

AS CRIANÇAS FACE A CONTINUIDADE E A DESCONTINUIDADE DA MENTE: NOTAS EM PSICOLOGIA SOCIAL

CHILDREN IN FACE OF THE CONTINUITY AND
DISCONTINUITY OF THE MIND: NOTES IN SOCIAL
PSYCHOLOGY

Daniela B. S. Freire Andrade¹
UFMT/PPGE/GPPIN- PUCSP/NEARS

Clarilza Prado de Souza²
PUCSP/NEAR

Susana Seidmann³
UBA/UB

-
- ¹ Professora Doutora do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso e do Programa de Pós-Graduação em Educação, campus Cuiabá, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância(GPPIN). Pesquisadora associada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação na Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed/FCC). Atualmente em estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob a orientação da Professora Doutora Clarilza Prado de Souza e co-orientação da Professora Doutora Susana Seidmann. freire.02@gmail.com
- ² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), pesquisadora sênior do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação na Fundação Carlos Chagas (CIERS-Ed/FCC), coordenadora do Núcleo de Estudos Internacionais em Representações Sociais (NEARS). clarilza.prado@uol.com.br
- ³ Professora Titular de Psicologia Social da Universidade de Buenos Aires, Decana da Faculdade de Humanidades e Diretora do Mestrado em Psicologia Social Comunitária da Universidad de Belgrano, pesquisadora associada ao CIERS-Ed/FCC e coordenadora do grupo de pesquisa Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed) em Buenos Aires. susiseidmann@yahoo.com.ar

Resumo:

Este artigo propõe reflexões em torno das teses de continuidade e descontinuidade da mente, para analisar alguns de seus impactos na Psicologia Social de Moscovici e na Psicologia da Infância. Para tanto, analisa a ação de *themata* de base conforme Serge Moscovici, Vignaux (1994) e Ivanna Marková (2006) na construção de saberes científicos. Objetiva, por meio da ideia de múltiplos ordenamentos da realidade, como sugere Tambiah (2013), e da noção de polifasia cognitiva, anunciada por Moscovici (1978), questionar o estatuto social da criança como sujeito de representações sociais.

Palavras-chave: Representações Sociais. Crianças. Polifasia Cognitiva.

Abstract

This article proposes reflections on the continuity and discontinuity theses of the mind, to analyze some of its impacts on Moscovici's Social Psychology and Childhood Psychology. To this end, it analyzes the action of the base *themata* as Serge Moscovici, Vignaux (1994) and Ivanna Marková (2006) in the construction of scientific knowledge. It aims, through the idea of multiple orders of reality, as suggested by Tambiah (2013), and the notion of cognitive polyphasia, announced by Moscovici (1978), to question the social status of children as subjects of social representations.

Keywords: Social Representation. Childrens. Cognitive Polyphasia.

INTRODUÇÃO

Ao pensar o estatuto da criança como sujeito de representações sociais questiona-se em que medida os saberes infantis são assumidos na arena pública como saberes igualmente válidos que concorrem para a construção da realidade social.

No texto intitulado, *A infância como objeto de representação e as crianças como sujeitos que elaboram novos sentidos sobre a realidade: sutilezas de um debate*, essa questão foi anunciada conforme a pergunta: *serão crianças capazes de influenciar processos de significação da realidade de forma a concorrer para a construção de representações sociais e exercer influência social?* (ANDRADE 2014:p.2014)

No presente texto a questão será analisada levando em consideração alguns pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais em diálogo com os estudos em Psicologia da Infância, em especial com a abordagem Histórico-Cultural. Mais especificamente, serão anunciados os debates em torno das teses sobre a continuidade e descontinuidade da mente empreendidos no contexto da antropologia de Lévy-Brühl (*apud* TAMBIAH, 2013, MOSCOVICI, 2003) com forte impacto nas obras de Moscovici e Vigotski. Serão úteis o debate em torno da noção de *themata/thema/tematização* (MOSCOVICI; VIGNAUX, 1994; MOSCOVICI, 1993; MARKOVÁ, 2006) e *polifasia cognitiva* (MOSCOVICI, 1978; JOVCHELOVITCH, 2004) uma vez que o primeiro permite a relativização do pensamento científico anunciando a sua íntima relação com o contexto histórico e cultural no interior do qual é forjado e o segundo possibilita a análise da coexistência de racionalidades igualmente válidas no processo de construção social da realidade. Tal análise mostrou-se favorável ao debate sobre o estatuto social das crianças enquanto fonte de influência social superando a ideia a cerca do pensamento infantil como inferior, limitado e desprovido de organização lógica. Na sequência, são apresentados excertos de

pesquisas (FERREIRA, 2019; ALVES, 2019) que explicitam a relevância do debate ora proposto.

Inicialmente, é preciso identificar as representações sociais como um tipo de pensamento ingênuo, organizado por crenças, valores e informações, elaborado no âmbito do senso comum no interior de grupos de pertença. O mesmo se constitui como um conhecimento socialmente compartilhado e forjado na confluência entre os saberes científicos - universo reificado - que circulam nas trocas sociais espontâneas e o universo consensual relativo as trocas cotidianas que constituem o saber popular, caracterizado pela pressão à inferência. Representações sociais são saberes que orientam práticas, as justificam, conferem contornos aos processos identitários e assumem o *status* de guia de leitura da realidade, significações que possuem como função a familiaridade do estranho no âmbito da realidade social.

A dimensão do compartilhamento e negociação de significados pelos sujeitos envolvidos se dá no tensionamento entre o que se denomina consenso e dissenso e nesta arena de disputas simbólicas cabe a criança uma posição menos privilegiada tendo em vista o lugar social que historicamente tem lhe sido atribuído, bem como as categorias teóricas que se tem formulado, no âmbito da ciência, para designar aquilo que é válido ou não na constituição de racionalidades.

