumas coisas que são centrais na vida em determinado momento e podem assumir posições secundárias em virtude da alteração das relações estabelecidas pelo indivíduo.

Como os homens e mulheres vão modificando o sentido da sua existência e neste processo se transformando, é normal e necessário que as funções se alterem hierarquicamente assumindo posições diferentes. Segundo Vigotski (2006) isso fica evidente quando estudamos o desenvolvimento infantil, nas palavras do autor:

“Um indicio valioso e importante para determinar o desenvolvimento da criança em dado período, perde seu significado no período seguinte, já que os aspectos que ocupavam antes o primeiro plano, no curso do desenvolvimento, passam para o segundo.” (VIGOTSKI, 2006 p. 252).

Vigotski (2009) afirmou que o principal em suas pesquisas na segunda metade da década de 1930 foi justamente a percepção do movimento provocado pelo desenvolvimento. Para o autor, “o novo e o essencial que essa investigação introduz na teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem.” (VIGOTSKI, 2009 p.399).

Na verdade, podemos afirmar que a pessoa se desenvolve provendo alterações nos sentidos de sua existência e no modo como ela responde à realidade. Os significados não se alteram todos ao mesmo tempo, mas vão, aos poucos, se modificando à medida do movimento histórico da sociedade e das relações em sociedade. Não há como os significados se alterarem e isso não repercutir nas atividades, afinal os significados atuam como mediadores entre nós e o mundo, servindo como representação da realidade na consciência.

Ao discutir o desenvolvimento do pensamento no adolescente Vigotski (2006) enfatiza que nessa fase o conteúdo do pensamento se altera, uma vez que surgem novas necessidades, isto leva ao desenvolvimento de formas de pensar totalmente diferentes. Para o autor não é possível alterarmos o conteúdo do pensamento sem uma correspondente transformação na forma lógica do pensar, o que inevitavelmente muda as atividades da pessoa. Nas palavras de Vigotski (2006, p.54):

Na verdade, qualquer investigação muito aprofundada nos ensina a reconhecer a unidade e indissolubilidade entre forma e conteúdo, estrutura e função, nos ensina que cada novo passo no desenvolvimento de conteúdo de pensamento está inseparavelmente conectado também com a aquisição de novos mecanismos de comportamento, mais para um estágio superior de operações intelectuais.

Este processo de desenvolvimento marca uma diferença profunda entre as ações humanas e as realizadas por outros animais. Na relação que estabelecemos com animais algumas das nossas atitudes são reforçadoras do

comportamento animal outras inibidoras de determinadas condutas. Pavlov conseguiu compreender de modo adequado este tipo de relação, que não negamos em nossas práticas. Apesar de não negarmos este tipo de relação, afirmamos que a transposição direta desta para as atividades humanas não é adequada. Os animais não humanos relacionam-se com as coisas e tratam as pessoas sem a mediação dos significados. Em nossas relações os objetos não surgem simplesmente como coisas, uma vez que ao nos colocarmos diante deles desenvolvemos uma relação mediada por significados. A capacidade de manter uma relação mediada faz com que as ações humanas se configurem qualitativamente diferentes da dos outros animais. Luria (1991a, p.73) afirma que mesmo que os comportamentos mais simples possam ocorrer sem os significados “[...] os processos mentais superiores se formam e ocorrem com base na atividade de fala.” O pensamento se organiza por meio dos significados verbais, sendo a palavra além de expressão do pensamento o veículo através do qual ele se realiza, o que fica evidente nas críticas que Vigotski (2009) empreende as afirmações de Piaget atinentes à fala egocêntrica da criança. Sendo assim os significados desempenham papel fundamental na consciência e na regulação do comportamento.

Os significados são marcados por convenções sociais que possibilitam a comunicação entre as pessoas, mas também um sentido particular e singular. A palavra mulher, por exemplo, possui um entendimento comum que torna possível nossa comunicação (ser humano do sexo feminino), mas também uma dimensão particular (o que representam as mulheres para os muçulmanos ou para os Vikings) e um sentido pessoal construído na história de vida da pessoa. Pressupor uma relação estímulo/resposta como direcionadora das atividades humanas desconsiderando o papel dos significados e dos sentidos que os significados assumem é igualar o comportamento humano ao dos outros animais o que evidentemente é um equívoco, uma vez que nossas ações não são diretas e apenas baseadas nas impressões que o meio provoca. Assim, não se trata de negar as afirmações de Pavlov, mas de afirmar que muitas das atividades

humanas se configuram em um nível de complexidade que transcende a possibilidade de explicá-las tal como pretendia aquele autor.

Em sua relação com o meio o sujeito não está simplesmente respondendo a estímulos advindos da realidade, mas representando e atribuindo um sentido pessoal aos significados sociais presentes. Não há na relação com a realidade uma simples captação das coisas através dos órgãos sensoriais, toda sensação envolve aspectos cognitivos, afetivos e emocionais. Nas palavras de Vigotski (2014 p.6) “Ello significa que existen leyes particulares del pensamiento que no se agotan en las leyes existentes de la sensación. Esto quiere decir que, aunque la consciencia refleja siempre la realidad, no la refleja de un solo modo, sino en varios.” O pensamento humano surge das necessidades, emoções e interesses que representam a afetação e o controle consciente de uma atividade

Conforme o indivíduo vai vivendo, seus sentidos pessoais vão se alterando. Mesmo que os significados sociais de suas atividades e a própria atividade permaneçam mais ou menos estáveis, modificam-se para a pessoa a estrutura semântica dos significados desses, o que implica em alterações na atividade ou pelo menos no modo como a pessoa a encara.

Consideramos que podem ocorrer, por conta de necessidades econômicas, sociais, políticas, etc., de a pessoa continuar na mesma atividade sem grandes alterações visíveis em sua conduta ainda que o sentido pessoal seja profundamente alterado. Sempre que nos relacionamos com algum objeto ou pessoa esta relação possui uma razão, uma emoção e um valor afetivo que são integrados em uma unidade. Um sujeito pode alterar o valor afetivo de suas ações, a expressão emotiva e também suas razões em uma atividade que para ele é causadora de desconforto, passando a considerar a mesma com outro valor por percebê-la, por exemplo, como condição para a realização de coisas que são mais significativas para sua vida, neste caso é possível até mesmo uma alteração da situação de sofrimento psicológico que porventura a pessoa venha a desenvolver na atividade.

O sentido pessoal é mais fluído que o significado social das atividades, sendo composto pela soma de todos os fatos despertados em nossa consciência

pelo significado. Evidentemente estes fatos não são apenas de ordem cognitiva para compreendermos o sentido temos que considerar todo o contexto com o qual ele se relaciona. Segundo Vigotski (2009, p.465) “Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.”

Pensando desta forma temos que considerar que para conseguirmos realizar um diagnóstico adequado a uma pessoa devemos compreender os seus motivos pessoais e como ela se organiza com as coisas ao seu redor para imprimir um sentido que a leve a alcançá-los. O estudo da motivação é desta forma condição para um diagnóstico. Segundo Marino Filho (2011) pode-se entender motivação da seguinte forma:

A motivação (...) está ligada aos processos mais básicos do funcionamento neurofisiológico, das reações físico-químicas dos processos biológicos e dos processos do pensamento por meio da significação da experiência viva. Toda motivação, então, encontra-se ligada à atividade motora ou intelectual e compreende um conjunto de ações de orientação. (Marino Filho 2011 p.124)

Marino Filho (2011) defende que, apesar de a motivação ser um dos processos mais básicos do funcionamento neurofisiológico, apenas o estudo de aspectos físico-químicos não é suficiente para o entendimento dos sentidos atribuídos pelas pessoas as suas atividades. O sentido pessoal escolhido pelo sujeito implica suas filiações a determinadas concepções de homem e mulher, de sociedade, de política, etc. Segundo Leontiev (1981) não podemos nos esquecer que condições pessoais de vida estão vinculadas, de todo modo, pelas relações sociais e pelo lugar que o indivíduo ocupa neste sistema de relações. Os humanos não são apenas seres naturais, mas também históricos, culturais e com necessidades humanas. Um diagnóstico que recorre às contribuições de Vigotski, não pode negar os afetos, emoções e razões da pessoa, pois o sentido do que ela diz só se realiza em relação à mesma em um contexto social.

Os motivos estão diretamente ligados aos afetos, emoções e razões que surgem na atividade. Nas relações que estabelecemos com as coisas e pessoas somos afetados, damos respostas emotivas e usamos a razão para entender e compreender o que provoca em nós necessidades. A resposta aos afetos não é imediata e natural, mas marcada pelo desenvolvimento histórico e cultural. Isto não ocorre graças à aquisição de novas funções psicofisiológicas, mas em virtude da combinação das funções elementares em um sistema e no surgimento de novas formas de pensar baseados em um conjunto de significados sociais.

Marino Filho (2011) afirma que a existência de uma necessidade e a sua manifestação em forma de desejo ou de tendência não é suficiente para que se realize uma atividade, se assim fosse bastaria querer para poder. Para que uma atividade se concretize é imprescindível que haja um motivo que, ligado à necessidade, seja estímulo para a atuação conferindo a esta uma direção teleológica. O motivo, que ascende como interesse<sup>28</sup> à pessoa, acaba sendo o elemento orientador das ações em uma atividade. Segundo Vigotski (2006, p.17) “Esas tendencias dinámicas integrales que determinan la estructura de la orientación de nuestras reacciones son las que podemos calificar de intereses con pleno fundamento.”

Além do motivo a pessoa precisa reunir as condições materiais para executar as operações que levarão da necessidade ao objeto que a satisfaz e por fim saber manejar os recursos materiais e cognitivos necessários à execução. Neste processo a posição social da pessoa está diretamente implicada.

---

<sup>28</sup> Vigotski (2006) entende que os interesses, diferentemente das necessidades biológicas, são resultado das relações sociais do sujeito. Ele realiza uma distinção entre atração e interesse, sendo a primeira de ordem biológica e a segunda predominantemente cultural, nos humanos haveria uma transição de atrações biológicas para os interesses culturais e sociais. É claro que Vigotski (2006) mesmo considerando o interesse algo diferente das necessidades biológicas não desconsidera que o desenvolvimento dos interesses esteja ligado ao biológico, para ele biológico e cultural estão enlaçados em unidade dialética. Ao discutir a relação entre o biológico e o cultural no desenvolvimento durante a adolescência o autor explicita isso: "Nessa idade é quando eles se manifestam claramente a relação entre as verdadeiras necessidades biológicas do organismo e suas Necessidades culturais superiores, que chamamos de Interesses. Em nenhum outro desenvolvimento da criança idade é revelado com tal evidência que a maturação e formação de certas atrações vitais são o essencial para os interesses do adolescente são alteradas premissa. (Vigotski 2006, p.24).

Nos humanos, os motivos que eliciam a ação podem surgir na forma de pensamentos ou de conceitos, e também em forma de regras morais. Destarte, o motivo da atividade é aquilo que, no cérebro humano, o impulsiona a atuar e a dirigir esta atuação a satisfazer uma determinada necessidade. Os pensamentos de uma pessoa só podem ser compreendidos se considerados em uma atividade direcionada a um motivo.

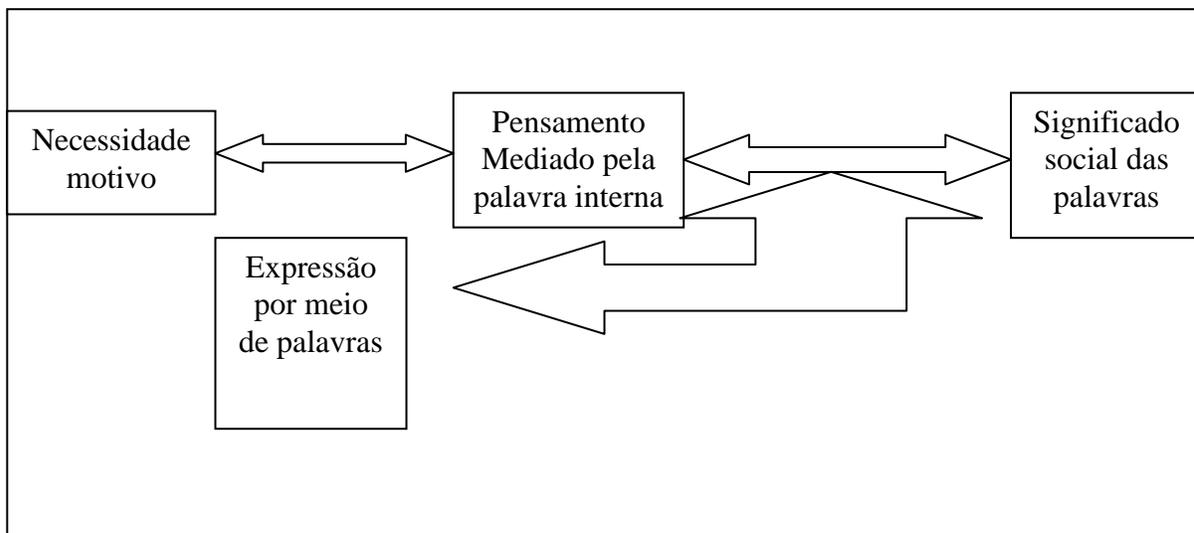
Um diagnóstico adequado a uma pessoa seria aquele que conseguisse identificar seu pensamento em movimento e em função da realização de um objetivo. Nas palavras de Vigotski (2009 p.409): “Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa.”

Com base nisto podemos afirmar que o pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da consciência que o motiva, ou seja, ele tem sua origem em nossas necessidades, interesses, afetos e emoções, podemos inclusive concluir que o pensamento está em função dos nossos afetos e emoções. Segundo Vigotski (2009) subjaz ao pensamento uma tendência afetiva e volitiva que necessita ser alcançada para que se empreenda um diagnóstico correto do pensamento. Nas palavras do autor:

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação. (Vigotski 2009, p.481).

Segundo Vigotski (2009) o pensamento humano é um todo complexo e dinâmico que se movimenta do motivo, entendido como objeto de uma necessidade; para a formalização de um pensamento que se dá pela mediação da palavra interna, com todas as suas peculiaridades semânticas e sentidos

peçoais; depois nos significados externos das palavras e por fim expresso por palavras. Teríamos então a seguinte estrutura:



Segundo Vigotski (2009) por volta dos dois anos de idade a criança passa a organizar o pensamento usando a linguagem; quando o indivíduo não consegue encontrar palavras, o processo é interrompido, gerando uma tensão conflitiva, uma vez que a necessidade, que impulsionou o processo cognitivo não se satisfaz. Nas palavras de Vigotski (2009, p.484): “Mas o pensamento que não se materializa na palavra continua como uma sombra do Estige, ‘uma neblina, um tinido um hiato’, como diz outro poeta.”. Isso deixa evidente que a relação entre o pensamento e a palavra não é algo dado naturalmente, mas sim, se desenvolve.

Quanto melhor for à capacidade da pessoa de manejar conceitos, mais organizado e elaborado será seu pensamento, sua capacidade de planejar mecanismos para atingir os motivos de sua ação e resolver seus problemas satisfazendo suas necessidades.

Os testes de inteligência, por exemplo, desconsideram que uma ação inteligente é aquela que consegue levar a pessoa da necessidade, ao que satisfaz esta. Tais instrumentos colocam ao sujeito uma série de questões que não são efetivamente problemas e que, muitas vezes, não fazem sentido em nenhuma das atividades da pessoa. Saviani (1996) considera que algo similar acontece com as escolas, uma vez que muito dos conteúdos presentes no sistema de ensino não

são necessários à vida, o que leva à desmotivação da atividade de estudo. Nas palavras de Saviani (1996, p.15):

Muitas das questões que integram os currículos escolares são destituídas de conteúdo problemático, podendo-se aplicar a elas aquilo que dissemos a propósito dos exercícios escolares: 'se algum problema o aluno tem, não se trata aí do desconhecimento das respostas as questões propostas mas, eventualmente, da necessidade de saber quais as possíveis consequências que lhe poderá acarretar o fato de não aplicar os procedimentos transmitidos nas aulas'. Toda uma série de mecanismos artificiais é desencadeada como resposta ao caráter artificioso das questões propostas. O referido caráter artificioso configura, evidentemente, o que denominamos "pseudo-problema

Uma avaliação diagnóstica que não considere os caminhos do pensamento, no planejamento e na solução dos problemas, mas que, se restrinja a questões como qual a distancia entre São Paulo ou Lisboa<sup>29</sup>, certamente não alcançará seus objetivos.

Pensando desta forma, é inevitável que consideremos que a vida só é compreendida se percebida como histórica.

#### **4.4 A HISTÓRIA**

Consideramos que as coisas se constituem em um processo histórico. A origem histórica das coisas e das pessoas não está diante de nossos olhos, precisamos reconstituí-la como detetives a partir das pistas deixadas no presente. Tal como propõe Ginzburg (2008), ao estudarmos, temos que ligar os detalhes a fim de formarmos a tessitura do real, temos que somar notas esparsas, até conseguirmos identificar a música, os instrumentos e quiçá até mesmo o maestro.

Considerar que as coisas se constituem ao longo de um processo histórico significa afirmar que as pessoas e coisas não tem apenas história, elas são a sua própria história, do contrário, a história não seria o processo que constitui, mas apenas o que antecede. Isso seria um erro, pois, neste caso, teríamos que afirmar

---

<sup>29</sup> Questão presente na Escala de Inteligência de Wechsler.

que, o que antecede não tem relação de determinação com o que sucede, o que, evidentemente, não tem sentido.

Considerar que as pessoas e coisas são a própria história é admitir que o desenvolvimento se "auto-condiciona" ou "auto-determina". O desenvolvimento é um processo histórico, e não pode, o processo histórico, ser determinado por algo que não seja seu próprio movimento. Evidentemente, temos que considerar que nessa determinação não são apenas nossas ações individuais que devem ser consideradas mas, a integração e a união de diferentes elementos em um todo contraditório, em um conjunto de relações que são síntese de muitas determinações constituídas historicamente e que estão em ~~um~~ movimento e se contradizem constantemente.

Podemos afirmar que a síntese não é o acabamento final, ela, que está sempre se refazendo no decorrer da própria história, é a própria totalidade concentrada, não de elementos isolados, somados, mas uma totalidade integrada de unidades dinâmicas, que não podem existir umas sem as outras.

Esta ligação de detalhes, que forma a história componente do que é a coisa ou pessoa, nunca é direta, afinal, temos que considerar que, apesar de a história ser o fluir da vida no momento atual, ela não é apenas constituída de fatos dados no fugaz instante presente, mas, também, daqueles que foram constituídos em um passado longínquo ou próximo e que não podem mais ser vislumbrados quando olhamos, mesmo que eles sejam os formadores do modo como se apresenta o presente.

Nesta acepção, o real só pode ser entendido por meio de mediações, que relacionem os diferentes elementos componentes do ontem ao hoje e, aos projetos futuros. Ao nos referirmos a mediação, não a entendemos como simples passo ou ponte entre dois pontos, mediação para nós pressupõe a articulação e organização da relação entre dois ou mais termos. Segundo Delari Junior (2015) toda relação pressupõe mediação, sem ela não há relação, mas apenas reação ou interação fortuita.

Geralmente tendemos a julgar a realidade de modo cartesiano, afirmando que as coisas estão em simples relações de causa e efeito. Isto nos leva a separá-

las e a pensar que, se somos assim, é porque somos o efeito final de uma relação de mão única, em que, o já constituído determina o que está no gerúndio; o que seria uma simplificação limitadora da realidade. Não estamos negando que as coisas tenham uma causa, o que existe tem de surgir de algo que é, afinal, o nada, não pode vir a ser, o que já era propalado por Parmênides (1996) em suas duas vias da verdade. O problema está em considerar que a determinação se dá numa relação em que, um objeto põe o outro, sem ser por ele afetado. Sobre isso escreve Hegel (2007, p.26)

O botão desaparece no desabrochar da flor, e poderia dizer-se que a flor o refuta; do mesmo modo que o fruto faz a flor parecer um falso ser-aí da planta, pondo-se como sua verdade em lugar da flor: essas formas não só se distinguem, mas também se repelem como incompatíveis entre si. Porém, ao mesmo tempo, sua natureza fluida faz delas momentos da unidade orgânica, na qual, longe de se contradizerem, todos são igualmente necessários. É essa igual necessidade que constitui unicamente a vida do todo. Mas a contradição de um sistema filosófico não costuma conceber-se desse modo; além disso, a consciência que apreende essa contradição não sabe geralmente libertá-la - ou mantê-la livre - de sua unilateralidade; nem sabe reconhecer no que aparece sob a forma de luta e contradição contra si mesmo, momentos mutuamente necessários.

Tendemos a ver as relações de contradição como simples relações de oposições mutuamente excludentes. Seguindo o princípio que afirma que, uma coisa não pode ser e não ser, ao mesmo tempo, afastamos a contradição e julgamos as coisas de modo linear. O pensamento dialético declina em outra direção, as coisas são multideterminadas e múltiplas, portanto, são e não são, o real é complexo o bastante para abarcar em si a contradição e o movimento constante de oscilação das coisas, assim, ora elas se manifestam sob uma forma, ora sob outra, mesmo que apenas uma dimensão, seja o fenômeno neste instante, isso não significa a anulação da multiplicidade do ser. Assim, por exemplo, há momentos em que a pessoa aparece como boa, gentil e, de fato, o é em determinadas condições, o que não significa que ela não seja ímpia em outros momentos; as pessoas são múltiplas e contraditórias.

