

Jerome Bruner

Research professor of Psychology, New York University

REALIDADE MENTAL, MUNDOS POSSÍVEIS

Dina

Tradução:

MARCOS A. G. DOMINGUES

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:

MARIA THEREZA OLIVA MARCÍLIO DE SOUZA

*Licenciada em Pedagogia pela UFBA.
Mestre em Educação pela Harvard Graduate
School of Education, Harvard University,
Cambridge, Massachussets. Consultora
de projeto MEC/Banco Mundial.*

B894r

Bruner, Jerome

Realidade mental. mundos possíveis / Jerome Bruner: trad.
Marcos A. G. Domingues -- Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

1. Psicologia cognitiva - Estudos da mente. I Título.

CDU 159.922

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto - CRB 10/1023
ISBN 85-7307-291-1



ARTES
MÉDICAS

PORTO ALEGRE, 1998

Obra originalmente publicada sob o título
Actual minds, possible worlds
© President and Fellows of Harvard College, 1986

Capa: *Mário Röhnelt*

Preparação do original: *Sandro W. Andretta, Clarisse S. Fagundes*

Supervisão editorial: *Letícia Bispo de Lima*

Composição e Arte: *ComTexto Editoração Eletrônica*

Reservados todos os direitos de publicação em língua portuguesa à
EDITORA ARTES MÉDICAS SUL LTDA.
Av. Jerônimo de Ornellas, 670 — Fones (051) 330-3444 Fax (051) 330-2378
90040-340 Porto Alegre, RS, Brasil

SÃO PAULO
Rua Francisco Leitão, 146 — Fone (011) 883-6160
05414-020 São Paulo, SP, Brasil

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL

Ao meu neto, Mark Linehan Bruner

Sumário

Prefácio IX

Parte Um — Dois Tipos Naturais

1. Enfocando o Literário 3
2. Dois Modos de Pensamento 12
3. Castelos Possíveis 47

Parte Dois — Linguagem e Realidade

4. O *Self* Transacional 61
5. A Inspiração de Vygotsky 75
6. A Realidade Psicológica 84
7. Os Mundos de Nelson Goodman 99
8. Pensamento e Emoção 112

Parte Três — Agindo em Mundos Construídos

9. A Linguagem da Educação 127
10. Teoria do Desenvolvimento como Cultura 140

Posfácio 157

Apêndice: Uma recontagem de "Clay" de James Joyce por um Leitor 167

Notas 179

Créditos 203

Índice 205

Prefácio

Este livro nasceu de um esforço para publicar uma coleção de ensaios escritos entre 1980 e 1984. Cada um dos ensaios foi preparado para uma ocasião especial e para um público particular. Esses ensaios seriam editados simplesmente para expressarem melhor o que eles pretendiam dizer. Mas, ao relê-los, descobri que cada um foi uma expressão, limitada pela ocasião, de um ponto de vista que eu lutara para formular durante aqueles anos.

Ao invés disso, decidi escrevê-los novamente, desta vez atendo-me mais ao ponto de vista geral que eles estavam tentando expressar e menos às demandas das ocasiões especiais. Entretanto, todos os capítulos, exceto dois, começaram suas vidas como respostas a convites particulares; por isso, gostaria de registrar minha gratidão a meus anfitriões.

“Enfocando o Literário” é um texto novo escrito para tornar mais clara para mim mesmo a natureza do empreendimento. “Dois Modos de Pensamento” começou como um convite dirigido à American Psychological Association. “Castelos Possíveis” foi primeiro o texto da Conferência Gordon Mills na Universidade do Texas em Austin. “O *Self* Transacional” teve uma dupla origem: a Conferência Bender proferida em Nova Iorque e a apresentada no Erikson Institute, em Chicago. “A Inspiração de Vygotsky” teve seu início como uma apresentação em um simpósio sobre Vygotsky no Center of Psycho-social Studies, em Chicago. “A Realidade Psicológica”, como o ensaio de abertura, foi escrito para o presente livro para esclarecer assuntos não resolvidos em minha própria mente, embora carregue alguns ecos da Conferência Katz-Newcomb dada na Universidade de Michigan. “Os Mundos de Nelson Goodman” (com Carol Feldman como co-

autora) foi escrito para a New York Review of Books e é a exceção neste livro: ele está virtualmente inalterado a partir de sua forma original. "Pensamento e Emoção", ao contrário, começou como uma idéia básica dirigida à Society Jean Piaget, embora nada reste do original. "A Linguagem da Educação" nasceu da Conferência Bode na Universidade do Estado de Ohio. E, finalmente, "Teoria do Desenvolvimento como Cultura" nasceu de uma semente na forma de outro convite dirigido à American Psychology Association. Sou profundamente grato a meus anfitriões naquelas ocasiões e aos colegas e estudantes que tão desprendidamente fizeram seus comentários, espero que eles encontrem seus ecos neste livro.

Tenho um débito especial para com as duas fundações que apoiaram meu trabalho durante o período em que este livro estava crescendo. A primeira é a Fundação Sloan, que me forneceu a concessão inicial para explorar a natureza da narrativa como um modo de raciocínio e uma forma de arte. A Fundação Spencer generosamente deu um apoio posterior para o prosseguimento desses estudos, cujos primeiros resultados estão apresentados em diversos dos capítulos deste livro.

Duas outras instituições têm minha gratidão. Uma delas, a Graduate Faculty of the New School for Social Research, que é meu lar acadêmico. Ela me proporcionou colegas, alunos e o estímulo de classes para ensinar. A outra, o New York Institute for the Humanities at New York University, preenche o espaço de clube, botequim e foro. Seus almoços, seminários e conferências me proporcionaram camaradagem tão complexa quanto rica.

Quero agradecer particularmente aos estudantes e colegas que participaram em seminários sobre teoria e prática narrativa na Nova Escola e no Instituto, e aos visitantes que vinham de longe para apresentar-nos suas idéias. Sou especialmente grato aos membros do meu grupo de pesquisa, alguns dos quais terão trabalhos apresentados no Capítulo 2: Alison Armstrong, Sara Davis, Gwyneth Lewis, Pamela Moorhead, David Polonoff, James Walkup, Susan Weisser e Walter Zahorodny.

Existem muitos débitos intelectuais para com amigos — muitos dos quais eu nem mesmo posso mencionar e muito menos recompensar. Eric Wanner, Richard Sennett, Dan Stern, David Rieff, Arien Mack, Oliver Sacks, John Guare, Stanley Diamond, Bonnie Borenstein, Henri Zukier, Janet Malcolm e Diana Trilling estão entre aqueles a quem mais devo. O mesmo posso dizer de meu parceiro de *squash*, William Taylor, que pode contar historiografia convincente entre jogos, mesmo quando está perdendo. Quero também agradecer à minha redatora, Camille Smith, por seu infalível bom humor e bons conselhos, e meu editor e amigo Arthur

Rosenthal, que sugeriu o livro em primeiro lugar. Alguns dos temas que inspiram a Parte Um do livro receberam uma primeira prova na Universidade de Konstanz, em junho de 1985, e agradeço particularmente a Tom Luckmann e Wolfgang Iser por seus comentários proveitosos. Pamela Moorhead ajudou a preparar o manuscrito para a edição com talento e paciência.

Com Carol Feldman tenho uma dívida particular. Ela tem sido apoio, crítica e uma prodigiosa fonte de idéias e inspiração.

*Dizer que todo o pensamento humano é essencialmente
de dois tipos — raciocínio, por um lado,
e pensamento narrativo, descritivo, contemplativo,
por outro lado — é dizer apenas o que a
experiência de cada leitor corroborará.*

William James

Parte Um

**Dois
Tipos
Naturais**

Enfocando o Literário

Czeslaw Milosz começa suas Conferências Charles Eliot Norton, proferidas em Harvard em 1981-82, com um comentário que é ao mesmo tempo símbolo e advertência:

“Muitos livros eruditos sobre poesia foram escritos e obtiveram, pelo menos em países do Ocidente, mais leitores do que a própria poesia. Isso não é um bom sinal, mesmo se puder ser explicado tanto pelo brilho de seus autores quanto pelo seu zelo na assimilação de disciplinas científicas que hoje gozam de respeito universal. Um poeta que quisesse competir com aquelas montanhas de erudição teria que fingir possuir mais autocohecimento do que os poetas estão autorizados a ter.”

Os três ensaios na Parte Um deste livro são sobre poesia em uma ou outra de suas formas. E juntos, eles constituem mais um daqueles esforços de visualizar a arte através da lente daquelas respeitadas “disciplinas científicas”.

Milosz continua: “Francamente, toda a minha vida eu estive em poder de um demônio e não entendo muito bem de que forma os poemas ditados por ele criaram vida. Esta é a razão pela qual, em meus anos de ensino de literaturas eslavas, me limitei à história da literatura, tentando evitar a poética”. Duvido que possamos ler a voz do demônio também, ou mesmo reconstruí-la a partir do texto. Freud, admitindo o mesmo ponto em “O poeta e o devaneio”, incita, todavia, a que o poema em si pode nos dizer muito sobre a natureza da mente, mesmo quando ele não consegue revelar o segredo de sua criação. O gênio místico de Dostoevski, as maneiras traiçoeiras de Joyce com a linguagem podem ser estudados com proveito, embora não conheçamos sua inspiração. Nenhuma ciência literária

(não mais do que qualquer ciência natural) pode penetrar em momentos particulares de criação inspirada. Mas não importa como eles passaram a existir, os mundos de *The Secret Sharer* ou de Stephen Daedalus em *A Portrait of the Artist as a Young Man* constituem textos e mundos. E tais textos são dignos da atenção disciplinada de qualquer um que procure entender os mundos simbólicos que o escritor cria. Se conseguirmos aplicar sobre estes textos os mais poderosos instrumentos de análise literária, lingüística e psicológica, poderemos ainda entender não apenas o que faz uma história, mas o que a torna grande. Quem negaria que a *Poética* de Aristóteles nos ajudou a entender a tragédia, ou que, dois milênios mais tarde, outros iluminaram diferentes paisagens literárias — Roman Jakobson a sólida estrutura da poesia, Vladimir Propp a morfologia das histórias populares, Kenneth Burke a dramática “gramática de motivos”, e mesmo Roland Barthes (por toda a sua autozombaria) o texto “escritoresco”. Este é o domínio da teoria literária.

Mas há um segundo passo em análise literária que raramente é dado. Uma vez que caracterizamos um texto em termos de sua estrutura, seu contexto histórico, sua forma lingüística, seu gênero, seus múltiplos níveis de significado e o resto, podemos ainda desejar descobrir como, e de que maneiras, o texto afeta o leitor e, de fato, o que produz tais efeitos no leitor, como realmente ocorre. O que faz grandes histórias reverberarem com tal vivacidade em nossas mentes comumente mundanas? O que dá à excelente ficção o seu grande poder: o que no texto e o que no leitor? Uma “psicologia” da literatura é capaz de descrever sistematicamente o que ocorre quando um leitor entra na “*Dublin*” de Stephen Daedalus através do texto de *Portrait*?

A maneira usual de abordar tais questões é invocar processos ou mecanismos psicológicos que operam na “vida real”. Diz-se que os personagens na história são interessantes em virtude de nossa capacidade de “identificação” ou porque, em seu conjunto, eles representam o elenco de personagens que nós, os leitores, inconscientemente carregamos dentro de nós. Ou, no lado lingüístico, diz-se que a literatura nos afeta em virtude de seus *tropos* — por exemplo, pela metáfora e sinédoque que evocam desempenhos imaginativos e encantadores. Mas tais propostas explicam tanto que acabam explicando muito pouco. Elas não dizem por que algumas histórias têm tanto sucesso e outras não conseguem prender o leitor. E, acima de tudo, elas não fornecem um relato dos processos de leitura e de penetração numa história. Tem havido esforços para explorar esses processos de forma mais direta, como em *Practical Criticism*, de I. A.

Richards, onde “leituras” alternativas e genuínas de poemas foram examinadas, mas tais esforços têm sido raros e, em geral, não bem informados psicologicamente. Talvez a tarefa seja demasiadamente atemorizante.

Deixem-me ilustrar alguns dos desafios — e sugerir por que penso que, apesar de toda a sua intimidação, a tarefa é possível e válida e por que ela pode lançar luz não apenas sobre questões literárias, mas também sobre questões psicológicas além dos limites da psicologia da literatura. Tomemos, primeiramente, a questão de leituras alternativas (ou múltiplas) da história ou de qualquer texto. Trata-se de uma questão antiga que tem sua origem na lingüística clássica e na interpretação de textos bíblicos. Nicholas de Lyra propôs, há muitos séculos, por exemplo, que os textos bíblicos podem ser tratados em quatro níveis de interpretação: *litera, moralis, allegoria e anagogia*, o literal, o ético, o histórico e o místico. Os lingüistas literários e gerais sempre insistiram em que nenhum texto, nenhuma história pode ser entendida em um único nível. Roman Jakobson, por exemplo, exortou a que todo o sentido é uma forma de tradução e que a tradução múltipla (polissemia) é mais a regra do que a exceção: uma expressão vocal pode ser concebida como referencial, expressiva, conativa (no sentido de um ato de fala), como poética, como fática (preservadora de contato) e como metalingüística. E Roland Barthes, em *S/Z* (a análise de um único texto, *Sarrasine*, de Balzac), ilustra como um romance alcança seu significado na interação das interpretações produzidas por pelo menos cinco diferentes “códigos”. O que Nicolas de Lyra, Jakobson e Barthes estão dizendo, de fato, é que se pode ler e interpretar textos de vários modos, na verdade, de vários modos simultaneamente. De fato, a visão dominante é a de que nós devemos ler e interpretar em alguma maneira múltipla para que algum sentido “literário” possa ser extraído do texto. Mas, na verdade, sabemos pouco sobre como os leitores realmente fazem isso — sabemos, de fato, muito pouco sobre o “leitor-dentro-do-texto” como um processo psicológico.

Para o psicólogo da literatura, a análise teórica da “interpretação de texto” (por quem quer que seja formulada e quaisquer que sejam os dados-base textuais da análise) aceita apenas hipóteses sobre leitores reais. Todos os leitores atribuem múltiplos sentidos às histórias? E como podemos caracterizar esses múltiplos sentidos? Que tipos de categoria de sistemas captam melhor este processo de “atribuição de sentido” e quão idiossincrático ele é? A interpretação é afetada pelo gênero e o que o gênero significa psicologicamente (uma questão à qual eu devo me dirigir no momento)? E como os múltiplos sentidos são desencadeados? O que há no texto

que produz este múltiplo efeito e como se pode caracterizar a suscetibilidade dos leitores à polissemia? Estes são os tipos de perguntas que devemos fazer como *psicólogos* da literatura, e retornaremos a elas no próximo capítulo.

Tomemos a questão do gênero, outro antigo assunto que ainda preocupa estudiosos literários de modo significativo. Aristóteles tratou da questão em *Poética*, e sua caracterização de comédia e tragédia em termos de personagem e de forma de enredo é ainda uma parte viva da teoria literária. E com Freud ou sem Freud, a caracterização de Aristóteles ainda é uma especulação psicológica astuta (bem como literária) — à qual deverei retornar freqüentemente nos capítulos posteriores. Existem muitas outras abordagens literárias ao gênero que são sugestivas do ponto de vista psicológico. Em contraste a isto, tomemos a distinção formal entre épico e lírico oferecida por Austin Warren e René Wellek em sua clássica *Teoria da Literatura*; épica é a poesia do passado, terceira pessoa; lírica, a da primeira pessoa do presente. Embora fosse uma distinção oferecida apenas como uma caracterização de texto, ela é interessante não apenas em um sentido puramente lingüístico. É verdade, por exemplo, que a “unidade” genérica no mundo de um texto fictício depende da manutenção de uma estrutura espaço-tempo e que essa unidade requer a marcação consistente de tempo e de pessoa? O gênero “psicológico” é constituído de tal marcação espaço-tempo: histórias-dos-outros no passado, histórias-de-si mesmo no presente, e assim por diante? Não sabemos as respostas a essas perguntas, mas, nos capítulos seguintes, devo explorar maneiras de tentar obtê-las.

Pode-se ter uma idéia da psicologia do gênero ouvindo leitores “recontarem” uma história que eles recém leram ou “contarem” espontaneamente uma história sobre um “acontecimento” em suas próprias vidas. Ao “recontar” uma história de Conrad, um leitor a transformará em um conto de aventura, outro em uma história moral sobre duplicidade, e um terceiro em um estudo de caso de um *Doppelgänger*. O texto do qual eles partiram era o mesmo. O gênero parece ser uma maneira de organizar a estrutura dos acontecimentos e, ao mesmo tempo, de organizar a expressão dos mesmos — um modo que pode ser usado para contar a sua própria história ou mesmo para “localizar” as histórias que alguém está contando ou lendo. Alguma coisa no texto real “desencadeia” uma interpretação do gênero no leitor, uma interpretação que, então, domina a criação própria do leitor, o que Wolfgang Iser chama de um “texto virtual”.

Quais são, portanto, os “gatilhos” e quais são as formas subjetivas de gênero que passam a dominar a mente do leitor? O gênero subjetivo é meramente uma convenção, e os gatilhos são pouco mais do que sinalizações literárias ou semióticas que indicam ao leitor de que gênero se trata e que atitude tomar em relação à história? Contudo, existe algo demasiadamente universal sobre a tragédia, a comédia, o épico, os contos de ilusão para que a explicação do gênero seja apenas uma questão de convenção. Ele também não é fixo nem “ligado”. Anthony Burgess diz de “Clay”, no *Dubliners* de Joyce, que se trata de uma história *cômica*. Ele *pode* ser lido desta maneira. Maria (sua personagem principal) é vista como uma *cômica* trabalhadora desleixada presa no tédio de Dublin. Suas ilusões sobre si mesma, então, tornam-se a matéria da comédia negra joyceana. Sim, pode-se ler como Burgess o faz, ou pelo menos tentar fazê-lo.

Mas as histórias, na frase de Paul Ricoeur, são “modelos para a redescricao do mundo”. Mas a história não é por si mesma o modelo. Ela é, por assim dizer, uma instanciação dos modelos que carregamos em nossas próprias mentes. Um estudante, em um seminário do qual participei, interpretou *Hamlet* como sendo um conto de um serviço malfeito de um príncipe dinamarquês que tinha “tomado gosto” em usar a espada em sua universidade alemã e que era tão inepto para matar o homem que ele odiava, que acabou matando seu amigo mais sábio, Polônio, no processo. Sim, este estudante admitiu, a peça era uma “tragédia”, mas era também um serviço malfeito (ele fazia engenharia — com paixão).

Pode-se reler uma história em infindáveis modos diferentes — *litera, moralis, allegoria, anagogia*. (O jovem engenheiro fazia-o na *moralis*.) Os modos alternados de leitura podem lutar um com o outro, casar um com o outro, zombar um do outro na mente do leitor. Há alguma coisa na narrativa, alguma coisa no enredo que desencadeia este “conflito de gênero” nos leitores (veja o Capítulo 2). A história vai a nenhum lugar e a todos os lugares. Assim, Frank Kermode, ao distinguir *sjuzet e fabula* (os incidentes lineares que compõem o enredo *versus* o tema subjacente sem tempo, sem movimento), observa que o poder das grandes histórias está na interação dialética que se estabelece entre os dois: “a fusão do escândalo e do milagre”. Assim, embora o leitor comece posicionando a história em um gênero (e isto pode ter efeitos poderosos sobre sua leitura), ele muda à medida que avança. O texto real permanece inalterado; o texto virtual (para parafrasear Iser) muda quase de momento a momento no ato da leitura.

Se nós, então, perguntamos sobre a natureza e o papel do gênero

psicológico — a concepção do leitor sobre que tipo de história ou texto ele está encontrando ou “recriando” —, nós estamos, de fato, fazendo não apenas uma pergunta morfológica sobre o texto real, mas também uma pergunta sobre os processos interpretativos que são desencadeados pelo texto na mente dos leitores.

Há mais de vinte anos, engajado na pesquisa da natureza psicológica e do desenvolvimento do pensamento, tive uma daquelas crises brandas tão endêmicas nos estudantes da mente. O Apoloniano e o Dionisíaco, a lógica e a intuição estavam em guerra. Gustave Theodor Fechner, o fundador da moderna psicologia experimental, tinha-os chamado *Tagesansicht* e *Nachtansicht*. Minha própria pesquisa fizera com que eu me aprofundasse cada vez mais no estudo da inferência lógica, as estratégias pelas quais as pessoas comuns penetram na estrutura lógica das regularidades que encontram num mundo que elas criaram através do próprio exercício da mente que elas usaram para explorá-lo.

Li romances, assistia filmes, deixei-me arrebatado pelo encanto de Camus, Conrad, Robbe-Grillet, Sartre, Burgess, Bergman, Joyce, Antonioni. De tempos em tempos, quase como se fosse para manter o equilíbrio entre a noite e o dia, escrevi ensaios — sobre Freud, o romance moderno, metáfora, mitologia, pintura. Eles eram informais e “literários”, e não “sistemáticos” na forma, mesmo que possam ter sido psicologicamente motivados.

Acabei publicando estes ensaios “fugitivos” na forma de um livro: *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Foi um alívio ver o livro publicado, embora eu não ache que sua publicação tenha mudado muito minha maneira de trabalho. De dia, o *Tagesansicht* prevalecia: minha pesquisa psicológica continuava. À noite, havia romances e poemas e peças. A crise havia passado.