Na base desta pergunta encontram-se questões historicamente forjadas tais como as anunciadas por Kohan (2003) a partir de sua análise sobre as marcas da infância presentes no pensamento de Platão:

- a) a primeira marca que distinguimos no conceito platônico de infância é a possibilidade quase total e, enquanto tal, a ausência de uma marca específica; a infância pode ser quase tudo; essa é a marca do sem marca, a presença de uma ausência; b) a segunda marca é a inferioridade em face do homem adulto, do cidadão, e sua conseqüente equiparação com outros grupos sociais, como as mulheres, os ébrios,

os anciãos, os animais; essa é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior; c) em uma terceira marca, ligada à anterior, a infância é a marca do não importante, o acessório, o supérfluo e do que se pode prescindir, portanto, o que merece ser excluído da pólis, o que não tem nela lugar, o outro depreciado; d) finalmente, a infância tem a marca instaurada pelo poder: ela é o material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso de necessidade e o sentido de uma política que necessita da infância para erigir-se em perspectiva de um futuro melhor. (KOHAN, 2003:p. 16)

Para efeito desta reflexão a formulação de Jovchelovitch (2004, p. 12) recoloca a questão: “[...] seria o saber de uma criança uma forma primitiva do saber adulto? E ainda seria esta forma primitiva qualificada como inferior, conforme anunciou Platão?

Tais questionamentos sugerem a existência de racionalidades, no âmbito do pensamento científico e do senso comum, que, orientadas por antinomias, podem assumir a existência de formas excludentes de se pensar a constituição da mente humana, neste caso tomando a categoria geracional (dentre outras) como fator de distinção associando-a a uma ideia de superioridade e inferioridade.

No campo das representações sociais seriam as ações de *themata*, antinomias geradoras de representações sociais, que forjam a classificação da mente humana e suas racionalidades como inferior e superior anunciando-a ora como excludente, ora como complementares, como demonstrou Moscovici (2003).

Ao analisar como tal debate se deu no interior da Teoria das Representações Sociais, Moscovici (2003) coloca no centro das argumentações os estudos de Lévy-Brühl sobre o pensamento primitivo e as teses da continuidade e descontinuidade da mente com desdobramentos no campo da Psicologia da Infância.

O presente texto objetiva analisar o conceito de *themata de base*, ou *themata básica* como elo entre a constituição do

pensamento científico e o senso comum no que se refere ao estatuto da criança como ator social cujo processo de significação da realidade pode ser considerado válido, ou não na arena pública.

Para tanto, em um primeiro momento, as contribuições de Moscovici e Vignaux (1994) além dos estudos de Marková (2006) sobre a *thematização e themata de base* serão relacionadas às teses da continuidade e descontinuidade da mente tomando, pela via das análises de Tambiah (2013), as reflexões de Lévy-Brühl sobre pensamento primitivo e civilizado. Na sequência, serão feitas algumas considerações sobre a noção de múltiplos ordenamentos da realidade (THAMBIAH, 2013) e o conceito de polifasia cognitiva (MOSCOVICI, 1978; JOVCHELOVITCH, 2004) para apoiar a análise sobre a qualificação dos saberes infantis no contexto em diálogo com pressupostos da Psicologia da Infância ou Psicologia do Desenvolvimento. As argumentações apresentadas, tomando a criança como fonte de influência social, poderão ser melhor analisadas levando-se em consideração os excertos de duas pesquisas com crianças (FERREIRA, 2019; ALVES, 2019) com especial destaque para o pressuposto que anuncia a íntima relação estabelecida entre contexto social e as significações forjadas nas relações vivenciadas.

1. O PODER GERADOR DAS *THEMATA DE BASE*: O ELO ENTRE OS SABERES CIENTÍFICOS E O SENSO COMUM

Cientistas usam narrativas em suas interações sociais e comunicações com outros cientistas, contando histórias sobre seus interesses, suas ideias e suas pesquisas, seja dentro de programas de ensino, de pesquisa, em encontros informais, em leituras, em conferências, em relatório de pesquisa, por meio de artigos de jornais e em livros. Os cientistas podem assim serem considerados contadores de histórias que versam sobre seus modos de interpretar o mundo.

Dessa forma, pode-se pensar que o cientista ou o homem comum organizam suas impressões sobre a realidade externa, tanto quanto da sua realidade interna, através da mediação da narrativa. Estas revelam-se na forma de esquemas e *scripts* ordenados segundo uma lógica socialmente partilhada cuja organização é orientada pela *themata*.

A noção de *themata* explorada por Moscovici e Vignaux (1994), no campo das representações sociais, explicita um dos elos existentes entre a ciência e o senso comum.

Os autores identificam *thema*(singular)/*themata*(plural) a partir das proposições de Holton (1982, apud MOSCOVICI; VIGNAUX, 1994), e a definem como uma unidade semântica de base do senso comum que exprime com frequência uma oposição, podendo ser caracterizada como *ideia-fonte* ou *conceito-imagem*.

Para Marková (2006) o conceito de *themata* no contexto da teoria das representações sociais anuncia a importância da linguagem, da comunicação e das especificidades históricas as quais se inscreve o triângulo representacional Alter-Ego-Objeto e suas dinâmicas. Com base nos estudos de Holton(1975; 1978), *thema* se refere às pré-concepções na ciência, envolvendo normalmente díades e tríades. Tais antinomias ajudam a explicar a formação de tradições das escolas de pensamento e os debates científicos em tornos dos seus pressupostos.

Apesar de todas as antinomias possuírem potencial para se tornar *themata* nem sempre isso acontece. Segundo Marková (2006) as antinomias do pensamento de senso comum podem estar dormentes, naturalizadas como parte da comunidade cultural e não provocar reflexão alguma. As antinomias se tornam *themata* no curso de certos eventos sociais e históricos (político, econômico, religioso) quando se transformam em problemas e se tornam foco de atenção social, fonte de tensão e conflito. Nesta dinâmica as antinomias são transformadas em *themata* e entram no discurso público.