O novo possui como causa realidades já existentes que, temporalmente, são anteriores e constitutivas dele. O fato de alguns elementos serem causa de outros, não os isola na relação com o que é instituído. O novo, em necessária relação com o velho, pode contribuir para manter, alterar ou mesmo elidir os elementos que o causam. Nesta acepção, o novo pode, inclusive, ser a causa do que existia anteriormente a ele. Em virtude disto, torna-se praticamente impossível estabelecer uma compreensão multideterminada, baseada na causa e efeito linear e com um único sentido, como geralmente acontece, tradicionalmente, nos diagnósticos médicos e psicológicos, lamentavelmente.

Por exemplo, é evidente que os professores influenciam seus alunos, mas considerar que estes não constituem os professores seria um engano. Nesta acepção, A relação recíproca É o elemento ontológico por excelência. Assim, determinar quem é a causa, quem o efeito, depende da abrangência da análise realizada. Devemos considerar também que, o que produz efeitos agora, foi, ou ainda é, causado por alguma coisa.

São comuns diagnósticos tratem o indivíduo como uma “monada”, afirmando que os homens e mulheres, nas suas relações com o avaliador, são apenas objetos de seu pensamento ou de sua ação. Basta a observação empírica simples, para desbancar esta afirmação. Quase nunca, a ação humana tem por sujeito um indivíduo isolado. Como afirma Goldman (1967 p.18) “O sujeito da ação é um grupo, um ‘Nós’, mesmo se a estrutura atual da sociedade, pelo fenômeno da reificação, tende a encobrir este ‘Nós’ e a transformá-lo numa soma de várias individualidades distintas e fechadas umas às outras.”

As relações de causalidade se constituem em um processo histórico. O que faz com que a compreensão da realidade, pressuponha uma investigação de como se processam, ao longo da história, as mudanças qualitativas. Como afirmamos, a realidade, como síntese de múltiplas determinações, não se revela instantaneamente, com mera intuição; sua compreensão exige um estudo

genético-causal que deslinde a origem e anteveja as metas<sup>30</sup> almejadas no caminhar. Segundo Delari Jr (2014)

A síntese só será produzida mediante processo de desenvolvimento que se perfaz sempre no tempo, breve ou longo. Por isso a análise é "genético-causal". Cujos principais requisitos são: (a) tomar o objeto de análise como "processo" e não "objeto" (no sentido de "coisa"); (b) buscar sua essência e não deter-se apenas em sua aparência; (c) explicá-lo por suas causas genéticas e não apenas descrever seus efeitos.

Considerando que, uma relação de causa e efeito que pressuponha um ser colocando outro sem por ele ser afetado é impossível, temos que afirmar que o elemento ontológico prioritário é a relação. A causa efetiva das coisas passa a ser a relação estabelecida entre os seres. Como a relação se dá no tempo, por um processo histórico, que a permite modificar-se, a explicação não é só causal, mas genético-causal, com isso, queremos afirmar que, as causas são encontradas na gênese, não na gênese do ser em si, mas, na gênese das relações estabelecidas entre os seres, mesmo que consideremos que é, na relação e da relação, que surja o ser. Inclusive, até os processos subjetivos mais íntimos, continuam mantendo as características de uma relação, pois agimos conosco, como agimos com outras pessoas, conversamos conosco (solilóquio), nos fazemos pedidos, nos damos ordens, o que significa que ainda estamos em um processo de relação.

#### **4.5. Funções psíquicas superiores**

Ao longo de sua vida Vigotski (1997) estudou com profundidade as funções psíquicas superiores. Em suas pesquisas seu modo de entendê-las foi paulatinamente direcionando-se para uma concepção na qual: mais importante que as funções psíquicas superiores, são as pessoas que as colocam em função da organização geral de sua personalidade. Nas palavras do autor:

(...) o decisivo não é a memória, ou a atenção, são até que ponto o humano faz uso dessa memória, que papel ela desempenha. Temos visto que os sonhos podem desempenhar um papel central

---

<sup>30</sup> Optamos por utilizar a palavra meta em sua acepção grega que possui o sentido de além de, à busca de e depois de.

para o café. Para nossa vida psicológica são parasitas que não jogam nenhum papel de importância. O mesmo sucede com o pensamento. Quantas inteligências estúpidas há que não produzem nada! Quantas inteligências que pensam, mas que não atuam! Todos conhecemos esta situação quando sabemos como há que atuar, mas fazemos de outra maneira.” (Vigotski, 1991, p. 91)

Segundo Martins (2013) a personalidade sintetiza as funções psíquicas, ou seja, elas assumem objetividade na maneira de ser do indivíduo. Para a autora o desenvolvimento destas funções psíquicas deve levar o indivíduo ao autocontrole da conduta e a um comportamento que seja volitivo.

Entendemos que algo está em função quando em uma relação de serviço à outra e na direção da obtenção dos objetivos desta. As funções psicológicas estão a serviço do sistema psicológico do sujeito e servem como elementos para organizar a orientação deste na direção dos objetos que ele acredita satisfarão suas necessidades. As funções permitem aos diferentes tipos de animais captarem os estímulos advindos do meio e os organizarem para uma resposta adequada às necessidades.

Segundo Leontiev (2004) inicialmente os animais reagiam automaticamente a estímulos vindos do exterior, graças a um longo processo evolutivo estes deixaram de responder cegamente aos estímulos, começando a preservar apenas os movimentos mais eficientes (funcionais) na luta pela sobrevivência. A capacidade para selecionar as ações mais eficientes é a origem do que identificamos como aprendizagem e como ações volitivas.

O agir volitivo das pessoas está ligado a relações entre diferentes funções psíquicas, o comportamento de escolher prestar atenção em algo, por exemplo, não ocorreria desacompanhado da memória, do processamento e compreensão de informações, etc. Vigotski (2006) defende que estas interações entre as funções foram outrora relações entre pessoas. As condutas coletivas de comportamento humano se transformam em formas de adaptação individual, ou seja, os recursos desenvolvidos pela humanidade se transmitem em parte da personalidade, convertem-se em modos da pessoa lidar com o real.

O que aparece unificado no sujeito esteve um dia separado em diversas pessoas. Este processo é semelhante ao que ocorre com máquinas como o computador que enfeixa em si uma série de conhecimentos, técnicas e materiais que estiveram separados por muitos séculos e que não foram desenvolvidos com o escopo de se criar um computador. É a síntese de diferentes conhecimentos que torna possível o funcionamento do computador. Nos sujeitos ocorre algo similar, elementos desenvolvidos ao longo da história e que são ensinados a pessoa, são sintetizados na personalidade marcando a ontogênese, talvez por isso Marx (2011) afirme que somos síntese de múltiplas relações.

Luria (2008) afirma que os processos mentais são sociais e históricos em sua origem, ele acredita justamente que são nas atividades realizadas pela pessoa que paulatinamente vai ocorrendo o desenvolvimento:

Parece surpreendente que a ciência da psicologia tenha evitado a ideia de que muitos processos mentais sejam sócio-históricos em sua origem, ou que manifestações importantes da consciência humana tenham sido diretamente formadas pelas práticas básicas da atividade humana e pelas formas da cultura existentes. (Luria 2008, p.17)

A base da personalidade são as relações sociais que tornam possível o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Essas funções psíquicas se integram em um sistema para coordenar as interações do sujeito com o meio. Segundo Vigotski (2006) a estrutura das funções superiores é resultado das relações sociais que estabelecemos, são estas relações transpostas para o interior da personalidade. Considerando tais reflexões, podemos compreender que a personalidade é social e que o modo como nos relacionamos com os outros e conosco mesmo, reflete as situações sociais que vivenciamos, os objetos que nos apropriamos nas atividades sociais que realizamos, em síntese, nas relações sociais, históricas e culturais estabelecidas material e simbolicamente ao longo da vida.

Assumir que esse complexo de relações sociais são a base para o desenvolvimento da personalidade não significa afirmar que elas são simplesmente reproduzidas na personalidade do sujeito; algo do social

permanece, mas o processo de internalização das relações não é como a transmissão de impulsos elétricos em código binário, como quando se copia um arquivo de um lugar para outro em um mesmo disco rígido, a internalização envolve a transformação a partir de um modelo. Transformar não é sequer uma escolha, é um processo imanente à transição do interpéssico para o intrapéssico, é uma transformação mediada pela significação.

A significação, por sua vez, não está baseada em leis prévias à vida. Como a transformação é baseada em uma relação social, ela não se realiza de modo totalmente estapafúrdio, distorcendo ou impedindo totalmente que algo do social seja reconhecido. Vigotski (2000 p.26) ao discutir a formação das funções psíquicas superiores esclarece: “Lei geral: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança.”

Vigotski (2000) afirma que a personalidade torna para si, aquilo que, antes, fôra em si; manifestações que inicialmente não são direcionadas ao outro, ou que são mesmo sem intenção, na relação com os outros, que as significam, tem sua consciência e compreensão ampliadas e acabam sendo internalizadas com os significados estabelecidos nessa relação. Neste sentido, tudo o que é interno nas funções superiores foi um dia externo, foi relação com os outros, até tornar-se para si.

Podemos afirmar, portanto, que na base de todas as funções psíquicas superiores estão relações sociais, relações reais entre pessoas. com isso concluímos que a personalidade humana é o conjunto das relações sociais. Sobre isso escreve Vigotski (2000 p.33):“O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social).”

As funções psíquicas superiores integradas na e pela personalidade tornam possível o domínio da própria conduta. Só é possível falarmos de personalidade se considerarmos este domínio. Vigotski (2006, p. 231) entende

que este domínio pressupõe autoconsciência: “o que se denomina personalidade não é outra coisa que a autoconsciência do homem que se forma: o novo comportamento do homem se transforma em comportamento para si, o homem toma consciência de si mesmo como uma determinada unidade”.

Este processo de desenvolvimento psíquico apresenta-se de forma ininterrupta, o que torna inócuo qualquer estudo que se restrinja o processo de construção da personalidade apenas ao estado atual ou manifestação fenomênica das funções psíquicas. O ideal é que estas funções sejam aquilatadas naquilo que revela o curso de sua formação, as linhas gerais que direcionam seu desenvolvimento.

Entende-se que o desenvolvimento psíquico está intimamente conexiado as relações sociais estabelecidas pela pessoa, estas promovem a construção de formas de referência, de significados e de sentidos sociais que indubitavelmente irão orientar a atividade dos sujeitos.

#### **4.6. ATENÇÃO**

Segundo Marino Filho (2011) na atividade social, as formas de orientação, execução e de controle das relações que um indivíduo mantém representam o seu desenvolvimento psíquico. Quanto mais desenvolvida a sua estrutura psíquica maiores serão as condições de controle volitivo, de clareza e de consciência na orientação das ações em uma atividade. Por exemplo, a atenção se liga às capacidades de controle e orientação, uma vez que é um processo cognitivo pelo qual o intelecto focaliza e seleciona estímulos, estabelecendo relação entre eles. A atenção pressupõe a consciência do fenômeno, a classificação e posterior orientação a ele. Segundo Luria (2012, p. 91)

É característico da atenção que ela escolha certos elementos em um pano de fundo geral e permita que os outros retrocedam; a atenção é marcada, acima de tudo, pela substituição do comportamento desorganizado e difuso por respostas organizadas e concentradas em estímulos específicos. De fato, alguns psicólogos corretamente observaram que nossa atenção é apenas

a expressão subjetiva da organização de nossas percepções em estruturas particulares.

Em todos os momentos de sua vida a pessoa recebe estímulos, provenientes das mais diversas fontes, que podem ou não estar relacionados com a atividade que direciona suas ações. Ao receber estes diferentes estímulos a pessoa necessita organizá-los em um todo em que suas ações façam sentido. A atenção envolve justamente este processo de organização. Segundo Vigotski (1995, p.213) “a história da atenção da criança é a história de desenvolvimento de sua conduta organizada”. Evidentemente, isso não diz respeito apenas à atenção, mas a todas as outras funções, o modo como organizamos os estímulos recebidos, com os recursos que possuímos, marca aquilo que somos e em qual direção caminharemos. Em um diagnóstico é buscamos entender como se constituiu esta organização e quais os sentidos a pessoa quer atribuir a suas ações nas atividades que está realizando.

Na sociedade hodierna isso é ainda mais significativo, uma vez que os meios de recebimento e transmissão de informações são imensamente abundantes, atrativos e de fácil acesso. Celulares, televisores, computadores, etc. disponibilizam informações das mais diferentes formas e qualidades, em quantidade que é, frequentemente, superior a capacidade de compreensão e filtragem das pessoas. O sujeito deve conseguir distinguir dentre uma variedade de estímulos apenas alguns, pois não seria possível e funcional responder a todos. Segundo Luria (2012b) se a consciência estiver atenta a todos os estímulos em nada poderá determinar-se, o que inviabilizaria o pensamento. Em um texto em que discute o pensamento e a esquizofrenia, Vigotski (2013) enfatiza o caráter saudável da função de "dissociação" da consciência, há dialeticamente a necessidade de foco, e a necessidade de atenção flutuante, para podermos nos relacionar tão bem quanto possível com a realidade.

Desta forma a atenção só é compreendida adequadamente se entendida como parte de um sistema que envolve outras funções e que é integrado pela personalidade. Dentre as funções, a linguagem ocupa um papel central no

desenvolvimento cultural do sujeito. Inclusive a maneira como ela se desenvolve confirma a gênese social (sociogênese) das funções psicológicas.

O desenvolvimento da linguagem pode servir de parâmetro para que compreendamos como se dá o desenvolvimento de todas as funções. Para que o desenvolvimento ocorra é imprescindível o contato com alguém mais desenvolvido e que já possua domínio do que será desenvolvido. Aquele que já domina o que será aprendido orienta as ações do menos desenvolvido na atividade, até que este passe a realizar sozinho a mesma. É importante enfatizar que o desenvolvimento se dá na atividade e por meio desta, não há avanço anterior e fora das atividades realizadas com e pelo sujeito.

A linguagem que originalmente é um meio de relação, um meio de comunicação, se transmuta em um meio para o pensamento, para as funções superiores e para a estruturação da personalidade. A linguagem principia com as atividades que o sujeito realiza e em virtude das suas necessidades.

Vigotski (2006) ao discutir o desenvolvimento nos recém-nascidos afirma que estes vivem uma profunda contradição, eles são maximamente dependentes dos adultos (até mesmo para conseguir se virar há necessidade de alguém mais desenvolvido), mas minimamente comunicativos. A dependência do outro e a incapacidade de comunicar engendra a necessidade de criar mecanismos de comunicação, o recém-nascido precisa conseguir desenvolver meios para influenciar os outros para que eles se direcionem no rumo das suas necessidades.

As crianças nascem em um mundo pleno de significados linguísticos e ferramentas, com os quais elas devem aprender a se relacionar mediadas pela ajuda dos adultos. Por meio desses significados e ferramentas as crianças passam a interagir com o mundo. Assim, desde o nascimento as pessoas encontram-se expostas a inúmeros signos que necessitam ser significados o que os relaciona a um contexto organizado por criações simbólicas inerentes a uma determinada cultura. Luria (2008, p.24) afirma que a linguagem é condição *sine qua non* para o desenvolvimento:

As crianças assimilam a linguagem – um produto do desenvolvimento sócio-histórico – e usam-na para analisar,

generalizar e codificar suas experiências. Elas nomeiam os objetos usando expressões estabelecidas anteriormente na história, enquadrando assim esses objetos em categorias e adquirindo conhecimentos. Uma vez tendo chamado um objeto de relógio (chasy), a criança imediatamente incorpora esse objeto em um sistema de objetos relacionados com o tempo (chas): chamando o objeto que se move de locomotiva (paravoz), a criança com naturalidade isola propriedades que definem este objeto – movimento (vozit) produzido por vapor (par). A linguagem, que medeia a percepção humana, resulta em operações extremamente complexas: a análise e a síntese da informação recebida, a ordenação perceptual do mundo e o enquadramento das expressões em sistemas. Assim as palavras – unidades linguísticas básicas – carregam, além de significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior.

Os signos vazios de significados (que sempre são datados, históricos e sociais) acabam por serem sinais que não indicam sentido algum. Logo, além das condições biológicas, que são evidentemente necessárias a atenção, também há uma necessidade social, que se relaciona a capacidade do meio cultural de oferecer à criança espaços de comunicação complexos e alternativos para a incorporação do conteúdo cultural elaborado ao longo da história pelo gênero humano. Pode ocorrer, por exemplo, de signos transmitidos pelos professores não serem percebidos em sua real significação ou mesmo serem percebidos como vazios de significados, o que inviabilizaria a motivação para a sua apreensão adequada. Segundo Luria (2012) a habilidade de discriminar objetos em um contexto para focar a atenção é uma atividade extremamente complexa para a criança.

A apreensão de um signo envolve a capacidade de selecionar, classificar e atentar apenas para alguns estímulos. Este processo é imprescindível à educação, já que é necessário ao aluno que foque sua atenção às matérias lecionadas pelo docente, não atentando a estímulos visuais, sonoros ou outros, como o que se passa fora da sala de aula ou mesmo nesta e que não sejam relacionados à atividade, o que Luria (1991b) identifica como estrutura de campo exterior.

Há ainda estímulos de ordem pessoal, como por exemplo, pensamentos e preocupações, que devem ser “silenciados” para possibilitar a assimilação de conteúdos objetivos, estes Luria (1991b) denomina estrutura do campo interno. Signos percebidos como vazios de significado dificilmente emergirão como figura em um fundo pleno de estímulos mais atrativos e com sentido para as crianças. Este processo de seleção e classificação é justamente o que Luria (1991b, p.2) define como atenção:

O homem recebe um imenso número de estímulos, mas entre estes ele seleciona os mais importantes e ignora os restantes. Potencialmente ele pode fazer um grande número de possíveis movimentos, mas destaca poucos movimentos racionais que integram as suas habilidades e inibe os outros. Surge-lhe grande número de associações, mas ele conserva apenas algumas, essenciais para a sua atividade, e abstrai as outras que dificultam o seu processo racional de pensamento. A seleção da informação necessária, o asseguramento dos programas seletivos de ação e a manutenção de um controle permanente sobre elas são convencionalmente chamados de *atenção*.

Para Vigotski (1995) a atenção não existe em estado puro, não é possível entendê-la sem considerar a memória, a percepção, o interesse, a vontade, etc. Martins (2013) afirma que na acepção de Vigotski só é possível entender as funções psicológicas superiores em unidade dialética, o fato de em alguns momentos uma função se tornar protagonista nas ações do sujeito, não significa que há uma exclusão das outras funções.

Nos últimos anos temos assistido a um aumento vertiginoso de diagnósticos referentes a problemas escolares ligados a atenção. Percebemos que muitos destes diagnósticos são baseados em testes que desconsideram a atenção como função em um sistema, aparentemente a atenção é percebida em estado puro, como uma coisa em si. Evidentemente um diagnóstico que seja elaborado com esse pressuposto tende ao fracasso.

## **5 QUESTÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA**

### **5.1 Introdução**

A pesquisa envolveu duas etapas. A primeira teve como escopo a seleção de sujeitos diagnosticados em conformidade com os critérios compatíveis com o que Edit e Tuleski (2007) identificam como a lógica dominante nos modos de realizar diagnóstico. A segunda etapa configurou-se como principal, tendo como escopo atender os objetivos centrais de nossa pesquisa.

A metodologia adotada na etapa principal encontra sua base nos postulados da teoria histórico cultural. Como já foi apresentado, esta teoria pressupõe que a personalidade é social e vinculada às relações que o sujeito estabelece em sua vida. Em virtude disso fizeram-se necessários procedimentos de observação, entrevista clínica e visita a escola aonde estuda o sujeito da pesquisa.

### **5.2 Etapa preliminar: os diagnósticos não dialéticos.**

Para a seleção do sujeito, recorreremos aos critérios diagnósticos estabelecidos pela Associação Brasileira do Deficit de Atenção (ABDA) e ao Manual de Diagnóstico e Estatística - V Edição (DSM-V) da Associação Americana de Psiquiátrica.

Decidimos trabalhar com estes materiais pela grande inserção dos mesmos nos trabalhos clínicos em psicologia no que se refere a problemas relacionados à atenção.

#### **5.2.1 Associação Brasileira do Deficit de Atenção (ABDA) e os diagnósticos.**

Com base no sítio eletrônico da ABDA (2015) podemos afirmar que a instituição é uma associação de sujeitos diagnosticados como portadores do Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade (TDAH); é uma associação sem

fins lucrativos, fundada em 1999. Seu objetivo é divulgar informações embasadas em pesquisas científicas, atinentes ao TDAH e oferecer suporte as pessoas que sofrem do chamado transtorno. Segundo a Associação, seu sítio eletrônico e suas publicações, são referência nacional.

Entramos em contato com a Associação por meio de correio eletrônico, relatando que estamos realizando pesquisa atinente a diagnóstico sobre transtornos de atenção, a instituição nos respondeu: “A ABDA não oferece atendimentos clínicos, diagnósticos e nenhum outro tipo de tratamento e que a ABDA também não desenvolve pesquisas e não produz conhecimento acerca do TDAH, porque entende que esta tarefa é atribuição exclusiva da comunidade científica”. Estas informações inclusive constam no sítio eletrônico da Associação.