Enquanto isso, a própria psicologia havia sofrido mudanças e, sem dúvida, para o bem, as vozes da mão direita e da esquerda tornaram-se mais públicas e audíveis as discussões entre elas. Uma das contribuições da revolução cognitiva na psicologia foi que ela tornou possível considerar a questão de como o conhecimento e a experiência eram organizados em suas inúmeras formas. E já que a linguagem é nossa ferramenta mais poderosa para a organização de experiência e, de fato, para constituir “realidades”, os produtos da linguagem em toda a sua rica variedade estavam se apresentando para uma investigação mais profunda. Em meados da década de 70, as ciências sociais saíram de sua posição tradicional positivista para uma postura mais interpreta-

tiva: o significado tornou-se o foco central — como a palavra era interpretada, por que códigos o sentido era regulado, em que sentido a própria cultura poderia ser tratada como um “texto” que os participantes “lêem” para sua própria orientação.

E em meados da década de 70, com o fervor chomskiano exaurido, a lingüística retornou, com ferramentas mais poderosas, à sua preocupação clássica com os usos da linguagem — entre eles seu uso para criar as ilusões de realidade que fazem a ficção. Seguiu-se uma torrente de pesquisas, algumas obscuras e outras esclarecedoras, dirigidas aos grandes temas da “poética” no espírito de Jakobson e da Escola de Praga. O estruturalismo francês, com Claude Lévi-Strauss, acabou assumindo a liderança com suas análises do mito — passando a dominar a teoria literária, sendo apenas derrubado pelo enfoque funcionalista posterior de Barthes, de Derrida, de Greimas e dos críticos deconstrucionistas (ver Capítulo 2).

Esses acontecimentos (e outros que serão relatados depois) abriram novas perspectivas psicológicas. Porque talvez seja verdade, como os acadêmicos de psicologia gostam de dizer sobre si mesmos, que a psicologia tem a coragem das convicções de outras pessoas. Os psicanalistas, seguindo a orientação anterior de George Klein, começaram a questionar se o objeto da análise não era tanto reconstruir arqueologicamente uma vida quanto ajudar o paciente a construir uma narrativa da mesma, mais produtiva e livre de contradições. Neste caso, o que constituía uma narrativa, ou melhor, uma boa narrativa? E os psicólogos acadêmicos, inspirados pela liderança de David Rumelhart, começaram a trabalhar em “gramáticas de história”, descrições formais da estrutura mínima que produzia histórias ou seqüências semelhantes a histórias. E como em uma parte de um *Zeitgeist*, até mesmo historiadores e historiógrafos, pouco conhecidos por coragem inovadora, passaram novamente a refletir sobre os poderes da história narrativa — Francis Parkman, digamos, em contraste com um economista social analisando o mesmo período.

Meu antigo interesse foi reaceso. Pondo-me a caminho para fazer uma amostragem desta massa de trabalho novo, descobri que havia dois estilos de se abordar a narrativa, uma descoberta que me afligiu enquanto fazia dois seminários sobre narrativa ao mesmo tempo. Um deles, na *New School for Social Research* era dominado por psicólogos. O outro, no *New York Institute for the Humanities*, era composto de dramaturgos, poetas, romancistas, críticos e editores. Os dois seminários estavam interes-

sados em questões psicológicas; ambos estavam interessados em questões literárias. Ambos estavam interessados em leitores e escritores. Ambos estavam interessados em textos. Mas um grupo, os psicólogos, dedicava-se a trabalhar “de cima para baixo”; o outro, a trabalhar “de baixo para cima”. É uma distinção válida de se explorar que prediz algo sobre o conflito que se sente ao se trabalhar na narrativa e na psicologia da literatura em geral.

Os partidários do de cima para baixo partem de uma teoria sobre a história, sobre a mente, sobre escritores, sobre leitores. A teoria pode ser apoiada em qualquer ponto: na psicanálise, na lingüística estrutural, em uma teoria da memória, na filosofia da história. Armado com uma hipótese, o partidário do de cima para baixo ataca um texto e outro, procurando exemplos (e menos freqüentemente contra-exemplos) do que ele espera que seja uma “explicação” correta. Em mãos hábeis e imparciais, trata-se de uma maneira poderosa de se trabalhar. É a maneira do lingüista, do cientista social e da ciência em geral, mas ela incute hábitos de trabalho em que há sempre o risco de se produzir resultados que sejam insensíveis aos contextos em que foram revelados. Ela participa de um dos modos de raciocínio a que retornarei no próximo capítulo — o paradigmático.

Os adeptos do de baixo para cima dançam conforme uma música bem diferente. Sua abordagem concentra-se em uma obra em particular: uma história, um romance, um poema e até mesmo uma linha. Eles a encaram como seu bocado de realidade e a exploram para reconstruí-la ou desconstruí-la. Eles estão em busca da teoria implícita na construção de Conrad de *Heart of Darkness* ou nos mundos que Flaubert constrói. Não é que eles estejam biograficamente ocupados com Conrad ou Flaubert, embora não deixem de estar atentos a tais questões, nem estão tão tomados pela nova crítica que olham apenas para o texto e seus artifícios, embora também estejam preocupados com isso. Ao invés disto, o esforço é ler um texto em busca de seus significados, e, ao fazê-lo, elucidar a arte do seu autor. Eles não abrem mão da orientação da teoria psicanalítica ou da poética Jakobsoniana, ou mesmo da filosofia da linguagem para alcançar seu intento. Mas sua busca não é para provar ou desaprovar uma teoria, mas para explorar o mundo de um determinado trabalho literário.

Os partidários da abordagem de cima para baixo lamentam a particularidade daqueles que procedem de baixo para cima. Estes deploram a abstrata não — “não-escritoriedade” daqueles. Os dois, infelizmente, não falam muito um com o outro.

Nos dois ensaios a seguir, não satisfarei nenhum lado e, muito me-

nos, não vejo nenhuma razão para me desculpar por isso. Também não posso justificar isso afirmando que quando sabemos o suficiente as duas abordagens se fundem. Não creio que isso ocorra. No máximo, posso alegar que, como no caso do estereoscópio, a profundidade é melhor alcançada olhando-se de dois pontos ao mesmo tempo.

2

Dois Modos de Pensamento

Deixem-me começar expondo meu argumento da forma mais clara possível, para melhor examinar suas bases e suas conseqüências. Trata-se do seguinte. Existem dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento de experiência, de construção de realidade. Os dois (embora complementares) são irreduzíveis um ao outro. Esforços para reduzir um modo ao outro ou para ignorar um às custas do outro inevitavelmente deixam de captar a rica diversidade do pensamento.

Além disso, cada uma das maneiras de conhecimento tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação. Eles diferem radicalmente em seus procedimentos para verificação. Uma boa história e um argumento bem formado são tipos naturais diferentes. Ambos podem ser usados como meio para convencer o outro. Não obstante, do que eles convencem é fundamentalmente diferente: os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida. O primeiro comprova através de um possível apelo a procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas. O outro estabelece não a verdade, mas a verossimilhança. Tem-se alegado que um é um refinamento ou uma abstração do outro. Mas isto deve ser falso ou verdadeiro apenas da maneira menos esclarecedora.

Eles funcionam de maneiras diferentes, como já foi observado, e a estrutura de um argumento lógico bem formado difere radicalmente daquela de uma história bem forjada. Cada um, talvez, seja a especialização ou transformação de uma simples exposição pela qual afirmações de fato são convertidas em afirmações que implicam causalidade. Mas os tipos de

causalidade insinuados nos dois modos são perceptivelmente diferentes.

O termo *então* funciona de maneira diferente na proposição lógica “se x, então y” e no *récito** narrativo “O rei morreu, e então a rainha morreu”. Um leva à busca de condições de verdades universais, o outro, de condições particulares prováveis entre dois eventos — pesar mortal, suicídio, traição. Embora seja verdadeiro que o mundo de uma história (para atingir verossimilhança) deva se ajustar aos cânones da consistência lógica, ele pode usar transgressões desta consistência como a base do drama — como nos romances de Kafka, em que a arbitrariedade não-lógica na ordem social fornece o motor do drama, ou nas peças de Pirandello ou Beckett, onde o operador da identidade, $a = a$, é arditosamente violado para criar perspectivas múltiplas. De forma semelhante, as artes da retórica incluem o uso da instanciação como uma maneira de ratificar um argumento cuja base é principalmente lógica.

Mas por tudo isto, a história (pretensamente verdadeira ou pretensamente fictícia) é julgada por seu valor como uma história, por critérios diferentes daqueles utilizados para julgar um argumento lógico como adequado ou correto. Todos sabemos, a estas alturas, que muitas hipóteses científicas ou matemáticas têm início como pequenas histórias ou metáforas, mas elas atingem sua maturidade científica através de um processo de conversão em verificabilidade, formal ou empírica, e seu poder na maturidade não repousa sobre suas origens dramáticas. A criação de hipóteses (em contraste com o teste de hipóteses) permanece um mistério atormentador — tanto que filósofos sensatos da ciência, como Karl Popper, caracterizam-na como se consistisse principalmente da falsificação de hipóteses, não importando a fonte de onde tal hipótese tenha vindo. Talvez Richard Rorty esteja certo ao caracterizar a corrente principal da filosofia Anglo-Americana (que, no todo, ele rejeita) como preocupada com a questão epistemológica de como saber a verdade — a qual ele contrasta com a questão mais ampla de como podemos passar a dotar a experiência de significado, que é a pergunta que preocupa o poeta e o contador de história.

Deixe-me, rápida e superficialmente, caracterizar os dois modos para que eu possa continuar mais precisamente nesta questão. Um modo, o paradigmático ou lógico-científico, tenta preencher o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação. Ele emprega a categorização ou a conceituação e as operações pelas quais as categorias são estabelecidas,

* N. do T.: No original *recit*.

instanciadas, idealizadas e relacionadas umas às outras para formar um sistema. Seu arsenal de conectivos inclui, do lado formal, idéias como a de conjunção e disjunção, hiperonímia e hiponímia, implicação estrita e os dispositivos pelos quais as proposições gerais são extraídas de afirmações em seus contextos particulares. A *grosso modo*, o modo lógico-científico (chamá-lo-ei de paradigmático daqui por diante) trata de causas genéricas, de seu estabelecimento e faz uso de procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar a veracidade empírica. Sua linguagem é regulada por necessidades de consistência e de não-contradição. Seu domínio é definido não apenas por elementos observáveis aos quais suas afirmações básicas se referem, mas também pelo conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados logicamente e testados contra os elementos observáveis — ou seja, é conduzido por hipóteses fundamentadas.

Sabemos muito sobre o modo paradigmático de pensamento e, ao longo de milênios, poderosos instrumentos protéticos têm sido desenvolvidos para nos ajudar a executar seu trabalho: lógica, matemática, ciências e autômatos para operar nesses campos, de modo tão suave e veloz quanto possível. Sabemos bastante também sobre como as crianças que são inicialmente fracas no modo paradigmático evoluem de modo a se tornar bastante boas nele quando podem ser induzidas a usá-lo. A aplicação imaginativa do modo paradigmático leva à boa teoria, à análise profunda, à prova lógica, ao argumento legítimo e à descoberta empírica guiada por hipóteses racionais. Mas a "imaginação" paradigmática (ou intuição) não é o mesmo que a imaginação do romancista ou do poeta. Trata-se, na verdade, da capacidade de enxergar conexões formais possíveis antes que se seja capaz de prová-las de qualquer modo formal.

A aplicação imaginativa do modo narrativo leva, na verdade, a histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos críveis (embora não necessariamente "verdadeiros"). Ele trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e conseqüências que marcam seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço. Joyce pensava nas minúcias da experiência como epifanias do comum. O modo paradigmático, ao contrário, busca transcender o particular, buscando cada vez mais a abstração, e no final renuncia, por princípio, a qualquer valor explicativo que diga respeito ao particular. Há uma insensibilidade na lógica: vai-se até onde as nossas premissas e conclusões e observações nos levam, deixando-se de lado alguns enganos a que até mesmo os lógicos estão propensos. Os cientistas, talvez por acreditarem

em histórias familiares para preencher as lacunas de seu conhecimento, têm maior dificuldade na prática. Mas sua salvação é eliminar as histórias quando estas podem ser substituídas por causas. Paul Ricoeur afirma que a narrativa é construída sobre a preocupação com a condição humana: as histórias atingem desenlaces cômicos, tristes ou absurdos, enquanto que os argumentos teóricos são simplesmente conclusivos ou inconclusivos. Contrastando com nosso vasto conhecimento de como a ciência e o raciocínio lógico procedem, sabemos bem pouco em qualquer sentido formal sobre como fazer boas histórias.

Talvez um dos motivos disso seja que a história tem que construir dois panoramas simultaneamente. Um é o panorama da ação, onde os constituintes são os argumentos da ação: agente, intenção ou objetivo, situação, instrumento, algo que corresponde a uma "gramática da história". O outro é o panorama da consciência: o que os envolvidos na ação sabem, pensam ou sentem ou não sabem, não pensam ou não sentem. Os dois panoramas são essenciais e distintos: é a diferença entre Édipo partilhando a cama de Jocasta antes e depois de saber pelo mensageiro que ela é sua mãe.

Neste sentido, a realidade psíquica domina a narrativa e qualquer realidade que exista além da consciência daqueles envolvidos na história é colocada lá pelo autor com o objetivo de criar efeito dramático. De fato, é uma invenção dos romancistas e dramaturgos modernos criar um mundo inteiramente feito das realidades psíquicas dos protagonistas, deixando o conhecimento do mundo "real" no domínio do implícito. Assim, escritores tão diferentes como Joyce e Melville partilham a característica da não "revelação" de realidades primitivas, deixam-nas no horizonte da história como questões de suposição — ou, como podemos ver, de *pressuposição*.

A ciência — particularmente a física teórica — também procede construindo mundos de um modo comparável, "inventando" os fatos (ou mundo) contra os quais a teoria deve ser testada. Mas a diferença flagrante é que, de tempos em tempos, existem momentos de testes quando, por exemplo, pode-se mostrar que a luz é curva ou que os *neutrinos* deixam marcas em uma câmara de neblina. Pode realmente ser verdade, como Quine exortou, que a física seja 99% de especulação e 1% de observação. Mas a criação do mundo envolvido em suas especulações é de uma ordem diferente da que a criação de histórias faz. A física deve acabar predizendo algo que é comprovadamente certo, não obstante o quanto ela possa especular. As histórias não têm tal necessidade de comprovabilidade. A credibilidade em uma história é de ordem diversa da credibilidade mesmo das

partes especulativas da física teórica. Se aplicarmos o critério de Popper de falsificabilidade a uma história como um teste de seu valor, seremos culpados de avaliação descontextualizada.

*

Tendo dito isto sobre como os dois modos podem ser distintos um do outro, concentre-me-ei, agora, quase que inteiramente no menos compreendido dos dois: o narrativo. E, como enfatizei no capítulo anterior, devo concentrar-me na narrativa, por assim dizer, em seu alcance mais profundo: como uma forma de arte. William James comenta, em suas Conferências Gifford, *The Varieties of the Religious Experience* (As Variedades da Experiência Religiosa), que para se estudar religião deve-se estudar o homem mais religioso em seus momentos mais religiosos. Tentarei seguir seu conselho com relação à narrativa, mas talvez com uma tendência platônica. As grandes obras de ficção que transformam a narrativa em uma forma de arte chegam muito perto de revelar "puramente" a estrutura profunda do modo narrativo em expressão. A mesma alegação pode ser feita para a ciência e a matemática: elas revelam mais comumente (e puramente) a estrutura profunda do pensamento paradigmático. E talvez James tenha tido a mesma intenção em seu dito, a despeito de seu antiplatônismo.

Existe outro motivo, além do platônico, para trilhar este caminho. Quando se parte da visão (como eu no Capítulo 5) de que a atividade mental humana depende, para sua expressão completa, de estar ligada a um conjunto de ferramentas culturais — um conjunto de dispositivos protéticos, por assim dizer —, então seria aconselhável que ao estudar a atividade mental levássemos em conta os instrumentos empregados naquela atividade. Como os primatologistas nos dizem, esta amplificação pelas ferramentas culturais é a marca das habilidades humanas, e nós as desconsideramos em nossa investigação de maneira perigosa. Assim sendo, caso se deseje estudar a psicologia da matemática (como fez, digamos, G. Polya), estuda-se os trabalhos de matemáticos bem dotados e formados, dando ênfase especial à heurística e aos formalismos que eles usaram para dar forma a suas intuições matemáticas.

De forma semelhante, age-se bem ao estudar o trabalho de escritores competentes e talentosos se se pretende entender o que é que torna as boas histórias poderosas ou convincentes. Qualquer um (em quase todas as idades) pode contar uma história — e é muito bom que os chamados gramáticos de histórias estejam estudando a estrutura mínima necessária para se criar uma história. E qualquer pessoa (mais uma vez, em qua-

se todas as idades) pode "fazer" alguma matemática. Mas a grande ficção, como a grande matemática, requer a transformação de intuições em expressões num sistema simbólico — linguagem natural ou alguma forma artificial da mesma. As formas de expressão que surgem, o discurso que carrega a história ou o cálculo que descreve a relação matemática são cruciais para a compreensão das diferenças entre um relato incompleto de um mau casamento e *Madame Bovary*, entre uma justificativa com argumentos desajeitados e uma derivação elegante e poderosa de uma prova lógica. Creio que disse tudo o que era preciso dizer sobre este ponto, um ponto dirigido mais a psicólogos do que a teóricos literários. Aqueles, talvez, questionarão por respeito ao reducionismo da ciência. Os teóricos literários quase certamente acharão o assunto quase bizarramente óbvio.

*

A narrativa trata das vicissitudes das intenções humanas. E como existe um número infundável de intenções e incontáveis formas pelas quais elas podem entrar em apuros — ou é o que parece —, deveria haver incontáveis tipos de histórias. Mas, surpreendentemente, este não parece ser o caso. Uma maneira de ver é a de que as narrativas naturais começam com um estado estável canônico ou "legitimado", que é rompido, resultando em uma crise, que é solucionada por uma compensação, sendo que a repetição do ciclo é uma possibilidade em aberto. Teóricos literários tão diversos como Victor Turner (um antropólogo), Tzvetan Todorov, Hayden White (um historiador) e Vladimir Propp (um folclorista) sugerem que existe tal estrutura profunda limitadora na narrativa e que boas histórias são realizações especiais bem formadas da mesma. Nem todos os estudiosos da literatura compartilham desta visão — Barbara Herrnstein-Smith é uma voz dissidente notável.

Se realmente existem limites quanto aos tipos de histórias, poderia significar que os limites são inerentes às mentes dos escritores e/ou leitores (o que se é capaz de dizer ou entender), ou que os limites são uma questão de convenção. Na primeira hipótese, se os limites da história fossem inatos, então seria difícil explicar as erupções de inovações que iluminam o curso da história literária. Na segunda hipótese, a mão pesada da convenção, que limitou a natureza da história, seria igualmente difícil explicar por que há tanta semelhança reconhecível em contos de todos os países e tanta continuidade histórica dentro de qualquer língua em particular cujas literaturas tenham sofrido mudanças tão drásticas quanto, digamos, a francesa, a inglesa ou a russa.

Os argumentos contra e a favor são, de certa forma, mais interessantes

do que conclusivos. Sua conclusividade é maculada não apenas pela inovação literária mas, eu suspeito, pela impossibilidade de decidir se, digamos, *Ulisses* de Joyce ou a trilogia *Molloy* de Beckett se enquadram ou não em uma determinada fórmula. À parte disto tudo, que nível de interpretação de uma história devemos tomar para representar sua “estrutura profunda” — *littera, moralis, allegoria ou anagogia*? E a interpretação de quem: de Jung, Foucault, Northop ou de Frye? E quando, como em romances anti-romances, um escritor (como Calvino, por exemplo) explora as expectativas que seus leitores têm das histórias zombando deles astuciosamente, isso é visto como violação ou conformidade à forma canônica?

E como se isso não bastasse, há a questão do discurso no qual a história é tecida e os dois aspectos da história (aos quais já aludimos): a *fabula* e o *sjuzet*, o atemporal e o seqüenciado. Qual é restrito, e de que maneiras? Ninguém pode negar o fato de poder haver uma estrutura nas antigas histórias populares ou mitos, esta é uma questão à qual retornarei mais tarde. Mas essas narrativas fornecem uma estrutura universal para todas as ficções? Para Alain Robe-Grillet ou, tomando um exemplo em que é até mesmo difícil decidir se o livro é um romance ou um exercício de crítica, para *Flaubert's Parrot*, de Julian Barnes?

Acredito que seria bom se nos ativésemos a uma definição tão livre de restrições quanto possível em relação àquilo que uma história deve “ser” para ser uma história. E a que eu considero como sendo a mais útil é aquela com que começamos: a narrativa trata das vicissitudes da intenção.

Eu a proponho não apenas porque ela dá uma certa flexibilidade ao teórico, mas porque ela tem uma “primitividade” que é atraente. Em relação ao primitivo quero simplesmente dizer que se pode criar um argumento contundente a favor da natureza irredutível do conceito de intenção (de forma muito semelhante à que Kant fez para o conceito de causalidade). Ou seja, a intenção é imediata e intuitivamente reconhecível: ela não parece requerer para seu reconhecimento nenhum ato interpretativo complexo ou sofisticado por parte de quem a presencia. O indício para uma alegação como esta é convincente.

Há uma monografia famosa, pouco conhecida fora da psicologia acadêmica, escrita uma geração atrás pelo estudante belga de percepção Baron Michotte. Através de meios cinemáticos, ele demonstrou que quando os objetos se movem em relação a um outro dentro de limites extremamente restritos, nós vemos a causalidade. Um objeto se move em direção a outro, entra em contato com ele e o segundo objeto é visto se movendo numa direção compatível: vemos um objeto “lançando” o outro. As rela-

ções tempo-espaço podem ser arranjadas de várias maneiras de modo que um objeto possa ser visto como se estivesse “arrastando” outro ou “desviando” o outro, e assim por diante. Trata-se de percepções “primitivas” e elas são verdadeiramente irresistíveis: *vemos* a causa.