Algumas *thematas* assumem papel de importância na vida social e são eternizadas no discurso público, outras podem emergir, sobreviver e circular nos debates e depois desaparecem. São anunciadas como *thematas* básicas aquelas concebidas como essenciais para a sobrevivência e otimização da humanidade tal como a *themata* associada ao reconhecimento social na qual o Ego deseja que o Alter o trate com dignidade.

Para Marková (2006) as antinomias assumem o caráter de dialogicidade quando apresenta uma natureza simbólica em comunicação, aspecto que permite o estabelecimento de relações entre várias antinomias. No âmbito deste estudo pode-se destacar a antinomia Alter/Ego e sua relação com a antinomia inferior/superior, justiça/injustiça, liberdade/opressão, igualdade/desigualdade cuja *thematização* dependem de condições específicas em cada cultura e sociedade.

Em sociedades que cultivam o valor da democracia, por exemplo, tais antinomias assumem o *status* de *themata* básicas e dão contornos aos grandes debates, por exemplo nas Ciências Humanas e Sociais envolvendo noções sobre direitos humanos, legislações, teorias no âmbito da Psicologia e da Pedagogia, dentre outras possibilidades.

As tradições da Filosofia, Sociologia, Antropologia e da Psicologia Social constituem um saber científico fortemente impactado por noções tais como alteridade, revelando que a ciência contemporânea *thematizou* a diferença entre Alter e Ego, transformando-a em um caro conceito nos debates acadêmicos. No campo educacional, por exemplo, observa-se as contribuições da Pedagogia da Participação e mesmo os estudos sobre pesquisa com crianças tem inspirado novos modos de se pensar a relação adulto-criança e criança-criança.

Ao perseguir o poder gerador da *thema* Moscovici (1993) sugere que, em uma comunidade ou em uma ciência, existem conteúdos potenciais não expressos, mas ativados com o objetivo de representar um objeto seja ele presente, ausente ou fictício. O conteúdo potencial é algo radicalmente indizível e se concretiza em proposições verbais e imagens pictóricas,

identificando aquilo a qual se refere e estimula fatos e classes especiais de explicações. Tais *thema* ou *themata* podem, por exemplo, bloquear os avanços científicos ou potencializá-los, uma vez que funcionam como paradigma. Nesta linha de argumentação tem-se que Moscovici (2003) anuncia que o pensamento pode ser considerado um ambiente, uma atmosfera social e cultural que forja convenções preliminares que atuam na interpretação da realidade.

Para o autor, nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por representações, linguagem ou cultura. No entanto, é possível, por meio de esforço consciente, identificar os aspectos convencionais da realidade e, de alguma forma, escapar de algumas prescrições.

No campo da Psicologia da Infância ou Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, pode-se anunciar o conceito de egocentrismo como um exemplo deste limiar – avanço ou bloqueio científicos. De um lado o egocentrismo pode ser caracterizado como uma limitação evolutiva do pensamento infantil característica que leva a criança a cometer enganos no seu julgamento da realidade além de limitar o compartilhamento e negociação de significados no interior de seu grupo de pertença tendo em vista a ausência do pensamento lógico e a centração do eu. Tais interpretações foram delineadas no senso comum ancoradas nos estudos sobre os conceitos piagetianos e anunciam que o desenvolvimento, neste caso objetivado pela diluição do egocentrismo, precede a aprendizagem socialmente referenciada.

Na perspectiva vigotskiana, o egocentrismo é desvinculado do fator etário e anunciado como um período intermediário do processo de internalização ou enraizamento frente ao qual crianças e adultos constituem seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Tal compreensão rompe com a ideia de inadequação ou imaturidade da capacidade cognitiva remetendo a dinâmica egocêntrica a uma forma de racionalidade possível em qualquer etapa da vida. Tal fato

é amplamente identificado nos estudos em representações sociais como comenta Jovchelovitch (2004) sobre os resultados de pesquisa de Moscovici (1978) mais especificamente com relação a presença de uma lógica operatória concreta nos discursos de adultos.

Especialmente no campo da Educação e da Psicologia da Infância a noção de egocentrismo é vastamente compartilhada e pode ser considerada elemento orientador de práticas educacionais e terapêuticas.

A aproximação entre o saber científico e o senso comum, tomando a noção de *themata* como mediadora, possibilita o debate sobre a tese da continuidade da mente em oposição a tese da descontinuidade da mente. As mesmas serão tomadas como pressupostos científicos que impactaram as obras de Piaget, Vigotski⁴ e do próprio Moscovici com consequências importantes para o estudo da criança como ator social capaz de forjar sentidos sobre a realidade.

Como pano de fundo deste texto o que se propõe é a reflexão sobre a ação geradora das *thematas* Alter/Ego e inferioridade/superioridade nos estudos das Ciências Sociais e Humanas com suas consequência da significação da criança para a Psicologia da Infância.

2. O DEBATE SOBRE A CONTINUIDADE E DESCONTINUIDADE DA MENTE: NOTAS A PARTIR DA PSICOLOGIA SOCIAL

No âmbito da ciência é possível identificar dois paradigmas sobre a mente humana: o primeiro, anunciado por antropólogos vitorianos, defende a mente como um

⁴ Neste texto será adotada duas grafias diferentes para se referir ao psicólogo russo. Em atenção aos trabalhos de tradução de Zoia Prestes Vigotski será grafado com “i” todas as vezes que o mesmo for citado sem prescindir de citação. Quando houver citação literal e paráfrase a grafia será mantida de acordo com o autor referenciado.

bloco único explicado por variáveis tais como raça, instinto e hereditariedade e o segundo, ancorado nas proposições de Lévy-Brühl que assume a concepção da mente como um processo social e descontínuo.