Para a ABDA (2015) o TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. O argumento usado pela ABDA para garantir que existe TDAH é o *argumentum magister dixit*<sup>31</sup>, afinal o que cauciona a existência do transtorno é o seu reconhecimento pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Ao responder que o TDAH existe de fato, a ABDA (2015) reforça que não há nenhuma dúvida acerca da existência do transtorno e que existe um Consenso Internacional, publicado pelos mais renomados médicos e psicólogos de todo o mundo a este respeito. Infelizmente a associação não indica aonde pode ser encontrada essa publicação, para que pudéssemos acessá-la.

Ao tentar explicar porque alguns profissionais se recusam a aceitar o diagnóstico de TDAH, a associação elenca como motivos: inocência, falta de formação científica e má fé. As causas do transtorno, segundo a associação, são alterações na região frontal orbital do cérebro, sendo que estas alterações não são estruturais e sim ligadas à falta de substâncias como noradrenalina e dopamina.

Quanto às formas de tratamento para o transtorno, a ABDA (2015) afirma a necessidade de um tratamento que envolva medicamentos e psicoterapia. Para a associação, a única forma terapêutica, que possui comprovação científica, e que produz resultados, é aquela baseada na Terapia Cognitivo Comportamental.

---

<sup>31</sup> Falácia lógica que apela para a autoridade para validar um argumento.

Para a realização de um diagnóstico referente ao transtorno, a Associação propõe o uso de um questionário denominado SNAP – IV, este questionário deve ser preenchido pelo professor da criança. Se existirem seis itens marcados como, bastante ou demais, é possível diagnosticar a pessoa como portadora do transtorno. A associação afirma que o questionário não substitui a avaliação médica.

No Quadro1 pode ser visto o questionário SNAP-IV, segundo a ABDA a tradução foi validada pelo GEDA – Grupo de Estudos do Déficit de Atenção da UFRJ e pelo Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência da UFRGS.

Quadro – 1				
Questionário SNAP-IV	Nem um pouco	Só um pouco	Bastante	Demais
1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas.				
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer				
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele				
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações.				
5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades				
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado.				
7. Perde coisas necessárias para atividades; ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros.				
8. Distrai-se com estímulos externos				
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia				
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira				
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado				

12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado				
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma				
14. Não pára ou freqüentemente está a “mil por hora”.				
15. Fala em excesso.				
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas				
17. Tem dificuldade de esperar sua vez				
18. Interrompe os outros ou se intromete (p.ex. mete-se nas conversas / jogos).				

Fonte: Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA)

### 5.2.2 Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V

Segundo o DSM-V (2014) o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta antes de a criança ingressar na escola. Nas palavras do Manual (2014, p.75):

[Os transtornos do neurodesenvolvimento são] caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência.

Para o DSM-V (2014) os transtornos do neurodesenvolvimento envolvem: deficiências mentais, atraso global do desenvolvimento, transtornos de comunicação, transtorno do Espectro autista, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtornos de Aprendizagem, Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, Transtorno do Movimento Estereotipado e Transtornos de Tique.

Quanto ao TDAH o DSM-V (2014, p.76) esclarece:

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, **aparência de não ouvir** e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. Na infância, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtornos em geral considerados “de externalização”, tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional. (grifo nosso)

A passagem é indicativa que um dos critérios para a efetivação do diagnóstico são as manifestações fenomênicas. A pessoa aparentar não estar ouvindo, não significa que ela não esteja efetivamente ouvindo o que outro está comunicando.

O DSM-5 (2014) além de exigir a presença de desatenção, impulsividade e hiperatividade, estabelece os seguintes parâmetros quantitativos para transtornos referentes à desatenção: seis (ou mais) sintomas persistentes por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais. Para adolescentes ou adultos bastam cinco sintomas. Os sintomas não podem ser uma manifestação de desafio, hostilidade ou dificuldade em compreender a tarefa. Segundo o DSM-V (2014, p.59) os sintomas são os seguintes:

- “a. Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades (p. ex., negligencia ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).
- b. Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p.ex., dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).
- c. Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p. ex., parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).
- d. Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p. ex., começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo).
- e. Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (p. ex., dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em

ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).

f. Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).

g. Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular).

h. Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados).

i. Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas (p. ex., realizar tarefas, obrigações; para adolescentes mais velhos e adultos, retornar ligações, pagar contas, manter horários agendados).”

Quanto à hiperatividade e impulsividade há uma exigência quantitativa de ao menos seis sintomas. Para adolescentes ou adultos bastam cinco sintomas. Os sintomas não podem ser uma manifestação de desafio, hostilidade ou dificuldade em compreender a tarefa. Segundo o DSM-V (2014, p.60) os sintomas são os seguintes:

“a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.

b. Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho

ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).

c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (Nota: Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude.)

d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.

e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).

f. Frequentemente fala demais.

g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p. ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).

h. Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez (p. ex., aguardar em uma fila).

i. Frequentemente interrompe ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se em ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo).”

Segundo o DSM-V (2014) mesmo sendo um transtorno neurológico, portanto de base biológica, pode ocorrer em alguns contextos ou em determinadas

situações os sintomas desaparecerem. O desaparecimento dos sintomas não significa que o transtorno deixou de existir. Nas palavras do Manual (2014, p. 68):

É comum os sintomas variarem conforme o contexto em um determinado ambiente. Sinais do transtorno podem ser mínimos ou ausentes quando o indivíduo está recebendo recompensas frequentes por comportamento apropriado, está sob supervisão, está em uma situação nova, está envolvido em atividades especialmente interessantes, recebe estímulos externos consistentes (p. ex., através de telas eletrônicas) ou está interagindo em situações individualizadas (p. ex., em um consultório).

Mesmo que o TDAH seja um transtorno biológico não há, segundo o DSM-V (2014), marcadores biológicos<sup>32</sup> que possam ser utilizados em um diagnóstico.

Quanto a questões relativas a cultura o DSM-V (2014) afirma que variações culturais, em termos de atitudes ou interpretações, acerca do comportamento infantil, podem influir no diagnóstico, ou seja, dependendo da cultura, o comportamento da pessoa pode ser considerado hiperativo ou não. Nas palavras do Manual (2014, p.62): “As pontuações de sintomas por informantes podem ser influenciadas pelo grupo cultural da criança e do informante, sugerindo que práticas culturalmente apropriadas são relevantes na avaliação do TDAH.”

### **5.3 Seleção dos sujeitos da pesquisa**

Para a etapa de seleção dos sujeitos desta pesquisa, solicitou-se a fonoaudióloga e a psicopedagoga, que trabalham juntas na mesma clínica, que procedessem a uma triagem diagnóstica utilizando o DSM-V e da tabela SNAP – IV, atividade realizada no primeiro semestre de 2015, junto a crianças que tivessem entre quatro e dez anos, que fossem encaminhadas por escolas e

---

<sup>32</sup> Capelozzi (2001, p.321) afirma que “Marcadores biológicos são componentes celulares, estruturais e bioquímicos, que podem definir alterações celulares e moleculares tanto em células normais quanto aquelas associadas a transformação maligna. Podem ser de dois tipos: 1) marcadores intermediários, que medem alterações celulares e moleculares antes do aparecimento da malignidade; 2) marcadores diagnósticos, presentes em associação com a malignidade.”

possuísem avaliação médica de um neurologista e que fossem atendidas por ambas as profissionais.

Ao todo foram selecionadas quatro crianças, destas, uma delas a família não se interessou em participar da pesquisa. As três crianças restantes que foram encaminhadas por escolas, tinham o diagnóstico de um neurologista, como portadoras de TDAH e comorbidades.

Em entrevista junto ao neurologista, o mesmo afirmou que, para realizar o diagnóstico, observou as crianças em seu consultório, entrevistou os pais e entregou a eles a tabela SNAP – IV, segundo o neurologista, os mais indicados para avaliar a criança são os próprios pais, os quais convivem diariamente com os filhos. Após a análise da tabela preenchida pelos pais, o neurologista diagnosticou as crianças como portadoras de TDAH, receitando a uma delas o fármaco resperidona e, as outras duas crianças, receitou o fármaco ritalina.

A fonoaudióloga e a psicopedagoga procederam entrevistas com os pais das três crianças e reaplicaram a tabela SNAP –IV, também atenderam as crianças em suas salas na clínica. Constatou-se que uma das crianças havia mudado de escola à pouco tempo, não se adaptando a nova instituição, aos professores e aos amigos de sala, sendo que era desejo da criança voltar a estudar na escola anterior, o que gerava uma série de atritos entre a criança e os seus pais. Considerando que o DSM –V (2014) afirma que o TDAH não pode ser uma manifestação de desafio ou hostilidade, deliberamos retirar esta criança das nossas observações e análises.

Restaram duas crianças, portanto, uma delas de quatro anos e a outra de nove anos de idade. Segundo o DSM –V, o TDAH, quanto à gravidade, pode ser classificado como leve, moderado ou grave. O critério para especificar a gravidade do transtorno é quantitativo. Em conversa com as profissionais e analisando a tabela SNAP-IV, concluímos que a criança de 9 anos poderia ser classificada como moderada e a de 4 anos como grave. Em virtude disso decidimos escolher para participar do processo de pesquisa esta última criança diagnosticada com TDAH.

#### **5.4 O sujeito selecionado.**

##### a) Identificação

Nome: Ricardo<sup>33</sup>

Data de nascimento: 12/04/2011

Pai: agente penitenciário

Mãe: bancária.

##### b) Encaminhamento

Os pais buscaram atendimento psicológico para Ricardo a pedido da escola e procuraram, concomitantemente, uma fonoaudióloga e um neurologista, sendo que este último solicitou que também encaminhassem o filho a uma psicopedagoga.

##### c) Queixa inicial

O pai e a mãe relataram que Ricardo apresentava dificuldades na comunicação, era inquieto e na escola manifestava dificuldades em desenvolver as atividades propostas.

#### **5.5. Avaliação com a Fonoaudióloga.**

Ricardo tem sido atendido pela fonoaudióloga Fernanda<sup>34</sup>, segundo a mesma, ele apresenta dificuldades na comunicação, não pronuncia algumas palavras e não apresenta domínio de todo o léxico necessário à comunicação. Para a fonoaudióloga não há registros de questões de ordem física que impeçam

---

<sup>33</sup> O nome foi modificado para preservar a identidade do sujeito.

<sup>34</sup> O nome da profissional foi modificado.

o desenvolvimento da fala. Apesar disto algumas letras ele não aprendeu a pronunciar.

Nas sessões, o principal objetivo da fonoaudióloga tem sido levar Ricardo a pronunciar corretamente vogais e consoantes, a cada sessão, a profissional seleciona algumas letras que devem ser pronunciadas.

Segundo relato, nas sessões fonoaudiológicas, Ricardo apresenta-se agitado, tem dificuldades para concluir as atividades sugeridas e aparenta não se interessar pelas ações propostas pela profissional, preferindo ações que sejam agitadas e físicas, como jogos que envolvam bola ou brincar com qualquer objeto que faça referência aos personagens de desenhos denominados “transformers”.

Durante a sessão que acompanhamos a profissional, a mesma trabalhou com Ricardo, as consoantes **F** e **L**. Ela mostrou desenhos da letra em diferentes formas, tentou ensiná-lo a pronunciar as letras de modo adequado e mostrou diversas figuras de palavras que continham as letras. Ricardo deveria pegar uma das figuras expostas na mesa e pronunciar a palavra de modo correto, quando ele não conseguia, a profissional o auxiliava repetindo a palavra. Em poucos instantes na atividade Ricardo se desinteressou, buscando realizar outras ações, como brincar com os brinquedos que havia trazido de casa ou com os objetos que estavam dispostos na mesa da fonoaudióloga.

Ante a dificuldade na continuidade da atividade, a profissional deliberou realizar com Ricardo um jogo. Ele deveria acertar uma pequena bola de borracha, em figuras fixadas na parede e pronunciar, simultaneamente, o nome das figuras que acertasse. Ricardo preferiu chutar a bola na parede e também tentou, descolar as figuras da parede sem, no entanto, respeitar a regra estabelecida pela fonoaudióloga.

#### a) Comentários sobre a avaliação

Durante as atividades, observamos que Ricardo é bastante inquieto, não permanecendo sentado muito tempo e pouco concentrado no que é proposto.

Apresentou dificuldade em seguir as orientações da fonoaudióloga e, em alguns momentos, parecia não estar ouvindo a mesma.

Com base nestas condutas por nós observadas, podemos inferir que Ricardo, portanto, preenche os critérios estabelecidos pelo DSM – V e pela tabela SNAP – IV e pode ser enquadrado como portador de TDAH, tendo como comorbidade transtorno de comunicação, que também é um transtorno de neurodesenvolvimento, segundo o DSM – V (2014).

### **5.6. Avaliação com a Psicopedagoga.**

Ricardo tem sido atendido pela psicopedagoga Roberta<sup>35</sup>, ela também constatou dificuldades na comunicação da criança pois, Ricardo não responde as perguntas feitas ou utiliza-se de palavras que não formam uma frase. O principal objetivo da psicopedagoga constituía-se em avaliar quais as condições de Ricardo para a aprendizagem.

Na sessão que observamos, Ricardo apresentou-se agitado, não concluiu as atividades sugeridas e não se interessou pelas ações propostas pela profissional. Ao entrar na sala de Roberta, ele se surpreendeu com sua imagem em um espelho e ficou fazendo caretas e dançando em frente ao espelho. Quando a psicopedagoga o chamou para que sentasse ao sofá, Ricardo não direcionou-se a ela. Como ele não respondia, a psicopedagoga decidiu entregar a ele canetinhas, para que juntos, desenhassem no espelho. Ela perguntou a ele o que gostaria de desenhar e Ricardo não respondeu e, ato contínuo, começou a rabiscar figuras indiscerníveis no espelho. Roberta disse a ele que as canetinhas eram apenas para o espelho e que ele não deveria rabiscar as paredes, no entanto, apesar desta orientação, Ricardo riscou o sofá da sala e uma das paredes, o que fez a psicopedagoga encerrar esta atividade e sugerir outra.

Nessa outra atividade a psicopedagoga propôs que eles se sentassem e lessem um livro de histórias infantis e Ricardo concordou, no entanto, permaneceu sentado com ela pouco tempo, não concluindo toda a história. Andou pela sala e

---

<sup>35</sup> O nome da profissional foi alterado.

abriu todas as portas do armário que estavam ao seu alcance, retirando os brinquedos e jogos que foram esparramados pelo chão, subiu em uma cadeira para tentar abrir as portas que eram mais altas, o que fez com que Roberta o retirasse da cadeira e o orientasse a não mais subir e permanecer no chão.

Com o objetivo de avaliar a coordenação motora de Ricardo, a profissional sugeriu que eles recortassem algumas revistas. Ele folheou as revistas e rasgou a imagem de um carro amarelo com as mãos. Mostrou a figura do carro pronunciando uma palavra que conseguimos identificar como *Bumblebee*, personagem do desenho animado transformers, sendo que, minutos depois, a sessão foi encerrada pela psicopedagoga.

#### a) Comentários sobre a avaliação

Durante as atividades observamos que Ricardo é agitado e não consegue concluir as atividades sugeridas. Apresentou dificuldade em se comunicar e, em alguns momentos, parecia não estar ouvindo a profissional.

Com base nestas condutas, podemos concluir que Ricardo preenche os critérios estabelecidos pelo DSM – V e pela tabela SNAP – IV e pode ser enquadrado como portador de TDAH, tendo como comorbidade transtorno de comunicação, que também é um transtorno de neurodesenvolvimento segundo o DSM – V (2014).

### **5.7 Visitas a escola.**

Fomos à escola de Ricardo, com o objetivo de ouvir as professoras e o coordenador pedagógico. Todos se manifestaram muito preocupados com a agitação de Ricardo e com o fato de que ele acabava atrapalhando as outras crianças da sala. Segundo uma das professoras, ele não conclui as atividades propostas, não para quieto por muito tempo em sua cadeira e tem dificuldades em interagir com as outras crianças. É frequente o comportamento de Ricardo andar pela sala e tentar pegar os objetos dos seus colegas. Durante as aulas de música

ele não se comporta, grita, dança descoordenadamente e atrapalha a professora que tenta tocar o teclado.

As professoras concordam que Ricardo tem dificuldade para se comunicar, que é portador de TDAH e que, provavelmente, encontra-se dentro do espectro autista, mesmo que seja uma forma de autismo mais leve.

Acompanhamos algumas das atividades realizadas por Ricardo fora da sala de aula, sendo que em uma dessas atividades, ele ficou próximo à professora, brincando na areia com seus brinquedos, sem a presença de outros colegas. Quando foi a caixa de brinquedos, escolher um para utilizar, acabou pegando um brinquedo que outro colega também desejava e, ato contínuo, tentou tomar o brinquedo do colega e acabou empurrando-o e o colega, após essa situação de conflito, foi até a professora reclamar. A professora pegou Ricardo pelo braço e o levou até onde estavam seus brinquedos que era próximo a professora assistente.

Em outro dia de observações na escola, Ricardo estava pintando um desenho com canetinhas, uma colega de sala propôs trocar as canetinhas por giz de cera, sendo que ele tentou impedir a colega de pegar as canetinhas; esta deixou os gizes de cera e pegou algumas canetinhas, ele jogou os gizes na colega e quando se levantou, a professora assistente o tomou-o pelo braço e o reconduziu a sua cadeira, solicitando que permanecesse quieto.

Durante a atividade no parquinho da escola, Ricardo insistia em subir no escorregador pela parte destinada a escorregar, fato que impedia as outras crianças de usar o brinquedo. A professora retirou Ricardo do brinquedo e solicitou que ele usasse a escada, como as outras crianças estavam fazendo e, mais uma vez no brinquedo, ele tentou novamente subir pela parte destinada a escorregar. um dos colegas chamou a atenção da professora e Ricardo foi retirado do brinquedo.

A seguir apresentamos o Quadro 2 - SNAP IV, no qual está representado os sinais compatíveis com desatenção e hiperatividade encontrados em Ricardo. O quadro foi preenchido pelas professoras da escola.

Quadro – 2				
Questionário SNAP-IV	Nem um pouco	Só um pouco	Bastante	Demais
1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas.			X	
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer				X
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele			X	
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações.				X
5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades			X	
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado <sup>36</sup> .				X
7. Perde coisas necessárias para atividades; ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros.			X	
8. Distrai-se com estímulos externos				X
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia			X	
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira				X
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado			X	
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado			X	
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma				X
14. Não para ou freqüentemente está a “mil por hora”.			X	
15. Fala em excesso.	X			
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas	X			

<sup>36</sup> A professora considerou “tarefa que envolve esforço mental prolongado” pintar desenhos, recortar revistas e pintar as letras do alfabeto maiúsculas e minúsculas.

17. Tem dificuldade de esperar sua vez				X
18. Interrompe os outros ou se intromete (p.ex. mete-se nas conversas / jogos).				X

As professoras encontraram dúvidas quanto ao preenchimento dos itens quatorze e quinze. Ricardo quase não fala, o máximo que ele faz é pronunciar palavras e apontar para o que deseja. As professoras decidiram marcar estes dois itens como “nunca”.

#### a) Comentários sobre a visita à escola

Durante as visitas à escola observamos que Ricardo é agitado e possui dificuldade em interagir com os colegas. Ele não consegue manter-se tempo suficiente em uma atividade, para concluir a mesma. Aparentemente, não presta atenção as orientações transmitidas pela professora e, em alguns momentos mostrou-se agressivo com alguns de seus colegas de sala de aula.

Com base nestas condutas, podemos concluir que Ricardo preenche os critérios estabelecidos pelo DSM – V e pela tabela SNAP – IV para ser enquadrado como portador de TDAH, tendo como comorbidade transtorno de comunicação, que também é um transtorno de neurodesenvolvimento segundo o DSM – V (2014).

### **5.8. Avaliação geral das observações.**

Ainda que um diagnóstico feito desta forma consiga reunir informações atinentes a Ricardo, afirmamos que os resultados ainda não são suficientes para que consigamos compreender o real configurado nos comportamentos de Ricardo, a ponto de produzirmos mudanças na sua maneira de ser e agir na escola.

A pretensão neste item é analisar e discutir, em que pontos um diagnóstico realizado nestas formulações, é limitado do ponto de vista da compreensão do real vivido pelo sujeito. Entendemos que as limitações apresentadas pelo diagnóstico descrito acima, não são resultado do mal uso dos

instrumentos, mas, sim, fato inerente à lógica que perpassa a construção do instrumento, sua finalidade e utilização.

Toda tentativa de apreender o real é efetivamente prenhe de limites, como já salientamos nos capítulos anteriores deste trabalho, mas há aquelas que, no contato com o real, permitem compreensão suficiente para uma intervenção que possibilite alteração da realidade, desde que estruturada a partir de uma lógica que apreenda o movimento do real nas suas múltiplas determinações e contradições. como propõe o método do materialismo histórico dialético.

### **5.9. A lógica formal e os diagnósticos.**

Como já afirmamos, um diagnóstico construído em conformidade com os critérios pautados pela lógica formal, prioriza o quadro de sintomas manifestos como condição suficiente para a classificação dos sujeitos.