Para responder à objeção de Hume de que tais experiências causais derivam da associação, Alan Leslie repetiu as demonstrações de Michotte com bebês de seis meses de idade. Seu procedimento mediu sinais de surpresa do bebê, que se expressa em uma série de modos registráveis que vão da expressão facial a mudanças no batimento cardíaco e na pressão sanguínea. Leslie mostrou às crianças uma seqüência de apresentações cinemáticas que em seu arranjo espaço-temporal eram vistas pelos adultos como tendo uma causa. Ele, então, intercalou uma apresentação não causal que estava fora dos limites espaço-temporais prescritos por Michotte — e o bebê mostrou surpresa sobressaltada. O mesmo efeito podia ser obtido seguindo uma seqüência de apresentações não-causais com uma causal. Em cada caso — Leslie afirmou — havia alguma mudança qualitativa na experiência do bebê que levava à “desabitução” e surpresa. Note que uma mudança no arranjo espaço-temporal das exibições que era tão grande quanto a utilizada para mudar de categoria não produzia efeito caso se encontrasse dentro da categoria de causalidade. O trabalho de Michotte e o acompanhamento de Leslie constituem poderosos argumentos a favor da irredutibilidade da causalidade como uma “categoria mental” no sentido Kantiano.

É possível mostrar que a intencionalidade como um conceito é tão primitiva? Fritz Heider e Marianne Simmel também usaram um filme animado simples para demonstrar a irresistibilidade da “intenção percebida” na forma de um cenário envolvendo um pequeno triângulo móvel, um pequeno círculo móvel, um grande quadrado móvel e um retângulo vazio semelhante a uma caixa — cujos movimentos são irresistivelmente vistos como dois amantes sendo perseguidos por um valentão que, ao ser impedido, quebra a casa na qual tentou encontrá-los. Judith Ann Stewart, mais recentemente, mostrou que é possível arranjar os relacionamentos espaço-temporais de figuras simples para produzir intenção aparente ou “animação”. Simplesmente *vemos* “procura”, “busca do objetivo”, “persistência na superação de obstáculos” — como movidos pela intenção. O interessante é que, do ponto de vista do trabalho pioneiro de Propp sobre a estrutura das histórias populares (às quais retornaremos), a percepção da animação é induzida variando-se a direção e a velocidade do movimento de um objeto com referência a um obstáculo.

Infelizmente, não temos ainda o experimento análogo de intenção aparente para as experiências dos bebês de Leslie sobre causalidade aparente. Ele virá a tempo. Se ele produzir resultados positivos, então teríamos que concluir que “a intenção e suas vicissitudes” constituem um sistema de categoria primitivo em cujos termos a experiência é organizada, pelo menos tão primitivo quanto o sistema de categoria de causalidade. Digo “pelo menos” porque resta o fato de que a evidência do animismo das crianças sugere que sua categoria mais primitiva é a intenção — eventos fisicamente causados sendo vistos como psicologicamente desejados, como nos primeiros experimentos que valeram a Piaget sua primeira aclamação mundial.

*

Mas tais experimentos, embora nos falem da primitividade da idéia de intenção, não nos contam nada sobre o discurso que transforma uma narrativa sem palavras em histórias poderosas e persistentes. O que há no ato de contar ou escrever uma história que produz a *literariness* de Jakobson? No ato de contar deve haver “gatilhos” que liberam respostas nas mentes dos leitores, que transformam uma fábula banal em uma obra-prima da narrativa literária. É óbvio que a linguagem do discurso é crítica, mas mesmo antes disso há o enredo, o enredo e sua estrutura. Qualquer que seja o veículo — palavras, cinema, animação abstrata, teatro —, pode-se sempre distinguir entre a fábula ou a matéria básica da história, os eventos a serem relacionados na narrativa e o “enredo” ou *sjuzet*, a história como é contada pela ligação dos eventos. O enredo traduz como e em que ordem o leitor torna-se ciente do que aconteceu. E a “mesma” história pode ser contada em uma seqüência diferente. Isso significa, naturalmente, que deve haver algum tipo de transformação que permita que uma estrutura básica comum da história seja manipulada em diversas seqüências preservadoras de significado.

O que podemos dizer sobre a estrutura profunda das histórias — a matéria da história ou fábula que se presta a diferentes ordens de apresentação? Poderia ser o tipo de estrutura que examinei um momento atrás e anteriormente atribuída a Victor Turner, Hayden White, Vladimir Propp e Tzvetan Todorov? Ou seja, uma fábula “primitiva” envolve a ruptura de um estado de coisas legítimo, a quebra, então, cria uma crise que é cortada no início ou que permanece até que haja compensação? Se houvesse uma estrutura correspondente nas mentes dos leitores, espectadores de cinema e teatro, então tal fábula poderia ser traçada em ordem linear, em *flashbacks* ou mesmo *in medias res*, começando virtualmente em qual-

quer lugar (como Robbe-Grillet consegue fazer em filme e romance e como, digamos, Michel Leiris faz em sua autobiografia antinarrativa “experimental”)? Não temos que nos posicionar sobre quantas dessas fábulas existem (tantas, por exemplo, como os arquétipos de Jung?), apenas que elas têm algum tipo de existência na mente do espectador que lhe permite reconhecê-las em qualquer que seja a expressão encontrada.

Mas isto não é tudo. Kenneth Burke afirma que a “matéria da história” envolve *personagens* em ação com intenções ou *objetivos* em *ambientes* usando determinados *meios*. O drama é gerado, ele afirma, quando há um desequilíbrio na “proporção” desses constituintes. Isso significa dizer que um personagem (digamos Nora em *A Doll's House*) está em um ambiente impróprio, ou que uma ação não garante o objetivo ao qual está conduzindo o personagem.

Todavia, nem ruptura, crise e compensação, nem desequilíbrio contidos em cinco anos Burkeanos, são descrições suficientes da “matéria da história”. Porque há elementos da história que residem não sobre a ação e a interação, mas sobre o personagem como tal. Os romances de Conrad são um bom exemplo. A inescrutabilidade de Jim (até mesmo ao narrador que “conta” sua história) é um elemento central do drama de *Lord Jim*. Em *The Secret Sharer*, a obsessão fascinada do jovem capitão por Leggat conduz a história. Alguns leitores realmente propõem que Leggat é um *Doppelgänger* imaginário que existe apenas na mente do capitão. Talvez, como na receita de Aristóteles para tragédia em *Poética*, o drama é o desenvolvimento de um personagem em ação em um enredo limitado por um ambiente.

Não obstante, isto não pode ser uma explicação completa se levarmos em consideração o argumento de Propp que, na história popular, o personagem é uma função de um enredo altamente restrito, sendo que o papel principal de um personagem é atuar em um papel do enredo como herói, falso herói, auxiliar, vilão, etc. Pois, embora possa ser verdade que na história popular amaciada pelo tempo a matéria da história determina o personagem (e, portanto, o personagem não pode ser central), é igualmente verdadeiro que no romance “moderno” o enredo é derivado do desenvolvimento de um personagem em um determinado ambiente (portanto, um dos primeiros teóricos do modernismo foi Aristóteles, sobre a tragédia!).

A visão de Greimas é que uma característica primitiva ou irredutível da história (o que mais ela possa incluir) é que ela ocorre conjuntamente no plano da ação e na subjetividade do protagonista. E talvez seja por isso

que o engodo, a astúcia e o desentendimento sejam encontrados tão frequentemente em mitos e histórias populares desde “Chapeuzinho Vermelho” até “Perseu e a Medusa” e, ao mesmo tempo, jazem no cerne de tantos romances e peças modernas.

Psicologicamente, a visão da “paisagem dupla” é atraente ao sugerir como o leitor é auxiliado a entrar na vida e na mente dos protagonistas: suas consciências são ímãs que atraem a empatia. O casamento da visão “interior” e a realidade “exterior” é, além do mais, uma clássica condição humana. Ele prende a criança ao ouvir como o Lobo Mau tenta iludir e é então desmascarado por Chapeuzinho Vermelho, ou o adulto lendo *Araby* de Joyce, sofrendo a humilhação do jovem garoto quando seus sonhos de um presente para a garota vizinha se desvanecem na atmosfera barata do encerramento de uma feira.

Seja como for, a fábula da história — seu tema atemporal subjacente — parece ser uma unidade que incorpora pelo menos três componentes. Ela contém uma *situação desfavorável* na qual os *personagens* caíram como resultado de intenções que não deram certo ou devido a circunstâncias, do “caráter dos personagens”, ou mais provavelmente da interação entre os dois. E é preciso uma distribuição desigual da consciência subjacente entre os personagens com respeito à situação desfavorável. O que confere à história sua unidade é a maneira na qual a situação desfavorável, os personagens e a consciência interagem para formar uma estrutura que tem um começo, um desenvolvimento e um “sentido de finalização”. Se isso é suficiente para caracterizar esta estrutura unificada como *estado estável*, *ruptura*, *crise*, *compensação* é difícil saber. Certamente não é necessário fazê-lo, porque o que se procura na estrutura da história é exatamente como a situação desfavorável, o personagem e a consciência estão integrados. O melhor é deixar a questão em aberto e abordar o tema com uma mente aberta.

*

A linguagem, seja qual for o uso que lhe seja dado, tem a característica básica de ser organizada em diferentes níveis, sendo que cada nível fornece componentes para o nível que se encontra acima, que o domina. Como observou Jakobson em sua análise clássica do sistema de sons da fala, os traços distintivos do som da fala são determinados pelos fonemas que eles constituem no próximo nível superior; os fonemas são combinados de acordo com regras do próximo nível superior, o morfema, e assim por diante.

O mesmo ocorre nos níveis acima do som, para os morfemas, lexemas,

frases, atos de fala e discurso. Cada nível tem sua forma de ordem, mas essa ordem é controlada e modificada pelo nível superior a ela. Já que cada nível é dominado pelo nível acima dele, os esforços para entender qualquer nível em si têm levado inevitavelmente ao fracasso. A estrutura da linguagem é tal que nos permite ir dos sons da fala, passando pelos níveis intermediários, e chegar até as intenções de atos de fala e discurso. O caminho pelo qual viajamos nesta estrada varia de acordo com nosso objetivo, e contar histórias é um objetivo especial.

Ao unirmos qualquer expressão em particular, *selecionamos e combinamos* as palavras. A forma como se seleciona e se combina dependerá dos usos em que se deseja colocar um enunciado. Jakobson chama estes dois atos primitivos de formação de linguagem, a seleção e a combinação, de eixos de linguagem *horizontal* e *vertical*. O eixo vertical de seleção é dominado pela necessidade de preservação ou modificação do significado pela substituição de palavras ou expressões apropriadas por uma outra: *garoto*, *homem imaturo*, *rapaz*, etc. Mas a regra da substituição vai além da sinonímia à metáfora. E o que dizer de *potro*, *cordeiro* e *fauno*? Elas se encaixam com garoto? Diremos que depende do contexto e do objetivo. E sobre substituições de ordem maior? O que faz mais jus a Nova Iorque: “a maior cidade da América do Norte” ou “o ancoradouro da embocadura do Hudson”? Mais uma vez, depende. E para substituir *depressão: humor lúgubre* ou “ásperas garras pisando no fundo de mares silenciosos”? Existe sempre uma questão de escolha sobre o eixo vertical: preservar a referência tão literalmente quanto possível ou criar uma mudança atmosférica pela metáfora, ou (como Jakobson e a Escola de Praga exortaram aos poetas) “tornar estranho” de modo a superar a leitura automática.

É provavelmente verdade que a escrita científica ou lógica — ou, melhor, a escrita regida por exigências de um argumento científico — tende a escolher palavras com o objetivo de assegurar a relação clara e definida e o sentido literal. Isso é exigido pelas condições de felicidade dos atos de fala desse tipo. A *littera* domina a *moralis* e os outros. Ao se contar uma história, tem-se a restrição seletiva de representar um referencial aos olhos de um espectador-protagonista, com uma perspectiva que se encaixe na paisagem subjetiva na qual a história está se desenrolando e, também, com a devida consideração pela ação que está acontecendo. Desse modo, desde o início, a seleção de expressões deve atender à exigência especial daquela forma especial de ato de fala que é uma história, ainda mais quando considero uma idéia crucial proposta por Wolfgang Iser.

O segundo eixo, o eixo horizontal da combinação, é inerente ao po-

der gerativo da sintaxe de combinar palavras e sintagmas. Sua expressão mais elementar é a predicação ou, ainda mais primitivo, a justaposição de um comentário sobre um tópico, quando o tópico é “dado” ou tido como óbvio e o comentário é algo novo adicionado a ele. Vejo uma nova espécie de pássaro e digo a meu parceiro: “Um pássaro. Fantástico”. O primeiro elemento é o tópico; o segundo, o comentário. A predicação é uma forma mais evoluída de se fazer comentários sobre tópicos que nos permite atribuir uma “função verdadeira” à expressão, como em frases comuns como:

- O garoto tem uma bola.
- O garoto tem um segredo.
- O garoto tem uma ambição ardente.
- O garoto tem uma abelha em seu boné.

O garoto é o dado; o predicado é novo. A frase pode agora ser traduzida em uma proposição lógica ou formal e testada por seu valor de verdade no contexto no qual o enunciado foi feito.

Até o ponto em que o sujeito e o predicado forem “transparentes”, eles podem ser facilmente convertidos numa forma de proposição verificável: de fato, uma teoria comum do significado, a teoria verificacionista, equipara o significado com o conjunto de proposições verificáveis que uma afirmação gera. Mas existem afirmações ou enunciados que combinam o dado e o novo de uma maneira que é “estranha” ou que, no sentido de Henry James, contém lacunas, ou onde há uma distância difícil entre os dois. Um bom caso na questão em foco são os versos de Elliot:

*I should have been a pair of ragged claws
Scuttling across the floors of silent seas.*

*Eu deveria ter sido um par de ásperas garras
Pisando no fundo de mares silenciosos.*

A interpretação destes versos literalmente como “Eu estou deprimido com o envelhecimento” (levando em consideração todo o contexto de “Prufrock”, do qual eles são extraídos) não consegue captar a combinação horizontal do novo-dado do poema. Não obstante, em uma interpretação, que pode ser o que queriam dizer — observando que no eixo vertical traduzimos “*ragged claws...*” “*ásperas garras...*” como “depressão devido ao envelhecimento”. Com certeza, como Jakobson também insistiu, o signifi-

cado também implica tradução. Porém, há um sentido no qual nem a tradução literal do novo termo nem a combinação resultante dele com o termo dado tem sucesso como tradução poética. E se tomarmos os enunciados semelhantes a predicado em que tanto o sujeito quanto o predicado são não-literais, a falha é ainda mais evidente, como nestes versos de MacNeice:

*The sunlight on the garden
Hardens and grows cold.
We cannot cage the minute
Within its nets of gold;
When all is told
We cannot beg for pardon.*

*A luz do sol no jardim
Enrijece-se e torna-se fria
Nós não podemos engaiolar o minuto
Dentro de suas redes de ouro;
Quando tudo é dito
Não podemos suplicar perdão.*

Não só não está “claro” como lidar com o eixo vertical — a que se refere “a luz do sol no jardim” e “enrijece-se” neste contexto?. “Engaiolar”? E depois “engaiolar o minuto”, etc.

A linguagem da poesia, ou talvez eu devesse dizer a linguagem da evocação, substitui o dado e o novo por metáforas, deixando de algum modo ambíguo o que estão substituindo. Quando os termos são combinados, a combinação dado-novo resultante não é mais passível de ser convertida em proposições comuns verdadeiramente funcionais. De fato, em momentos cruciais, ela mesma parte do “contrato” que especifica uma distinção clara entre dado e novo em combinações predicativas.

Então, nem vertical nem horizontalmente a linguagem evocativa da poesia e da história se ajusta às exigências da simples referência ou predicação verificável. As histórias de mérito literário, certamente, são sobre eventos em um mundo “real”, mas elas tornam este mundo estranho de uma forma nova, resgatam-no da obviedade, preenchem-no com lacunas que convidam o leitor, no sentido de Barthes, a tornar-se um escritor, um compositor de um texto virtual em resposta ao real. No final das contas, é o leitor que deve escrever para si mesmo o que *ele* pretende fazer com o texto real. Como, por exemplo, ler estes versos de Yeats:

*The brawling of a sparrow in the eaves,
The brilliant moon and all the milky sky,
And all that famous harmony of leaves,
Had blotted out man's image and his cry.*

*O ruído de um pardal nos beirais,
A lua brilhante e o todo o céu lácteo,
E toda aquela famosa harmonia das folhas,
Ocultaram a imagem do homem e seu lamento.*

O que nos leva diretamente às reflexões de Wolfgang Iser em *The Act of Reading (O Ato de Ler)* sobre que tipo de ato de fala é uma narrativa. Desejo tocar somente em uma parte de seu argumento, uma parte que considero primordial. A respeito da narrativa, ele diz: “o leitor a recebe compondo-a”. O próprio texto tem estruturas que são “bilaterais”: um aspecto *verbal* que orienta a reação e a impede de ser arbitrária e um aspecto afetivo que é desencadeado ou “pré-estruturado pela linguagem do texto”. Mas a pré-estrutura é indeterminada: os textos de ficção são inerentemente “indeterminados”.

Os textos de ficção constituem seus próprios objetos e não copiam coisas que já existem. Por este motivo, eles não podem ter a completa determinação dos objetos reais e, de fato, é o elemento de indeterminação que evoca o texto a se “comunicar” com o leitor, no sentido que eles o induzem a participar, ao mesmo tempo, da produção e da compreensão da intenção desta obra. É esta “relativa indeterminação de um texto” que “permite um espectro de realizações”. E, assim, “os textos literários iniciam ‘representações’ de significado e não formulam, na verdade, os significados por si mesmos”.

E é isto que está no âmago da narrativa literária como um ato de fala: um enunciado ou um texto cuja intenção é iniciar e orientar uma busca por significados entre um espectro de significados possíveis. Contar histórias, além disso, é um ato de fala cujas condições de felicidade são únicas. O ato de fala é iniciado dando-se alguma indicação ao ouvinte ou ao leitor, primeiramente, que uma história será recontada; em segundo lugar, que ela é verídica ou fictícia; e em terceiro (opcionalmente), que ela se enquadra em algum gênero — uma história triste, uma fábula moral, uma novidade, uma história de punição merecida, um determinado escândalo, um acontecimento na vida de alguém. Além disso, há uma condição de estilo: que a forma do discurso na qual a história é realizada deixa

em aberto a “representação do significado”, no sentido de Iser. É esta última condição que nos traz diretamente às propriedades discursivas das histórias, às quais me volto agora.

O discurso, se Iser estiver certo sobre os atos narrativos de fala, deve depender de formas de discurso que recrutam a imaginação do leitor — que o alistam na “representação do significado sob a orientação do texto”. O discurso deve tornar possível ao leitor “escrever” seu próprio texto virtual. E existem três características do discurso que me parecem ser cruciais neste processo de alistamento.

A primeira é o desencadeamento da *pressuposição*, a criação de significados implícitos e não explícitos. Pois com a explicitação, os graus de liberdade interpretativa do leitor são anulados. Há inúmeros exemplos, mas o recente *The Periodic Table (A Tabela Periódica)*, de Primo Levi, constitui um caso particularmente impressionante. Sua apresentação sutil das propriedades de um determinado elemento em cada “história” — argônio, hidrogênio, zinco, etc. — fornece um *background* pressuposicional em cujos termos as histórias podem ser “interpretadas”. Como *obackground* pressuposicional desencadeia a interpretação é uma questão à qual voltarei em breve.

A segunda é o que eu chamaria de *sujeitificação*: a descrição da realidade não através de um olho onisciente que veja uma realidade atemporal, mas através do filtro da consciência dos protagonistas da história. Joyce, nas histórias dos *Dubliners*, raramente alude a como o mundo realmente é. Vemos as realidades dos próprios personagens — deixando-nos como prisioneiros na caverna de Platão, enxergando apenas as sombras dos eventos que nunca poderemos conhecer diretamente.

A terceira é a *perspectiva múltipla*: ao contemplar o mundo não unívoca, mas simultaneamente através de um conjunto de prismas, sendo que cada um deles capta uma parte dele. O poema de Auden sobre a morte de Yeats é um exemplo brilhante: a morte do poeta é vista nos instrumentos de aeroportos de inverno, na Bolsa de valores, na enfermaria, nas “entranhas dos vivos”. Roland Barthes afirma em *S/Z* que sem muitos códigos de significados uma história é meramente “leitoresca”, não “escritoresca”.

Existem, sem dúvida, outras maneiras pelas quais o discurso mantém o significado aberto ou “executável” pelo leitor — entre elas, a metáfora. Mas as três mencionadas bastam para ilustração. Juntas, elas conseguem *subjuntivizar a realidade*, que é minha maneira de interpretar o

que Iser queria dizer com ato narrativo de fala. Retiro meu significado de "subjuntivo" do segundo oferecido pelo OED: "Designação de uma disposição (*L. modus subjunctivus*) cujas formas são empregadas para denotar uma ação ou estado como concebido (e não como um fato) e, portanto, utilizada para expressar um desejo, comando, exortação ou um evento contingente, hipotético ou prospectivo". Estar no modo subjuntivo significa, portanto, estar negociando possibilidades humanas e não certezas estabelecidas. Um ato narrativo de fala "atingido" ou "absorvido", então, produz um mundo subjuntivo. Quando uso o termo *subjuntivizar*, faço-o nesta acepção. O que podemos dizer, então, de uma maneira técnica, sobre os meios através dos quais o discurso retrata uma "realidade subjuntiva"? Pois esta certamente é a chave na questão do discurso na grande ficção. Deixem-me passar para alguns dos modos mais sistemáticos nos quais isto é realizado.