Neste panorama, a ideia de continuidade da mente remete a uma perspectiva evolutiva na qual a mesma possuiria um estágio inicial considerado inferior se desenvolvendo rumo a um estágio final e mais complexo, adjetivado como superior. Deste modo, seriam considerados inferiores a formação mental destituída de pensamento lógico-formal e por esta razão faz-se necessário identificar onde e por que os primitivos tinham se desviado do “caminho correto”. Acreditavam que os erros seriam corrigidos naturalmente com a evolução a medida que os selvagens copiassem os padrões europeus de observação e discurso. Observa-se aqui a ideia de evolução associada a noção de continuidade da mente de modo a acessar padrões superiores e complexos de racionalidade aos moldes do pensamento ocidental.

Por outro lado a tese da descontinuidade da mente rompe com esta lógica denunciando, conforme explica Tambiah (2013) que a ideia de continuidade da mente anuncia o pensamento ocidental como uma referência a partir da qual se adjetivam outros sistemas de pensamento.

Contrário a lógica vitoriana, Lévy-Brühl acreditava que os primitivos não comprovariam conexões causais de modo científico. No entanto, compreendia que não se tratava de um fenômeno produzido em decorrência de deficiências em suas estruturas mentais individuais, mas porque esse tipo de exame era impedido ou excluído por suas doutrinas sociais e pelos parâmetros de seus sistemas de conhecimento.

Deste modo, Lévy-Brühl propõe o abandono da ideia de que o pensamento primitivo seria irracional ou teria se equivocado com relação a aplicação das leis do pensamento. Sobre isso anuncia que o pensamento primitivo possui sua própria organização, coerência e racionalidade fundamentando tal argumento *nas relações de participação*. (MOSCOVICI, 2003; TAMBIAH, 2013).

Participação, de acordo com Lévy-Brühl (*apud* TAMBIAH, 2013, p.194) se manifesta pela *associação entre pessoas e coisas no pensamento primitivo, a ponto de significar identidade e consubstancialidade.*

O pensamento primitivo funde aspectos distintos, do ponto de vista do pensamento ocidental, em uma única unidade mística.

Contrário a valoração e dicotomização das diferentes racionalidades, as reflexões sobre os estudos de Lévy-Brühl revelam a coexistência de diferentes racionalidades nas sociedades ocidentais contemporâneas, permitindo pensar que existe uma mentalidade mística presente em toda a mente humana, embora fosse mais marcada e mais facilmente observável entre os primitivos do que na atualidade. *Essa experiência mística seria tocada por uma emoção característica: o sentimento da presença e da ação de um poder invisível, ou do contato com uma realidade que não a que está dada nas circunstâncias reais ou cotidianas* (TAMBIAH, 2013, p.199).

Tais experiências de participação estariam progressivamente sujeitas, no pensamento ocidental, a demandas que as consideram em termos lógicos, mas que a partir delas são forjadas a poesia, a arte, a metafísica e a própria invenção científica.

Deste modo, o autor observou que o pensamento científico e o pensamento místico poderiam ser melhor comparados como sistemas ideacionais normativos na mesma sociedade, especialmente na contemporânea. Neste raciocínio, qualquer pessoa pode, em certo contexto, comportar-se de maneira mística, e em outro apresentar um enquadramento prático, empírico e cotidiano da mente. Com relação a esta interpretação Moscovici (2003), no âmbito dos seus estudos sobre a relação estabelecida entre pensamento científico e senso comum, propôs o termo polifasia cognitiva - a coexistência, no mesmo grupo social e no mesmo indivíduo, de tipos diferentes de racionalidades envolvidas na construção de representações sociais. Neste caso, as pessoas, inclusive

os cientistas, lançariam mão de um ou outro argumento de acordo com circunstâncias e interesses particulares. Ainda acrescenta que esta peculiaridade das representações sociais, deveria ser compreendida mais como uma regra do que uma exceção.

Tambiah (2013) sugere ampliar este raciocínio ao substituir o termo mentalidade para *múltiplas orientações de realidade* ou *múltiplas ordenamentos de realidade* explorando a construção social dos significados e sistemas de conhecimento. Ainda se fala em *modos de construção e experimentação da realidade* ou *modos de fazer-o-mundo*. (GOODMAN 1985, *apud* TAMBIAH, 2013).

Tambiah (2013), com base nas contribuições de Lévy-Brühl, propõe a existência de dois ordenamentos de realidade com hibridação, preponderâncias e complementariedades variáveis a depender dos indivíduos, grupos em uma dada cultura, e entre culturas tomadas como entidades coletivas – *causalidade e participação*.

A causalidade é representada por *categorias, regras e metodologia das ciências positivas e da racionalidade discursiva lógico-matemática, onde se inclui a neutralidade afetiva e certa abstração em relação aos eventos do mundo*. A participação vincula-se a *apreensões holísticas e sistemáticas de totalidades, integradas a estética e à consciência mística*. A participação enfatiza a *comunicação afetiva e sensorial e a linguagem das emoções*; a causalidade sublinha a *racionalidade da ação instrumental e a linguagem da cognição*. (TAMBIAH, 2013, p.214). Em adição, destaca-se que uma não existe sem os dispositivos da outra.

[...] pessoas de todas as culturas e sociedades engajam-se em distintos gêneros de discurso que se relacionam e são acionados por diferentes contextos de comunicação e prática (tal como definida por Bourdieu). De acordo com a ocasião e o contexto, nós invocamos, empregamos e manipulamos *corpus* de idiomas e conceitos, culturalmente disponíveis e adaptados para se encaixar em diferentes sistemas de

conhecimento, estilos de racionalidade e retórica, e modos de experiência emocional. Neste sentido nós somos flexíveis e plurais e nos engajamos em muitos modos de fazer-o-mundo. (TAMBIAH, 2013, p. 214)

Disto decorre a constatação que os elementos de participação não estão ausentes nos discursos científicos, e, os recursos de causalidade não estão necessariamente ausentes nas performances de participação, entrelaçam-se de diversas maneiras, existindo contextos nos quais um ou outro predomina.