Podemos afirmar, portanto, que a análise realizada com base nestes pressupostos, identifica somente as ações e operações realizadas por Ricardo, aquelas aparentes e, portanto, não se preocupa com os motivos e necessidades que direcionam e impulsionam tais ações e operações, como também não avalia a atividade e o motivo social que gera tais ações e operações em Ricardo.

Queremos salientar que a atenção, uma função psicológica superior de extrema importância para o processo de aprendizagem escolar, não pode ser entendida separadamente das necessidades da pessoa; muitas das atividades desenvolvidas com Ricardo, na sala da fonoaudióloga, como também junto a psicopedagoga ou na escola, não se constituíam como atividades sociais voltadas ao atendimento de suas necessidades, fato que tornava tais atividades sem significado e sentido para Ricardo. Além das necessidades de ordem fisiológica, identificamos em Ricardo as necessidades de se relacionar com os outros e de brincar.

Entendemos que nenhuma criança nasce como a necessidade biológica de apreender e prestar atenção aos conteúdos escolares; o grande desafio da escola está justamente em provocar uma situação social de desenvolvimento, em

que os conteúdos escolares sejam necessários à pessoa, ou seja, a criança precisa desenvolver a necessidade de aprendizagem, de estudo e de frequentar a escola. Em nenhum momento do diagnóstico construído, considerou-se a necessidade ou interesse de Ricardo em seguir as ordens até o fim, em prestar atenção ao que diziam a ele, ou de permanecer sentado e não ir brincar.

Percebemos que em atividades que são do seu interesse, Ricardo consegue permanecer prestando atenção e memorizar, inclusive, nomes com pronuncia em língua estrangeira, como o que ocorreu com o desenho Transformers, mas isso não foi considerado na elaboração do diagnóstico.

Não houve a avaliação cuidadosa da história de desenvolvimento de Ricardo ao lidar com os conflitos presentes em sua realidade. Pode ser que muitas das ações, que apareciam como agressividade do sujeito eram, na verdade, o recurso que ele possuía para tentar avançar no seu processo de desenvolvimento e lidar com as contradições presentes nas relações sociais vividas na clinica e na escola. Consideram-se, portanto, as suas limitações, mas em nenhum momento avaliou-se as suas potencialidades e em função do quê, estavam a serviço, seus comportamentos, que, destoavam do padrão.

Apesar desta forma positivista e lógico formal de entender o real, enfatizar que muitos dos comportamentos têm origem em questões de ordem biológica, não foi realizado, nenhum exame, para identificar as condições físicas e neurológicas de Ricardo. Os pais, inclusive, reclamaram que o médico não solicitou nenhum exame e que todo seu julgamento foi feito apenas em observações e relatos de outros profissionais e dos próprios pais.

Este tipo de lógica, marcada pelos modelos naturalistas (Werner Jr. 2010), trata o ser humano como fenômeno natural e biológico, reduzindo-o à anatomia e à fisiologia, sendo que neste tipo de abordagem, acabam sendo utilizados critérios avaliativos e classificatórios, que centram-se no comportamento destoante ou deficitário do sujeito. A pessoa é fragmentada e desconsiderada em suas necessidades e motivos, para se enquadrar, tal como em cama de Procusto, em tipologias abstratas ou categorias puras, a partir do núcleo primário do que é considerado deficiente.

Ao criticar esta postura em trabalho que discute o processo de inclusão de alunos com deficiência Werner Jr. (2010, p.71) escreveu:

O aluno deficiente, como todo ser humano, possui natureza complexa, razão pela qual não pode ser tomado, interpretado, a partir do núcleo primário de sua deficiência (seja física, mental ou sensorial), pois estão em jogo, não só seu comprometimento orgânico, mas sua representação, sua subjetividade, seus conhecimentos já construídos e a serem construídos.

O modo como Ricardo lida com seus problemas não é consequência mecânica de suas condições biológicas, mas, construído socialmente, o que não anula as condições biológicas. Vigotski (1997) afirma que, nos termos na mecânica dos sintomas, é insuficiente, afinal, o aluno com dificuldades ou com limitações, traz em si, tanto as marcas do problema, quanto a do meio cultural que o constitui, neste sentido, não é possível um diagnóstico correto que não considere a história e o contexto com o qual o sujeito está em relação.

Podemos afirmar, portanto, segundo uma perspectiva histórico dialética que o organismo humano não é mais simplesmente natural, mas, parte integrante do meio sociocultural. Inclusive, o neurodesenvolvimento nos humanos, se dá graças as relações sociais, ou seja, nos humanos que vivem em sociedade, o desenvolvimento não é meramente biológico mas marcado por condições objetivas e histórico-sociais de vida.

Segundo Vigotski (1997), o diagnóstico embasado na lógica formal não é capaz de perceber que a pessoa sempre está em um movimento de desenvolvimento, mesmo que sejam imensas as suas limitações. Werner Jr (2010) afirma que, em virtude desta percepção precária, a limitação da pessoa é reificada, provocando uma inversão, qual seja, deixa de ser a pessoa que tem a doença, para ser a doença que passa a ter o sujeito, o que leva a produção de um diagnóstico que estabelece *a priori*, limites ao desenvolvimento. O que evidentemente é um equívoco.

Temos que considerar que não é apenas a condição “interna”<sup>37</sup> do sujeito que determina seu avanço. Vigotski (2006) defende que existe uma situação social de desenvolvimento, que é ponto de partida para os caminhos e modos do desenvolvimento pois, não podemos nos esquecer de que a personalidade é social. O fato de Ricardo ter mudado de escola e, principalmente, os desafios postos nesta nova situação, são promotores de desenvolvimento. Não podemos centrar todo o problema em Ricardo, desconsiderando todas as alterações presentes em seu contexto histórico e social.

Afirmar que o desenvolvimento não parte de uma questão interna, não significa que nosso diagnóstico seja centrado nas condições objetivas. A situação social de desenvolvimento se dá na relação que o sujeito estabelece com o real. Nossa análise, neste sentido, não tem de focar em condições biológicas ou sociais, subjetivas ou do meio, mas na afirmação que não há uma separação entre estes elementos e sim, a constituição de um todo dialético entre eles. O que não percebemos, considerando nossas observações, no modo como se constituiu o diagnóstico elaborado a partir da lógica formal.

Sentimos que os diagnósticos embasados nesta lógica oscilam entre estas duas vertentes, quais sejam, ou priorizam questões biológicas “internas” e todo problema se centra no sujeito, ou a questão é decorrente do meio e estímulos que a pessoa recebe.

Vigotski (1995) deixa claro que, se é possível explicarmos os comportamentos animais, por meio da relação entre estímulos e respostas, com os humanos isso não é possível, uma vez que as pessoas inseriram, entre o estímulo e a resposta, uma série de elementos artificiais e culturais que vão mediar à relação entre as pessoas e, o signo torna-se um elemento mediador essencial nesse processo.

Os signos são elementos mediadores por excelência, através deles o sujeito organiza seu pensamento e influi sobre os outros que o cercam. No caso de Ricardo, nosso sujeito de pesquisa, o qual apresenta uma grande limitação no

---

<sup>37</sup> Colocamos entre aspas por não considerar que exista uma condição interna (subjetiva) outra externa (objetiva). A subjetividade é o social traduzido em uma singularidade, como já afirmamos.

uso da linguagem, esta limitação não se restringe apenas a pronúncia errada, pois falta a ele palavras para designar objetos e se comunicar adequadamente. Torna-se temerário, portanto, que na elaboração do diagnóstico tradicional acerca do TDAH, o problema com a linguagem apareça, no máximo, como uma comorbidade.

Entendemos que a dificuldade com a linguagem, presente em Ricardo, não é vista com o devido cuidado. A atenção, não é uma função que possa ser analisada isoladamente, uma dificuldade na linguagem repercute, significativamente, em todo o sistema psicológico do sujeito.

Para que consigamos compreender Ricardo de modo adequado, temos que unir todos os elementos presentes, quais sejam: as suas relações na escola, em casa, sua limitação com a linguagem, sua agitação, os comportamentos agressivos, dentre outros. A dificuldade com a linguagem, portanto, não é apenas uma comorbidade, mas sim, elemento componente das atividades que Ricardo realiza, assim como das dificuldades vividas por Ricardo em sua vida.

Na produção de um diagnóstico, devem-se buscar as causas, para isso, não é suficiente uma simples enumeração quantitativa de fatos isolados (em tal ano aconteceu tal coisa, em outro ano tal outra, levantou-se, sentou-se etc.). A descrição causal pressupõe uma exposição dos fatos, que os integre como um todo único, coerente e dinâmico. Neste sentido devem-se descobrir as leis, nexos e movimentos, sobre cuja base se construiu e aos quais está subordinada esta unidade. Na medida do possível, todos os fatos da vida devem ser conectados.

Uma simples descrição dos comportamentos não produzirá uma compreensão da realidade. Percebemos que o diagnóstico construído com base no DSM – V acaba sendo, na verdade, mera descrição de comportamentos. Segundo Vigotski (1997) um diagnóstico apenas descritivo acaba não avançando em conhecimentos a respeito da pessoa. Afirmar quando sentou, quando se levantou, ou que apresenta comportamento agitado e irrequieto, não faz avançar a compreensão da totalidade do sujeito.

Em um diagnóstico meramente descritivo, faz sentido afirmar que os pais são os mais indicados para produzi-lo, mas este tipo de ação não explica

efetivamente o porquê à pessoa é deste jeito e não de outro e não oferece indicativos de como influir, para oportunizar o desenvolvimento do sujeito. Não estamos afirmando que a descrição não seja importante, mas, sim, que apenas a descrição não basta para a elaboração de um diagnóstico verdadeiramente significativo acerca da condição vivida pelo sujeito.

Percebemos que o diagnóstico de Ricardo está correto, se considerarmos a lógica formal que o embasa, e a maneira como foi construído. O problema é que este tipo de diagnóstico, como temos observado, não produz conhecimentos suficientes para uma compreensão do ser humano nas suas múltiplas determinações como já afirmamos. Para que consigamos avançar é necessário, portanto, que questionemos os pressupostos teórico-epistemológicos, ontológicos, metodológicos e ético-políticos desse modo de proceder.

#### **5.10. A dimensão ética e afetiva.**

Sawaia (2001) afirma que a ciência progride por meio da dúvida e de perguntas, que mudam de qualidade em conformidade com os contextos históricos. Um diagnóstico começa exatamente com uma dúvida que deve partir do contexto em que se insere a pessoa.

Há perguntas que são feitas para se obter informações, mas há aquelas que são proferidas por excesso delas e, desta forma, abundam informações e pouca compreensão; segundo nossa compreensão as perguntas que fazem avançar são aquelas que perpassam pelos pressupostos epistemológicos e ontológicos do saber instituído e hegemônico introduzindo, segundo Souza Santos (1997), a ordem do valor e da ética nos conceitos científicos. Julgamos ser este o nosso caso, as perguntas a serem feitas têm que considerar justamente a ética e o valor.

O conceito de valor para Heller (1978) efetiva-se no valor objetivo, ou seja, independente da avaliação humana. Para a autora, “o conjunto de todas as relações, produtos, ações, idéias, etc. sociais que promovem o desenvolvimento da essência humana no estágio histórico tomado em consideração” (p.78). a

essência humana, portanto, consta de atividade de trabalho que possibilita a objetivação, a socialidade, a universalidade, a autoconsciência e a liberdade (Heller, 1978) sendo que tais qualidades essenciais encontram-se no processo do homem tornar-se homem e como possibilidades, capazes de se tornar realidade no processo indefinido da evolução humana, como afirma a autora. (Heller, 1978).

Considerando a visão de Heller (1978) são de valor positivo as relações, os produtos, as ações, as idéias sociais pois fornecem aos homens as possibilidades de objetivação; elementos que integram a socialidade humana, que configuram, de forma genérica e universal a consciência dos homens e possibilitam a sua liberdade social, ou seja, entendemos que a construção de um diagnóstico precisa fazer avançar a compreensão humana e a conquista da liberdade e consideramos que, tudo aquilo que obstaculiza esse processo, torna-se algo negativo ao processo de desenvolvimento humano e por isso nossa crítica veemente aos diagnósticos que limitam-se à esfera do superficial e descritivo e que jamais chegam à essência do fenômeno humano.

No que se refere às questões éticas Bartholo (2010) afirma que os desafios éticos do conhecimento na contemporaneidade envolvem duas grandes pretensões. A um lado a tentativa de parear o ato de conhecer com o esforço para ordenar uma totalidade como sistema, que seria resultado da captura conceitual da verdade. E, de outra parte, a pretensão da liberdade do sujeito de definir-se por si mesmo. Temos de uma parte o discurso relativista que afirma ser “cada cabeça uma sentença”, e que por isso mata o diálogo e a contradição, ao considerar todas as ideias válidas, de outra parte, o discurso que tenta uniformizar, impondo estruturas imutáveis e atemporais, que só existem no mundo platônico das ideias.

O discurso hegemônico da tecnociência contemporânea enfatiza sua predileção pela busca de estruturas repetíveis como fundamento e base para a ordem. A estas estruturas as pessoas devem se enquadrar, o que é indicativa de que a posse, a violência e a dominação, são as formas pela qual a alteridade é incorporada pelo discurso hegemônico, forma essa que acaba por considerar o outro como coisa. Somente quando tratamos o outro como semelhante a nós, ele

é considerado pessoa e estabelece conosco, uma relação que seja efetivamente humanizadora, tal como indica Vigotski (2000) em manuscrito de 1929.

Esta postura que prima por enquadrar o outro em “cama de Procusto” que possui como medidas um paradigma que pressupõe a priori, o que as coisas e pessoa são, com base em manifestações fenomênicas, consideramos não um caminho para os conceitos, mas para os preconceitos.

Nos remetemos a Heller (1978) para elucidar a compreensão de preconceito e do quanto um diagnóstico baseado na lógica formal e descritiva, pode levar a concepções ultrageneralizadoras, sem lastro objetivo e, desta forma, possibilitar certos preconceitos acerca do sujeito diagnosticado.

Para Heller (1978) os juízos ultrageneralizadores são todos provisórios, porque baseados na crença, na fé do sujeito que os emite, fato que acontece sem a necessidade de qualquer comprovação objetiva pois apenas a crença, baseada em analogias cotidianas ou casos análogos, garantem a sua manifestação, fato comum na vida cotidiana. No entanto, esclarece a autora que um juízo provisório, ao ser submetido ao crivo da realidade, aos fatos reais e não abstratos da crença, deverá diluir-se, caso contrário, se cristaliza, tornar-se preconceito; pensemos, então, sobre os diagnósticos imediatistas e baseados na crença de professores, psicólogos, fonoaudiólogos, médicos e outros profissionais que tomam, quando tomam, apenas instrumentos ultrageneralizadores para emitir um diagnóstico sobre determinado sujeito.

Os diagnósticos organizados nos padrões estabelecidos pela lógica formal bloqueiam o diálogo com a alteridade, impondo entre aqueles que deveriam se relacionar o preconceito. Segundo Bartholo (2010) o preconceito é o já sabido, que por definição independe do contato com o outro. Em uma relação marcada pelo preconceito evita-se a confrontação face a face, a abertura para a alteridade é bloqueada por definições, ou seja, por ideias que colocam fim, limites e que impedem a abertura para o desenvolvimento e a relação.

Tunes (2010) defende que o preconceito impede que o outro se mostre efetivamente. Com base em alguns de seus comportamentos e sem conhecimento de sua história, Ricardo é julgado, medido e definido em sua essência. Essência

esta que estabelece de antemão quais os caminhos e percalços de seu desenvolvimento. Neste sentido temos um diagnóstico que não é escuta, mas fala impositiva e preconceituosa. Nas palavras de Tunes (2010, p.51): “Ele [o preconceito] é afirmado com a pretensão de capturar o Outro, em sua totalidade, por uma palavra-atributo que o caracterize em sua essência.”

Enquanto postura que dispensa a escuta não é também respeito, no sentido latino da palavra, tal como esclarece Abbagnano (2007), do latim *respectus*, particípio passado de *respicere*, que significa “olhar outra vez”, de re-, “de novo”, mais *specere*, “olhar”. Não é respeito por entender que a pessoa não é merecedora de um segundo olhar, de um olhar cuidadoso que busque efetivamente o que se é para além do fenômeno.

Um diagnóstico desse tipo se faz mais pela falta e ausência do que pelo que o sujeito é de fato. No caso das nossas observações para esta pesquisa, o diagnóstico formal não se preocupa em afirmar Ricardo pelo que ele é, mas pelo que não faz e deveria realizar. Chega a ser contraditório afirmarmos que ele é alguém que não é capaz de prestar atenção e de ficar quieto. Neste sentido Ricardo é definido pelo que é considerado deficiente. Deficiência entendida como incapacidade para realizar algo que se espera seja feito de determinada forma.

Essa concepção de deficiência se vincula a de expectativa social, como deixa claro o DSM - V (2014) ao estabelecer que as pontuações de sintomas por informantes possam ser influenciadas pelo grupo cultural da criança. Se Ricardo, por exemplo, tivesse nascido na Esparta de Leônidas não teria alcançado as pontuações para ser classificado como TDAH.

As expectativas sociais são de que o sujeito se conforme ao meio de modo passivo e sem que este se modifique nas relações com ele. É apenas o sujeito que tem de se adequar eliminando em si o que é impeditivo ao fluxo comum da vida. Há neste caso a imposição de um sentido teleológico. A justificativa é a de que é justo que um se sacrifique para o bem estar coletivo. Assume-se o argumento de que este é um mal menor. O problema, segundo Tunes (2010), é que a opção pelo mal menor já uma escolha pelo mal. Argumentos como esse não se distanciam muito dos usados por aqueles que

pretendiam a construção de uma sociedade melhor purificando-a por meio da eugenia.

Segundo Tunes (2010) o elemento mais complicador nestes diagnósticos é o fato de eles afirmarem que a deficiência é algo imanente ao ser, permitindo sua identificação, de modo generalizado, com o diagnóstico. O problema é que se a pessoa é deficiente por não atender algumas das expectativas sociais, outras expectativas são engendradas e impostas como uma profecia. O significado social de certas definições e classificações pesam sobre a pessoa tentando impor um ritmo aos sentidos pessoais e sociais. Nesta acepção o elemento identitário deixa de ser o nome próprio, passando a ser a classificação diagnóstica que determina o que é a pessoa. Nas palavras de Tunes (2010, p.54):

A deficiência é uma categoria ampla de bioidentidades criadas socialmente a partir da frustração de expectativas e mantidas pela afirmação de outras tantas, auto-realizadoras. A palavra-ato o *deficiente*, identificadora de uma pessoa, em um efeito social iatrogênico, instaura uma desarmonia, afirma uma patologia e solapa a autonomia pessoal. Não é uma mera questão de nomenclatura. Trata-se de uma categoria que aglomera pessoas identificadas por um atributo que lhes falta. É o nome de uma categoria empregado como nome próprio, pessoal. Despeja essas pessoas em uma mesma vala, identificando-as como iguais, mas silenciando sobre seus nomes próprios.

Esta lógica que valoriza a classificação e a quantificação em detrimento da organização qualitativa da vida acaba colocando a eliminação do sintoma, antes da pessoa e suas necessidades, o que torna compreensível o uso de medicamentos que mesmo eliminando os comportamentos considerados patológicos podem dificultar o desenvolvimento.

Segundo Delari Jr (2014) um dos valores éticos essenciais para o trabalho clínico é evitar a iatrogenia, percebe-se que a prática respaldada na lógica formal não segue esta diretriz tão cara a medicina desde Hipócrates, ao impor uma classificação às pessoas acaba engendrando estigmas que direcionam as ações de forma a limitar o desenvolvimento.

Sawaia (2001) defende que uma alternativa para por fim a essa organização é romper com os conceitos científicos que simplesmente culpabilizam

o sujeito por sua situação social e respaldam relações de poder verticais, com fundamento no princípio da neutralidade científica. Uma estratégia para tanto, segundo a autora, é buscar conceitos que foram discriminados pelas ciências nas análises das questões sociais. Dentre estes ela destaca o conceito de afetividade.

A afetividade não é entendida como algo separado do intelecto e que turva a razão, mas como constitutiva do pensamento e da ação, coletiva e individual, e que se atualiza com os diferentes elementos presentes nas manifestações históricas e culturais. Assim, a afetividade é um fenômeno objetivo/subjetivo, que se constitui como base das ações humanas.

É evidente que a afetividade possui uma dimensão físico-química que encontra sua manifestação fenomênica nas emoções, mas não é apenas isso. A luz, ao refletir nos corpos e atingir o ser humano, desperta respostas orgânicas físico-químicas, mas as pessoas não são guiadas apenas por estas reações elementares; no momento em que somos afetados começamos a interpretar, pesar, mensurar, conferindo um valor positivo ou negativo aos afetos. Este processo envolve todo nosso sistema psicológico na orientação da ação. A resposta emotiva/cognitiva que se manifesta não é, portanto, apenas resultado do estímulo, mas fruto da interação com a realidade mediada por significados que direcionam as funções psicológicas superiores.

Considerar a dimensão afetiva é afirmar a existência de um corpo, que pode inclusive ter suas propriedades alteradas por medicamentos como rispiridona, é também, na nossa acepção, a afirmação de que este mesmo corpo não é só matéria biológica, mas também emocional, social e ética.