Começemos com o caso familiar de atos de fala e a extensão de Paul Grice da idéia que ele chama de Princípio Cooperativo que rege a conversação comum. Ele propõe máximas de quantidade (dizer apenas o que for necessário), de qualidade (falar somente a verdade e fazê-lo com clareza) e de relevância (dizer apenas o que for relevante). Embora tais máximas possam ser necessárias para regular a cooperação conversacional, elas são, de fato, guias para a banalidade: ser breve, claro, verdadeiro e relevante é ser monótono e literal. Mas a existência de tais máximas (conquanto implícito nosso conhecimento delas), afirma Grice, nos fornece os meios de violá-las com o propósito de *querermos dizer mais do que dizemos* ou de querer dizer algo diferente do que dizemos (como na ironia, por exemplo) ou de querer dizer menos do que dizemos. Querer dizer desta maneira, pelo uso de tais violações pretendidas ou "implicações conversacionais", é criar brechas e procurar pressuposições para preenchê-las. Como em

Onde está Jack?

Bem, eu vi um fusquinha amarelo do lado de fora da casa de Susan.

Para que o leitor-ouvinte fique na cena narrativa, ele deve preencher as lacunas e, sob as circunstâncias, torna-se cúmplice dos personagens na troca. Por que o respondente não diz diretamente (claramente) que Jack está visitando Susan? Trata-se de uma visita ilícita? Jack está "dando voltas"? Os livros de receita sobre como escrever histórias exortam ao uso de implicações para aumentar a "tensão narrativa", e elas podem

facilmente perder seu efeito quando usadas em excesso. Contudo, elas fornecem o meio para o tipo de discurso indireto que força o "desempenho do significado" no leitor.

A pressuposição é um tema antigo e complexo na lógica e na linguística e que merece um estudo mais rigoroso pelos estudiosos da narrativa. Uma pressuposição, formalmente definida, é uma proposição implícita cuja força permanece invariável, seja a proposição explícita na qual ela está embutida verdadeira ou falsa. Sua natureza e operações foram colocadas de forma brilhante por Stephen Levinson, por Karttunen e Richard Peters, e por Gerald Gazdar e suas discussões sobre gatilhos, filtros, tomadas e orifícios pressuposicionais são ricamente sugestivas para a análise do texto literário. Eles tratam do que são denominadas "expressões herdadas" e de como uma pressuposição é construída no discurso para projetar-se em afirmações posteriores. Os gatilhos realizam tal projeção. Quatro exemplos simples servirão para ilustrar seu modo de operação.

GATILHO

PRESSUPOSIÇÃO

Descrições definidas:

João viu/não viu a quimera.

Existe uma quimera.

Verbos factivos:

João se deu/não se deu conta que estava sem dinheiro.

João estava sem dinheiro.

Verbos implicativos:

João conseguiu/não conseguiu abrir a porta.

João tentou abrir a porta.

Verbos iterativos:

Não se pode mais conseguir chicotes de charrete.

Antigamente era possível conseguir chicotes de charrete.

Existem muitos outros gatilhos. Acredito que está claro (embora os detalhes não sejam fáceis) que desencadear pressuposições, como violar intencionalmente as máximas conversacionais, constitui um modo poderoso de "querer dizer mais do que você está dizendo" ou de ir além do texto

superficial, ou encher o texto de significado para propósitos narrativos.

O uso da pressuposição é enormemente facilitado por um “contrato” informal que rege os intercâmbios lingüísticos. Como Dan Sperber e Deirdre Wilson observaram, caracteristicamente presumimos que o que alguém diz *deve* fazer sentido e iremos, quando em dúvida sobre *que* sentido ele faz, procurar ou inventar uma interpretação do enunciado para dar-lhe sentido. Um exemplo numa rua de Londres (segundo Sperber e Wilson):

Você compraria um bilhete de rifa da Instituição Real Naval de Barcos Salva-Vidas?

Não, obrigado, eu passo os verões perto de Manchester.

Ah sim, é claro.

É óbvio que você não pode pressionar um leitor (ou ouvinte) a fazer interpretações infundáveis de suas observações obscuras. Mas você pode ir surpreendentemente longe — desde que comece com algo aproximado ao que Joseph Campbell chamou de “comunidade mitologicamente instruída”. E, de fato, a maioria dos dispositivos e tropos que usamos ao contar e escrever histórias não é substancialmente tão exigente como o do exemplo de Sperber e Wilson.

Para retornar à discussão inicial dos modos de raciocínio paradigmático ou narrativo, ambos tiram proveito da pressuposição, nem que seja com o propósito de brevidade. Se o cientista ou o filósofo analítico ou o lógico for pego desencadeando pressuposições de um modo velado, ele se tornará alvo de chacotas sobre tentar empurrar algo de difícil aceitação, ao invés de deixar as coisas falarem por si mesmas. Suas pressuposições deveriam ser reveláveis, só isso. O escritor de ficção que não usa tais desencadeamentos simplesmente falhará. Sua história será “chata”.

E o que dizer da sujeitificação, da transformação do mundo da história na consciência de seus protagonistas? Freud observa, em “O Poeta e o Devaneio”, que o ato da composição é, no final das contas, um ato de decomposição: a separação do artista de seu próprio elenco interno de personagens para os personagens da história ou da peça. O enredo, então, torna-se uma realização hipotética da “psicodinâmica” interna própria do leitor. Freud, o psicólogo, pensou naturalmente que isto era atingido inconscientemente, e Milosz, o poeta, concorda:

Na verdadeira essência da poesia há algo indecente:
Cria-se algo que não sabíamos que tínhamos em nós,
Então piscamos os olhos, como se um tigre tivesse saltado para fora
E permanecesse na luz, chicoteando sua cauda.

Freud acreditava que o “drama interno tornado externo” auxilia o leitor a se identificar não apenas com os personagens, mas com as condições humanas desfavoráveis nas quais eles se encontram. Mas este tipo de teorização não nos ajuda muito em nossa compreensão do discurso. Há algo mais preciso que pode ser dito sobre a linguagem pela qual paisagens subjetivas e perspectivas múltiplas são evocadas nas histórias? Porque esta é a questão a que estou me referindo — como a realidade se torna subjuntiva pela linguagem?

Uma idéia de Todorov serve como ponto de partida. O argumento é mais ou menos o seguinte — digo “mais ou menos” porque estou acrescentando algumas elaborações que não fazem parte de sua análise. Suponha que alguém coloque primeiro uma “maneira de dizer” que seja tão simples, expositiva e não-subjuntiva quanto possível: *x comete um crime*. De fato, ele descreve um “produto” ou um evento. Ele afirma. Todorov propõe que existem seis transformações simples que transformam a ação do verbo, que passa de um *fait accompli* para um fato que sofre um processo psicológico e, como tal, contingente ou subjuntivo em nosso juízo. Suas seis transformações simples são as seguintes:

Modo. Modalidade, literalmente um auxiliar modal de um verbo, sujeitifica a ação: *deve, devia, poderia, seria, etc.* Os modais são normalmente classificados como epistêmicos e deonticos, sendo que os primeiros estão relacionados a questões do que poderia ou deve ser, os segundos, a obrigações de valor: *x deve cometer um crime e x deveria cometer um crime*. E dentro de cada classe há uma divisão adicional entre necessidade e contingência: *x deve cometer um crime e x poderia cometer um crime*, por exemplo, sendo que ambos constituem gatilhos “perspectivos”. As transformações modais também têm o efeito de implicar um contexto para um ato: *x deve* ou *x deveria* por algum motivo, implícito mas não afirmado, fazer o que o verbo requer.

Intenção. Aqui o ato é diretamente incluso em sua intenção: *x planeja cometer um crime (ou espera, pretende, etc.)*.

Resultado é uma transformação — como em *x consegue cometer um crime* — cujo efeito é, ao mesmo tempo, pressupor tentativa e levantar, mas deixar em aberto, a questão de como tudo ocorreu.

Maneira — como em *x está ávido para cometer um crime* — sujeitifica o ato e cria uma atitude que modifica a intenção da ação.

Aspecto refere-se a uma forma de marcação de tempo que está relacionada não a um marcador de tempo abstrato como tempo verbal, mas ao progresso da tarefa na qual a ação está ocorrendo: por exemplo, *x está começando a cometer um crime (está no meio dele, etc.)* *Time and Narrative (Tempo e Narrativa)*, de Paul Ricoeur, contém uma discussão interessante do modo com que o vazio abstrato do tempo, definido pelo tempo verbal, deve ser incorporado em uma atividade concreta e progressiva de modo a constituir o tempo narrativo. As transformações de aspecto são provavelmente a maneira mais direta de prover ou evocar tal concretude.

Estado — como em *x não está cometendo um crime* — é uma transformação que abre a possibilidade de que havia um desejo, um conjunto de circunstâncias que, uma possibilidade de que, uma acusação que poderia ter levado a um crime. A negação é um gatilho poderoso das pressuposições sobre o possível. “Eu não cometo crimes” abre um mundo de perspectivas alternativas.

Todorov também propõe uma meia dúzia de transformações complexas que, de fato, alteram a frase ao acrescentar a ela um sintagma verbal que modifica o sintagma verbal principal ou original. Todos seus sintagmas verbais complexos têm a função de acrescentar “fatividade” ao original — ou seja, um estado de atividade mental para acompanhar o sintagma verbal principal. Elas colocam a atividade em um panorama de consciência. Elas são:

- Aparência: *x* finge que cometeu um crime
- Conhecimento: *x* fica sabendo que *y* cometeu...
- Suposição: *x* prevê que ele cometerá...
- Descrição: *x* informa que ele cometeu...
- Sujeitificação: *x* pensa que ele cometeu...
- Atitude: *x* gostou de cometer...

Para usar as palavras de Todorov, tal transformação, simples ou complexa, “permite que o discurso adquira um significado sem que esse significado se torne informação pura”. Presumo que “informação pura” queira dizer para ele uma forma de exposição que minimiza as pressuposições, que impede o leitor de ir muito além das informações dadas.

O uso de tais transformações, por outro lado, deveria engrossar a teia de conectivos que sustenta a narrativa em sua descrição de ação e consciência.

O sistema de transformações de Todorov é capaz de distinguir boa narrativa de, digamos, boa exposição? Nosso grupo de pesquisa fez uma tentativa, comparando uma das histórias de Joyce em *Dubliners* com um exemplar de boa escrita expositiva da antropóloga Martha Weigel. *Clay* era nossa história — uma história na qual estávamos trabalhando intensamente. Trata-se de uma história relacionada a um ritual — Maria preparando os pães para as outras garotas na lavanderia, sua ida de bonde de Ballsbridge a Pillar e daí para Drumcondra, a festa da véspera do Dia de Todos os Santos e o ritual do jogo da cabra cega. Isto inspirou a escolha, por comparação, de um texto expositivo ao qual a mesma análise poderia ser aplicada e que trata de ação ritual. Martha Weigel é uma antropóloga e uma escritora de talento considerável. Seu tema é o Sudoeste e ela se especializou nos “Penitentes”,* sobre quem escreveu um livro aclamado, *Brothers of Light, Brothers of Blood* (Irmãos de Luz, Irmãos de Sangue). Ele contém um capítulo sobre rituais. Foi este o capítulo que escolhemos.

Gwyneth Lewis e eu começamos a comparar *Clay* de Joyce (que tem 113 frases) com o capítulo de Weigel sobre os rituais dos “Penitentes” — pelo menos suas primeiras 113 frases. Os resultados do teste de comparação, embora possam não ser típicos de qualquer outra coisa, salvo dessas duas obras, foram tão surpreendentes que eu talvez possa ser desculpado por relatá-los aqui. Considere, por exemplo, o número de transformações Todorovianas por 100 frases de texto na história de Joyce e na exposição de Weigel:

Transformação Todoroviana	“Clay” de Joyce	“Rituais” de Weigel
Simple	117,5	34,6
Complexa	84,9	16,0
Total	202,4	50,6

*N. de R.T.: Penitente é um membro de uma ordem religiosa fanática “Los Hermanos Penitentes”, que prevalecem principalmente nas comunidades hispano-americanas do estado americano do Novo México, conhecidos por sua prática de autoflagelação, especialmente na Semana Santa.

Ou, de forma bem resumida, a história contém em média duas transformações por frase; e o relato antropológico, apenas uma transformação em uma frase sim e outra frase não.

Admite-se que se trata de uma contagem de palavras extremamente simplista — não obstante, o quanto ela possa ter sido inspirada por uma hipótese sobre como a subjuntivização é alcançada. Ela não diz nada sobre os contextos nos quais estas transformações são utilizadas ou para que são utilizadas. Por que uma em três das frases de Joyce contém transformações de maneira, enquanto isto acontece somente em uma a cada dez das frases de Martha Weigel? Ou por que um quarto das construções de Joyce tem seu tempo marcado pelo aspecto, enquanto isto acontece apenas em uma a cada cinquenta das construções de Weigel? Uma análise mais sutil deverá ser feita futuramente.

Ao invés de fazer tal análise, gostaria de dizer algo sobre a “resposta do leitor” à história de Joyce.

Em nossa pesquisa, pedimos a nossos leitores que nos recontassem a história em suas próprias palavras, para criar, por assim dizer, um texto virtual. Novamente, não posso fazer nenhuma alegação quanto à representatividade do que estamos descobrindo, mas submetemos a uma análise a versão “recontada” de um de nossos leitores, um leitor no final da adolescência experiente em ficção, que estava lendo a história pela primeira vez. Ele recontou-nos a história um dia depois. Sua versão de *Clay* tinha apenas 24 frases (tipicamente menor do que a história), em comparação com as 113 frases da história de Joyce. Compare Joyce e o leitor, os números correspondem, mais uma vez, à frequência de transformações por 100 frases.

Transformação Todoroviana	“Clay” de Joyce	Texto virtual do leitor
Simple	117,5	235,3
Complexa	84,9	91,1
Total	202,4	326,4

O leitor está utilizando a fala subjuntivizada da história? Bem, existe o dobro de transformações simples na “história” do leitor do que na de Joyce, e quanto às complexas, há pelo menos tantas quantas às que Joyce usou. Nosso leitor está simplesmente refletindo a história e seu discurso. De fato, os dois textos, real e virtual, assemelham-se bastante até em

termos da ordem da frequência das transformações utilizadas. Primeiramente as transformações simples:

Transformação Todoroviana	“Clay” de Joyce	Ordem	Texto Virtual do Leitor	Ordem
Maneiras	33,6	1	83,0	1
Aspecto	24,7	2	38,0	3,5
Estado	23,8	3	50,0	2
Modo	18,6	4	38,0	3,5
Resultados	10,6	5	25,0	5
Intenção	6,2	6	1,3	6

E a correspondência na transformação complexa também apresentou a mesma semelhança:

Transformação Todoroviana	“Clay” de Joyce	Ordem	Texto Virtual do Leitor	Ordem
Descrição	41,6	1	46,0	1
Sujeitificação	17,7	2	13,8	2
Atitude	11,5	3	8,0	4,5
Conhecimento	9,7	4	11,3	3
Aparência	2,6	5	8,0	4,5
Suposição	1,8	6	4,0	6

O que é extremamente interessante é que nosso jovem leitor nos forneceu um texto virtual com o qual, penso, Joyce não teria se importado. (O texto encontra-se no Apêndice, colocado lado a lado com a história de Joyce.) Não se quer exagerar essa concordância particular entre o discurso “recontado” de um leitor e o texto de uma história. Mas os “resultados” deste primeiro experimento sugerem, de fato, algumas hipóteses. A primeira delas é que o “modo” — *o modus subjunctivus* — da história é preservado na leitura, bem como a própria substância da história, no sentido da fábula e do *sjuzet*. Existem transformações, certamente, e (como se pode ver pela comparação da história do leitor com a de Joyce no Apêndice) estas aparecem principalmente na forma de omissões. Sem dúvida,

essas omissões servem para “estimular, nivelar e assimilar” os elementos da história (para usar os termos de Sir Frederic Bartlett em seu clássico, *Remembering*). Na recontagem, a Dublin da virada de século parece um pouco mais a Nova Iorque de hoje; o episódio com o homem de aspecto militar no bonde está mais em primeiro plano do que no texto real; os procedimentos na lavanderia estão de certo modo simplificados.

Mas talvez a transformação qualitativa mais interessante na recontagem é a forma como o leitor trata a subjuntividade. A princípio, ele conta a história de modo a sugerir onisciência sobre o que estava acontecendo. A seguir, isto é modificado com a inclusão repetida, no relato, de “ele diz” e “ele disse”, onde “ele” é o autor. Então, a linguagem subjuntivadora começa a tomar conta do texto virtual. O leitor agora diz de Maria que “ela está indo para x”, “ela quer para x”, “ela lembra quando x”, “ela pensa o que mais ela quer x”, “ela é forçada a x”, “ela se acostumou a x”. Ou, “eles começam a ficar alegres”, ou “Maria disse a Joe que ele deveria se reconciliar com seu irmão Alf”, ou “Maria diz sentir muito”. Ou, para tomar um exemplo flagrante de preservação do modo, “e Joe diz, você sabe, como está uma noite tão linda eu não vou ficar bravo com isto, mas você sabe, ele fica; ele realmente não está contente que ela tenha trazido o assunto à baila”. O panorama subjetivo é ricamente construído no texto virtual, embora “fatos concretos” não-transformados sejam intercalados (“ela vai lá e dá às crianças seus pequenos bolos de vintém”), mas somente o suficiente para manter uma linha de ação que ocorre junto com a linha subjetiva.

Fizemos também a nosso leitor, uma série de perguntas após ele ter recontado a história de modo que pudéssemos nos aprofundar um pouco mais em sua atividade interpretativa. Pois a análise do texto virtual (da “recontagem”) é apenas um modo de descobrir o que uma história como *Clay* significa para um leitor. Ao ser questionado sobre o que o havia impressionado de maneira particular na história, ele escolhe o tema da bruxa: “seu nariz quase tocava o queixo”. Ele se pergunta se sua aparência semelhante à de uma bruxa se opõe à santidade quase com que ela é retratada. Então ele pergunta, *ela pensa* que é santa enquanto os outros na verdade têm pena dela.

Sua busca por uma fábula atemporal começou: “Eu meio que tive uma sensação de que algum tipo de maldade vinha dela (...) embora ela fosse tão boa com todos, era como se ela tivesse algo mau escondido crescendo nela, ou algo assim”. E então, “como se fosse boa artificialmente, quase como se não tivesse inimigos reais, ela tinha, né, ela era boa com

todo mundo, e ela queria que todos fossem bons com ela e a respeitassem, que foi o que ela conseguiu. Mas aconteça que um ser humano não pode ser desse jeito. Você sabe, exceto, né, nós apenas vimos uma parte dela, nós não sabemos como é a outra parte dela”. E depois ele acrescenta: “Eu quase fiquei feliz que ele (o velho no ônibus) tivesse roubado o bolo de ameixas dela, porque é como se quase nunca (...) ela fosse tão ingênua que nunca tivesse experimentado nada semelhante àquilo, e eu fiquei contente que ela tivesse finalmente tido uma experiência negativa, porque nem tudo sempre era justo, tudo numa boa e tudo mais. Coisas ruins também acontecem quando você confia em todo mundo”.

A partir desta interpretação, ele levanta uma série de questões sobre simbolismo, tais como “por que eles estavam comemorando o Dia das Bruxas naquele ritual semelhante ao de Natal?”. Trata-se de uma história sobre o fim da inocência? Ele acaba decidindo que é isto.

Iser observa, em *The Act of Reading* (O Ato da Leitura), que os leitores têm uma *estratégia* e um *repertório* que eles transportam para o texto. A estratégia principal desse leitor parecia consistir em tentar acomodar a “matéria” da história com seu repertório de concepções sobre a condição humana — sua coleção de possíveis fábulas. Ele afirma, desde o início, em muitas palavras, que ele “não tem certeza do que a história está tentando nos dizer”, mas admite que está preso a ela. Sua interpretação de *Clay* como uma história sobre “o custo da inocência protegida pelo auto-engano” é, por assim dizer, sua impressão digital imposta na história; mas não é inteiramente idiossincrática.

Antes de mais nada, não se trata de uma interpretação culturalmente atípica (sabemos de outros leitores no final de sua adolescência), particularmente para um garoto nova-iorquino, que frequentou a escola. Ela também não violenta o texto: se tivéssemos pedido a outros leitores para “classificar” a adequação cultural de sua interpretação (o que estamos fazendo em nossa pesquisa em andamento), ela teria obtido uma boa classificação. No que tange a captar a intenção do autor, o que se pode dizer? Se fosse possível contactar Joyce, ele sem dúvida transformaria a pergunta em um trocadilho para *Finnegan's wake!*

Obviamente, sempre será uma questão discutida se e quão bem a interpretação do leitor “corresponde” a uma história real, ou faz jus à intenção do escritor ao contar a história ou se conforma ao repertório de uma cultura. Mas, de qualquer maneira, o ato do autor de criar uma narrativa de um determinado tipo e de uma forma especial não é evocar uma reação padronizada, mas recrutar o que for mais apropriado e emocionalmente

vívido no repertório do leitor. Assim, uma “ótima” contagem de história, inevitavelmente, é sobre situações humanas difíceis que suscitam interesse e que sejam “acessíveis” aos leitores. Mas, ao mesmo tempo, as situações difíceis devem ser colocadas com suficiente subjuntividade para que possam ser *reescritas* pelo leitor, reescritas de modo a permitir um espaço para a imaginação dele. Não se pode esperar “explicar” os processos envolvidos em tal reescrita em qualquer modo que não o interpretativo, por certo não mais precisamente, digamos, do que um antropólogo “explica” o que significa uma briga de galos em Bali para aqueles que apostam nela (para tomar um exemplo do artigo clássico de Clifford Geertz sobre o assunto). Tudo o que se pode esperar é interpretar a interpretação de um leitor de um modo tão detalhado e rico quanto possível psicologicamente.