No âmbito dos estudos em representacionais ancorados no debate sobre a coexistência de diferentes racionalidades, Jovchelovitch(2004) recupera a tese de Moscovici (1978) para mostrar que no estudo intitulado *A Psicanálise, sua Imagem e seu Público*, foi possível revelar que, nos processos de significação sobre a Psicanálise por diferentes grupos sociais na França da década de 1960, notou-se a presença de estilos de raciocínios próximos às operações concretas da criança.

Ao considerar que os dados analisados por Moscovici (1978) revelava um modo de pensar de uma sociedade e de participantes adultos, questiona a autora: *Como explicar a presença de uma modalidade do pensar relacionada à infância que, de acordo com as concepções dominantes sobre a transformação do conhecimento, deveriam ter sido superadas?*

Segundo Jovchelovitch (2004) a resposta de Moscovici se aproxima da tese de Lévy-Brühl e de Vygotsky no sentido de admitir que a coexistência de sistemas cognitivos deveria ser anunciada mais como regra do que como exceção tendo em vista a ação da polifasia cognitiva uma coexistência dinâmica de diferentes modalidades de saber correspondendo as relações específicas entre os atores sociais e seu contexto.

Neste sentido a autora recoloca a questão central da adjetivação de diferentes modos de racionalidade tomando o reconhecimento da pluralidade do saber como ponto de partida e alerta que o problema de como formas diferentes de saber se encontram e se relacionam permanece anunciado como um problema em aberto.

É preciso, em outras palavras, indagarmo-nos sobre as possibilidades comunicativas entre formas diferentes de saber, se elas existem, se são possíveis, ou se o encontro entre saberes no mundo contemporâneo está destinado à exclusão e opressão. É aqui que nos deparamos com questões ligadas aos embates e direitos de sobrevivência de formas diferentes de saber. Reconhecer pluralidade não basta: é preciso perguntar como esta pluralidade foi historicamente tratada e é socialmente realizada. Este é o problema central ligado ao estudo e à discussão sobre os saberes hoje e constitui o dilema central que psicólogos sociais precisam enfrentar quando trabalham com saberes do cotidiano e com o mapeamento de saberes locais vis à vis formas dominantes de saber problema das assimetrias no status e na valoração de diferentes saberes e como atores sociais com acesso desigual a recursos apropriam os saberes que penetram seus horizontes. As relações entre saberes são, na maior parte das vezes, assimétricas: assimetria no status e na valoração de formas diferentes de saber impinge diretamente na forma como o saber é comunicado, estabelece sua veracidade e constrói autoridade. (JOVCHELOVITCH, 2004, p.28).

Ao analisar a lógica empreendida por Lévy-Brühl em termos de *themata de base* pode-se considerar que, o autor parte da distinção Alter/Ego tomada como primitivo e civilizado para propor a ruptura de qualificadores associados a inferioridade e superioridade. Ao invés disto, apoia-se na distinção, na diferença entre as racionalidades para anunciar uma correspondência das racionalidades incorporando a antinomia, mas conferindo a este uma nova configuração dialética. O impacto da tese da descontinuidade da mente na obra de Moscovici (1976) contribuiu para a proposição do conceito de polifasia cognitiva por este autor e possibilita a emergência de novo olhar de pesquisadores para a circulação saberes em diferentes contextos.

No que se refere as formas de compreender o mundo classicamente atribuída às crianças, os achados de pesquisa

em representações sociais revelam que as mesmas também são identificadas em discursos de adultos devolvendo a polêmica aos pesquisadores no sentido de abrir um espaço para se pensar a criança, assim como adultos, como sujeitos que produzem e compartilham sentidos sobre a realidade social sendo os saberes produzidos considerados correspondentes. No entanto, tais achados de pesquisa em representações sociais tem dado pouca ênfase a análise de como os processos históricos foram construídos e vem sendo socialmente tratados.

3. A CONTINUIDADE E A DESCONTINUIDADE DA MENTE NO DIÁLOGO COM A PSICOLOGIA DA INFÂNCIA

Gerken (2012), ao citar Jahoda (1999) alerta que o objetivo de Lévy-Brühl se concentrou nos estudos sobre a dicotomia entre mentalidade primitiva e mentalidade moderna e em seu trabalho o antropólogo nunca comparou o adulto primitivo com a criança ocidental, tal aproximação se deu a partir do trabalho dos psicólogos tais como Piaget em seus estudos sobre a psicologia das representações das crianças e Vigotski em sua psicologia das funções psicológicas superiores.

A tentativa de estabelecer que para cada forma de saber corresponde um conjunto fundamental de relações sociais foi central para o pensamento que se desenvolveu sob a influência da fenomenologia e da hermenêutica. Foi também central para as psicologias de Piaget e Vygotsky, que tinham um entendimento claro da natureza social da lógica e se propuseram a demonstrar em detalhe a maneira através da qual a sociedade dá forma ao desenvolvimento das estruturas lógicas na criança. Os dois mostraram que relações sociais diferentes levam a modos de saber diferentes. (JOVCHELOVITCH, 2004, p.10)

Jovchelovitch (2004), aproxima os pressupostos de Durkheim e Piaget para os quais formas superiores de saber, encontradas em adultos e populações civilizadas, deslocariam formas primitivas, encontradas em crianças e povos primitivos. Neste raciocínio o saber progride em direção ao domínio total do mundo objetivo baseado em operações lógicas que deixam para trás os mitos, as superstições e as crenças.