Segundo Delari Junior (2015) os medicamentos ainda que alterem a composição elementar, influenciando as ações, não tem os poderes de sozinhos definirem a conduta humana, os modos de vida e as determinações materiais destes modos, influenciam imensamente a sintomatologia apresentada. Mesmo estando sob os efeitos dos mesmos medicamentos, às pessoas variam na capacidade de controle do seu sofrimento, bem como na relação com os efeitos colaterais do tratamento. Nas palavras do autor (2015, p.4):

simplesmente porque alguém sob o nome de dada doença, mesmo tida como incurável e submetido a medicação permanente, às vezes está a sofrer mais ou a sofrer menos, e de modos qualitativamente distintos também. Este alguém pode até mesmo passar bom tempo sem apresentar os sintomas que reunidos numa lista descritiva, (não explicativa), lhe dão a classificação psicopatológica que orienta e regula sua medicação. E estes tempos de dor com maior ou menor intensidade, carregados de vetores semânticos diferenciados, não precisam ter qualquer relação direta com a pessoa “ter deixado de tomar seus remédios”, como julga o pensamento ingênuo. Quem sofre, vivencia isso de sua própria maneira, por vezes mais dolorosa e desesperada do que outras pessoas que passassem por situações externamente muito similares.

Temos que considerar que o sofrimento não é apenas da pessoa, estando imbricada a relação que esta estabelece com a realidade, nenhuma doença ocorre no vaco, mas em um espaço socialmente determinado por convenções, normas e condições materiais específicas com as quais o sujeito se vincula.

Segundo Delari Junior (2015), mais importante que a classificação da pessoa, com base em um código, ou nos remédios que ela utiliza, é a forma como ela vivencia efetivamente seu estado de sofrimento, nas relações que estabelece com os outros. Temos que entender quais os fatores estão provocando, naquele momento, uma situação de conflito que necessita ou não ser medicada. As abstrações contidas em livros como o DSM V são incapazes de atingir as vivências de tensão, medo, dor, dentre outras experimentadas pela pessoa, portanto, segundo a nossa compreensão, não possuem grande valor como diagnóstico.

## **6. UMA DISCUSSÃO HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE O DIAGNÓSTICO**

### **6.1 Introdução.**

Neste capítulo apresentamos como entendemos deva ser um trabalho embasado na teoria histórico cultural e os resultados de nossa avaliação de Ricardo.

O trabalho terapêutico envolve quatro eixos: acolhida, diagnóstico, intervenção e encerramento. Os três primeiros eixos estão imbricados uns aos outros, durante a acolhida estamos obtendo informações que são diagnósticas e o diagnóstico não deixa de ser interventivo. O que destaca um eixo do outro é a ênfase dada a cada um dos aspectos no momento. Nesta acepção, a produção de informações para as ações orientadoras dos sentidos na atividade, já são transformação.

Considerando estes eixos optamos neste trabalho por focar nosso olhar no momento do diagnóstico, sendo que nos capítulos acima apresentamos alguns indícios metodológicos e reflexões teóricas para essa discussão.

### **6.2 O trabalho terapêutico baseado na teoria histórico cultural.**

Segundo Marino Filho (2015) o trabalho terapêutico embasado na teoria histórico cultural possui como ponto fulcral a significação dialógica e a atividade social do sujeito, na construção de sentidos pessoais que orientem as ações nas atividades que este realiza. Claro que só conseguimos compreender os sentidos pessoais, se os percebermos em relação com os significados sociais, tarefa que cabe ao terapeuta, ou professor, ou qualquer outro profissional que esteja em relação de avaliação de determinado sujeito.

O autor propugna que a alteração dos sentidos pessoais no trabalho terapêutica deve conferir ao sujeito uma ampliação do seu poder e domínio sobre suas atividades, criando condições para que haja a superação do sofrimento psicológico. Quando se vivencia situações de negação, destruição ou perda das

unidades contraditórias, que constituem a formação do sujeito, temos uma situação de conflito geradora de sofrimento psicológico (MARINO FILHO, 2015).

Acreditamos que o processo de transformação dos sentidos pessoais pode permitir que os conflitos do sujeito possam ser enfrentados e possivelmente superados. Assim, a atividade terapêutica possui um caráter educativo, uma vez que assume que o pensar, o sentir e o agir, modificam-se na relação entre terapeuta e sujeito, por meio da subjetivação das relações estabelecidas entre ambos na direção da efetiva transformação dos sentidos pessoais.

Destarte, o trabalho terapêutico incide diretamente nas condições do sujeito de orientar-se nas atividades que realiza. Vigotski (2009) considera que a capacidade de orientação do sujeito é histórica e se desenvolve, fato que pode alterar as condições de superação dos momentos ocasionadores de sofrimento psicológico.

Vigotski (1995), ao discutir o processo de análise praticado pela psicologia, esclarece que nossa relação com o real é mediada por significados e ferramentas. Em experiências que ele realizou com crianças, pôde constatar que é possível a pessoa aprender novos significados e se apropriar do uso de novas ferramentas; esta apropriação altera qualitativamente a relação afetiva do sujeito com o real.

Postulamos que o trabalho terapêutico pode levar a formação de novos modos de significações e ao domínio de novas ferramentas que orientem as ações do sujeito. Como o processo de significação, que é uma atividade ora sistematizada, ora difusa, em diferentes tipos de relações, se dá ao longo da vida da pessoa, teremos uma personalidade que fará sínteses afetivas de uma maneira única e singular, afinal, não é possível reproduzirmos a história vivenciada pelo sujeito.

Este processo de ontogênese, que ocorre por meio das relações que o sujeito estabelece ao longo da vida, habilita a pessoa a atuar sobre o real transformando-o, com significados e ferramentas, na direção do que satisfaz suas necessidades, que entendemos como motivo da atividade.

Consideramos, desta forma, que o trabalho terapêutico deve reproduzir o processo de ontogênese. Assim, ao longo da terapia, há que se vivenciar o processo que promove o desenvolvimento das capacidades de orientação psicológica do sujeito, para a transformação das condições de atuação social, permitindo, assim, a possibilidade de superação das situações geradoras de sofrimento psicológico do mesmo.

Vigotski (1996), partindo das afirmações de Marx, considera que o processo de ontogênese é caracterizado por ser a síntese de múltiplas determinações, sejam elas sociais e biológicas. O autor entende que não há uma somatória de elementos, mas uma constituição que agrupa estes diferentes aspectos, em um todo único e contraditório.

Marino Filho (2015) afirma que este movimento ocorre em conformidade com a estrutura das atividades sociais do sujeito e no processo de significação da personalidade. Segundo o autor, se empreendermos análises guiadas por estas ideias, compreenderemos que a história do sujeito está inserida em atividades sociais que são marcadas pela significação desenvolvida em sua particularidade e com sentidos pessoais que estruturam o seu comportamento, em relações que podem ser conflituosas e provocadoras de sofrimento psicológico.

Desta forma o objetivo da atividade terapêutica, segundo Marino Filho (2015, p.6) passa a ser:

De forma geral o trabalho psicoterapêutico se volta, portanto, para a produção de processos ativos e dialógicos nos quais os sujeitos passam por significações que lhes permitem alterar os sentidos pessoais das relações conflituosas, por meio da inclusão de novos significados e sentidos pessoais no seu sistema de significação. A produção de vivências, que criam necessidades novas e, portanto, novos objetos/motivos das ações, mediadas pela dialogicidade, pelo uso da linguagem enquanto instrumento de produção de sentidos, leva a alterações nas relações dos sujeitos.

Assim, o cuidado na atividade terapêutica, se volta para a transformação da personalidade, nas esferas de relações e atividades sociais, no sentido de habilitar a pessoa a lidar com as contradições e, nesse sentido, aprender a enfrentar os conflitos geradores de sofrimento psicológico.

As contradições não são entendidas aqui no sentido estabelecido por Aristóteles (1996), como oposição que exclui um caminho médio, afirmando que uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo, e que parte do pressuposto de que, toda asserção tem que ser, necessariamente, ou negativa ou afirmativa.

Entendemos a contradição no sentido estabelecido por Hegel (1995) na enciclopédia das ciências filosóficas, que vai de encontro à lógica formal Aristotélica. Hegel (1995) entende que o princípio de não contradição estabelecido na filosofia Aristotélica só é possível abstratamente, por meio da exclusão de um dos componentes do ser. Nas palavras do autor:

Identidade formal ou identidade de entendimento é essa identidade enquanto se permanece fixo nela, e se abstrai da diferença. Ou melhor: a abstração é o pôr dessa identidade formal, a transformação de algo, que é em si concreto, nessa forma da simplicidade — ou porque se põe de lado uma parte do multiforme que está presente no concreto (mediante o que se chama “analisar”) e se destaca somente um desses multiformes, ou porque, com a exclusão de sua diversidade, as determinidades multiformes se concentram em uma só. (Hegel 1995 p.227)

Como já afirmamos, entendemos que o ser humano é complexo o bastante para conter em si as contradições, sendo elas à origem do movimento de desenvolvimento e da vida. A lógica formal vê a realidade de modo dicotômico, nela, impera o princípio de não contradição (uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo) e o princípio de identidade (o que é, é, e não pode, não ser). Que pode ser traduzido na forma algébrica  $A = A$ . Hegel (1996) faz profundas críticas a esta forma de compreender o real:

As determinações da essência, tomadas como determinações essenciais, tornam-se predicados de um sujeito pressuposto; o qual, por serem elas essenciais, é tudo. As proposições que por isso surgem foram enunciadas como as leis universais do pensar. Assim a proposição da identidade soa ‘Tudo é idêntico consigo’;  $A=A$ ; e, negativamente:  $A$  não pode, ao mesmo tempo, ser  $A$  e não- $A$ . Essa proposição, em lugar de ser uma verdadeira lei-do-pensar, não é outra coisa que a lei do entendimento abstrato. A forma da proposição já a contradiz, ela mesma, porque uma proposição também promete uma diferença entre sujeito e predicado; enquanto esta não fornece o que sua forma exige. Mas,

sobretudo, essa lei é suprasumida pelas chamadas leis-de-pensamento subseqüentes, que erigem em leis o contrário dessa lei. (Hegel 1996, p.228)

Nesta acepção as contradições são compreendidas como elemento inerente a vida e que não podem ser eliminadas. A tentativa de anulação das contradições é evidentemente conflituosa.

A maneira como Vigotski (2006) entende a personalidade evidencia que as contradições são componentes do ser. Para ele, a base da personalidade são as funções psíquicas superiores, que se integram para coordenar as interações do sujeito com o meio. Como já afirmamos, para o autor, a estrutura das funções psíquicas superiores é decorrente das relações sociais estabelecidas, as quais são transpostas para o interior da personalidade, compreendendo, obviamente, esta transposição num movimento dialético e contraditório e, portanto, não linear.

A natureza psíquica dos homens é o conjunto das relações sociais convertidas em funções da personalidade e, portanto, podemos afirmar, reiterando as reflexões Vigotskianas, que a personalidade é social e o modo como nos relacionamos com os outros e conosco, reflete, dialéticamente estas relações. Mesmo sendo a personalidade resultado das relações sociais, ela continua sendo singular, pois cada ser humano é irrepetível, tanto objetiva quanto subjetivamente.

Marino Filho (2015) considera que este modo de compreender o real é importante, para que tenhamos a percepção de que, não são as contradições as ocasionadoras de sofrimento, uma vez que, para o autor, o sofrimento psicológico é decorrência de uma situação de conflito. A sua definição de conflito apresentamos abaixo:

...o desenvolvimento de uma relação de anulação, eliminação ou negação de uma das unidades [contraditórias] e a desarticulação do seu processo produtivo. O conflito se expressa como a destruição das contradições necessárias à formação ou transformação dos fenômenos psicológicos de orientação do sujeito em sua realidade. (MARINO FILHO, 2015 p.7).

Vigotski (2006) considera que a capacidade de se orientar e de ter o controle sobre suas ações é essencial para a saúde psicológica do sujeito.

Segundo ele as funções psicológicas superiores devem se integrar, para garantir ao sujeito o domínio de sua conduta. Podemos falar de personalidade, segundo o autor, apenas se considerarmos que o sujeito desenvolve o domínio consciente de sua conduta.

A palavra domínio vem do latim *Domus*, que podemos traduzir como o espaço que a pessoa tem poder. Quanto ao que se refere ao sujeito, entendemos o domínio como a zona de desenvolvimento real da pessoa, área que ela tem segurança e controle para agir.

Segundo Marino Filho (2011) a atividade viva se orienta para um objeto, cuja possibilidade de efetivação depende de ações e operações que serão executadas. Essas ações e operações dependem do controle dos meios necessários para a execução. Assim, o domínio emerge como condição para a execução das atividades. Sem o domínio não existem condições para a manutenção, controle e orientação dos elementos necessários para a satisfação das exigências da condição viva.

Para o indivíduo ter domínio, ele deve compreender sua atividade e isso só se alcança se conseguir compreender a si e, simultaneamente, as transformações que ocorrem em seu mundo. Um recém-nascido, por exemplo, em virtude de sua constituição biológica, não consegue dominar sua autoatividade e não entende o mundo ao seu redor, o que invalida que ele caminhe facilmente na direção da satisfação de suas necessidades. Destarte, o domínio implica que a pessoa constitua conhecimentos e controle de si mesmo e do mundo derredor.

No caso dos humanos, o domínio da realidade derredor se deu por meio da atividade coletiva dos homens e mulheres. A atividade coletiva colocou três necessidades: comunicação, atividade em grupo e uso de instrumentos produzidos intencionalmente para atividades específicas. As pessoas que desejam agir em conformidade com o significado social estabelecido para suas ações, devem dominar estes três elementos.

Segundo Luria (1991b) o domínio dos três elementos apontados acima, são responsáveis pela passagem da história natural para a social. Consideramos que no caso dos humanos não contam apenas os elementos biológicos, uma vez

que surgem motivos e necessidades intelectuais, que não dependem de uma relação imediata com o meio. Nas palavras de Luria (1991b p.75):

*Surgem formas superiores de comportamento, baseadas na abstração das influências imediatas do meio, e, juntamente com as duas fontes do comportamento — os programas de comportamento consolidados por via hereditária e a influência da experiência passada do próprio indivíduo —, surge uma terceira fonte formadora da atividade: a transmissão e assimilação da experiência de toda a humanidade.*

Com isso, temos que, para lidar com os novos objetos, construídos pelos humanos por meio do trabalho, as pessoas necessitam dominar elementos que não são dados hereditariamente. O domínio destes elementos aumenta o poder humano sobre a natureza e si próprio. A aprendizagem do uso destes elementos pressupõe a construção de uma imagem mental da realidade, que é necessária para a orientação das ações.

Nos humanos tanto imagem mental, quanto a ação volitiva se expressam e se organizam por meio de palavras. Vigotski (2006, p.230) sobre isso escreve: “O que denominamos vontade é a conduta verbal. Não há vontade sem linguagem; a linguagem está contida na ação volitiva em forma oculta, ou manifesta” sendo que, é neste sentido que acreditamos, insere-se a significação dialógica, conforme proposta por Marino Filho (2015).

O trabalho terapêutico alargaria a zona de desenvolvimento real do sujeito, possibilitando um agir mais livre e que minimize o sofrimento psicológico, sendo que a liberdade exige o controle das próprias ações, o que pressupõe a consciência destas. Este controle é elemento que se origina nas relações que o sujeito estabelece com os outros e que pode se desenvolver no processo terapêutico, desde que dialógico, compreensivo e vivido dialeticamente.

Em suas pesquisas com crianças Vigotski (2006) constatou que ações sociais vivenciadas pelo sujeito, tendem a se tornar parte de sua personalidade, formando o que ele denomina funções psicológicas superiores. O processo terapêutico visaria justamente o desenvolvimento destas funções, não somente no plano abstrato e ideal, mas no plano da atividade prático-teórica entre terapeuta e

sujeito, refletindo, resgatando, reconstruindo e vivenciando novas relações sociais e novas possibilidades para a personalidade do sujeito em processo terapêutico.

Segundo Vigotski (2006) as enfermidades da personalidade estão vinculadas ao papel que as funções psicológicas superiores desempenham na capacidade do sujeito de se orientar. Para o autor, o que diferencia um doente mental, de uma pessoa saudável, não é, por exemplo, a presença de delírios, mas o fato de que, o doente, use o delírio para se orientar. Quanto maior for à capacidade de reflexão da pessoa sobre seus atos, melhor será o uso das funções psíquicas superiores e a condução de suas ações em uma atividade social.

Nas palavras de Vigotski (2006 p.246):

Sobre a base da reflexão, da autoconsciência e compreensão dos próprios processos surgem novos agrupamentos, novas relações entre tais funções e precisamente estas relações que surgem na base da autoconsciência e caracterizam a estrutura da personalidade que denominamos de indícios terciários (...) todas as convicções internas, sejam quais forem, as diversas normas éticas, uns e outros princípios de conduta se plasmam, no final das contas, na personalidade graças a esse tipo de relações.

Vigotski (1995), ao discutir a estrutura das funções psíquicas superiores, chama os indícios terciários de vias colaterais, que são justamente, as ferramentas e signos, que irão mediar à relação do sujeito com o real. Os homens e mulheres elaboram mentalmente suas ações, por meio do emprego de elementos artificiais e que não estão presentes diretamente na ação. Por meio destes elementos, a pessoa se orienta livremente no real.

Desta forma, o sofrimento psicológico não seria consequência das contradições, mas decorrente de determinado conflito, ou conflitos, em que a pessoa perde o controle, a orientação e, simultaneamente, a capacidade de desenvolver atividades superadoras e de caráter crítico; em outras palavras, transformadoras de sua própria vida e do seu psiquismo.

Segundo Meneses (2001) tanto para Marx quanto para Hegel a atividade humana envolve o conceito de exteriorização, em alemão *entausserung*, originário de *Ausser* que se liga a uma vinda para fora, sair de si, objetivação, fazer-se ou

ser-ai. Significa remeter para fora, extrusar, passar de um estágio a outro qualitativamente distinto.

Meneses (2001) ao traduzir Hegel para o português optou por usar o termo extrusão para traduzir *entausserung*. Sua escolha por este termo foi bastante criticada por ser a palavra ligada à metalurgia. Extrusão é o processo de aquecer o metal para poder moldá-lo à força. Meneses (2001) opta por este termo por defender que o processo de exteriorização pressupõe força e sofrimento.

As coisas e pessoas não se moldam simplesmente à nossa vontade, elas resistem as nossas ações, sendo necessário vencer a resistência. Como os objetos resistem à ação humana, a pessoa tem que usar sua energia e elaborar formas para superar a resistência presente em sua vida. Neste processo a pessoa se constrói. Na atividade de moldar o mundo pelo trabalho, a pessoa também é moldada pelo objeto em que trabalha. O construtor enriquece o objeto, o transporta a outro nível, mas, neste ato, ele também é transposto a outro nível. Temos aqui uma relação dialética entre construtor e construção.

Neste processo de extrusão, o sujeito se reconhece no fruto de sua atividade, conhecendo-se melhor do que se conhecia antes, num enriquecimento, tanto no plano do conhecimento, quanto no que se refere à realidade. No final do processo, temos um novo objeto e um novo construtor. O trabalhador molda o meio e o meio molda o trabalhador. Esta relação de troca entre meio e sujeito, este ato de reconhecer-se em sua obra é o significado da palavra *entäusserung* segundo Meneses (2001).

Ranieri (2015) afirma que em condições específicas o processo de exteriorização pode perder suas características positivas, neste caso, ao se exteriorizar, os homens e mulheres não se reconhecem em suas atividades, perdendo, em grande parte, a capacidade de orientar-se e de enriquecer-se. Ranieri (2015) afirma que o termo usado por Marx e Hegel, para expressar esse processo de exteriorização negativo é *Entfremdung*.

*Entfremdung* é o processo de estranhamento, processo no qual o sujeito se exterioriza, mas não consegue nesta se reconhecer, ou seja, o fruto da atividade se torna estranha ao sujeito. No processo de objetivação, o sujeito perde

o contato com o fruto do seu trabalho e este o afronta, como algo estranho, que lhe é oposto e não apenas contrário. A *entfremdung* envolve objeção à realização humana. Neste processo, a exteriorização cria o mundo, o objeto se humaniza, mas isto não provoca um enriquecimento correspondente à pessoa. O objeto ganha as características e forças humanas, mas o sujeito não se reconhece nele.

Ante o processo de estranhamento (*entfremdung*) a pessoa coloca-se em oposição às unidades contraditórias, em uma tendência de anulação das mesmas. Essa posição obsta o movimento das unidades eu/outro. Segundo Marino Filho (2015), isso pode levar a uma cristalização do eu, em tentativas de existência fixa, que encalacram a transformação e o desenvolvimento que são necessários à vida. Para o autor, isso levaria a uma situação de conflito, que se expressa na desintegração da relação entre os sentidos pessoais e os significados sociais, o que seria causa de sofrimento psicológico (MARINO FILHO, 2015).

Segundo Marino Filho (2011) o motivo das ações se coliga ao conjunto das possibilidades dos recursos biológicos, intelectuais, cognitivos, materiais e instrumentais produtores das ações, que implicam à objetivação da atividade. Por exemplo, se estou faminto e sei que há alimento na sala ao lado da que me encontro, mas sou tetraplégico e estou sozinho não haverá condições de uma movimentação na direção do alimento por falta de recursos biológicos, materiais, etc. Destarte, os motivos compõem a formação do sentido, mas é este que condiciona a motivação fazendo com que ela seja socialmente formada.