No final, pergunta-se como um leitor torna seu um texto estranho. A este respeito, há um diálogo instrutivo entre Marco Polo e Kublai Khan em *Cidades Invisíveis*, de Italo Calvino. Começa quando Marco diz:

“Senhor, agora lhe contei sobre todas as cidades que conheço.”

“Ainda há uma sobre a qual você nunca fala.”

Marco Polo inclinou a cabeça.

“Veneza”, o Khan disse.

Marco sorriu. “A respeito do que mais você acha que eu estava lhe falando?”

O imperador não mexeu um fio de cabelo. “E, no entanto, eu não o ouvi mencionar esse nome.”

E Polo disse: “Toda vez que descrevo uma cidade estou dizendo algo de Veneza”.

“Quando pergunto sobre outras cidades quero ouvir sobre elas. E sobre Veneza, quando lhe pergunto sobre Veneza.”

“Para distinguir as qualidades das outras cidades, devo falar de uma primeira cidade que permanece implícita. Para mim, esta é Veneza.”

Contudo, há algo mais do que assimilar contos estranhos aos dramas familiares de nossas próprias vidas, mais mesmo do que transmutar nossos próprios dramas neste processo. Não são apenas contos estranhos e dramas familiares que estão envolvidos, mas algo em um nível de interpretação além da história. É esta forma de significado atemporal que a história “contém” ou instancia, embora não esteja “na” história: é a essência, a situação difícil, talvez o que os Formalistas Russos chamaram a *fabula*. Há outro diálogo entre Marco e Kublai que começa a apreender o

sentido disso, desse sentido além dos detalhes. Marco descreve uma ponte pedra por pedra.

“Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?” Kublai Khan pergunta.

“A ponte não é sustentada por uma ou outra pedra”, responde Marco, “mas pela linha do arco que elas formam.”

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Então ele acrescenta: “Por que você me fala dessas pedras? É apenas o arco que me interessa”.

Polo responde: “Sem pedras não existe arco”.

Mas ainda assim, não é bem o arco. É, na verdade, *para que* os arcos servem em todos os sentidos para os quais um arco serve para alguma coisa — por sua bela forma, para os abismos em que ele dá segurança servindo como ponte para sair do outro lado dos cruzamentos, pela possibilidade de se ver refletido de cabeça para baixo embora com o lado certo para cima. Desse modo, um leitor vai de pedras a arcos porque o significado dos arcos é uma realidade mais ampla — vai para frente e para trás entre eles tentando finalmente construir um sentido da história, de sua forma, de seu significado.

À medida que nossos leitores lêem, à medida que começam a construir seu próprio texto virtual, é como se eles estivessem embarcando em uma viagem sem mapas — e, todavia, eles possuem um estoque de mapas que *poderia* lhes dar pistas, e, além disso, eles sabem muito sobre viagens e elaboração de mapas. As primeiras impressões do novo terreno são, naturalmente, baseadas em viagens anteriores já empreendidas. A nova viagem acaba se tornando algo em si mesma, embora muito de sua forma inicial tenha sido tomada emprestada do passado. O texto virtual torna-se uma história em si mesma e sua própria peculiaridade apenas um contraste com o sentido que o autor tem de comum. A paisagem ficcional, finalmente, deve receber uma “realidade” própria — o passo ontológico. É então que o leitor faz aquela pergunta interpretativa crucial: “Do que se trata tudo isto?”. Mas o que “isto” é, naturalmente, não é o texto real — não importando a grandeza de seu poder literário — mas o texto que o leitor construiu sob sua influência. E é por isso que o texto real necessita da subjuntividade que possibilita que o leitor crie seu próprio mundo. Como Barthes, creio que o maior presente do escritor para um leitor é ajudá-lo a tornar-se um escritor.

Se eu tratei, então, muito do contingente e do subjuntivo não tanto

na contagem de histórias, mas na compreensão delas, é porque o modo narrativo leva a conclusões não sobre certezas num mundo primitivo, mas sobre as diversas perspectivas que podem ser construídas para tornar a experiência compreensível. Além de Barthes, creio que o maior presente do escritor ao leitor é torná-lo um escritor *melhor*.

*

Talvez o maior feito da história da arte narrativa seja o salto da história popular ao romance psicológico, que coloca o motor da ação nos personagens e não no enredo. O que torna *Clay* uma história poderosa não são os acontecimentos, mas Maria. Sem ela, os acontecimentos insignificantes da história (e mesmo estes são vistos apenas através dos olhos dos protagonistas) não fariam sentido. Sendo assim, eles são pequenas e vívidas epifanias do comum — o comum dela, e através dela, de nosso comum.

O que está no âmago da história psicológica é a noção de um “personagem” ou de um “elenco de personagens”. Nosso jovem leitor de *Clay* termina com “É realmente uma história deprimente quando se vai fundo nela (...) como o que tudo aquilo significa para Maria, aonde tudo aquilo vai levar? Ela trabalha, ela é uma senhora idosa (...) ela não fez, você sabe, provavelmente nada”. Ele transformou a história em uma descrição de personagem — de personagem e circunstância.

Personagem é uma idéia literária extraordinariamente elusiva. Talvez ela seja elusiva por motivos que vão além do literário. Pois, mesmo na “vida real”, é sempre discutível se as ações das pessoas devem ser atribuídas às circunstâncias ou a suas “disposições duradouras” — seu caráter. Aristóteles, em *Poética*, convenientemente distingue entre “agente” (*prattōn*) e “personagem” (*ethos*), sendo o primeiro uma figura em um drama cujas ações meramente se enquadram nas exigências do enredo, e nada mais, enquanto que o último possui traços além daqueles exigidos. Mas isso não está claro de maneira alguma, pois, como Ricoeur nos lembra em *Time and Narrative (Tempo e Narrativa)*, a idéia de *mimesis* de Aristóteles inclui a noção de que o drama reflete o “personagem em ação” e a ação seguramente envolve o enredo e sua ambientação. Além disso, será que pode haver uma figura em um drama que faça apenas o que é exigido pelo enredo sem dar nenhum indício do que ele ou ela seriam em termos mais gerais? Como Seymour Chatman coloca, “Se um traço é atribuído a uma ação, por que as comportas não são abertas por esse meio?”. Pergunte a um leitor se ele se sentiria à vontade em comprar um carro usado de um “falso herói” de um conto de fadas proppiano, ou que tipo de relacionamento este falso herói poderia ter tido com seu pai. Logo estará claro, como

Solomon Asch demonstrou há uma geração atrás, que o personagem (ou talvez devêssemos chamá-lo de *personagem aparente*) não é um feixe de características autônomas, embora possamos construir muito dele com tais sucatas e pistas como podemos encontrar.

Asch afirmou seu ponto de vista demonstrando as diferentes formas com que o aspecto *inteligente* era interpretado dependendo se o personagem ao qual fosse atribuído era descrito como *frio* ou *caloroso*. No primeiro caso, inteligente significava “astuto”, enquanto no segundo era utilizado no sentido de “sábio”. O personagem aparente é percebido com uma *Gestalt*, não como uma lista de traços que respondem por determinadas ações. E a *Gestalt* parece ter sido construída de acordo com algum tipo de teoria sobre como as pessoas são. Por exemplo, elas têm um tipo de característica central que direciona seu comportamento a partir de seu interior. Mas se a pessoa em questão se comporta de maneira que viola aquela característica central, facilmente explicamos o fato invocando as circunstâncias. Meu colega Henri Zukier e eu testamos alguns leitores típicos em idade universitária sobre uma variante do experimento de Asch. Para começar, demos a eles uma pequena lista de nomes de traços consistentes que caracterizavam uma pessoa imaginária, como *espiritual*, *introvertida*, *religiosa*, à qual eles deveriam responder descrevendo-a como “uma pessoa do tipo beato”. Então adicionamos à lista *prático e dinheirista*. Um sujeito: “Certamente. Um homem bom, mas provavelmente está num daqueles negócios encarniçados”. Outro: “Eu conheci gente desse tipo — como um daqueles fazendeiros Amish ou Mennonite onde cresci, bom em seu grupo e áspero negociante fora dali”. (O interessante é que quando os indivíduos começam a falar sobre “circunstâncias”, sua linguagem rapidamente se torna imersa em transformações de Todorov.)

A inseparabilidade do personagem, ambiente e ação deve estar profundamente arraigada na natureza do pensamento narrativo. É com dificuldade que podemos conceber cada um deles isoladamente. Existem maneiras diferentes de combinar os três na construção das *dramatis personae* da ficção (ou da vida, em geral). E estas construções não são, de modo algum, arbitrarias. Elas refletem processos psicológicos como os observados por Asch e outros psicólogos, refletem também nossas convicções sobre como as pessoas se enquadram na sociedade. As diferentes maneiras com que podemos interpretar as pessoas, além do mais, frequentemente entram em conflito umas com as outras, e o conflito nos deixa confusos. De fato, o ato de interpretar outra pessoa é quase que inevitavelmente problemático. Por tudo isso, a escolha de uma interpretação ao invés de outra

praticamente sempre tem conseqüências reais sobre como lidamos com os outros. Nossa interpretação do personagem, realmente, é nosso primeiro e talvez mais importante passo no relacionamento com outro. É isto que torna o próprio ato de interpretar uma pessoa — seja na ficção ou na vida — inerentemente dramático. É o que torna a narrativa do personagem tão mais subjuntiva do que a história popular ou o mito.

Como caracterizar as diferentes maneiras pelas quais interpretamos a “pessoalidade” na literatura? Poderíamos, naturalmente, adotar os tipos de personagens oferecidos pelas teorias de “personalidade” de Galen a Freud e Jung, e ver se os leitores de ficção utilizam as mesmas categorias. Mas isso é especializado demais. Já sabemos que mesmo os leitores mais comuns vão além da mera descrição de personagens até a consideração de circunstância e ambientação. Precisamos, isto sim, de uma “morfologia” de pessoas que capte o senso comum, que leve em consideração a gama de considerações que mencionei. Então poderemos explorar como, de fato, os leitores encaixam personagens, enredo e ação na elaboração do texto virtual.

Amélie Rorty oferece uma análise que, a meu ver, é pertinente. Ela distingue personagens, figuras, pessoas, *selves* e indivíduos. Ela começa com um esboço: “Os *personagens* são delineados; seus traços são esboçados; não se presume que sejam estritamente unificados. Eles aparecem em romances de Dickens, não nos de Kafka. As *figuras* aparecem em histórias preventivas, romances exemplares e em hagiografia. Elas apresentam narrativas de tipos de vidas a serem imitados. Os *selves* são possuidores de suas propriedades. Os *indivíduos* são centros de integridade; seus direitos são inalienáveis”. O uso destas explicações variantes está, para Rorty, repleto de conseqüências humanas: “Somos entidades diferentes à medida que nos concebemos como esclarecidos por essas visões diversas. Nossos poderes de ação são diferentes, nosso relacionamento um com o outro, nossas propriedades e conveniências, nossos sucessos ou derrotas características, nossa concepção das restrições e liberdades adequadas da sociedade variarão de acordo com nossas concepções de nós mesmos como personagens, pessoas, *selves*, indivíduos”.

Esboçarei, de maneira bastante breve, as visões de Rorty e, então, retornarei mais diretamente ao objetivo geral. Ela vê os *personagens* como se evoluíssem a partir de sua origem no conceito grego de herói. O herói é conhecido por seus feitos. “À medida que a distância do herói para os deuses aumenta, seu heroísmo passa a ser exemplificado em seu caráter, e não na glória absoluta de sua ação.” Os personagens não têm crises de

identidade, já que não existe pressuposição sobre sua unidade; mas a desarmonia entre suas características cria problemas — em sua ação, não em seu *selfhood*. Saber que tipo de personagem uma pessoa é significa conhecer as circunstâncias que melhor lhe convêm, pois nem todos os personagens são adaptados à mesma vida. A tragédia de um personagem deve estar inserida em circunstâncias onde sua disposição não seja mais necessária ou adequada. “Os personagens em tempo de grande mudança social (...) provavelmente serão trágicos.” E então, “Na ficção, os personagens nos são caros porque são previsíveis, porque eles nos concedem a superioridade dos deuses que podem afetuosamente prever e assim mais rapidamente perdoar o que está feito”.

As *figuras* “são definidas por sua localização em um drama em desenvolvimento; não lhes são atribuídos papéis por causa de seus traços, mas elas possuem traços de seus protótipos no mito ou na Sagrada Escritura. As figuras são personagens exagerados, tornam-se figurantes. Seus papéis e seus traços surgem de seu lugar em uma antiga narrativa. A narração, o enredo, vem primeiro (...)”. Qualquer outra coisa que as figuras estejam fazendo, elas estão desempenhando seus papéis. Uma confidente pode ter ido comprar peixe, mas seu papel real é compartilhar confidências. “Uma figura não é formada por experiências e nem as possui.” Elas são Mary ou Martha, Peter ou Paul, Che Guevara ou Paul Bunyan.

A idéia de *pessoas*, propõe Rorty, vem de duas fontes: das *dramatis personae* do palco, e da lei. “Os papéis de uma pessoa e seu lugar na narrativa advêm de escolhas que a colocam em um sistema estrutural relacionado a outros.” Um aspecto crucial neste contexto é a idéia de um centro unificado de ação e escolha — a unidade da responsabilidade legal e teológica. O interesse nas pessoas, portanto, concentra-se em encontrar a responsabilidade.

A esfera de ação de uma pessoa consiste em sua capacidade de afetar aqueles que a cercam, uma esfera de ação na qual ela tem responsabilidade.

Quando concebemos as pessoas exclusivamente como fontes de responsabilidade, pensamos nelas como almas ou mentes, ocupadas com *res cogitans*. Quando pensamos nelas como possuindo direitos e poderes, pensamos nelas como *selves*. “Quando uma sociedade mudou de modo que os indivíduos adquiram seus direitos em virtude de seus poderes, ao invés de ter seus poderes definidos por seus direitos, o conceito de pessoa transformou-se em um conceito de *self*.” Jane Austen descreve um mundo de pessoas à beira de se transformarem em *selves*, Trollope, um que já se tornou

um mundo de *selves*, um mundo em que a propriedade necessária para o reconhecimento não é mais a terra, mas uma renda assegurada devida a alguém em virtude de suas qualidades.

Finalmente a *individualidade*, nascida da corrupção nas sociedades de *selves*: "Ela começa com consciência e termina com conscientização". Em seu âmago encontra-se um contraste de indivíduo *versus* sociedade: "um indivíduo transcende e resiste ao que prende e oprime na sociedade e o faz a partir de uma posição natural original (...). Os direitos das pessoas são formulados *na* sociedade, enquanto os direitos dos indivíduos são exigidos *da* sociedade". E, assim, Molloy e Malone, o absurdo de um soldado em meio a uma guerra insana, enganados como a redistribuição da propriedade.

Cada um é um modo de interpretação, bem como um modo de descrição, e, em ambos, as linhas não estão bem definidas. As descrições realizam o drama incorporando um conflito: Leggatt, em *The Secret Sharer*, é uma "figura" ou um "indivíduo" no sentido de Rorty? E enquanto os escritores alteram sua "apresentação" de personalidade — das figuras de Homero a personagens de Eurípides, de pessoas de Jane Austen aos *selves* de Trollope, dos *selves* de Conrad aos indivíduos de Beckett — também muitos leitores mudam na abordagem à personalidade. Na vida, é um senador engajado ou amante de Marilyn Monroe, um delinqüente adolescente à luz do amor ou à luz da justiça, qual é Roger Casement, qual dos dois Parnells. Na literatura, o Zuckerman de Roth, um personagem que busca o ambiente que liberará seus dons, é a figura em um drama de moral ou o indivíduo em revolta?

Lionel Trilling, revendo *The Lonely Crowd* (A Multidão Solitária), de David Riesman, conjecturou se a sociologia moderna estava tomando o lugar do romance como uma janela nas vidas daqueles que vivem em "outras" classes sociais. Mas isto não pode estar certo. Pois a anomalia da personalidade — sua alternatividade conseqüente — não poderia ser apreendida, exceto através do veículo da narrativa. E é essa alternatividade — esta inquietação inerente para se decidir a descrição correta da personalidade — que dá ao romance de caráter, ao romance psicológico, sua força, sua subjuntividade e seu poder de perturbar.

*

Um ponto final e terei concluído. É sobre narrativa e história. Em um livro recente sobre historiografia, Dale Porter levanta algumas questões extremamente interessantes sobre os pontos fortes e as deficiências da história narrativa. Não quero avaliar seus argumentos, mas comentar

sobre um ponto que se repete em seu relato (como ocorreu em relatos anteriores de Bryce Gallie e Isaiah Berlin). Há um pressuposto, certamente implícito, de que um relato narrativo deixa alguém propenso a "erros" que constituem distanciamentos de uma realidade primitiva que é melhor discernida por um método sistemático, "lógico-científico". Afinal de contas, aquilo que sabemos, os *annales*, por assim dizer, é que no dia de Natal, no Vaticano, no ano 800, o Papa Leão III coroou Carlos Magno Imperador do Sacro Império Romano. Quando um historiador do calibre de Louis Halphen coloca estes "fatos" simples em uma teia de intenções imperiais e papais e de "visões mundiais" mutantes, ele se arrisca a cometer erros mais crassos e extravagantes do que, digamos, os erros à espera de um historiador econômico sensato que se furte das narrativas? Poucos duvidariam de que um faz algo mais verificável do que o outro. Negócios e comércio, o fluxo de capital e assim por diante são documentáveis de uma maneira que os motivos e um crescente "sentimento de europeidade" não são. Sendo assim, o relato de Halphen deveria ser tratado como uma forma de ficção (ou "facção") ou como uma história ficcionalizada?

O economista Robert Heilbroner observou certa vez que, quando as previsões baseadas em teoria econômica falham, ele e seus colegas passam a contar histórias sobre administradores japoneses, sobre a "cobra" de Zurich, sobre a "determinação" do Banco da Inglaterra de impedir a queda da libra esterlina. Há uma curiosa anomalia aqui: homens de negócio e banqueiros (como homens de negócios de todos os tempos) guiam suas decisões apenas por essas histórias — mesmo quando existe uma teoria que funciona. (Estas narrativas, uma vez encenadas, "produzem" eventos e "produzem" história). Elas contribuem para a realidade dos participantes. O fato de um economista (ou de um historiador economista) ignorá-las, mesmo se considerar que as "forças econômicas gerais" moldam o mundo da economia, seria como colocar vendas nos olhos. Alguém pode dizer *a priori* que a história é completamente independente do que ocorre nas mentes de seus participantes? As narrativas podem ser o último recurso dos teóricos econômicos. Mas elas provavelmente são a matéria da vida daqueles cujo comportamento eles estudam.

Assim, adornamos nossos *annales* realistas, transformamo-los em *chroniques* e finalmente em *histoires* narrativas (tomando emprestado a forma com que Hayden White expressa isto). E, dessa forma, constituímos a realidade psicológica e cultural na qual os participantes da história realmente vivem. No final, então, a narrativa e o paradigmático passam a viver lado a lado. Isto seria um motivo a mais para nos movermos em

direção a uma compreensão do que está envolvido na descrição e compreensão de grandes histórias, (e como é que as histórias criam uma realidade própria — tanto na vida como na arte.)

factar-se
de banal
glorificar-se

Castelos Possíveis

Ciência e ciências humanas — um tópico antigo, até mesmo já esgotado. Como a fraca lavanda de velhos armários cujos vestidos longos e ternos e velhos uniformes da família são interessantes demais para se jogar fora, ainda que não sejam de forma alguma adequados para a vida moderna, exibidos apenas em ocasiões especiais. Quando o antigo tópico era repetido, isto era feito para mostrar a relevância eternamente cálida das ciências humanas (em contraste com a frieza da ciência) ou para jac-tar-se da racionalidade desapaixonada da ciência (contrastando com a parcialidade confusa das ciências humanas). A antiga pregação já não é mais tão convincente.

Nosso tópico, que se encontrava esgotado, parece ter se reacendido novamente. Uma vez que questões técnicas na filosofia — construtivismo, teorias do significado, o *status* dos conceitos científicos — trouxeram o sonâmbulo de volta à vida. Considerando que a mente constrói, ela própria, teorias científicas, explicações históricas ou interpretações metafóricas de experiências através de formas relacionadas de construção do mundo, a velha discussão transferiu-se dos *produtos* de indagação científica e humanística para os próprios *processos* de indagação. O corpo do conhecimento objetivo cientificamente verificável já não pode mais ser simplesmente disposto contra os produtos flexíveis, hipotéticos e subjetivos das ciências humanas. São os seus procedimentos que agora nos ocupam.