Continua a autora se apoiando nos argumentos de Piaget para dizer que, na perspectiva deste último, a emergência da lógica e da educação da razão se daria por meio da socialização, ou da internalização das regras sociais pela criança:

[...]nem toda a socialização conduz ao pensamento lógico. Povos primitivos, cujo sociocentrismo é análogo ao egocentrismo da primeira infância, não produzem o tipo de laço social que é requerido para o alcance do saber racional. É somente em sociedades onde a individuação e a argumentação preponderam que a razão propriamente dita pode ser alcançada. (p.26).

Ao aproximar os trabalhos de Lévy-Brühl e Vigotski a autora avalia que mesmo tendo valorizado muito o desenvolvimento da lógica e o progresso da razão, o trabalho dos referidos autores contém elementos para produzir uma crítica radical das ideias anunciadas por Piaget e recolocá-las de forma completamente diferente.

Apesar das críticas de Vygotsky as ideias de Lévy-Brühl pode-se considerar que há muitos paralelismos entre a noção de desenvolvimento de Vygotsky e as ideias de Lévy-Brühl em vários aspectos de seu trabalho, especialmente os autores se aproximaram com relação a noção mais fundamental de que a transformação do saber é descontínua e não há substituição nas formas do saber, mas co-existência. Ao invés de conceber o desenvolvimento e transformação do saber dentro de uma escala progressiva e linear que substituem formas primitivas por formas superiores, eles viram

cada forma de saber como uma entidade própria. As formas de saber se relacionam uma a outra, mas não necessariamente sucedem uma a outra linearmente. Elas necessitam ser entendidas em relação ao contexto em que são usadas e em relação às funções que preenchem. As formas do saber coexistem e podem ser contraditórias, mas isso não é um problema se nós abandonamos a lógica formal e sua dualidade ao concebê-las como opostas e abraçamos uma perspectiva dialética. (JOVTCHELOVITCH, 2004, p.27)

O debate em torno da natureza social das categorias lógicas na criança aproxima, ao menos no campo teórico, as fronteiras entre a *thema* Alter/Ego e sua correlação com a *thema* inferior/superior, dentre outras possíveis. O contexto passa a ser a base referencial para a análise das racionalidades em uma perspectiva dialética orientando-se pela pergunta: *que funções as diferentes racionalidades ou formas de saber exercem no interior de suas comunidades?* Ou nas palavras de Jodelet (2001): *Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que efeitos?* (JODELET, 2001, p. 28).

A análise dos excertos de pesquisas realizadas com crianças revela indícios do debate anunciado neste texto e podem auxiliar no entendimento da sua relevância, nos dias atuais e sobretudo neste momento em que a ordem mundial questiona princípios democráticos.

Serão analisados excertos de duas pesquisas: a primeira refere-se a um estudo sobre a representação social de `Polícia` por crianças de três anos de uma comunidade no Rio de Janeiro e a segunda ouviu crianças de sete e oito anos sobre a participação dos alunos na escola. Em ambos os casos é possível anunciar crianças dialogando com as lógicas instituídas na cultura e revelando produção de sentidos a partir do diálogo com o contexto no qual estão inseridas. Nesta dinâmica observa-se a existência de novos modos de ordenamento da realidade.

O estudo de Ferreira (2019) intitulado *Representações Sociais de "Polícia"*: vivências de crianças da Educação Infantil no Complexo do São Carlos (Rio de Janeiro)⁵ traz evidências de como a co-existência das racionalidades retroalimentam a produção de saberes quando se reconhece a legitimidade da produção simbólica de crianças.

A questão de base que o referido estudo traz para o debate relaciona-se às condições cognitivas das crianças de três anos para produzir e compartilhar representações sociais. Seriam as crianças capazes de apresentar um nível de consensualidade e abstração conceitual a ponto de permitir a emergência de representações sociais?

Ou estariam as crianças operando sentidos individuais sem necessariamente estabelecer diálogo com seu grupo de pertencimento?

Dentro do escopo das pesquisas com crianças o estudo, de abordagem microgenética, tratou-se de adequar a metodologia de modo a garantir a horizontalidade das trocas simbólicas e deste modo a ludicidade, na forma de construção de uma maquete representativa da comunidade, foi o caminho metodológico adotado.

A análise dos episódios revelou um alto grau de compartilhamento do conteúdo representacional associado à polícia, espontaneamente evocado por meio de um furgão preto anunciado como *Caveirão* (blindado da polícia forjado institucionalmente na representação de opressão e morte). A representação de polícia apresentou-se ancorada na ideia de força, maldade, ferocidade e morte. A relação estabelecida entre as crianças com a polícia remete a ambiguidade de querer possuir os símbolos de poder e força – armas, blindados e helicópteros - e medo.

⁵ Dissertação desenvolvida no interior do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá por Célia Márcia do Nazareth Ferreira, orientada pela professora Doutora Rita de Cássia Pereira Lima.

Ao considerar a idade das crianças e o objeto de representação- a Polícia- faz sentido retornar as observações de Marková (2006) sobre as *thematas* e seu poder gerador de representações sociais em condições nas quais encontram-se em cheque a sobrevivência e otimização da humanidade na qual o Ego deseja que o Alter lhe trate com dignidade.

Segundo a autora nos cursos de eventos sociais e históricos, considerando os âmbitos políticos, econômicos e religiosos, sobretudo quando os mesmos se transformam em problemas e foco de atenção social, gerando tensões e conflitos as antinomias se transformam em *themata* e alcançam o discurso público.

Seriam este o caso de crianças tão pequenas já apresentarem um discurso coeso e coerente frente a realidade complexa em que estão inseridas?

A tensão que constitui a relação entre a polícia e as comunidades no Rio de Janeiro é revelada nos diálogos entre Ferreira e as crianças de modo a dar contornos à novas formas de interpretar o fenômeno preparando o terreno para novas reflexões sobre a complexidade deste fenômeno.

De certa forma, ao atribuir legitimidade a produção simbólica das crianças e admitir a co-existência de diferentes racionalidades novas perguntas são lançadas na arena pública como se pode notar no excerto a seguir.