Temos que considerar que as necessidades sempre estão correlacionadas a elementos materiais, não há uma necessidade pura em si mesma, ou seja, que vá para além da totalidade das relações dos homens e mulheres com o mundo material e objetivo. Assim, podemos concluir que todas as necessidades humanas são consequência da história das relações dos homens e mulheres entre si e com a natureza.

Marino Filho (2011) afirma que na busca pela satisfação das necessidades devem se conjugar os significados sociais das atividades e os sentidos pessoais. O sentido pessoal é síntese de múltiplas determinações, por representar uma formação que é corolário da constituição de um conjunto de condições em dada

situação. Essas múltiplas determinações podem ser afetivas e emocionais e decorrentes de uma dada situação e condição do sujeito<sup>38</sup> como pessoa. Nesta acepção, essas determinações aparecem correlacionadas aos significados sociais presentes na situação. Os significados sociais apresentam-se como um conjunto de condicionantes formadores de sentido na objetivação da atividade.

Desta forma, os sentidos pessoais possuem como elementos constituintes as determinações afetivas e emocionais que se relacionam aos significados sociais. Ante os significados sociais postos ao sujeito o sentido pessoal emerge como elemento orientador das ações do indivíduo e como condição para que ele se porte como pessoa. Temos que ter em mente que são as determinações afetivas e emocionais que irão conferir valor qualificando os significados sociais.

Nesta situação, a atividade psicoterápica teria o escopo de engendrar relações que produzam significações e sentidos pessoais e que confirmem poder ao sujeito, para transformar as situações de conflito e sofrimento psicológico presentes em sua vida.

Neste sentido, a atividade psicoterapêutica deve propiciar situações que permitam o desenvolvimento da suprassunção das contradições. Segundo Pertille (2011) o termo suprassunção deriva do verbo alemão *heben*, e está relacionado com erguer, içar, suspender, significou originalmente agarrar, apossar-se de, significa também elevar, alçar, retirar (especialmente um adversário de sua posição de mando) suplantá-lo; remover. Participa em muitos compostos, dos quais o mais significativo para Hegel, segundo Pertille (2011) é *aufheben* (“suprassumir”).

Para Pertille (2011) Hegel emprega a palavra com os três sentidos diferentes ao mesmo tempo. Para ele, a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo essencial que

---

<sup>38</sup> Estamos entendendo que em algumas situações o indivíduo emerge como sujeito de condições sociais que são postas a ele. Nestas situações, em que ele se encontra sujeito de diversas determinações, ele tem de portar-se como pessoa, ou seja, “vestir personas”, que significa que ele deve apresentar-se aos outros com uma imagem que vá ao encontro do significado social estabelecido. A incapacidade de ser pessoa em algumas situações sociais invalidará e impedirá a ação do sujeito. Apresentar-se como pessoa não significa necessariamente negar o sentido pessoal nas ações.

existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior. Vigotski (1995, p.79) entende o termo da seguinte forma:

Hegel disse que há que se recordar o duplo significado da expressão alemã 'superar'. entendemos esta palavra em primeiro lugar como 'ustranit-eliminar', 'sojranit-negar' e dizemos, segundo esta compreensão, que as leis estão anuladas, 'uprazdneni – suprimidas' porém esta mesma palavra significa também 'sqjranit-conservar' e dizemos que algo 'sojranim – conservaremos', o duplo significado do termo 'superar' se transmite habitualmente bem no idioma russo com a ajuda da palavra 'sjoronit-esconder o enterrar' que também tem sentido negativo e positivo - destruição ou conservação.

Se no processo psicoterapêutico a pessoa desenvolver-se ao ponto de estabelecer uma relação de suprassunção com as contradições colocadas pela vida, significa que foram desenvolvidas condições adequadas para que ela possa lidar com os conflitos geradores de sofrimento.

O ponto de partida para uma caminhada neste sentido no processo psicoterapêutico é o diagnóstico.

### **6.3 O diagnóstico com base na teoria histórico cultural.**

Segundo Delari Junior (2014), o ponto de partida para a realização de um diagnóstico, é assumir uma postura que não rotule e que busque não enquadrar a dinâmica da situação vivida pela pessoa, numa matriz descritiva e quantitativa dos sintomas. Segundo o autor, um diagnóstico pressupõe o estabelecimento de uma relação social, onde todos os envolvidos são ativos.

Adotamos como postura em um diagnóstico histórico-cultural, a necessidade de sermos pacientes. Partindo da necessidade ética de não aumentar o sofrimento da pessoa que está diante de nós, deliberamos que qualquer intervenção, deva ser feita apenas quando se possui informação suficiente para julgar que a mesma não maximizará o sofrimento do sujeito atendido, mesmo que isso tome tempo.

Ainda, no que se refere à postura ética, consideramos que ante o outro, não somos “detetives”, nem “inquisidores”, que devem arrancar a verdade a qualquer custo. Pressupomos o respeito ao silêncio, as lacunas e as incompreensões, manifestas na fala do outro, mesmo que estas limitem nossa compreensão do real.

Vigotski (2006) entende que um diagnóstico não deve ser uma “fotografia” do momento em que está vivendo a pessoa, mas deve indicar os caminhos do desenvolvimento. Neste sentido, afirma que um diagnóstico do desenvolvimento é o sistema de procedimentos de investigação, utilizados para determinar a forma de desenvolvimento do sujeito.

Neste tipo de diagnóstico, a idade cronológica não pode ser usada como critério para estabelecer o nível real de desenvolvimento. Devemos considerar a idade da pessoa, mas temos que entender que o desenvolvimento não segue necessariamente um padrão estabelecido pela faixa etária. As situações que o sujeito encontra em sua vida, podem propiciar ou obstar o seu desenvolvimento, independente de sua idade ou faixa etária.

Vigotski (2006, p.265) define o diagnóstico do desenvolvimento da seguinte forma:

Chamamos diagnóstico de desenvolvimento o sistema de procedimentos habituais de investigação destinados a determinar o nível real alcançado pela criança em seu desenvolvimento. o nível real de desenvolvimento se determina pela idade, pelo estágio ou fase na qual se encontra a criança em cada idade. sabemos que a idade cronológica da criança não pode servir de critério seguro para estabelecer o nível real de seu desenvolvimento. por isso, a determinação do nível real de desenvolvimento exige sempre uma investigação especial graças a qual poderá ser elaborado o diagnóstico de desenvolvimento.

Segundo Vigotski (1997) um diagnóstico envolve algumas fases sendo que, nos itens seguintes, discutiremos estas fases.

### **6.3.1 Primeiro passo: A queixa dos pais, da própria criança e da instituição educacional**

Segundo Vigotski (1997) o primeiro passo em um diagnóstico é acolher a queixa atinente a criança. Neste momento é importante ouvir os pais, a própria criança e o que tem a dizer a escola a respeito da mesma.

É comum que os pais ao relatarem a queixa apresentem opiniões e conclusões já feitas, que são muitas vezes tendenciosas e embasadas apenas no senso comum e na sua crença construída por analogias na vida cotidiana. Nestes relatos pode acontecer de os fatos acabarem não aparecendo. É necessário acolher e respeitar a opinião dos pais, mas é importante considerá-la como o que ela é de fato, Apenas uma crença, uma certa opinião dos pais acerca do filho. Mais importante que a própria crença e opinião, é entender que fatos levaram os pais a formá-la. se eles acham que o filho é malcriado, temos que entender que fatos provocaram a constituição desta crença.

A mesma recomendação é válida para a fala dos professores e coordenadores da escola em que estuda a criança.

Para se alcançar os fatos é necessário perguntar por situações concretas da vida da pessoa, como por exemplo, se dorme sozinha, se brinca com colegas, se come sem ajuda, como brinca, etc. Para que as perguntas sejam corretas e alcancem o objetivo, é necessário investigar com profundidade a vida da pessoa, buscando elementos que façam parte do seu cotidiano e que ela deveria realizar sem problemas, mas que não está realizando. Para isso, devemos compreender quais são as expectativas sociais que envolvem a criança, quais as suas condições de desenvolvimento e como ela entende o seu entorno.

Segundo Vigotski (1997) traços de caráter apresentados pelos pais são menos interessantes que situações concretas em casa, na escola, na igreja, nas atividades cotidianas. Para se conhecer a situação social de desenvolvimento da criança com profundidade, é importante ir até os espaços aonde a criança realiza suas atividades. Entendemos que o espaço da clínica afeta a criança de modo diverso do escolar, o que impossibilitaria uma manifestação como aquela que ocorre no interior da escola.

Com base no conhecimento da situação social de desenvolvimento, podemos avaliar, de modo mais acurado, às generalizações feitas pelos pais.

Opiniões emitidas por eles, baseadas em crenças cotidianas, mas que não se comprovam, precisam ser afastadas. Vigotski (1997) enfatiza que a investigação e interpretação do profissional são importantes para a constituição de um diagnóstico correto.

Sobre o modo de proceder na entrevista com os pais Vigotski (1997) esclarece:

Se perguntamos – diz Kretschmer – a uma simples camponesa se seu irmão foi temeroso, pacífico ou enérgico, amiúde obtemos respostas confusas e incertas. Se, pelo contrário, perguntamos que fazia a criança quando devia ir sozinha ao celeiro escuro, ou como se comportava quando ocorria uma discussão na taberna, essa mesma mulher nos dará informações claras e características que, por seu frescor vital, levarão o selo da autenticidade. É preciso conhecer bem a vida do homem comum, do camponês, do operário, e transladar-se a ela completamente; ademais, nas perguntas não é necessário de-ter-se tanto no esquema dos traços de caráter, senão que em sua vida na escola, na igreja, na cantina, na atividade cotidiana e tudo isso em exemplos concretos. Por isso, eu outorgo um significado especial ao fato de perguntar mais, dentro do possível, desta forma concreta” (Vigotski 1997, p.12)

Ao relato dos pais e professores, temos que somar a fala da criança, que muitas vezes é reflexo do relato dos pais. Consideramos que este relato pode ser falso, incompleto e até mesmo mentiroso. A criança pode não desejar se mostrar como é de fato, ou pode, mesmo, se valorar de modo incorreto. Entendemos ser um direito da pessoa mentir e auto enganar-se. Ademais, o engano e a mentira, são tão reveladores do ser quanto à verdade. Questões como, quais os motivos da mentira, porque esta mentira e não outra, por qual motivo mentir neste momento, são, sem dúvida, de grande interesse do processo diagnóstico. Eles serão avaliados a luz das relações construídas pela criança na escola e na família.

Não esperamos que a verdade surja na queixa inicial, afinal, se a pessoa soubesse a verdade sobre as suas relações, provavelmente não necessitaria da ajuda de um psicólogo para lidar com suas situações de vida cotidiana.

Segundo Vigotski (1997), o trabalho do terapeuta deve ser similar ao de um juiz que, ao julgar, houve todas as partes interessadas, questiona, interpreta, pesa os fatos e com base nisto, emite um julgamento.

Consideramos que, ao longo da investigação, o que surge como queixa inicial, pode vir a ganhar uma posição secundária no processo de diagnóstico. Afinal a queixa não expressa necessariamente a consciência do sujeito sobre sua problemática. O que emerge como problema, inicialmente, pode ser apenas a manifestação de causas e necessidades não tão aparentes, questões que serão desveladas, paulatinamente, ao longo do processo terapêutico.

### **6.3.2 Segundo passo: história do desenvolvimento da criança**

A história de desenvolvimento da criança deve ser a base, para toda informação posterior à acolhida da queixa inicial. Esta história envolve tanto o relato do desenvolvimento biológico, quanto o da educação da personalidade. Não podemos desconsiderar em nosso estudo, as influências do meio social, e como estas formam a personalidade. Com quem a criança se relaciona e como são estas relações, são informações imprescindíveis a nossa avaliação.

Segundo Vigotski (1997) a análise científica do desenvolvimento da criança deve buscar as causas dos comportamentos. Não basta uma simples crônica ou enumeração de acontecimentos isolados, é necessária uma descrição dos fatos que os conecte os colocando em uma relação de causa e efeito, que perceba a história como um todo único, coerente e dinâmico. Neste sentido devem-se descobrir as leis, nexos e movimentos, sobre cuja base se construiu e aos quais estão subordinados os comportamentos. Nas palavras de Vigotski (1997, p.15):

Neste caso, é totalmente aplicável a regra que estabelece A. P. Tchékhev com respeito à estrutura interna do conto. Fala da necessidade de unir com um nexo interno absolutamente todos os elementos do conto; por exemplo, se na primeira página, ao descrever a decoração de uma habitação, o autor menciona que em uma parede estava pendurada uma escopeta, é forçoso que esta arma dispare na última página, do contrário não haveria

motivo para mencioná-la. Na história do desenvolvimento da criança, cada fato abduzido também deve responder exatamente aos fins do todo. A escopeta, que foi mencionada no começo, deve disparar obrigatoriamente no final. Nenhum fato deve ser citado simplesmente assim, por si mesmo. Cada um dos fatos deve estar solidamente ligado ao todo, de modo que não possa ser retirado sem alterar toda a construção.

Acreditamos que em virtude de nossas limitações, algumas informações não conseguirão ser conectadas e acabarão ficando soltas. O processo para o estabelecimento das relações entre as causas e seus comportamentos, segue o caminho da análise dos fenômenos à suas causas internas determinantes.

Para Vigotski (1997) inicialmente devemos acumular a maior quantidade possível de informações sobre os comportamentos da pessoa e sistematizá-los segundo sua semelhança fenomênica. Feito isso, a etapa seguinte é o estabelecimento do vínculo interno entre os fenômenos. Para se alcançar o vínculo interno entre os fenômenos, devemos buscar as suas determinações causais, que são alcançadas pelo estudo da dinâmica dos processos, cujos momentos singulares são os fenômenos que foram agrupados anteriormente.

Questões de ordem hereditária devem ser levantadas neste momento, doenças genéticas presentes nos pais ou nos outros parentes próximos são informações relevantes, porém não determinantes, para um diagnóstico. Vigotski (1997) afirma que este levantamento é importante, mas ele recomenda que estejamos muito atentos neste momento. Devemos considerar que a estrutura genética da pessoa é importante, mas não podemos nos esquecer de que, no ser humano, o biológico é supraclassificado ao social. Temos que ter o cuidado de não assumir comportamentos marcadamente sociais como tendo origem biológica.

É importante enfatizar que a história do desenvolvimento da criança não é a simples soma do biológico com o social. Biológico e social se integram dialeticamente formando uma unidade que tem que ser compreendida para alcançarmos um diagnóstico adequado. Quanto à necessidade de uma compreensão dialética do desenvolvimento Vigotski (1997, p.21) assim se expressa:

Toda nova etapa no desenvolvimento da criança deve ser representada pelo pedólogo como derivada com necessidade da etapa precedente. Devem ser revelados: a lógica do auto-movimento no desenvolvimento, a unidade e luta de contrários postas dentro do próprio processo. Não se deve entender toda nova etapa no desenvolvimento como um novo produto do entrecruzamento mútuo de X unidades de herança mais Y unidades de ambiente. Desvelar o auto-movimento do processo de desenvolvimento significa compreender a lógica interna, o condicionamento mútuo, os nexos, a conexão recíproca dos momentos singulares de unidade e luta dos contrários, implícitos ao processo de desenvolvimento. Segundo uma conhecida definição, o desenvolvimento é precisamente luta de contrários. Só uma concepção como essa assegura realmente a investigação dialética do processo de desenvolvimento infantil.

Quanto maior a quantidade de informações sobre a genética da pessoa possuímos, tanto melhor e, por isso, os exames feitos por médicos e outros profissionais da saúde, devem ser solicitados e analisados. Feita a análise da constituição biológica da criança, devemos estudar como esta constituição interferiu nas relações sociais que ela estabeleceu com seu entorno. De que forma a constituição biológica, saudável ou não, impactou no seu desenvolvimento posterior.

A análise das relações sociais estabelecidas pela criança é essencial para Vigotski (1997). O autor defende que esta análise deva levar ao estabelecimento de nexos entre influências passadas e comportamentos presentes. Algumas formas de conduta “fossilizadas” na criança devem ter sua origem pesquisada e encontrada.

Neste momento também é importante o estudo de como a criança foi educada e por quem. Estas informações são imprescindíveis à compreensão da personalidade. Nas palavras de Vigotski (1997, p.20) “Em realidade, a educação, entendida no mais amplo sentido da palavra, deve ser o eixo fundamental ao redor do qual se estrutura todo o desenvolvimento da personalidade da criança.” Determinados comportamentos da criança devem ser entendidos como consequência de sua educação. Ao mencionar educação Vigotski (1997) não está se referindo apenas a instrução escolar, mas a todo o processo de aprendizagem.

### 6.3.3 Terceiro passo: sintomatologia do desenvolvimento

O objetivo nesta parte é determinar o a forma do desenvolvimento da criança no momento presente. Nesta fase é crucial se estudar quais são as necessidades que a criança apresenta, que meios usa para satisfazê-las e em quais condições ela se encontra inserida.

Segundo Vigotski (1997) os sintomas que a criança apresenta devem ser inseridos no quadro geral das atividades e motivações da mesma. Neste sentido a descrição dos sintomas tem que ir para além da sua aparência buscando alcançar elementos que muitas vezes não são visíveis na ação da criança. Uma descrição adequada dos sintomas deve indicar os motivos da sua erupção e se eles alcançam o objetivo desejado.

Vigotski (2006) defende que o estudo dos sintomas em si não produz um diagnóstico correto. O diagnóstico é alcançado se conseguimos descobrir o sentido e o significado dos sintomas na vida da pessoa, ou seja, um diagnóstico pressupõe que se descubra qual o curso do desenvolvimento infantil.

O estabelecimento do nível onde se encontra a criança é importante neste momento, mas isto é apenas uma parte do diagnóstico. Se nos restringirmos a esta parte a única coisa que conheceremos é o que já está maduro na pessoa. Desta forma, entendemos mais do passado (como foi o desenvolvimento) do que do presente e de para onde ela se encaminha. O estudo do passado é importante, principalmente por que o passado é também atual na conformação da personalidade, mas um diagnóstico deve contar o que já está maduro e o que está em vias de maturação. A zona de desenvolvimento real, mas também a iminente.

Vigotski (2006) defende que uma técnica para descobrir o que está em vias de amadurecer na criança é averiguar o que ela consegue realizar em colaboração com outros, mas que não faria sozinha. Para o autor aquilo que a criança hoje realiza com ajuda de alguém mais desenvolvido, em tese, ela conseguirá realizar amanhã sozinha. Isso significa que quando esclarecemos as possibilidades da criança para realizar uma atividade em colaboração, nos

aproximamos da identificação da área de suas funções intelectuais no processo de maturação. Temos uma indicação do que estará maduro na próxima etapa do desenvolvimento. Desta forma conseguimos atingir o nível real de seu desenvolvimento intelectual.

Temos de considerar que a origem do desenvolvimento da personalidade está na colaboração com os outros. Assim quando na análise da zona de desenvolvimento próximo consideramos a colaboração temos acesso a um fator determinante da maturação intelectual do sujeito.

Ao estudarmos o que a criança consegue realizar sozinha temos o comportamento fossilizado, estudando o que ela faz com o outro temos a compreensão de para onde se direciona o desenvolvimento.

Uma das críticas que Vigostki (2006) faz aos testes psicométricos é justamente o fato de eles não considerarem o que a criança pode realizar com a ajuda de outros. Na aplicação de um teste um avaliador não pode de forma alguma auxiliar o avaliando.

Para Vigotski (1997) uma avaliação psicométrica dos sintomas até pode ser usada neste momento, mas esta avaliação tem que ser tomada apenas como um dos momentos do diagnóstico. Os testes psicométricos têm que ser comparados, interpretados e vistos apenas como a descrição de comportamentos da criança, eles não possuem o poder de indicar as causas. A psicometria pode ser no máximo o ponto de partida para uma avaliação.

Com os testes psicométricos conseguimos identificar qual é o padrão estabelecido para a criança e com isso constatar em que medida ela está de acordo ou não com esse padrão. Evidentemente essas informações são úteis, mas insuficientes. Os testes não indicam o porquê dos resultados e qual o prognóstico esperado para aquele resultado. Nas palavras de Vigotski (2006 p.271):

A medição, a comparação, a determinação dos sintomas do desenvolvimento com seus resultados, são somente um meio para estabelecer o diagnóstico de desenvolvimento. Para Gesell, o diagnóstico de desenvolvimento não deve consistir na mera obtenção de dados mediante testes e medições. O diagnóstico de desenvolvimento é uma forma de estudo comparativo com o

concurso de normas objetivas como pontos de partida. ademais de sintético é analítico.

Ademais a avaliação do desenvolvimento da criança não pode se restringir a “medição do seu intelecto”, ela envolve todas as manifestações e fatos do desenvolvimento da criança, ou seja, estamos fazendo uma avaliação da personalidade e não apenas do intelecto. Devemos entender como se forma e se desenvolve a personalidade.

#### **6.3.4 Quarto passo: descobrimento das causas**

Este momento tem como objetivo o descobrimento das causas determinantes dos comportamentos. Segundo Vigotski (1997) importa aqui desvendar os mecanismos de formação dos sintomas. É o momento de uma análise etiológica que deve responder como o sintoma nasceu, se desenvolveu, se estabeleceu e qual causa o determinou.