Tanto a ciência quanto as ciências humanas passaram a ser apreciadas como invenções engenhosas das mentes humanas, como criações produzidas pelos diferentes usos da mente. O mundo do *Paraíso Perdido* de Milton e o mundo do *Principia* de Newton existem não apenas nas mentes

dos homens; cada um tem uma existência em um "mundo objetivo" de cultura — que o filósofo Karl Popper chama Mundo Três. Ambos são, no sentido da moderna lógica modal, coleções de *mundos possíveis*. Nenhum ameaça o outro com falsificação; nenhum é derivável do outro a não ser em termos de herança remota: o que o lógico K.J.J. Hintikka chama de *linhas de hereditariedade* entre mundos possíveis. A falsificação, de fato, torna-se um processo muito mais interessante sob esta óptica. Na nova e mais poderosa lógica modal, não perguntamos se uma proposição é verdadeira ou falsa, mas em que tipo de mundo possível ela seria verdadeira. Além do mais, ocorre que se isso puder ser demonstrado como sendo verdadeiro em *todos* os mundos possíveis concebíveis, então esta é quase certamente uma verdade que se deriva da natureza da linguagem e não do mundo — no sentido de que a afirmação "um solteiro é um homem não casado" possa ser verdadeira em todos os mundos possíveis.

Isto me traz ao título deste capítulo, "Castelos Possíveis". Em 1976, Gordon Mills publicou um livro ponderado intitulado *Hamlet's Castle* (O Castelo de Hamlet). Ele começa com uma epígrafe intrigante:

"Na Primavera de 1924, o jovem físico alemão Werner Heisenberg saiu para um passeio com o grande Niels Bohr na Dinamarca, terra natal de Bohr. O que segue é o relato de Heisenberg do que Bohr disse quando eles chegaram ao Castelo de Kronberg."

"Não é estranho como este castelo muda assim que se imagina que Hamlet viveu aqui. Como cientistas, acreditamos que um castelo consiste apenas de pedras e admiramos a maneira com que o arquiteto as uniu. A pedra, o telhado verde com sua pátina, os entalhes em madeira na igreja constituem o castelo inteiro. Nada disso deveria ser mudado pelo fato de Hamlet ter vivido aqui, mas, no entanto, ele se modifica completamente. Subitamente, as paredes e as muralhas falam uma língua diferente. O pátio se transforma em um mundo inteiro, um canto escuro nos lembra da escuridão da alma humana, ouvimos o "Ser ou não ser" de Hamlet. Contudo, tudo o que sabemos de Hamlet é que seu nome aparece numa crônica do século treze. Ninguém pode provar que ele realmente morou aqui. Mas todos conhecem as perguntas que Shakespeare fez com que ele perguntasse, as profundezas humanas que ele o fez revelar e assim ele também tinha que ter encontrado um lugar na terra, aqui em Kronberg."

Quero explorar algumas das maneiras pelas quais criamos produtos da mente, como passamos a experimentá-los como reais e como conseguimos construí-los no *corpus* de uma cultura como ciência, literatura, história ou o que quer que seja. No final, espero ser capaz de demonstrar, de modo convincente, que é muito mais importante, para apreciar a condição humana, entender os modos como os seres humanos constroem seus mundos (e seus castelos) do que estabelecer o *status* ontológico dos produtos desses processos. Porque minha convicção ontológica central é a de que não há realidade "primitiva" contra a qual se possa comparar um mundo possível a fim de se estabelecer alguma forma de correspondência entre este e o mundo real — uma convicção que discutirei em um capítulo posterior sobre o trabalho de Nelson Goodman (Capítulo 7).

*

Começarei com o tópico da surpresa. A surpresa é um fenômeno extraordinariamente útil aos estudiosos da mente, porque ela nos permite sondar o que as pessoas tomam como certo. Ela proporciona uma janela para a pressuposição: a surpresa é uma resposta à pressuposição violada. A pressuposição, naturalmente, é o que é tido como certo, o que se espera ser verdadeiro. Nosso sistema nervoso central parece ter evoluído de um modo que especializa nossos sentidos a tratar de forma diferente as versões esperadas e inesperadas do mundo. Versões inesperadas (inesperadas no sentido de que tais versões violam os "modelos do mundo" neurais armazenados no cérebro), na maioria das vezes, alertam o córtex cerebral através de descarga de impulsos no chamado sistema reticular ascendente, um conjunto emaranhado de fibras que correm em paralelo com nervos sensoriais ordenados, ambos trabalhando corrente acima para o cérebro superior. Contudo, isto faz a questão soar estática demais. O melhor seria dizer que o sistema nervoso armazena modelos do mundo que, por assim dizer, giram um pouco mais rápido do que o mundo. Se o que nos é apresentado está de acordo com a expectativa, com o estado previsto do modelo, podemos deixar nossa atenção diminuir um pouco, olhar para outro lugar, até mesmo pegar no sono. Deixe o *input* violar a expectativa, e o sistema é colocado em alerta. Qualquer *input*, então, deve ser concebido como sendo composto não apenas de estimulação ambientalmente produzida, mas também de sinais que a acompanham e que mostram sua conformidade ou sua discrepância com o que o sistema nervoso está esperando. Se tudo estiver em conformidade, nos adaptamos e podemos até mesmo parar de notar, como paramos de notar a sensação de toque produzida por nossas roupas ou a sujeira nas lentes de nossos óculos.

O estudo da percepção humana revela a forma contundente com que nosso sistema perceptivo é restrito por esse princípio profundo. Os limites, a quantidade de tempo e de *input* necessária para se ver ou reconhecer um objeto ou evento são intimamente regidos pela expectativa. Quanto mais esperado for o acontecimento, mais facilmente ele é visto ou ouvido. Há um limite na quantidade que o sistema pode absorver — sua capacidade de canais dizem ser 7 ± 2 entradas, o Número Mágico. Podem-se colocar muitas informações esperadas em sete entradas, mas muito menos informações inesperadas. Quanto mais inesperada for a informação, mais espaço de processamento ela ocupa. Tudo isto é bastante banal, mas suas implicações são tudo menos isto, pois isto significa que a percepção é, em um grau não especificável, um instrumento do mundo desde que nós o estruturamos por nossas expectativas. Além disso, é característico de processos perceptivos complexos que eles tendam, onde for possível, a assimilar o que quer que seja visto ou ouvido ao que é esperado. Leo Postman e eu realizamos um divertido experimento de demonstração, há muito anos, que envolvia o reconhecimento de cartas de baralho apresentadas taquistoscopicamente — dando ao sujeito apenas milissegundos de exposição a nossas apresentações e aumentando a exposição sucessivamente. As apresentações consistiam de cartas de baralho normais e algumas cuja cor e naipe estavam trocados — um seis de paus vermelho, por exemplo. A carta invertida, como se esperaria, tomaria muito mais tempo para ser reconhecida. Mas o interessante é que nossos sujeitos fizeram um esforço extraordinário para “regularizar” as cartas invertidas e fazer com que ficassem em conformidade com seu padrão canônico. Lembro-me que um dos sujeitos relatou que nosso seis de paus era realmente um seis de paus, mas que a iluminação dentro do taqueostoscópio era bastante rosada! De fato, o que os observadores humanos fazem é apanhar quaisquer fragmentos que possam extrair do *input* de estímulo, e se estes estiverem em conformidade com a expectativa, ler o resto a partir do modelo que têm em sua cabeça. O filósofo Tomas Kuhn gostou tanto de nossa experiência que a tomou como um paradigma do que ele passou a chamar de paradigmas na ciência.

Podemos dizer algo interessante e sucinto sobre as propriedades gerais dos modelos que armazenamos em nossas cabeças e que guiam nossa percepção, pensamento e fala? Essencialmente, elas parecem ser bem diversas, ricas, locais e extraordinariamente geradoras. Algumas delas parecem ser baseadas principalmente em nosso conhecimento armazenado de versões do mundo que “encontramos”. Meu modelo mental de como

o tráfego se move em Nova Iorque ou em Londres foi construído a partir de muitos desses encontros. Desenvolvi uma sensação sobre o que esperar, e normalmente vejo o que estou procurando mesmo que acabe deixando algo passar despercebido. Uso meu modelo para orientar meu comportamento e dirijo ou caminho de forma defensiva em termos daquele modelo. Minha atitude de defesa também regula o que aceito como *input*. As surpresas que encontro são mais freqüentemente geradas por outros que violam o costumeiro ou que fazem algo “contra as regras”.

Meu sentido do trânsito local é um modelo diferente do que me guia quando estou velejando em um porto cheio de bancos de areia, quando, como se diz, dependo de meu sentido de canal. Mas, de um modo difícil de se especificar, os dois modelos estão relacionados. Eles constituem um gênero de modelos. Quanto mais reflito sobre os dois modelos, mais eles parecem tornar-se relacionados pelo reconhecimento reflexivo de certos “princípios gerais”. Esses princípios gerais, diríamos, parecem mais formais ou abstratos, mais livres de conteúdo. O fluxo do tráfego e os movimentos de um fluxo de um canal de maré passam a ser vistos em termos de onde as “coisas” — areia ou veículos motorizados — se aglomeram, onde se movem facilmente. Meu conhecimento torna-se mais organizado hierarquicamente, mais como ciência. Passo a apreciar livros, como o de Ascher Shapiro, sobre o tópico abstrato de “fluxo”.

Um dia, poderei até mesmo encontrar ou construir um modelo geral matemático que caracterize como é fluir entre obstruções. De fato, ocasionalmente tais modelos tornar-se-ão abstratos e abrangentes como o princípio de Newton que define a atração gravitacional como diretamente proporcional à massa de cada corpo e inversamente proporcional à distância entre eles. A virtude de tais modelos é que eles nos capacitam a manter uma quantidade enorme na mente enquanto prestamos atenção a um mínimo de detalhes. Esta é a conquista culminante do tipo de criação de modelo que chamamos de “ciência” — uma das formas de produzir o mundo.

Mas temo ter tornado o assunto sombrio e ordenado demais. A construção do mundo deste tipo funciona de tempos em tempos também com metáforas selvagens. A história da ciência está repleta delas. Elas são muletas que nos ajudam a subir a montanha abstrata. Uma vez lá em cima, as jogamos fora (até as escondemos) em favor de uma teoria formal e logicamente consistente que (com sorte) pode ser descrita em termos matemáticos ou quase-matemáticos. Os modelos formais que surgem são partilhados, cuidadosamente protegidos contra ataques e prescrevem maneiras de vida para seus usuários. As metáforas que auxiliaram nesta

conquista são normalmente esquecidas ou, se a subida acabar sendo importante, tornam-se não parte da ciência, mas parte da história da ciência.

Construímos nossos modelos, produzimos nossos mundos, de forma bastante diferente da utilizada para orientar nossas transações com outros seres humanos na vida diária. Acabei de concluir uma década de trabalho, estudando o início da interação humana entre bebês e os adultos que cuidam deles, tentando descobrir as teorias que eles constroem uns sobre os outros e, especialmente, como os bebês são iniciados no uso da linguagem humana. Essas interações logo começam a se enquadrar em formatos — tipos de atividades nas quais os parceiros podem se predizer, atribuir intenções e, em geral, designar interpretações para suas ações e enunciados. Os formatos são simplesmente limitados pelas teorias e cercados por pressuposições, pois, quando são violados, o bebê reage rapidamente com surpresa e até mesmo indignação. Com a experiência, nossos modelos se especializam e generalizam: desenvolvemos teorias sobre tipos de pessoas, tipos de problemas, tipos de condições humanas. As categorias e as máximas dessas “teorias populares” raramente são testadas de forma direta. Elas raramente são originais, vindo mais provavelmente de uma sabedoria popular da cultura na qual crescemos.

Como observei no capítulo anterior, as teorias populares sobre a condição humana permanecem inseridas na metáfora e em uma linguagem que serve aos objetivos da narrativa. E a narrativa popular deste tipo tem tanta relação com a “realidade” quanto qualquer teoria que possamos construir na psicologia pelo uso de nossos mais rígidos métodos científicos. De fato, muitos estudiosos ponderados de psicologia acreditam que uma das fontes mais ricas de dados para a construção de uma psicologia adequada são essas teorias muito populares — sendo um exemplo notável Fritz Heider. Tal psicologia seria, naturalmente, mais “interpretativa” do que positivista, sendo sua tarefa fornecer uma interpretação mais rica, embora mais abstrata, das “teorias humanas em ação”, de modo bastante semelhante a que o antropólogo cultural interpretativo fornece uma *explication de texte* da cultura.

Isto nos leva diretamente às atividades do humanista — do historiador, do crítico literário, do filósofo, do intérprete da cultura. E, certamente, do artista: do poeta, do contador de histórias, do pintor, do dramaturgo, do compositor de música.

O artista cria mundos possíveis através de transformações metafóricas do comum e do convencionalmente “dado”. Deixe-me tomar um exemplo: Em *Paraíso Perdido*, Milton cria uma imagem do demônio que excede

a noção simplista dele como um agente do mal e da irracionalidade. Ela é comparável, em seu poder metafórico, à metáfora da Irracionalidade do Id de Freud. Assim como Freud torna a irracionalidade astuta, até mesmo espirituosa em suas maneiras (e não meramente grosseira e brutal), atribuindo a ela pequenos lapsos da língua e até mesmo formas de argúcia, Milton também dá ao demônio uma estratégia e, de fato, um caráter. No poema, Satanás tem como objetivo a criação da dúvida. Ele se opõe à fé cega.

Satanás demonstra seu primeiro desapontamento ao encontrar Adão e Eva “*emparadisados* nos braços um do outro”. Esta não é uma postura auspiciosa para se encontrar aqueles em quem se deseja criar dúvida. Quando, então, Adão diz a Eva que tudo é dela no Jardim, salvo o fruto proibido, Satanás vê uma abertura. É grande demais a fé ingênua deste homem, que acredita que Deus o criou a sua imagem e contudo o proíbe de ir até a Árvore da Sabedoria. Talvez ele possa chegar na mulher. Não se trata de um demônio, um demônio que caçoa. Ele é um Satanás de princípios, um diabo com uma missão. Ele é contra a fé. Ele realiza seu trabalho metodicamente como o Id de Freud. Para o leitor, as questões do bem e do mal são transformadas por tal diabo, assim como Kronberg é transformado pelo fato de Hamlet ter morado lá. Coisas culturalmente tão reais como a fé e a razão ganham novos sentidos. Repensamos a história, reinterpretamos suas Épocas Obscuras e sua Renascença.

*

No relato que dei, pareceria que a ciência e as ciências humanas começam em alguma origem convergente e divergem em termos de método. Mas acredito que isto deixa de captar uma outra diferença crucial. Elas podem começar em uma origem comum, mas divergem e se especializam tendo em mente diferentes objetivos no que diz respeito à construção do mundo. A ciência tenta construir um mundo que permanece invariável nas intenções e condições humanas. A densidade da atmosfera não se altera, e não deve se alterar, em função do tédio que se sente em relação ao mundo. Por outro lado, o humanista trata principalmente do mundo enquanto este muda com a posição e atitude do observador. A ciência cria um mundo que tem uma “existência” ligada à invariabilidade das coisas e acontecimentos nas transformações das condições de vida daqueles que buscam entender — embora a física moderna tenha mostrado que isto é verdadeiro dentro de limites muito restritos. As ciências humanas buscam entender o mundo à medida que este reflete as exigências para se viver nele. No jargão da lingüística, uma obra literária ou de crítica literária atinge a universalidade através da sensibilidade ao contexto, uma obra

científica através da independência do contexto. Tratarei posteriormente do significado de “universalidade” nestes dois sentidos.

Karl Popper é freqüentemente menosprezado por sua caracterização da ciência, segundo a qual o principal interesse desta é a falsificação. Sua visão da ciência é muito austera, muito pública. De fato, a ciência como relatada e codificada não tem lugar para a explicação de *formação* de hipóteses —, exceto quando pode ser reduzida ao processo de indução, por um lado, e ao método hipotético-dedutivo, por outro.

Os periódicos científicos não dão espaço a divagações através de metáforas, aos processos pelos quais obtemos idéias que valham a pena ser testadas, ou seja, que valham a pena ser falsificadas. No entanto, uma grande parte do tempo dos cientistas é gasta exatamente nesta divagação. Deixe-me dizer agora o que Niels Bohr me disse. A idéia de complementaridade na teoria quântica, segundo ele, ocorreu-lhe enquanto ele pensava na impossibilidade de considerar seu filho simultaneamente à luz do amor e à luz da justiça, sendo que seu filho acabara de confessar voluntariamente que tinha roubado um cachimbo de uma loja local. Sua reflexão profunda e entristecida fez com que passasse a pensar sobre os vasos e os rostos em imagens de figura-fundo enganadoras: só é possível enxergar uma de cada vez. E, então, a impossibilidade de pensar simultaneamente sobre a posição e a velocidade de uma partícula lhe ocorreu. Esta história, nos dizem, faz parte da história da ciência, não da ciência em si.

Penso que Popper, não obstante, está mais certo do que errado. A falsificação é crucial para nós por um motivo contundente. O homem, como sabemos, é infinitamente capaz de acreditar. É surpreendente que não tenha sido descrito como *Homo credens*. Harold Garfinkel, agora um distinto sociólogo, certa vez fez um curso de “leitura e pesquisa” comigo a fim de descobrir do que os psicólogos eram capazes. Ele teve a idéia de realizar uma experiência muito interessante. Utilizando uma dúzia de designações de características de uma das listas padrão, cada uma com um pólo positivo e um negativo — como *preguiçoso e enérgico, honesto e desonesto* —, ele selecionou aleatoriamente combinações de negativos e positivos. Apresentou essas combinações em cartões e pediu a seus sujeitos que fizessem uma descrição geral da pessoa que estava sendo retratada. Eles podiam sempre responder, não importando quão improvável fosse a combinação. Nenhum de seus sujeitos *já* disse: “Isto é impossível: simplesmente não pode existir tal pessoa”. Ora, talvez *possa* haver todo o tipo de pessoa. Ou, talvez, a melhor maneira de dizer isto é que podemos criar hipóteses que acomodarão virtualmente qualquer coisa que encontrarmos.

É este incrível dom para a criação de hipóteses que torna a visão austera de ciência de Popper mais certa do que errada — isto é a facilidade com que, através da própria seletividade de nossos sentidos, de nossas mentes e de nossa linguagem, aceitamos nossas hipóteses como verdadeiras. Temos uma fé extraordinária na primeira “sacada”. O Satanás de Milton em *Paraíso Perdido* pode ter sido o precursor do falsificacionismo de Karl Popper.

Por tudo isso, sabemos que para entendermos e apreciarmos uma história imaginativa (ou uma hipótese imaginativa) devemos “colocar em suspenso a descrença”, aceitar o que ouvimos no momento presente como supostamente real, como estipulativo. Com a ciência, finalmente pedimos uma certa verificação (ou alguma prova contra a falsificação). No domínio da narrativa e da explicação da ação humana, pedimos, ao contrário, sob reflexão, que o relato corresponda a alguma perspectiva que possamos imaginar ou “sentir” como certa. Uma, a ciência, é orientada exteriormente para um mundo externo; a outra, internamente em direção a uma perspectiva e um ponto de vista voltado para o mundo. Trata-se, de fato, de duas formas de uma ilusão da realidade — formas muito diferentes. Mas sua respectiva “falsificabilidade”, no sentido de Popper, não as distingue completamente.

O que ocorre, a meu ver, é que precisamos examinar o que significa dizer que um mundo construído — por exemplo, um romance, uma história narrativa, uma crítica literária ou cultural — corresponde a nossa perspectiva e a nosso ponto de vista. Quando o pintor Manet exclamou: “A Natureza é apenas uma hipótese”, ele pode não ter querido dizer isto em um espírito popperiano. Foi, ao contrário, um grito de guerra contra o representacionalismo acadêmico como sendo o único, ou mesmo o bom, modo de descrever a natureza na pintura. Foi um convite para criar mais hipóteses, diferentes, e até mesmo chocantes.

Porque, de fato, as ciências humanas têm como seu programa implícito o cultivo de hipóteses, a arte de gerar hipóteses. É na elaboração de hipóteses (e não na falsificação de hipóteses) que se cultivam perspectivas múltiplas e mundos possíveis para atender às exigências dessas perspectivas.

Considerando-se que a ciência moderna (ou a ciência em qualquer era, independentemente da famosa *hipotesis non fingo* de Newton) também está envolvida na geração de hipóteses, bem como na verificação de hipóteses, ela é afim às atividades do humanista e do artista. Temos conhecimento de tudo isto por termos examinado as muletas metafóricas

com as quais o bom cientista intuitivo escala sua montanha abstrata. Mas seu objetivo é sempre transformar aquelas densas metáforas nas hipóteses frágeis e transparentes da ciência — ou em axiomas intestáveis que gerarão hipóteses que, com sorte, poderão ser testadas.

Quanto à arte e às ciências humanas, elas também são limitadas quanto aos tipos de hipóteses que geram, mas *não* limitadas por restrições de testabilidade no sentido dos cientistas, e *não* pela busca de hipóteses que serão verdadeiras em uma ampla gama de perspectivas humanas. Ao contrário, o objetivo (como já foi observado nos capítulos anteriores) é que as hipóteses se enquadrem em diferentes perspectivas humanas e que elas sejam reconhecíveis como “verdadeiras para a experiência concebível”: que elas tenham verossimilhança.

O que não significa dizer que o humanista trata de particulares e não de universais. Pois aqui temos que nos voltar para uma questão levantada no final do capítulo anterior.