CR6 (pega no rosto da pesquisadora para demonstrar que quer atenção total): O “Polícia” tem uma arma beeeem grande (e faz o gesto com a mão). Perguntado sobre como viu, respondeu que a arma estava bem pertinho dele.

CR4 fala que também viu e saiu correndo.

Perguntado por que ele saiu correndo, ele responde que o “polícia” ia matar ele.

Dissemos que não, que a polícia não ia matar. Ele insiste em dizer que ia matar sim. CR1, CR2, CR3, CR5 CR6, e CR7 concordaram que ia matar, sim.

Argumentamos que a polícia apenas pega o bandido. Nossa observação causou alvoroço.

CR5 diz que não é só bandido, não. Conta que o “polícia” pegou o irmão e o tio dele.

CR8 diz que o “polícia” também levou a mãe. (FEREIRA, 2019, p.74)

Os enunciados das crianças em diálogo com a pesquisadora retratam uma outra racionalidade, um outro ordenamento da realidade, igualmente válido para os campos das Ciências Humanas e Sociais, bem como para o âmbito das políticas públicas dentre elas as políticas de segurança pública. A mesma subverte os discursos oficiais de segurança para revelar a sua fratura na qual crianças – o Ego – assumem a impossibilidade de identificação com o agente policial – o Alter – pelo fato do mesmo representar ameaça à integridade da vida dos seus parentes e amigos, em última instância à própria vida⁶. Neste sentido, desejam possuir os artefatos que simbolizam a força objetivada nas armas, blindados e helicópteros e subtraem o qualificador “bandido” para anunciar a população-alvo das ações policiais.

Uma lógica orientada pelo afeto e pelo sentimento de pertencimento comunitário, aspectos básicos que compõem a vida psíquica e torna possível a produção de sentidos sobre a realidade - preservação egóica.

Frente a esse dilema a lógica daqueles que moram no asfalto simplesmente não se aplica a relação estabelecida entre a polícia e as crianças, ainda muito pequenas, que vivem na comunidade do São Carlos não sendo por essa razão possível ou mesmo adequado anunciar a existência de uma lógica enviesada mas sim, de uma outra lógica igualmente possível e potente no que se refere à construção da realidade.

⁶ Marcus Vinícius da Silva, 14 anos, ao ser baleado pelas costas por um blindado no Complexo da Maré indaga a sua mãe: - Mãe, mas eles não viram que eu estava de uniforme? (julho de 2018). Os casos se avolumam nos noticiários.

O estudo de Ferreira (2019) alerta os pesquisadores sobre a importância da análise contextualizada dos processos de significação considerando o contexto nos quais são forjados, nas suas dimensões histórica e cultural, bem como as funções que assumem na sociabilidade.

No segundo estudo intitulado: *Isso é participação? Isso é boneco mandado*: o prescritivo, o contratual e a participação das crianças na cena escolar⁷, Alves (2019) objetivou analisar as significações de crianças sobre o seu direito a participação na instituição educativa e buscou compreender as implicações acerca dos processos de agenciamento, cujos significados as crianças compartilham e negociam os quais, por sua vez, estão ancorados nos valores que anunciam diferentes paradigmas de educação e, objetivados pelas práticas educacionais empreendidas por uma comunidade educativa.

Ao adotar a abordagem do tipo etnográfica, organizou o estudo em três etapas: 1. análise documental do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP); 2. observação participante junto ao grupo escolar envolvendo crianças (sete e oito anos) na relação com sua professora; 3. entrevista semiestruturada com o grupo de docentes.

A análise compreensiva dos episódios permitiu o destaque do seguinte excerto:

Entrei na sala de aula as 07h18min. As crianças estavam sentadas enfileiradas. — A professora não veio¹, **disse: Otávio (7)**.

Na sequência, **Gabriel (7) o corrigiu dizendo**: Ela veio sim, está na sala da coordenadora. A Professora entrou na sala e pediu para as crianças fazerem uma roda, e começou a conversar e explicar como é a rotina de um estudante.

⁷ Tese desenvolvida no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, por Iury Lara Alves, orientada pela professora Doutora Daniela B. S. Freire Andrade.

Professora: Quem deve fazer a tarefa que eu mando para vocês no caderno?

Mônica (7) respondeu: Nós mesmas tia, e se não conseguir pede ajuda dos pais e da minha tia.

Professora continuou: A tarefa para casa não pode voltar sem fazer, ela é a revisão do que vimos em sala de aula. Então, mesmo que a mamãe, o papai, a vizinha não ajudem, não pode voltar sem fazer. Isso quer dizer participação, ter autonomia para tentar fazer sozinho.

Dhavy (7): Isso não é participação.

Professora: E, o que é participação para você Dhavy?

Dhavy (7): É obedecer à tia e fazer tudo que a tia pede, e copiar e também ler.

Monica (7): também levantar o dedo para falar e para sair da sala.

Professora: Isso mesmo Dhavy.

Joilyson (7): Isso é participação? Isso é boneco mandado.

Professora: Mas tá engraçadinho hoje né. O que é participar então senhor Joilyson?

Joilyson (7): É ir na frente falar com microfone de verdade ou de mentira[...]rsrsrrs

Todos começaram a rir, inclusive a professora, que logo pediu para que parassem com aquela bagunça e voltassem às atividades.

(ALVES, 2019, p.172).

Os argumentos apresentados pelas crianças às indagações da professora sobre participação de crianças na aula revelam a existência de outros modos de fazer a escola, via de regra categorizados como modos transgressores ou insuficientes.

No caso do menino Joilyson, ao denunciar a significação de participação compartilhada entre professora e colegas como uma pseudoparticipação estava em diálogo com vivências educacionais ancoradas na Pedagogia da Participação (2007) desenvolvidas em projetos alternativos no interior da própria escola como o projeto TV Rondon no qual crianças eram repórteres âncoras de um jornal televisivo amador, conforme registrados nos documentos oficiais do Estágio básico I: contextos socioeducativos do Curso de Psicologia da UFMT⁸.