O método proposto por Vigotski (1997) é similar ao sugerido por Marx (2011) nos Grudrisse. Parte-se do sintoma, busca-se a diagnose e retorna-se ao sintoma, que agora é compreendido com maior riqueza e clareza. Nas palavras de Vigotski (1997, p.30):

O caminho da investigação descreve aqui uma espécie de círculo que começa com a determinação dos sintomas, depois se curva desde estes sintomas até o processo que se encontra em sua base e nos conduz à diagnose; mais adiante deve levar-nos de novo da diagnose ao sintoma, mas, então, revelando a motivação causal e a origem destes sintomas.

Este método deve aclarar para nós o processo de desenvolvimento e suas manifestações. Por meio dele devemos alcançar a compreensão da dinâmica da personalidade, afinal a análise etiológica deve demonstrar que uma etapa no desenvolvimento está condicionada a todo o movimento de desenvolvimento. Assim, temos de entender como a etapa atual do desenvolvimento se liga a anterior e coloca as questões da próxima etapa.

#### **6.4 O diagnóstico de Ricardo, nosso sujeito de pesquisa**

Passamos a descrição do diagnóstico. Utilizamos neste momento as informações reunidas durante as visitas à escola, com os profissionais que atenderam Ricardo, com os pais e as informações colhidas nos encontros que tivemos com ele em nossa clínica.

#### **6.4.1 Primeiro passo: A queixa dos pais, da própria criança e da instituição educacional**

Os pais buscaram ajuda para Ricardo a pedido da escola que ele está frequentando. Procuraram concomitantemente uma fonoaudióloga e um neurologista, sendo que este último solicitou que também encaminhassem o filho a uma psicopedagoga.

O pai e a mãe relataram que Ricardo apresenta dificuldades na comunicação, é inquieto e na escola manifestou dificuldades em desenvolver as atividades propostas.

Notamos nos pais uma visível ansiedade quanto à possibilidade de um diagnóstico referente a autismo. A escola que Ricardo frequenta e o médico aventaram esta possibilidade. Os pais solicitaram informações referentes a autismo.

Parte das queixas realizadas pela escola foi descrita no capítulo anterior e não julgamos ser necessário reproduzi-las. De um modo geral a escola entende que Ricardo apresenta sintomas compatíveis com hiperatividade e autismo. Também acreditam que ele terá dificuldades em desenvolver as atividades escolares necessárias a sua faixa etária.

Em conversa com a professora de Ricardo e o coordenador da escola os mesmos se mostraram bastante preocupados com a agitação e dificuldade de comunicação do mesmo. A professora mencionou como possíveis diagnósticos hiperatividade e autismo (ambos problemas de neurodesenvolvimento) por perceber nele inquietude e uma grande dificuldade em se comunicar. Durante as

aulas ele não realizava as atividades propostas e sua interação com os colegas de sala era muito precária.

Quando conhecemos Ricardo ele apresentava uma grande dificuldade em se comunicar e interagir utilizando palavras. As informações que obtivemos diretamente dele foram por meio de observações de seu comportamento em nossa sala, na escola e nas sessões com a fonoaudióloga e a psicopedagoga.

Em uma primeira sessão que realizamos com Ricardo, em nossa sala na clínica, não preparamos nenhuma atividade estruturada. Neste momento, nosso objetivo foi observar como ele se comportaria e estabelecer um vínculo inicial com o sujeito. Tomamos a ação de abrir as portas dos armários onde estavam os brinquedos e mostrar a Ricardo.

Ricardo esparramou vários brinquedos pela sala, até encontrar um boneco de plástico do personagem “Homem de Ferro”. Quando questionamos se ele conhecia o personagem, ele proferiu algumas palavras, que entendemos como *Optimus Prime*, personagem da série de desenhos *Transformers*. Pegamos outro personagem para brincar também e, nesse momento, Ricardo tomou o brinquedo de minha mão e passou a brincar sozinho com os dois bonecos.

Em poucos minutos Ricardo se desinteressou e voltou ao armário. Espalhou mais brinquedos pela sala, até encontrar canetinhas. Perguntamos se ele gostaria de fazer um desenho, oferecemos folhas de papel. Ele desenhou por alguns minutos nas folhas, quando perguntamos o que ele havia desenhado, não obtivemos resposta. Após desenhar nas folhas, ele passou a rabiscar as paredes.

Voltando ao armário de brinquedos, Ricardo encontrou diversos livros de histórias infantis, quando perguntamos se ele gostaria de ver algum dos livros, ele não respondeu e começou a arremessar os livros pela sala. Após isto, ele parou a frente do espelho e começou a gritar e a fazer caretas. Quando perguntamos o que ele estava fazendo, ele pareceu não ouvir e não nos respondeu.

Depois de alguns minutos a frente do espelho, Ricardo subiu no sofá e começou a pular e a gritar. Quando solicitamos a ele que nos ajudasse a guardar os brinquedos para ir embora, Ricardo dirigiu-se a porta e fez algumas tentativas de abrir a mesma. Quando abrimos a porta, o mesmo correu até a sala de espera

aonde estava seu pai. Assim aconteceu nosso primeiro encontro com Ricardo na clínica.

#### **6.4.2 Segundo passo: história do desenvolvimento da criança**

As informações foram reunidas por meio de entrevista com os pais de Ricardo e em conversa com a professora e coordenador da escola que estuda atualmente.

Não há nenhum registro de qualquer patologia de ordem genética nos familiares de Ricardo. Os avós de Ricardo e tios gozam todos de excelente saúde. Ricardo tem apenas um primo que reside em outro Estado e que não apresentou nenhum problema em seu desenvolvimento.

Segundo os registros médicos Ricardo não apresentou nenhum problema de saúde que seja preocupante.

Ricardo é filho biológico do casal, na época do seu nascimento os pais viviam juntos há quatro anos, sendo que o pai possuía a idade de trinta e quatro anos e a mãe trinta anos.

A gravidez foi desejada e planejada, os pais relataram sentirem-se realizados com o nascimento de seu primeiro filho. A gestação correu tranquila, sem nenhum problema que pudesse afetar o desenvolvimento do feto, segundo relato do casal, pais de Ricardo.

O parto foi cesariana, na trigésima nona semana de gestação, ao nascer Ricardo possuía três quilos setecentas e vinte gramas. Pela escala de Apgar apresentava condições normais.

Quanto à alimentação Ricardo foi amamentado com leite materno por um ano e oito meses. Não houve dificuldades na introdução de alimentos sólidos. Segundo os pais ele nunca apresentou problemas para se alimentar.

No que se refere ao desenvolvimento motor Ricardo começou a andar aos onze meses e utiliza a mão direita para fazer desenhos e brincar com lápis e canetas.

Ricardo gosta de brincar com *tablet* e de assistir desenhos na televisão, há uma predileção especial pela série de desenhos animados denominada *Transformers*. Pudemos constatar que ele sabe o nome de todos os personagens da série e, segundo os pais, pode ficar longo tempo assistindo esses desenhos.

Em virtude de ambos os pais trabalharem, Ricardo era cuidado, no contraturno escolar, pelos avós paternos, principalmente a avó<sup>39</sup>. A mãe relata que a avó é muito prestativa e zelosa com a criança, facilitando a esta quase tudo e realizando grande parte de suas vontades. Não havia na casa da avó um contato frequente com outras crianças e muitas atividades de brincadeira aconteciam, exclusivamente, entre a avó e o neto. Segundo a mãe Ricardo sempre foi muito autônomo na casa da avó, tendo acesso, com facilidade, a quase tudo o que desejava.

Os pais não notaram nenhum problema no desenvolvimento do filho até a idade de dois anos, quando este começou a frequentar uma escola da rede privada de ensino. Naquele momento os pais começaram a perceber que Ricardo não se comunicava como as outras crianças, apresentando-se muito agitado e agressivo na escola. Quando os pais questionaram a escola quanto a dificuldade de comunicação do filho, a Coordenadora da instituição afirmou que o quadro era normal e que com o tempo ele se desenvolveria<sup>40</sup>.

Em casa a dificuldade de comunicação persistia, mas não era diagnosticada a agitação excessiva. Atualmente os pais consideram Ricardo agitado, mas uma criança amorosa, inteligente e prestativa.

No primeiro semestre de 2015 Ricardo mordeu duas colegas de sala, mas a escola não comunicou aos pais o ocorrido, estes vieram a descobrir o que havia acontecido porque a mãe, de uma das meninas mordida, era do convívio da família. Ao questionarem Ricardo sobre o fato, os pais o perceberam agitado e

---

<sup>39</sup> Tentamos diversas vezes contato com os avós, inclusive conversando com os pais a respeito da importância deste contato. Não conseguimos este contato e para não desgastarmos a relação com os pais desistimos.

<sup>40</sup> No mês de maio de 2015 os pais decidiram mudar Ricardo de escola. Procuramos os diretores da primeira escola que ele frequentou para entrevista. A escola afirmou que não poderia transmitir informações a respeito de alunos sem a autorização dos pais. Solicitamos aos pais que procurassem a escola e manifestassem nosso desejo de um encontro. A escola informou aos pais que não possui interesse em conversar sobre ex-alunos. Ante esta dificuldade tivemos de nos contentar com as informações fornecidas pelos pais.

com muita dificuldade em relatar a agressão. Na ocasião ele apenas chorou e pronunciou o nome da criança que ele havia agredido. Ao procurarem a escola para esclarecerem o fato os pais sentiram que a coordenadora tentou minimizar o que havia acontecido.

Quando a mãe foi à classe ver como se comportava Ricardo, ela percebeu que, enquanto as outras crianças participavam das atividades e brincadeiras, ele ficava isolado com a professora assistente. Em conversa posterior com a coordenadora da escola, os pais descobriram que era comum que seu filho ficasse com a professora assistente e que exigisse muito tempo desta para ser contido por ser muito agitado. Neste sentido, o contato dele com as outras crianças acabava sendo limitado, em nome da preservação da ordem na sala de aula. A coordenadora relatou aos pais que isso já ocorria há algum tempo. Como eles nunca foram comunicados dessa situação, decidiram mudar seu filho de escola.

Na nova escola Ricardo também se mostrou bastante agitado e tendo um comportamento que destoava das crianças de sua sala. Foi designada, para auxiliar a sala, uma professora assistente, com especialidade em deficiência intelectual e atendimento diferenciado a crianças com problemas escolares<sup>41</sup>. A nova escola solicitou aos pais avaliação médica e fonoaudiológica de Ricardo.

### **6.4.3 Terceiro passo: sintomatologia do desenvolvimento**

Vigotski (2006 e 1997) afirma que uma boa forma de avaliar o nível de desenvolvimento das crianças é averiguando as suas capacidades de imitar as ações adultas. Segundo ele a habilidade humana de imitação é muito maior que a dos outros animais.

Os humanos conseguem imitar de modo superior aos animais por que sua habilidade para entender o sentido das ações é imensamente maior. Algumas aves até podem reproduzir o som da voz humana, mas não conseguem entender o significado e o sentido atribuído as palavras. A capacidade de assimilar o

---

<sup>41</sup> Com esta professora conseguimos contato para trocar ideias e sugerir ações na atividade com Ricardo em sala de aula.

sentido das ações é o que possibilita aos humanos imitar de forma tão eficiente e estabelecer generalizações.

Vigotski (2006) defende que ao constatarmos o que a criança consegue imitar teremos uma compreensão de sua zona de desenvolvimento iminente, que seria o que ela não consegue realizar sozinha, mas é capaz de executar com a ajuda de alguém mais desenvolvido.

Considerando que a imitação é algo importante para um diagnóstico decidimos organizar uma atividade estruturada com Ricardo. Previamente conversamos com a mãe para identificarmos que atividade seria do interesse dele e qual a sua zona de desenvolvimento real.

Descobrimos que ele gosta de ficar com a avó na cozinha e de brincar com panelas e outros utensílios deste espaço da casa.

Organizamos uma atividade que envolvia alimentos. Trouxemos a nossa sala um liquidificador, frutas, leite, açúcar, sal, óleo, vinagre, faca para cortar, farinha de trigo e duas formas retangulares de bolo. Trouxemos também um liquidificador de brinquedo, frutas de plástico e uma faca de brinquedo. Organizamos os materiais sobre a mesa da sala.

Antes de Ricardo entrar em nossa sala explicamos a ele que realizaríamos uma atividade envolvendo utensílios de cozinha.

Ao entrar, foi solicitado a Ricardo que nomeasse a frutas e que escolhesse a que mais o agrada, ele escolheu as maçãs. Cortamos as maçãs e as batemos com leite no liquidificador. Quando ele tentou pegar as maçãs, afirmamos que ele poderia apenas brincar com as de plástico. Ele insistiu em pegar a faca e explicamos que não poderia, por ser muito pequeno. Lembramos que, se insistisse, a atividade seria suspensa e iríamos embora.

Enquanto cortávamos as maçãs, Ricardo reproduziu nossas ações com as frutas de plástico, inclusive colocando as mesmas no liquidificador de brinquedo. Pelo que pudemos entender, ele afirmou que a vitamina dele seria mais gostosa ou seja, ele estava brincando e se comunicando.

Após brincarmos com as frutas, expliquei que faríamos uma massa de modelar com farinha. Disse que ele faria a dele, mas quem colocaria os

ingredientes como farinha, óleo, sal e vinagre, seria eu (o pesquisador desta dissertação). Quando Ricardo começou a esparramar a farinha, dissemos que era importante manter a sala limpa e que deveria evitar a sujeira. Ele se aquietou.

Conseguimos concluir a massa de modelagem e fizemos algumas figuras. A massa de modelar de Ricardo não ficou tão boa quanto a nossa e as figuras também não ficaram tão perfeitas, porém, dentro do que esperávamos, considerando que estávamos ainda nos conhecendo e em decorrência da suas dificuldades por ser criança o resultado foi bastante satisfatório.

Percebemos que, se a atividade encontra-se estruturada e organizada, em conformidade com as capacidades e habilidades de execução de Ricardo, a mesma flui com maior facilidade e sem grandes manifestações de agitação por parte do sujeito diagnosticado.

Consideramos que a presença de um adulto, colaborando e auxiliando em uma atividade que ele não conseguiria realizar sozinho, mas que era do seu interesse, tornou oportuno o direcionamento da atenção, da aprendizagem e até mesmo, o controle de alguns impulsos.

Ademais, a atividade realizada possuía, aparentemente, maior valor afetivo e significado para Ricardo, do que as que ele realizou com a fonoaudióloga na sessão que observamos e acompanhamos, o que fez com que Ricardo se mostrasse mais motivado, interessado e disposto para a execução das tarefas propostas na clínica.

Foi possível constatar a função da atenção no processo de interação com o pesquisador. A atividade com a massa de modelar era algo que Ricardo não conseguia realizar sozinho, dependia da colaboração do par mais desenvolvido. Com as mediações adequadas ele conseguiu realizar a atividade, usando a função da atenção, dentre outras funções psicológicas essenciais como a memória, a concentração, a percepção, a linguagem, etc. nesta atividade, conseguimos constatar o uso da atenção não como algo isolado, mas como uma função essencial no bojo de uma atividade social realizada pela criança. Com base nesta atividade, foi possível afirmar o quanto Ricardo possui capacidade e pode aprender a prestar atenção quando sob orientação de outro sujeito mais

desenvolvido, no caso, o terapeuta (pesquisador) que, na escola, obviamente, é o professor e em sua casa, os pais.

#### **6.3.4 Quarto passo: descobrimento das causas**

Observamos que às crianças antes de conseguirem usar a fala como instrumento social para as interações realizam diversos atos reflexos e ações direcionadas para objetos que são expressões emocionais de seus desejos ou dores, mas não são forma de comunicação por não serem dirigidas intencionalmente a um receptor que possa auxiliá-las na obtenção do que satisfaria suas necessidades.

Apesar de essas ações não serem inicialmente forma de comunicação para a criança e não se direcionarem aos adultos, estes ao verem a criança emitindo comportamentos podem compreender a necessidade da mesma e atribuir significado aos gestos realizados por ela. Enfatizamos que inicialmente é o adulto que significa os comportamentos da criança, que após ser repetido algumas vezes na relação com este acaba por transformar-se de ações reflexas em esquemas mentais que permitem a representação e posterior ação realizada com a intencionalidade de influenciar o outro. Sobre isso escreve Vigotski (2000 p.24):

Nós conhecemos a lei geral: primeiro um meio de influência sobre outros, depois – sobre si. Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar).

De uma ação em si, sem significado e controle, a criança após o contato com o mais desenvolvido, que entende a ação como forma de comunicação, passa a agir com intencionalidade.

Segundo Vigotski (2006) os recém-nascidos vivem uma situação bastante complicada, eles são maximamente dependentes, mas minimamente

comunicativos. Esta situação coloca como necessidade para a criança o desenvolvimento da linguagem.

Apenas a necessidade não é suficiente para o desenvolvimento. A linguagem humana é uma forma de comunicação extremamente complexa e o domínio desta exige uma série de estímulos e recursos adequados.

Avaliamos que a casa da avó, que era o local onde Ricardo passava a maior parte do tempo em que estava acordado, não foi o espaço mais oportuno para o desenvolvimento da sua linguagem.

Com os poucos recursos que desenvolveu para interagir ele conseguia alcançar a maior parte dos seus objetivos. Aparentemente não existiam situações desafiadoras o bastante para que ele desenvolvesse a necessidade de uma forma de comunicação mais complexa como a utilizada pelos adultos e crianças mais velhas.

Quando passou a frequentar a escola surgiu à necessidade de interagir com outras pessoas de modo mais eficiente. A contradição entre ele que falava precariamente e seus companheiros de sala que possuíam uma linguagem mais eficiente levou a conflitos que obstavam Ricardo em suas atividades.

As respostas de Ricardo aos conflitos instalados foram principalmente físicas e agressivas. Acreditamos que neste momento era necessária a presença de um mediador que o auxiliasse no conflito com o desenvolvimento da linguagem e que não fosse apenas agente de contenção.

A solução apresentada para o conflito pela primeira escola que Ricardo frequentou foi a contenção e o isolamento, o que não propiciou uma situação social de desenvolvimento adequada para o surgimento de formas de comunicação mais eficazes. O óbice no desenvolvimento só foi percebido quando os conflitos se agravaram ao ponto de levar Ricardo a uma situação de sofrimento psicológico que foi percebida pelos pais.

Como o desenvolvimento da linguagem não depende apenas de fatores biológicos, mas também da interação social, a linguagem de Ricardo acabou ficando prejudicada em seu desenvolvimento. Como já afirmamos a linguagem não é apenas forma de comunicação, mas modo como o pensamento, as

emoções e a vontade humana se organizam. Tudo isto foi comprometido no desenvolvimento de Ricardo.

A percepção da realidade está diretamente vinculada ao desenvolvimento da linguagem. Uma percepção adequada envolve a capacidade de compreender o sentido que as coisas possuem. Sem linguagem, isso se torna extremamente difícil. Em Ricardo, em virtude da precariedade do desenvolvimento de sua linguagem, estavam comprometidas as condições de perceber e organizar com sentido, tanto sua realidade interna, quanto as relações com o mundo.

Foi possível perceber que as expressões desta desorganização de Ricardo, acabavam sendo os comportamentos inadequados manifestos por ele quando na relação com o outro. Vigotski (2006) explica que as crianças devem desenvolver a linguagem ou terão suas ações sociais comprometidas. Nas palavras de Vigotski (2006 p.379):

Percebemos a realidade circundante como o enxadrista vê o tabuleiro, não somente percebemos as peças e proximidades dos objetos, como tudo o que há ao redor, toda a realidade com seus vínculos e relações semânticas. em se tratando de linguagem, ademais as denominações, há também os significados dos objetos. a criança, desde muito pequena, não somente deve expressar através da linguagem os significados dos objetos, como também suas próprias ações, as externas assim como seus estados internos ('quero dormir', 'quero comer', 'tenho frio'). a linguagem, como meio de comunicação, nos obriga a designar e expressar verbalmente nossos estados internos. o nexos verbal não significa nunca que se há formado uma simples relação associativa, significa sempre uma generalização; a palavra não designa um objeto isolado. se dizemos que agora faz frio e repetimos o mesmo um dia depois, significa que toda a sensação isolada de frio está também generalizada. deste modo é que se produz a generalização de um processo interno.

Ricardo apresenta uma dificuldade de coordenar suas ações, dentre elas as que exigem atenção, no sentido estabelecido pelas atividades escolares. Avaliamos que esta dificuldade está diretamente ligada ao desenvolvimento precário de sua linguagem.

#### **6.4. Diagnóstico.**

Efetivamente Ricardo apresenta dificuldades na interação, na execução das atividades propostas pela escola e em prestar atenção. Avaliamos que estas dificuldades são decorrentes de suas limitações no uso da linguagem.

A linguagem encontra-se prejudicada em Ricardo porque as situações sociais de desenvolvimento necessárias a aprendizagem da mesma não foram, até então, as mais adequadas.

Em situação que vai ao encontro do seu interesse, e que esta compatível com as suas capacidades e habilidades, foi possível constatar o uso da atenção de modo adequado. Isto é indicativo de que Ricardo não apresenta dificuldade biológica no uso da atenção e que situações sociais de desenvolvimento desta função psicológica devem ser organizadas adequadamente em sua vida, para que possa desenvolvê-las, dentre outras, com competência e aprender a utilizá-las em sua vida.