Retornemos à coroação de Carlos Magno como Sacro Imperador Romano pelo Papa Leão III, no Vaticano, no dia de Natal do ano 800, e à reconstrução de Louis Halphen das “causas” e antecedentes daquele evento ímpar. Para que o entendamos, não faremos uso de uma arqueologia positivista na qual qualquer coisa particular sobre ele e qualquer coisa que leve a ele são finalmente desenterradas, rotuladas e organizadas. Mesmo que escavemos e investiguemos a fundo, ainda resta uma tarefa interpretativa. Trata-se de uma tarefa promovida pela rica geração de hipóteses, sendo que algumas das hipóteses obviamente estão sujeitas à falsificabilidade. Leão era irmão de Carlos Magno? — um teórico do nepotismo poderia perguntar. Bem, está claro que não. Isso pode ser falsificado. Leão estava tentando fortalecer suas alianças para proteger a Igreja contra o avanço do poder árabe? Bem, possivelmente, pois este poder ainda estava aumentando. E, mais universalmente, não é verdade que os chefes de Estado sempre procuram formar alianças contra invasões iminentes? O historiador pode sempre buscar evidências congruentes nos arquivos. Mas nós, como leitores da história carolíngia, procuraremos hipóteses alternativas — mesmo se já acreditarmos na teoria da aliança.

O objetivo de se compreender os acontecimentos humanos é sentir a alternatividade da possibilidade humana. E, assim, não terão fim as interpretações da ascensão de Carlos Magno (ou da queda de Joana d’Arc ou da ascensão e queda de Cromwell), e não apenas por historiadores, mas por romancistas, dramaturgos e mesmo filósofos.

Então, no final das contas, o que dizer da relação das ciências com as ciências humanas? O que dizer de *De rerum natura* de Lucrécio? Um poema evocativo mas física ruim? Se a *construção* de hipóteses faz parte da física, bem, o poema de Lucrécio é repleto de hipóteses interessantes, originais e que podem vir a ser falsificáveis. Sua evocatividade como poema advém precisamente do rico canteiro de metáforas do qual ela floresce, de forma que ele pode ser lido por nós hoje como uma perspectiva metafórica sobre o mundo da natureza.

Aristóteles, em *Poética* (II.9), coloca bem a conclusão: “A função do poeta é descrever, não a coisa que aconteceu, mas um tipo de coisa que poderia ter acontecido, isto é, o que é possível como sendo provável ou necessário (...). E se ele porventura tomasse um assunto da história real, ele continuaria sendo um poeta; já que algumas ocorrências históricas podem muito bem estar na ordem das coisas que em uma certa oportunidade provavelmente seriam possíveis: e é neste aspecto daquelas circunstâncias que ele é seu poeta”.

Talvez seja por isto que os tiranos sintam tanto ódio e medo dos poetas e dos romancistas e, também, dos historiadores. Ódio e medo que são ainda maiores que os que eles sentem dos cientistas, que, embora criem mundos possíveis, não deixam espaço neles para possíveis perspectivas pessoais alternativas naqueles mundos.

Parte Dois

**Linguagem e
Realidade**

relações entre as diferentes partes da linguagem, transações pressupostos

self da a. que depende de apoio mútuo

O Self Transacional

depende do outro

transações

Se você se ocupa por muito tempo do estudo de como os seres humanos se relacionam entre si, especialmente através do uso da linguagem, você fatalmente ficará impressionado pela importância das "transações". Não se trata de uma palavra fácil de se definir. Com este termo, tenho em mente as negociações que são estabelecidas numa mútua partilha de pressupostos e convicções sobre como o mundo é, como a mente funciona, sobre o que vamos fazer e como a comunicação deveria acontecer. Trata-se de uma idéia captada, até certo ponto, pelas máximas de Paul Grice sobre como proceder na conversação, pela noção de Deirdre Wilson e Dan Sperber de que nós sempre presumimos que o que os outros disseram deve fazer algum sentido, pelo reconhecimento de Hilary Putnam de que nós sempre atribuímos o nível correto de ignorância ou inteligência a nossos interlocutores. Além desses casos específicos, resta a área sombria, porém importante, da partilha — Colwyn Trevarthen chama-a de "intersubjetividade" — que faz com que o questionamento dos filósofos sobre como conhecemos Outras Mentes pareça mais prático do que o filósofo jamais pretendeu que fosse.

princípio de intersubjetividade

Sabe-se intuitivamente, como um psicólogo (ou simplesmente como um ser humano), que o fácil acesso que temos às mentes uns dos outros, não tanto aos elementos particulares do que estamos pensando, mas em geral como são as mentes, não pode ser explicado de forma simples invocando-se conceitos singulares como "empatia". Nem parece suficiente realizar um milagre de fenomenologia, como fez o filósofo alemão Max Scheler,

e subdividir *Einführung* em uma meia dúzia de classes “sentíveis”. Ou tomar a estrada dos psicólogos do século XIX e elevar “compaixão” à condição de um instinto. Mais tipicamente, o estudioso contemporâneo da mente tentará desvendar o mistério explorando como desenvolvemos este sentido sobre o que são as outras mentes ou examinando suas patologias, como em crianças autistas ou em jovens esquizofrênicos. Ou ele tentará decifrar os detalhes do conhecimento interpessoal entre adultos realizando experimentos sobre facetas deste conhecimento, como fez Fritz Heider e seus alunos. Ou, uma outra alternativa, ele desconsiderará a questão do conhecimento intersubjetivo, como sendo “nada mais do que” projeção, seja qual for a satisfação pretensiosa que aquilo possa lhe dar.

Envolvei-me pela primeira vez nessa questão através do trabalho que fiz em colaboração com Renato Tagiuri, e acabamos escrevendo um capítulo sobre a “percepção pessoal” em um daqueles manuais padrão — tratando-a como um problema perceptivo. Durante a elaboração do capítulo, fizemos alguns daqueles pequenos experimentos que são o mister da psicologia. Fizemos duas perguntas muito simples a pessoas que faziam parte de pequenos grupos ou de turmas e que se conheciam muito bem: com quem do grupo eles (cada indivíduo) gostariam de passar mais tempo e quem no grupo eles achavam que gostaria de passar mais tempo com eles. Devo dizer, desde o início, que se trata de um procedimento repleto de problemas estatísticos, especialmente se se quiser estudar a “precisão” das percepções interpessoais ou determinar se as escolhas das pessoas são “transparentes” para os outros. Mas as barreiras estatísticas podem ser ultrapassadas utilizando-se os chamados “procedimentos de Monte Carlo”, que consistem na alocação das escolhas de cada pessoa e das suposições das escolhas dos outros com o auxílio de uma roleta. Pode-se, então, comparar o desempenho real do sujeito com a alocação das escolhas e suposições ao acaso. Sim, na média, as pessoas são mais precisas e transparentes do que seria esperado ao acaso — uma descoberta não muito surpreendente. Elas sabem melhor do que o acaso quem gosta delas, ou dito ao contrário, as preferências das pessoas são transparentes.

Mas há algo de muito curioso sobre como as pessoas operam em tais situações que, afinal de contas, não é tão óbvio. Em primeiro lugar, uma pessoa que escolhe outra acreditará (acima do acaso) que a outra pessoa também a escolherá. Ou, já que a direção da causa jamais é clara nos assuntos humanos, se nos *sentirmos* escolhidos por alguém, escolheremos aquela pessoa, esteja nosso sentimento correto ou não. Há simplesmente uma parcialidade humana: sentir-se querido por alguém faz com que se

goste deste alguém. A isto soma-se o fato de que sabemos melhor do que o acaso quem gosta de nós. Agora, isto é uma questão de “precisão” ou de “vaidade”? Somos “vítimas” de nossa vaidade ou beneficiários de nossa sensibilidade? Se predispuermos nossas roletas de Monte Carlo com estas mesmas tendências “humanas”, elas atuarão de forma indistinta à dos seres humanos. Isto significa que os seres humanos são simplesmente robôs parciais? Trata-se, realmente, de uma pergunta significativa? Ela se parece muito com aquelas primeiras questões cartesianas sobre o homem como uma máquina com uma alma adicionada a ela, talvez tornando sua vontade conhecida através da glândula pineal da mesma forma que podemos tornar a “humanidade” disponível ao robô de Monte Carlo manipulando a roleta.

O modelo que usávamos parecia errado — ou pelo menos nos conduzia a becos sem saída onde não queríamos entrar. O que ele nos disse — e não foi trivial — foi que sensibilidades e inclinações compartilhadas podem produzir algumas conseqüências sociais impressionantes. Em primeiro lugar, elas produzem uma surpreendente estabilidade dentro de grupos. As pessoas agem de acordo com suas percepções e escolhas e correspondem dessa maneira. Criamos um pequeno grupo de discussão de sete membros, para discutir “psicologia e vida” (nenhum deles era formado), e aplicamos nosso teste quatro ou cinco vezes num período letivo. Algumas coisas interessantes aconteceram às duplas ou pares que compunham aquele grupo. Certos padrões praticamente desapareceram com o tempo ou acabaram ocorrendo em níveis *abaixo* do acaso. Exemplos de pares em que cada um escolheu o outro sem que nenhum se sentisse escolhido em retribuição tinham terminado no final do período. O mesmo aconteceu com casos onde ambos se sentiram escolhidos pelo outro mas não escolheram em retribuição. O processo transacional pareceu se intensificar com o tempo. Deixamos a situação como estava e fomos nos ocupar com outros assuntos.

Mas o problema teria que retornar, e foi o que aconteceu, mais de uma década depois, quando iniciei uma série de estudos sobre o crescimento na primeira infância humana e particularmente sobre o desenvolvimento da linguagem humana e seus precursores. Meu primeiro encontro com ele foi ao estudar o desenvolvimento dos jogos de troca na infância, quando fiquei impressionado pela forma rápida e fácil com que uma criança, após ter aprendido a manipular os objetos, podia “dar e receber”, passando objetos de um para outro em círculo, trocando objetos uma com a outra. A competência parecia existir, como se *ab ovum*; o desempenho

era que necessitava de um polimento. As crianças muito pequenas tinham claramente em mente o que os outros tinham em mente e organizavam suas ações de acordo com isso. Pensei nisso como se a criança atingisse o domínio de um dos precursores do uso da linguagem: um sentido de mutualidade na ação.

O mesmo ocorreu em um segundo estudo (sobre o qual falarei mais posteriormente) em que estávamos interessados em como a criança passara a lidar com sua atenção juntamente com os outros — um pré-requisito da referência linguística. Descobrimos que, por volta de seu primeiro ano de vida, as crianças já estão aptas a seguir a linha do olhar de outra para procurar um objeto que está atraindo a atenção de seu parceiro. Isto seguramente requer uma concepção sofisticada da mente de um parceiro.

Entretanto, por que deveríamos nos surpreender? A criança tem tais concepções “em mente” quando aborda a linguagem. As crianças praticamente não apresentam dificuldades no domínio de pronomes e de certos demonstrativos, por exemplo, mesmo que estes constituam aquela classe confusa de expressões referentes chamadas modificadores dêiticos. Um modificador dêítico é uma expressão cujo significado só pode ser compreendido através da apreciação do contexto interpessoal no qual ela é expressa e por quem ela é expressa. Isto quer dizer, quando uso o pronome *eu* ele significa mim; quando meu parceiro o utiliza, ele se refere a ele. Um par de modificadores espaciais como *aqui* e *lá* causa o mesmo problema: *aqui* usado por mim é perto de mim; *aqui* usado por você é perto de você. O modificador deveria ser algo de difícil solução para uma criança e, contudo, não o é.

Deveria ser, isto é, se a criança fosse “autocentrada” como ela é inicialmente segundo as atuais teorias sobre o desenvolvimento infantil. Nossas teorias presentes (com notáveis exceções trazidas do passado, como as visões de George Herbert Mead) retratam a criança como começando sua carreira na primeira infância e dando continuidade à mesma durante alguns anos depois deste período, encerrada em sua própria perspectiva, incapaz de assumir a perspectiva do outro com quem ela está interagindo. E, de fato, existem até mesmo “demonstrações” experimentais para provar esta questão. Mas, que questão? Certamente não a de que podemos assumir qualquer perspectiva, de qualquer pessoa, em qualquer situação, em qualquer tempo. Não teríamos demorado tanto em chegar à revolução de Copérnico se isto fosse verdade, ou em entender que para os índios a América do Norte deve ter parecido *sua* terra natal. Mostrar que uma criança (ou um adulto) não pode, por exemplo, imaginar o que três monta-

nhas que ela vê na frente dela podem parecer para alguém que as observa de seus lados “traseiros” (tomando como nosso bode expiatório um dos clássicos experimentos que demonstram o egocentrismo), não significa que ele não possa levar em consideração a perspectiva de outros *em geral*.

É curioso, tendo em vista os tipos de consideração que levantei, que as teorias psicológicas de desenvolvimento tenham retratado a criança pequena como tão deficiente nas habilidades de transação. A visão dominante do egocentrismo inicial (e que diminui lentamente) é, em determinados aspectos, tão grosseira, quase incongruente errada e, contudo, tão duradoura que merece ser examinada com cuidado. Então podemos retornar à questão principal — o que faz com que a criança esteja preparada tão cedo para realizar transações em sua vida com outros com base em certas intuições funcionais sobre Outras Mentes e, talvez, também, sobre Situações Humanas. A visão padrão parece ter quatro preceitos principais:

1. *Perspectiva egocêntrica.* As crianças pequenas inicialmente são incapazes de assumir a perspectiva de outros, não têm concepção de Outras Mentes e devem ser trazidas à sociabilidade ou alocentrismo através de desenvolvimento e aprendizado. Em sua forma mais simples, esta é a doutrina do processo inicial primário em cujos termos mesmo as primeiras percepções da criança são consideradas um pouco mais do que realizações alucinatórias de desejos.
2. *Privacidade.* Há um *Self* inerentemente individualista que se desenvolve, determinado pela natureza universal do homem, e que está além da cultura. Num sentido profundo, presume-se que esse *Self* seja inefável, privado. Ele é finalmente socializado por processos, tais como a identificação e a internalização: o mundo público, externo, passa a ser representado no mundo privado, interno.
3. *Conceitualismo não-mediado.* O conhecimento crescente da criança sobre o mundo é atingido principalmente por encontros diretos com esse mundo e não mediado através de encontros indiretos com o mesmo ao interagir e negociar com outros. Esta é a doutrina da criança em que ela domina sozinha seu conhecimento do mundo.
4. *Tripartismo.* A cognição, a emoção e a ação são representadas por processos separados que, com o tempo e a socialização, passam a

5. *Arbitrariedade, parciais e pro-*
duzidas e angustadas na

VISÃO
 PADRÃO

interagir entre si. Ou a visão oposta: de que as três provêm de um processo comum e que, com o crescimento, elas se diferenciam em sistemas autônomos. Seja como for, a cognição brota mais tarde, é o recipiente débil, e é socialmente cega.

Eu não quero dizer que estas quatro premissas estejam “erradas”, somente que elas são arbitrárias, parciais e profundamente arraigadas na moralidade de nossa própria cultura. Elas são verdadeiras sob certas condições, falsas sob outras e sua “universalização” reflete a parcialidade cultural. Além do mais, sua aceitação como universais inibe o desenvolvimento de uma teoria funcional da natureza da transação social e, até mesmo, do conceito do *Self*. Poder-se-ia argumentar contra o preceito da privacidade, por exemplo (inspirado por antropólogos), que a distinção entre o “*self* privado” e o “*self* público” é uma função das convenções da cultura sobre quando alguém fala e negocia os significados dos eventos e quando alguém cala, e do estado ontológico conferido àquilo que não é dito e àquilo que se torna público. As culturas e subculturas diferem a esse respeito; até mesmo as famílias.

*

Mas retornemos agora ao ponto principal: à natureza da transação e aos “processos executivos” necessários para efetuarla, aos *selves* transacionais aludidos no título deste capítulo. Consideremos, agora mais detalhadamente, o que o domínio da linguagem abrange em relação a essas idéias.

Tomemos, em primeiro lugar, a *sintaxe*. Não precisamos nos ater muito a esta questão. O ponto principal que precisa ficar claro é que a posse da linguagem nos dá regras para gerar enunciados bem-formados, dependam elas do genoma, da experiência ou de alguma interação entre os dois. A sintaxe fornece um sistema extremamente abstrato para efetuar funções comunicativas que são cruciais para regular a atenção conjunta e a ação conjunta, para criar tópicos e comentar sobre eles de uma maneira que segmente a “realidade”, para colocar em primeiro plano e impor perspectivas aos acontecimentos, para indicar nossa postura em relação ao mundo ao qual nos referimos e a nossos interlocutores, para desencadear pressuposições, etc. Podemos não “saber” todas essas coisas sobre nossa linguagem de uma maneira explícita (a não ser que tenhamos aquela forma especial de consciência que os linguistas desenvolvem), mas o que realmente sabemos desde nossas primeiras incursões na linguagem é que se pode esperar que os outros usem as mesmas regras de sintaxe para formar e compreender enunciados que nós usamos. Trata-se de um

sistema de aferição tão difundido que podemos considerá-lo como certo. Ele abrange não apenas as fórmulas de Grice ou de Sperber e Wilson, ou de Putnam, às quais me referi, mas à certeza de que a mente está sendo usada por outros como nós a usamos. A sintaxe, de fato, inclui um uso especial da mente, e mesmo que se argumente de forma contundente (como argumentaram Joseph Greenberg e Noam Chomsky, cada um a sua maneira) que não podemos nem mesmo conceber maneiras alternativas de usar nossas mentes, que a linguagem expressa nossos “órgãos naturais de pensamento”, ainda é verdade que o uso conjunto e mútuo da linguagem nos faz dar um enorme passo em direção ao entendimento de outras mentes. Pois não se trata simplesmente do fato de que todos nós *possuímos* formas de organização mental que sejam afins, mas que *expressamos* essas formas constantemente em nossas transações com outros. Podemos contar com a constante aferição transacional na linguagem e temos maneiras de solicitar reparos nos enunciados uns dos outros para assegurar tal aferição. E quando encontramos aqueles que não partilham dos meios dessa aferição mútua (como com estrangeiros), regredimos, tornamo-nos desconfiados, beiramos à paranóia, gritamos.

A linguagem é também nosso principal meio de *referência*. Ao fazê-lo, ela usa pistas para o contexto no qual os enunciados são produzidos e desencadeia pressuposições que situam o referencial (questões discutidas no Capítulo 2). De fato, a referência age sobre as pressuposições compartilhadas e sobre os contextos compartilhados de falantes. Gareth Evans tem o crédito de ter reconhecido a profunda extensão em que a referência envolve o mapeamento recíproco das esferas subjetivas dos falantes. Ele nos lembra, por exemplo, que mesmo um esforço malsucedido para referir-se não é apenas um fracasso, mas que é uma oferta, um convite para outrem procurar conosco contextos possíveis para um possível referencial. Neste sentido, referir-se a algo com a intenção de atrair a atenção de outro para esse algo requer, mesmo em sua forma mais simples, alguma forma de negociação, algum processo hermenêutico. E isto se acentua quando a referência não está presente ou acessível à demonstração ou a outra manobra ostensiva. Atingir a referência conjunta é atingir um tipo de solidariedade com alguém. A realização, pela criança, de tal referência “inter-subjetiva” ocorre de forma tão fácil, tão natural, que isto levanta questões intrigantes.

A evidência das primeiras indicações com o dedo (normalmente realizadas antes do primeiro aniversário) e dos primeiros acompanhamentos do bebê da linha do olhar de outra pessoa sugere que deve haver algo pré-

adaptado e pré-lingüístico que nos ajude a atingir uma referência lingüística inicial. Não duvido da importância de tal auxílio biológico. Mas este auxílio inicial é tão insignificante em comparação à realização final da referência que ele não pode ser toda a história. A capacidade do falante mediano de lidar com as sutilezas da elipse, da anáfora — saber que na locução “Ontem eu vi *um* pássaro; o pássaro estava cantando”, a mudança do artigo indefinido para o definido assinala que se refere ao mesmo pássaro na primeira e na segunda frase — é muito distante de seus começos pré-lingüísticos para ser explicada por estes. Tem-se que concluir que a base sutil e sistemática sobre a qual se apóia a referência lingüística deve refletir uma organização natural da mente, uma organização na qual nos transformamos através da experiência e não uma organização que atingimos através do aprendizado.

Se isto for procedente — e penso ser difícil resistir à hipótese —, então os seres humanos devem vir equipados com os meios não apenas para aferir o funcionamento de suas mentes em relação às de outros, mas para aferir os mundos no qual eles vivem através de meios de referência sutis. Então este é, de fato, o meio através do qual conhecemos Outras Mentes e seus mundos possíveis.

A relação de palavras ou expressões com outras palavras ou expressões constitui, junto com a referência, a esfera do *significado*. Porque a referência raramente atinge a meticulosidade abstrata de uma “expressão referencial singular e definida”, estando sempre sujeita à *polissemia*, e pôr não haver limite para as maneiras pelas quais as expressões podem se relacionar umas com as outras, o significado é sempre indeterminado, ambíguo. “Fazer sentido” na linguagem, como argumentou David Olson persuasivamente há alguns anos, sempre requer um ato de “desambiguação”. As crianças pequenas não são peritas em tal desambiguação, mas os procedimentos para efetuá-la já estão presentes desde o início da fala. Elas negociam — já aos dois anos de idade — não apenas a expressão a que se está referindo, mas a que outras expressões a presente expressão se relaciona. E os monólogos iniciais das crianças, relatados por Ruth Weir uma geração atrás e mais recentemente por Katherine Nelson e seus colegas no New York Language Acquisition Group, apontam para um impulso para explorar e superar as ambigüidades no significado dos enunciados. E a criança pequena parece não apenas negociar o sentido em suas interações com outros, mas levar os problemas levantados por tais ambigüidades à privacidade de seus próprios monólogos. O domínio do significado, curiosamente, não é um domínio no qual sempre vivemos com total conforto.