Eis aqui outra evidência de que estudos atentos aos processos que delineiam o contexto social nos quais as significações são forjadas são capazes de identificar os elementos que dão contornos às diferentes racionalidades, bem como possibilita compreender seus tensionamentos e a dinâmica de compartilhamento.

A participação de crianças na arena pública e o seu potencial de influência social, dito de outra forma, os ordenamentos da realidade produzido por crianças, carecem de legitimidade atribuída pelo contexto social da comunidade onde os sentidos e significados são forjados com e pelas crianças. Para tanto é preciso apostar na co-existência de saberes como motor propulsor da esfera pública.

Estes parecem ser casos ilustrativos para a observação de Jovchelovitch (2004:p.26) sobre a contribuição de Lévy-Brühl:

[...] ele mostrou que a lógica é, ela própria, uma categoria maleável e que lógicas diferentes não são menos lógicas que nossa própria lógica. De fato, todas as tentativas de enquadrar lógicas diferentes em categorias lógicas que são nossas, mostram apenas as limitações de nossa própria lógica.

⁸ O referido estágio é realizado no interior da escola desde 2014.

Crianças indagam a lógica tida como oficial, superior, civilizada. O fazem orientando-se pelo sentido pessoal e operando, em maior ou menor grau por significados que lhes são apresentados nos contextos de vida. Neste exercício, podem ser consideradas pelos qualificadores anunciados por Platão (ausência, insuficiência, inferioridade, objeto a serviço do Alter – um não lugar) ou podem ser tomadas como legítimos atores sociais em pleno exercício da dialogicidade.

Eis um campo de disputa que atravessa o pensamento científico, as produções de saberes sobre as crianças e o senso comum forjando representações sociais, instituindo práticas e conferindo contornos aos modos de ser, estar no mundo e porque não dizer aos diferentes modos de fazer o mundo.

4. CONSIDERAÇÕES

Os esforços empreendidos neste texto orientaram-se pelo debate no interior da Psicologia Social, mais especificamente da teoria das representações sociais que possibilitasse reflexões sobre o estatuto social das crianças como atores sociais que forjam sentidos sobre a realidade comum.

Tal questionamento no campo das representações sociais remete a dois debates profícuos: 1. os estudos sobre a produção de conhecimentos seja no campo científico, seja no âmbito do senso comum, orientados pelo potencial gerador das *thematias de base* e 2. As contribuições de Lévy-Brühl sobre as teses da continuidade e descontinuidade da mente e suas implicações para o pensamento científico, em especial para a Psicologia da Infância.

Os argumentos perseguiram a construção de uma atmosfera propícia para a desconstrução de adjetivações do pensamento infantil orientada pela ideia de inferioridade ou insuficiência. Neste sentido, tem-se o pensamento científico como ambientes ou atmosferas sócio-cultural cujas categorias convencionalizam os objetos, pessoas e acontecimentos

(MOSCOVICI, 2003). Neste caso, assume-se a relevância de se estranhar determinadas convencionalizações mesmo que estas sejam anunciadas pelo discurso científico tendo em vista a sua íntima relação com o processo de tematização. Em outras palavras, a ciência e as ideias científicas são invenções culturais e como tal estão sujeitas ao processo histórico no curso do qual são forjadas.

O entendimento sobre a co-existência de múltiplos ordenamentos da realidade é tomado como uma ruptura com a antinomia inferior e superior aplicada aos estudos científicos sobre as diferentes formas de saber. No entanto, o reconhecimento das variações e diferenças entre os saberes, conforme alerta Jovchelovitch (2004:p.25) é apenas o começo do desafio tendo em vista a insistência do que a autora chamou de *racionalidade iluminada típica da modernidade* que insiste em anunciar a hierarquização dos saberes deslocando determinados saberes a condição de inferioridade para sempre.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. L. **Isso é participação? Isso é boneco mandado: o prescritivo, o contractual e a participação das crianças na cena escolar**, Tese de Doutorado, (Educação), UFMT, Cuiabá, 2019.

ANDRADE, B.S.F. A infância como objeto de representações e as crianças como sujeitos que elaboram novos sentidos sobre a realidade: sutilezas de um debate. In: CHAMON, E. M.Q. *O et al.* (Org.) **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre, ABRAPSO, 2014.

FERREIRA, M.N. **Representações Sociais de “Polícia”**: vivências de crianças da Educação Infantil no Complexo do São Carlos (Rio de Janeiro), Tese de doutoramento, (Educação), UNESA, Rio de Janeiro, 2019.

GERKEN, C. H. SA Razão e o Outro em Lévy-Brühl: Notas para um Diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, 7(1), São João del-Rei, janeiro/junho 2012.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lílian Ulu. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. [p.17-44].

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**, vol.16 no.2 Porto Alegre Maio/Aug. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a04v16n2>. Acesso: 07.09.2019.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais**: as dinâmicas da mente. Tradução Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOSCOVICI, S.. Introductory address. **Papers on social representations**: threads of discusion eletronic version, vol.2, 1-170, 1993. Disponível em: <http://www.psr.jku.at/>. Acesso em: 15 mar. 2001.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. ; VIGNAUX, G. Lê concept de themata, In: GUIMELLI, CH. (Org.) **Structures et transformations dès representations sociales**. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M.

(Org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. São Paulo: Artmed, 2007. p. 13-36.

TAMBIAH, S. Múltiplos ordenamentos de realidade: o debate iniciado por Lévy-Brühl. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 22, p. 1-384, 2013.

VYGOTSKI, L.S. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** In: Obras Escogidas III. (Incluye Problemas del de desarrollo de la psique). VISOR DIS., S. A., 2000. p.11-47.