Com mediações que oportunizem o desenvolvimento da linguagem, acreditamos que seu desenvolvimento possa efetivar-se, de acordo com as possibilidade esperadas para uma criança da sua idade, salientando que Ricardo é um sujeito singular, portanto, com condições inerentes e próprias das suas condições objetivas de vidas, as quais, como de qualquer outro ser humano, não podem ser enquadradas num determinado padrão fixo e imutável, pelo contrário, Ricardo deve ser compreendido na sua singularidade.

## Considerações Finais

Neste momento de finalização do trabalho de dissertação, buscar-se-á tecer algumas considerações a respeito da temática perscrutada.

Nosso **objetivo** foi iniciar um estudo com a finalidade de apontar caminhos para um trabalho clínico referente a problemas escolares que tenha embasamento na teoria histórico cultural. Neste sentido partimos do pressuposto de que os indivíduos estão em constante processo de desenvolvimento, o que inviabilizaria a construção de um diagnóstico que rotulasse e classificasse a pessoa em rígidos padrões. O diagnóstico em nosso entender se realiza durante toda a atividade terapêutica. Afinal, no decorrer desta, o indivíduo vai se reorganizando e resignificando suas atividades, relações sociais, sua vida.

Na atualidade ocorre uma patologização da vida que esta calcada em diagnósticos que tentam estabelecer limites às pessoas e seu desenvolvimento, em nome de um controle (muitas vezes químico), dos corpos e dos comportamentos, para a conformação dos indivíduos ao sistema social.

Muitas vezes idiossincrasias dissonantes do significado social imposto, são taxadas como patológicas, não se permitindo um desenvolvimento que tente harmonizar o sentido pessoal ou que considere o questionamento ao estabelecido. Para que a pessoa consiga continuar desenvolvendo suas atividades em algumas instituições, é necessário que ela consiga coadunar o sentido pessoal da sua existência aos significados sociais, se isso não ocorre temos um conflito que impede o movimento.

Segundo Werner Junior (1999) muitas vezes a avaliação diagnóstica é limitada pelo uso de paradigmas científicos advindos das ciências naturais, que não dão conta da complexidade do comportamento e do sistema psicológico humano. Compreendendo que o ser humano não deixa, em nada, de ser biológico, mas que seu biológico é, em tudo, social, necessitamos de uma forma de compreensão que considere como integrados em unidade dialética o natural e o histórico cultural. Os postulados defendidos pela teoria histórico cultural estão

em consonância com isso, uma vez que consideram que os seres humanos são filogeneticamente e ontogeneticamente resultado de suas relações sociais, históricas e culturais.

Considerando que os seres humanos são resultantes de suas relações Vigotski (1997) indicará um diagnóstico que não seja centrado na análise de elementos isolados, mas de processos que se dão na relação entre elementos. A análise passa a ser a busca de explicações capazes de desvelar as relações dinâmico-causais de comportamentos em processo de desenvolvimento. Neste sentido, a abstração passa a ser de **relações** essenciais e não apenas de elementos, sendo que a abstração não tem por objetivo a formação de um conceito vazio de significado e que esteja isolado da realidade em que se insere o sujeito. Um conceito que não consiga apontar algo atinente às singularidades não é capaz de romper com uma representação caótica do todo.

Entendendo que o desenvolvimento se dá nas relações, assumimos como ponto de partida teórico, para a análise dos comportamentos do sujeito de nossa pesquisa, a concepção de Vigotski (2009) atinente aos processos psíquicos superiores, segundo a qual as funções do desenvolvimento aparecem inicialmente na relação da criança com outras pessoas (plano interpsicológico) e, nesta relação acabam sendo interiorizadas pela criança (plano intrapsicológico). Esta percepção motivou uma compreensão que não desconsidere a pessoa como parte de um contexto de relações.

Segundo Werner Junior (1997) a atenção e a ação voluntária, diversamente do que propalado pelos paradigmas mecanicistas e organicistas, devem ser consideradas em sua dimensão semiótica uma vez que os signos desempenham papel constitutivo no comportamento humano, ou seja, a atenção e as demais funções psicológicas superiores, no processo de ontogênese, estão atreladas a sentidos e significados socialmente estabelecidos. Isto inviabilizaria uma análise das ditas funções que considerasse apenas a dimensão biológica.

Nesta acepção uma análise que se foque apenas no indivíduo também não seria coerente. Temos que considerar os sentidos pessoais, mas não

esquecer de que tais sentidos vinculam-se a significados sociais. ademais, mesmo os sentidos pessoais são resultantes das relações socialmente estabelecidas. Assim, nossa avaliação desloca-se de uma análise do indivíduo para um estudo das interações e processos intersíquicos construídos socialmente.

Para tanto buscamos empreender um avaliação da queixa apresentada pelos pais, a criança e a escola; realizamos uma análise da história do desenvolvimento da criança; buscamos avaliar as necessidades da criança e os meios utilizados para satisfazê-las, assim como as condições nas quais a criança estava inserida e, por fim, investigamos as causas dos comportamentos da criança.

Com essa avaliação, tentamos alcançar quais as necessidades que acicatam as ações do indivíduo com quem trabalhamos (o que com base em Saviani (1996), entendemos como o problema) e também, os fins para onde se direcionavam as ações. Neste sentido buscamos o sentido teleológico das ações, inserindo-as em uma atividade.

Apesar de considerarmos os objetivos elementos importantes na atividade, defendemos que a identificação do fim e do problema, não é causa suficiente para a compreensão das atividades e comportamentos do sujeito. A regulação do comportamento no processo da atividade não é dada apenas pelo que se acredita satisfará a necessidade. Nas palavras de Vigotski (2009):

Mas a existência do objetivo e da tarefa ainda não garantem que se desencadeie uma atividade efetivamente voltada para a vida e que essa existência não tenha a força mágica de determinar e regular o fluxo e a estrutura dessa atividade. A experiência da criança e do adulto é povoada por casos em que problemas não resolvidos ou mal resolvidos em dada fase do desenvolvimento, objetivos não atingidos ou inatingíveis, surgem diante do homem sem que isso garanta seu êxito. É evidente que quando explicamos a natureza de um processo psicológico que redunde na solução do problema, devemos partir do objetivo, mas não podemos nos limitar a ele.

Neste sentido, além de buscar o problema e a causa teleológica, tentamos alcançar a compreensão dos meios através dos quais se realizam as atividades e

as operações psicológicas. Entendemos que os objetivos não são suficientes para a explicação do processo. Se considerarmos o processo de desenvolvimento, temos que uma avaliação deve ser principalmente, prognóstica, indicando os caminhos para os quais se direciona o desenvolvimento humano e quais as suas possibilidades sociais, históricas e culturais.

A atividade do indivíduo só é compreendida se considerarmos os meios que são utilizados nesta, inclusive os meios para o domínio da própria conduta. Segundo Vigotski (2009) todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados. Em suas palavras “(...) [as funções psíquicas] incorporam à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos.” (Vigotski, 2009, p.162).

Os meios, signos entre eles, só são compreendidos se inseridos em uma atividade que comporte necessidade e finalidade. Uma avaliação a nosso ver, deve ordenar necessidades, finalidades e os meios utilizados para a obtenção dos objetivos. Organizada desta forma, a avaliação possui condições de superar uma visão mecanicista ou biologizante, que encerra a pessoa em rígidos padrões e que não a compreende em processo histórico-social de desenvolvimento.

Nosso modo de proceder à avaliação vai de encontro ao proposto pelo DSM, ou seja, nos confrontamos com tal modelo diagnóstico. Percebemos que, ao realizarmos uma avaliação como a proposta pelo DSM, encontraremos nos sujeitos, sinais compatíveis com o diagnóstico definido para o TDAH ou outra psicopatologia, no entanto, consideramos que os sinais indicativos utilizados pelo DSM para classificar a pessoa, não são suficientes para afirmar a existência de um transtorno ou doença.

A avaliação com base no DSM não realiza abstração de relações, mas dos elementos das relações, isolando comportamentos de seus objetivos e entendendo-os como fim em si mesmos e por isso chega ao diagnóstico de TDAH, mas, como afirmamos acima, isto não é suficiente para compreender o indivíduo na sua totalidade biológica, histórica e social.

Seguindo as diretrizes diagnósticas do DSM, afere-se sinais por meio de constatação empírica, esses são simples descrições comportamentais, que são percebidas sem a consideração do significado que venham possuir para o indivíduo. Com base em um critério quantitativo destes sinais, chega-se ao diagnóstico.

Em nossa avaliação, planejada e efetivada numa perspectiva histórico-cultural, inserimos os comportamentos em um contexto de relações que consideram as ações do sujeito em função de uma finalidade. Entendemos que essas ações se ligam aos meios desenvolvidos pelo indivíduo para alcançar seus objetivos. Destarte, os comportamentos de Ricardo, nosso sujeito de pesquisa, são consequência dos meios que ele possui para, nas relações com os outros, alcançar os objetivos pretendidos e não decorrentes de patologia ou transtorno.

Observamos que os sinais indicativos de TDAH em Ricardo, conforme aponta o DSM, são, na verdade, consequências das relações que ele estabelece com os outros e não, indicativos de um transtorno ou doença, menos ainda, de uma dificuldade de ordem biológica inerente a ele.

Ao questionarmos o diagnóstico pautado pelo DSM, encetamos discussão atinente à capacidade destas avaliações de auxiliar a minorar o sofrimento dos indivíduos. Segundo Werner Junior (1997) este tipo de avaliação acaba levando a prescrição de medicamentos, que longe de resolver, podem agravar a situação da criança:

Em seguida, independentemente dos critérios utilizados para o diagnóstico, o psiquiatra, utilizando-se de um outro tipo de informação empírica – que não tem, necessariamente, relação direta com a complexidade comportamental envolvida nos sinais de TH (transtornos de Atenção e Hiperatividade), ou com qualquer etiologia ou mecanismo fisiopatológico comprovado – prescreve psicofármacos (em geral estimulantes) que temporariamente e sintomaticamente podem, em um percentual significativo de casos, simplesmente diminuir a manifestação de determinados comportamentos, sem acrescentar conhecimentos sobre o sujeito ou apresentar, estatisticamente, efeitos positivos a médio e a longo prazo. (Werner Junior 1997 p. 197)

Por fim, as discussões ao longo desta pesquisa pretenderam questionar o *modus operandi* dos diagnósticos feitos com base na lógica formal tal como o proposto no DSM, com isso buscamos refletir criticamente sobre a cientificidade de métodos que se pautam nesta lógica. Almejamos também, encaminhar uma discussão que considere as contribuições da teoria histórico cultural como forma de atuação no trabalho clínico e voltado à compreensão e intervenção junto a crianças e jovens que vivenciam dificuldades no seu processo de educação escolar.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo. Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor W. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- Agostinho, Santo. *Confissões* 2.ed. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1996.
- ANAXIMANDRO, In: *Pré-Socráticos: Fragmentos, Doxografia e Comentários*. São Paulo. Nova Cultural, 1996.
- Colocar o Aristóteles órganon 1996
- BACON, Francis. *Novum Organum ou Verdadeiras Indicações acerca da interpretação da Natureza*. São Paulo. Nova Cultural, 1997.
- BARTHOLO, Roberto. *Alteridade e Preconceito*. In TUNES, Elizabeth e BARTHOLO, Robert. (orgs) *Nos limites da ação: preconceito inclusão e deficiência*. São Paulo: Edufscar, 2010. p. 40 - 47.
- Chalmers, Alan F. *A Fabricação da ciência*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1994.
- CHAUÍ, MARILENA. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 8 edição. São Paulo: Cortez, 1989.
- CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, *Progresso do Espírito Humano*. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/000039711f26815f3c4bf>. Acesso em: 14 de junho 2015.
- CONTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo : Abril Cultural, 1996.
- DELARI JÚNIOR. A. *Quais são as “funções psíquicas superiores”?* Disponível em: <www.iscar.org>. Acesso em: 24 fev. 2011.
- *Questões de método em vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição*. Disponível em: [http://www.dialeticadohumano.net/tx-07\\_delari\\_2011](http://www.dialeticadohumano.net/tx-07_delari_2011). Acesso em: 22 agosto. 2015
- *Clínica vigotskiana: fragmentos e convite ao diálogo*. Disponível em: [http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2009\\_11.dir/pdf5MPwl4RxGV.pdf](http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2009_11.dir/pdf5MPwl4RxGV.pdf). Acesso em: 18 agosto. 2014.

----- Personalidade e sofrimento psíquico: compilação de citações com breves comentários. Disponível em: <http://www.delari.net/index.html> Acesso em: 10 dezembro. 2015.

DEMÓCRITO, In: *Pré-Socráticos: Fragmentos, Doxografia e Comentários*. São Paulo. Nova Cultural, 1996.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo. Nova Cultural, 1996.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio M. *Matrizes do pensamento psicológico*. 15ª Ed. Petropolis: Vozes, 2009.

FOERSTER, Heinz Von. *Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem*. In: SCHNITMAN, Dora F. (org.) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. pp.59-74.

FORTES, Carolina Coelho. *Societtes Studii: A construção da identidade e os estudos na Ordem do Frades Pregados do Século XIII*. Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2011.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1977.

----- . *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREUD, S. *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos*.

GALILEI, Galileu. *O ensaiador*. São Paulo. Nova Cultural, 1996.

GIANNOTTI, José Arthur. *Vida e Obra*. In: CONTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo : Abril Cultural, 1996.

GINZBURG, Carlo. *Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes*. In: ECO, Umberto; SEBOK, Thomas A. *O signo de três*. São Paulo: Perspectiva, 2008, pp.89-130.

GONÇALVES, Maria Da Graça Marchina. *Análise Sócio-histórica do Processo de Personalização de professores*. In. *Anais do V encontro de Psicologia Social comunitária*. 2000. p.28-33

GOLDMANN, Lucien. *O todo e as partes*. In: \_\_\_\_\_. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 5º Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. 4ª. ed. Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 2007.

----- HERÁCLITO. In: PENSADORES. *Pré-socráticos*. São Paulo. Nova Cultural, 1996.

----- *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio*. Trad. Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1995.

HELLER, A. O Cotidiano e a história. Hucitec: Rio de Janeiro, 1978

HUME, David. *Investigação acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

KELLER, Evelyn Fox. *O paradoxo da subjetividade científica*. In: SCHNITMAN, Dora F. (org.) *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. pp.93-117.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KOYRÉ, Alexandre. *Do mundo fechado ao universo infinito*. 4º Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

KUHN, Thomas S. *A função do dogma na investigação científica*. In: DEUS, Jorge Dias de (org.). *Crítica da Ciência: Sociologia e Ideologia da Ciência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. pp.52-80.

LEONTIEV, Alexei N. *Atividade Conciencia y Personalidad*. Habana: Pueblo y Educación, 1981.

----- *O desenvolvimento do psiquismo*. 2 ed. São Paulo. Centauro. 2004.

LOCKE, John. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo. Nova Cultural, 1997.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento*. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 2008. 248

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001, p.143-190.

\_\_\_\_\_. *Sensações e percepção*: Psicologia dos processos cognitivos (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 1991a. v. II.

\_\_\_\_\_. *Atenção e memória* (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b, v. III.

MARINO FILHO, A. *A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação*. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

----- . *Dos cuidados à pessoa no processo terapêutico: afetividade e relações de poder na superação do sofrimento psicológico*. Disponível em: [http://www.aepc.es/psclinica\\_web/LIBRORESUMENES\\_2015.pdf](http://www.aepc.es/psclinica_web/LIBRORESUMENES_2015.pdf). Acesso em: 10 dezembro. 2015.

MARTINS, L.M. *O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR*: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre docência). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru. 2011

MARX, Karl. *O capital: Crítica da economia política*. 10ª ed São Paulo: Difel, 1985.

----- . *Grundrisse*: Manuscritos econômicos de 1857- 1858 Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

----- . *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004

MARX,K e ENGELS, F. *A ideologia alemã*: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845- 1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENESES, Paulo. *Entfremdung e Entäusserung*. *Agora filosófica*. Ano 1, nº1, janeiro – junho. 2001. p.27-42.

MÉZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O DESAFIO DO CONHECIMENTO*: pesquisa qualitativa em saúde. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, Márcio B. e MEDEIROS, Carlos A. de. *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artemed, 2007.

NASCIMENTO Jr. Antônio Fernandes. *Fragmentos da História das concepções de mundo na construção das ciências da Natureza: das certezas medievais às dúvidas pré-modernas*. Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 277-299, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A GAIA CIENCIA. A GAIA CIÊNCIA*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA B. A Dialética do Singular-Particular-Universal: Subsídios filosóficos para a atuação do psicólogo como terapeuta e/ou pesquisador. Exposição de abertura publicada nos Anais do **V Encontro de Psicologia Social Comunitária: O método materialista-histórico-dialético**. Abrapso. Bauru. 2001.

PARMÊNIDES, In: *Pré-Socráticos: Fragmentos, Doxografia e Comentários*. São Paulo. Nova Cultural, 1996.

PASQUALINI, J.C. e MARTINS, L. M. (2015). *Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia*. disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362> . Acesso em: 22 setembro. 2015.

PERTILLE, Jose Pinheiro. *Aufhebung*, meta-categoria da lógica Hegeliana. Revista Eletrônica Estudos Hegelianos Ano 8, nº15, Dezembro - 2011: p. 58-66

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999a.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24ª Ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1999b.

Pimenta revista mente cérebro

PINTO, Álvaro Vieira. *.Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, Tereza. *Crítica do empirismo aplicado à psicopatologia clínica: da esterilidade do DSM a uma saída pela psicanálise*. Ágora, v. XV, número especial, p. 405-420, dez 2012.

RANIERI, Jesus. *Sobre o conceito de ideologia*. Estudos de Sociologia, Araraquara v 13/14: 7-36, 2002/2003.

----- . *Alienação e estranhamento: a atualidade de Marx na crítica contemporânea do capital*. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL KARL MARX Y

LOS DESAFIOS DEL SIGLO XXI, 3., 2006, Havana. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/if/marx/documentos/22/Alienacao%20e%20estranhamento....pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SARTRE, Jean Paul. *O Existencialismo é um humanismo*. disponível em: [http://stoa.usp.br/alexccarneiro/files/-1/4529/sartre\\_exitencialismo\\_humanismo.pdf](http://stoa.usp.br/alexccarneiro/files/-1/4529/sartre_exitencialismo_humanismo.pdf). Acesso em: 20 setembro. 2015.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11ª Ed. São Paulo. Autores associados 1996.

SAWAIA, Bader Burihan. *O sofrimento ético político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão*. In SAWAIA, Bader Burihan. *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª Ed. Petrópolis. Vozes, 2001. p. 97- 118.

Sousa, Noelma Cavalcante de e Meneses, Antonio Basílio Novaes Thomaz de *O poder disciplinar uma leitura em vigiar e punir*. SABERES, Natal – RN, v. 1, n.4, jun 2010

SOUZA SANTOS, B. *A Queda do Angelus Novus: Para além da equação moderna entre raízes e opções*. *Novos Estudos, CEBRAP*, São Paulo, 47, 103-124. 1997.

SPINOZA, B. *Ética*. São Paulo. Atena, 1957.

Stengers, Isabelle. *A inveja das ciências modernas*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

Schultz, Duane P. e Schultz, Sydney Elien. *História da Psicologia Moderna*. Tradução ADAIL UBIRAJARA SOBRAL e MARTA STELA GONÇALVES. São Paulo: EDITORA CULTRIX, 1981.

TUNES, Elizabeth. *Preconceito, inclusão e deficiência: o preconceito no limitar da deficiência*. In. TUNES, Elizabeth e BARTHOLLO, Robert. (orgs) *Nos limites da ação: preconceito inclusão e deficiência*. São Paulo: Edufscar, 2010. p.51-56.

VIGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*. Tomo 5 – fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997.

----- *Obras Escogidas*. Tomo 4 – Psicologia infantil. Madrid: Machado Libros, 2006.

----- *A construção do pensamento e da linguagem*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

----- Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil. Trad Achilles Delari Junior das partes 5 e 6 de: VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In: \_\_\_\_\_. Obras Escogidas. Tomo 5 – fundamentos de defectología. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997. p. 275-338.

----- *Manuscrito de 1929*. In: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas, tomo III. Madri: Visor e MEC, 1995.

----- . Obras escogidas, tomo II. Madri: Visor e MEC, 1995.

----- . *El problema del desarrollo y la desintegración de las funciones psíquicas superiores* disponível em: [http://vygotski-traducido.blogspot.com.br/2008\\_12\\_27\\_archive.html](http://vygotski-traducido.blogspot.com.br/2008_12_27_archive.html) Acesso em: 20 setembro. 2014.

WEBBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WERNER JR. Jairo. *Transtornos hipercinéticos: contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico*. Tese (Doutorado em saúde mental). Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

----- . *A medicalização da Vida do deficiente como barreira para a inclusão social*. In: TUNES, Elizabeth e BARTHOLLO, Robert. (orgs) *Nos limites da ação: preconceito inclusão e deficiência*. São Paulo: Edufscar, 2010.

WECHSLER, David. *WISC-III: Escala de inteligência de Wechsler para Crianças – Manual*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.