Talvez seja este desconforto que nos leve, finalmente, a construir aqueles produtos de linguagem de larga escala — drama e ciência e as disciplinas da compreensão — onde podemos construir novas normas nas quais transacionar e negociar este esforço em busca do significado.

Criar entidades e ficções hipotéticas, seja na ciência ou na narrativa, requer ainda outro poder de linguagem que, novamente, está desde cedo ao alcance do usuário da linguagem. Trata-se da capacidade da linguagem de criar e estipular realidades próprias, sua *constitutividade*. Criamos realidades advertindo, encorajando, dando títulos, denominando e pela maneira na qual as palavras nos convidam a criar “realidades” no mundo para corresponder a elas. A constitutividade dá uma externalidade e um *status* aparentemente ontológico aos conceitos que as palavras incorporam: por exemplo, lei, produto interno bruto, antimatéria, Renascença. É o que nos faz construir prosclênios em nosso teatro e ainda ser tentados a apedrejar o vilão. Em nosso lado mais desprotegido, somos todos Realistas Ingênuos que acreditamos não apenas que *nós* sabemos o que se encontra “lá fora”, mas também que se encontra lá para os *outros* também. Carol Feldman chama isto “transferência ôntica”, transformar nossos processos mentais em produtos e dotá-los com uma realidade em algum mundo. O privado torna-se público. E com isto, uma vez mais, nos colocamos num mundo de realidade partilhada. A constitutividade da linguagem, como mais de um antropólogo insistiu, cria e transmite a cultura e situa nosso lugar nela — uma questão à qual voltarei a seguir.

A linguagem, como sabemos, consiste não apenas de uma locução, do que é realmente dito, mas de uma força ilocucionária — uma maneira convencional de indicar o que é pretendido ao se produzir aquela locução sob aquelas circunstâncias. Juntas, elas constituem os atos de fala da linguagem comum, e poderiam ser consideradas tanto um tema para o antropólogo quanto para o lingüista. Revisarei as implicações psicológicas dos atos de fala em um capítulo posterior; aqui, precisamos apenas considerá-los como um fenômeno. Como um fenômeno, eles implicam que aprender a usar a linguagem envolve ao mesmo tempo aprender a cultura e aprender como expressar as intenções em congruência com a cultura. Isso nos traz a questão de como podemos conceber “cultura” e de que maneira ela fornece meios não apenas para transacionar com os outros, mas para nos concebermos em tais transações.

Não seria um exagero dizer que na última década houve uma revolução na definição de cultura humana. Ela assume a forma de um movi-

mento que se afasta do estruturalismo estrito que julgava que a cultura era um conjunto de regras interconectadas das quais as pessoas deduzem determinados comportamentos que se enquadram em determinadas situações, passando à idéia de cultura como conhecimento do mundo implícito e apenas semiconectado do qual, através de negociação, as pessoas chegam a meios satisfatórios de ação em determinados contextos. O antropólogo Clifford Geertz compara o processo de atuar em uma cultura ao de interpretar um texto ambíguo. Transcreverei um parágrafo escrito por um de seus alunos, Michelle Rosaldo:

Em antropologia, eu sugeriria, o desenvolvimento-chave (...) é uma visão da cultura (...) em que o significado é declarado como um fato público — ou, melhor ainda, onde a cultura e o significado são descritos como processos de apreensão interpretativa, por indivíduos, de modelos simbólicos. Estes modelos são, ao mesmo tempo, “do” mundo no qual vivemos e “para” a organização de atividades, respostas, percepções e experiências pelo *self* consciente. Para os propósitos presentes, o que importa aqui é, antes de mais nada, a alegação de que o significado é um fato da vida pública, e, em segundo lugar, que os padrões culturais — os fatos sociais — fornecem o molde para toda a ação, crescimento e entendimento humanos. A cultura, assim construída, é, além do mais, menos uma questão de artefatos e proposições, regras, programas esquemáticos ou convicções do que de cadeias e imagens associativas que dizem o que pode ser razoavelmente ligado com o que; passamos a saber disso através de histórias coletivas que sugerem a natureza da coerência, a probabilidade e o sentido dentro do mundo do ator. A cultura é, portanto, sempre mais rica do que as características registradas nos relatos do etnógrafo porque sua verdade reside não em formulações explícitas de rituais da vida diária, mas nas práticas diárias de pessoas que ao agir tomam como certa uma explicação de quem elas são e como entender as ações de seus companheiros.

Já discuti a lingüística, por assim dizer, pela qual isto se realiza. Qual é o aspecto “cultural” deste quadro? Como decidimos entrar na transação com os outros lingüisticamente e por quais intercâmbios, quanto desejamos fazê-lo (em contraste com permanecer “separado” ou “calado” ou então “privado”) moldará nossa idéia do que constitui transações culturalmente aceitáveis e nossa definição de nosso próprio escopo e possibili-

dade ao fazê-lo — nosso *selfhood*. Como Rosaldo nos lembra (usando o povo Ilongot como contraste), nossas preocupações ocidentais com os “indivíduos e com seus *selves* interiores escondidos podem ser características de *nosso* mundo de ação e convicção — que deve ser explicado, e não presumido, como a base de estudos interculturais”. De fato, as imagens e histórias que fornecemos como orientação para falantes, a respeito de quando eles podem falar, o que eles devem dizer em que situações, podem realmente ser uma primeira limitação na natureza do *selfhood*. Pode ser um dos vários motivos pelos quais os antropólogos (ao contrário dos psicólogos) sempre têm estado atentos não apenas ao conteúdo, mas à forma dos mitos e histórias que eles encontram entre seus “sujeitos”.

Pois as histórias definem a gama dos personagens canônicos, os ambientes nos quais eles operam, as ações que são admissíveis e compreensíveis. Através disto, elas fornecem, por assim dizer, um mapa de papéis possíveis e de mundos possíveis nos quais a ação, o pensamento e a auto-definição são permitidos (ou desejáveis). À medida que entramos mais ativamente na vida de uma cultura a nossa volta, como observa Victor Turner, passamos cada vez mais a desempenhar papéis definidos pelos “dramas” daquela cultura. De fato, em um determinado momento, a criança que começa a entrar na cultura passa a definir suas próprias intenções e até mesmo sua própria história em termos de dramas culturais característicos nos quais ela tem um papel — primeiramente dramas familiares, mas, mais tarde, dramas que formam o círculo em expansão de suas atividades fora da família.

(Jamais haverá um *self* independente da existência cultural-histórica de um indivíduo.) Normalmente se alega, pelo menos em textos filosóficos clássicos, que o *Self* surge de nossa capacidade de refletir sobre nossos próprios atos, pela operação da “metacognição”. Mas o que é surpreendentemente simples na promissora pesquisa sobre metacognição que apareceu nos anos recentes — trabalho de Ann Brown, J. R. Hayes, David Perkins e outros — é que a atividade metacognitiva (automonitoramento e autocorreção) é distribuída de maneira muito desigual, que ela varia de acordo com o embasamento cultural e, talvez, o que é mais importante, ela pode ser ensinada com sucesso como uma habilidade. Realmente, as pesquisas disponíveis sobre “reparos lingüísticos”, autocorreções em enunciados, seja para se alinhar os enunciados com sua intenção ou para torná-los compreensíveis a um interlocutor, sugerem que um *Anlage* de metacognição está presente já no décimo-oitavo mês de vida. Quanto e em que forma isto se desenvolve, parece razoável supor, dependerá das exigências

da cultura na qual se vive — representada por outros específicos em quem se encontra e por alguma noção de um “outro generalizado” que se forma (na maneira sugerida de forma tão brilhante por escritores tão diversos e separados no tempo quanto Santo Agostinho em *Confissões* e George Herbert Mead em *Mente, Self e Sociedade*).

Pareceria uma conclusão justa, então, que nossas transações fáceis e “suaves” e o *self* regulador que as executa, que começa com uma prontidão biológica baseada em uma apreciação primitiva de outras mentes, são, então, reforçados e enriquecidos pelos poderes de aferição que a linguagem proporciona, recebem um mapa em grande escala no qual se opera pela cultura na qual as transações ocorrem, e acabam sendo um reflexo da história daquela cultura desde que aquela história está contida nas imagens, narrativas e no conjunto de ferramentas da cultura.

À luz do precedente, seria bom reexaminar os preceitos da posição clássica sobre o egocentrismo com os quais começamos:

Perspectiva Egocêntrica. Michael Scaife e eu descobrimos, como mencionei brevemente, que por volta do final do primeiro ano de vida as crianças normais habitualmente seguem a linha do olhar de outros para ver o que o outro está olhando e, quando elas não conseguem encontrar um alvo, voltam-se ao indivíduo que estava olhando e verificam novamente a direção do olhar. Nesta idade, as crianças não conseguem realizar nenhuma das tarefas piagetianas clássicas, indicadoras de que elas ultrapassaram o egocentrismo. Este achado levou-me a considerar muito seriamente as propostas de Katherine Nelson e Margareth Donaldson de que quando a criança entende a estrutura do evento no qual está operando, ela não é tão diferente de um adulto. Ela simplesmente não tem uma coleção de roteiros, cenários e de esquemas de eventos tão volumosa quanto à dos adultos. O domínio da criança de modificadores dêiticos sugere, além disso, que o egocentrismo em si não é o problema. É quando a criança não consegue compreender a estrutura dos eventos que ela adota um suporte egocêntrico. O problema não reside na competência, mas no desempenho. Não é que a criança não tenha a capacidade de assumir a perspectiva do outro, mas sim que ela não consegue fazê-lo sem entender a situação na qual está operando.

Privacidade. A noção do *Self* “privado”, livre da definição cultural, é parte da postura inerente de nossa concepção ocidental de *Self*. A natureza do “não-dito” e do “indizível” e nossas atitudes em relação a eles são de caráter profundamente cultural. Os impulsos privados são definidos como

tal pela cultura. Obviamente, a divisão entre os significados de “privado” e “público” prescrita por uma determinada cultura faz uma grande diferença na maneira com que as pessoas daquela cultura encaram tais significados. Em nossa cultura, por exemplo, uma boa quantidade de uma forte carga emocional é extravasada, e existe (pelo menos entre os mais cultos) um impulso para colocar o privado no domínio público — seja através da confissão ou da psicanálise. Voltando ao povo Ilongot de Rosaldo, as pressões são bastante diferentes para eles, e a divisão também. A forma como uma cultura define privacidade é de extrema importância para o que as pessoas sentem que deva ser privado, quando e como — como já vimos no relato de Amélie Rorty, no Capítulo 2.

Conceitualismo não-mediado. Em geral, não construímos uma realidade somente com base em encontros privados com exemplares de estados naturais. A maioria de nossas abordagens do mundo é mediada através da negociação com os outros. É esta verdade que dá uma força tão extraordinária à teoria de Vygotsky da zona de desenvolvimento proximal, à qual retornarei no próximo capítulo. Sabemos muito pouco sobre a aprendizagem a partir de experiências indiretas, de interações, dos meios de comunicação, até mesmo de tutores.

Tripartismo. Espero que tudo que acabou de ser exposto ressalte quão empobrecedor é se fazer uma distinção demasiadamente estanque entre conhecimento, afeto e ação, onde a cognição é o enteado temporário. David Krech costumava dizer que as pessoas — *persenpen** — percebem, sentem e pensam ao mesmo tempo. Elas também *agem* dentro dos limites do que elas *persenpen*. Podemos abstrair cada uma dessas funções do todo unificado, mas se o fizermos de forma demasiadamente rígida, perderemos de vista o fato de que uma das funções de uma cultura é mantê-las relacionadas e juntas naquelas histórias, imagens e afins através das quais se confere coerência e relevância cultural a nossa experiência. Os roteiros, histórias e “cadeias associativas frouxas” de que Rosaldo falou são moldes para formas canônicas de fundir os três em padrões autodirigidos — maneiras de ser um *Self* em transação. No Capítulo 8, na relação do pensamento e da emoção, voltarei a tratar desta questão de modo mais detalhado.

Por último, gostaria de relacionar de forma breve o que eu disse

*N. do R. T.: No original “perfink” de perceive, feel e think.

neste capítulo sobre as discussões da narrativa nos capítulos da Parte Um. À medida que explicamos nossas próprias ações e os eventos humanos que acontecem a nossa volta, principalmente em termos de narrativa, história, drama, é concebível que nossa sensibilidade à narrativa constitua a principal ligação entre nosso próprio sentido de *self* e nosso sentido de outros no mundo social à nossa volta. A moeda comum pode ser fornecida pelas formas de narrativa que a cultura nos oferece. Mais uma vez, pode-se dizer que a vida imita a arte.

9/4/02

A Inspiração de Vygotsky

Costumava haver uma distinção meio jocosa entre psicologia paleo e neopavloviana. Isto ocorria no final da década de 50. Antes disto, conhecíamos apenas a primeira. Talvez a última ainda não tivesse nascido. Ou talvez o que ouvíamos sobre o Pavlov posterior, de segunda mão, fazia-o soar senil. O Pavlov *real* era sobre reflexos condicionados — e aquilo de que ele tratava chegou a ser chamado de “condicionamento clássico” para distingui-lo do condicionamento instrumental e operante que surgiram posteriormente. O âmago da idéia era que o antigo estímulo não condicionado era “substituído” por um estímulo condicionado — uma campanha associada ao alimento passaria a produzir salivação exatamente da mesma forma como o alimento o fazia. Acredito que foi Edward Tolman quem primeiro denominou tais visões de aprendizado de “teorias do painel de comando”.

Quanto às idéias neopavlovianas, deixando de lado os rumores de suas teorias senis de personalidade que rumaram para o Ocidente, elas começaram a aparecer não tanto por si mesmas, mas na forma de uma justificativa para outros trabalhos russos — particularmente o trabalho de Vygotsky e seu devotado aluno, Luria. A frase que se ouvia (extraída dos escritos posteriores de Pavlov) era “o Sistema do Segundo Sinal”: o mundo processado através da linguagem em contraste com o mundo dos sentidos. Era vago mas interessante. Começamos a aprender mais sobre isto quando os russos começaram a comparecer mais aos congressos internacionais. Particpei do de Montreal em 1954. Havia uma numerosa delegação russa. Seus trabalhos normalmente começavam com uma reverên-

cia à Pavlov, seguida abruptamente por relatos interessantes de estudos da atenção ou resolução de problemas que pareciam ter pouca relação com o paleo-Pavlov que eu havia lido.

Então, havia a clássica recepção russa no final da semana de reuniões repletas da costumeira vodka e do barril de caviar. E foi naquela recepção (e em uma festa informal realizada posteriormente em Wilder Penfield) que ouvi falar, pela primeira vez, da influência de Vygotsky, de seu trabalho sobre o papel da linguagem no desenvolvimento, da "Zona de Desenvolvimento Proximal" e do papel do Sistema do Segundo Sinal em tudo isto. O Sistema do Segundo Sinal, o mundo codificado na linguagem, significava a natureza transformada pela história e pela cultura. De fato, Pavlov havia feito pouco com a idéia. Mas Vygotsky a havia aproveitado, bem como seu círculo de alunos brilhantes. O trabalho de Vygotsky, como fiquei sabendo naquela noite, circulava amplamente na Rússia, embora fosse oficialmente proibido. O Sistema do Segundo Sinal era o veículo Marxista perfeito para saltar além do velho Pavlov mantendo-se, contudo, uma postura de extremo respeito por ele como um ícone. Seria o veículo pelo qual Vygotsky seria recolocado em circulação após ter-se desgraçado investigando de maneira demasiadamente aprofundada as diferenças culturais na inteligência, em estudos anteriores, de agricultores em cooperativas do Uzbequistão e do Quirguistão.

A premissa principal na formulação de Vygotsky (marxista, em sua opinião, embora avançada para seu tempo e certamente vista com suspeita pelos ideólogos então no poder) era a visão de que o homem estava sujeito ao jogo dialético entre a natureza e a história, entre suas qualidades como criatura da biologia e como um produto da cultura humana. Esta visão correu o risco de ser rotulada de "idealismo burguês", pois a atividade mental recebia um lugar perigosamente dominante no sistema. No entanto, como assinalou Raymond Bauer em seu livro sobre aquela época, tratava-se de um corretivo necessário ao determinismo ambiental passivo do Pavlov inicial. Aquela visão era adequada apenas para as vítimas de um velho ambiente que poderiam ser culpadas por velhos problemas. Agora, a União Soviética estava construindo um novo ambiente configurado por Planos. Isto exigia mentes, mentes que pudessem se elevar acima das circunstâncias que o Estado tinha herdado do passado.

Pensamento e Linguagem de Vygotsky foi publicado primeiramente em russo em 1934, logo após sua morte por tuberculose aos trinta e oito anos de idade. As autoridades o acharam demasiadamente intelectual e idealista. Ou talvez tenha sido vítima da paranóia e do anti-semitismo

das depurações estalinistas. Foi proibido em 1936. Como Luria e Leontiev disseram sobre o livro duas décadas mais tarde, "A primeira e mais importante tarefa daquela época (o final da década de 20 e os anos 30, quando a 'batalha pela consciência' recrudescera) consistia em libertar-se, por um lado, do behaviorismo vulgar e, de outro, da abordagem subjetiva de fenômenos mentais como sendo exclusivamente condições subjetivas internas que só podem ser investigadas introspectivamente". Durante vinte anos o livro não pôde ser publicado abertamente na Rússia. Ele foi reeditado em 1956, no mesmo ano em que os historiadores da ciência situaram o "nascimento" da Revolução Cognitiva. Algo estava se alterando na atmosfera intelectual, algo que Vygotsky ajudara a fomentar.

O livro de Vygotsky finalmente foi publicado em inglês em 1962. Fui convidado a escrever uma introdução para ele. A esta altura, eu já havia aprendido o bastante sobre Vygotsky com Alexander Romanovich Luria, de quem eu me tornara amigo íntimo, de modo que aceitei de bom grado esse estímulo adicional para um estudo mais profundo. Li a tradução em andamento com meticoloso cuidado e crescente perplexidade, pois Vygotsky era simplesmente um gênio. No entanto, era uma forma elusiva de gênio. Ao contrário de, digamos, Piaget, não havia nada maciço ou glacial sobre o fluxo de seu pensamento ou sobre seu desenvolvimento. Pelo contrário, parecia-se com o Wittgenstein tardio: às vezes aforístico, frequentemente incompleto, vívido em seus esclarecimentos.

Para começar, gostei de seu instrumentalismo, de sua maneira de interpretar o pensamento e a fala como instrumentos para o planejamento e execução da ação. Ou, como ele colocou num ensaio anterior, "As crianças resolvem tarefas práticas com o auxílio de sua fala, bem como de seus olhos e mãos. Esta unidade de percepção, fala e ação, o que, no final das contas, produz a internalização do campo visual, constitui o assunto central de qualquer análise da origem de formas de comportamento exclusivamente humanas" (*Mind in Society*, p. 26). A linguagem é (no sentido de Vygotsky e no de Dewey) uma maneira de se selecionar os pensamentos sobre as coisas. O pensamento é um modo de organizar a percepção e a ação. Mas tudo isto, cada um a sua maneira, também reflete as ferramentas e auxílios disponíveis na cultura para serem utilizados na execução da ação. Tomemos a epígrafe com a qual Vygotsky começa *Pensamento e Linguagem*: "Nec manus, nisi intellectus, sibi permissus, multan valent; instrumentis et auxiliibus res perficitur". Mas que epígrafe curiosa: nem a mão nem a mente sozinhas, abandonadas a si mesmas, teriam muito valor. E quais são estes artificios protéticos que as aperfeiçoam (se me permiti-

tirem uma interpretação moderna para "*instrumentis et auxiliibus*"? Bem, em primeiro lugar, a sociedade fornece um conjunto de ferramentas de conceitos, idéias e teorias que permitem que se atinjam patamares mais altos mentalmente. "Os novos conceitos superiores, por sua vez, transformam o significado inferior. O adolescente que aprendeu conceitos algébricos ganhou um ponto de vista a partir do qual ele vê os conceitos aritméticos em uma perspectiva mais ampla" (*Pensamento e Linguagem*, p. 115). Eles fornecem uma maneira de inverter os pensamentos para vislumbrá-los sob uma nova luz. Isto é, naturalmente, a mente se refletindo em si mesma. Não é surpreendente, considerando-se a crítica e a interpretação marxista enfadonha e decadente daqueles dias, que Vygotsky fosse proibido por vinte anos. A consciência desempenha um papel importantíssimo, a consciência armada com conceitos e a linguagem para formá-los e transformá-los.

Sobre a consciência, ele diz o seguinte: "A consciência e o controle aparecem apenas em um estágio posterior no desenvolvimento de uma função, após ter sido utilizada e praticada inconscientemente e espontaneamente. Para submetemos uma função ao controle intelectual, precisamos, primeiramente, possuí-la" (ibid., p. 90). Isso sugere que antes do desenvolvimento do controle autodirigido e consciente, a ação é, por assim dizer, uma resposta mais direta e menos mediada ao mundo. A consciência ou a reflexão é uma forma de impedir a mente de atirar a esmo. Isto é suficientemente familiar como uma forma de inibição consciente. Mas, e quanto aos instrumentos através dos quais a mente agora se firma para atingir "patamares mais elevados"?

Este é o âmago da questão, o ponto no qual Vygotsky aplica suas novas idéias sobre a agora famosa Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP). Trata-se de um relato de como os mais competentes auxiliam os mais jovens e os menos competentes a atingir aquele patamar mais alto, um patamar do qual se pode refletir, de maneira mais abstrata, sobre a natureza das coisas. Para usar suas palavras, a ZDP é a distância entre o nível evolutivo real determinado pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob orientação adulta ou em colaboração com pares mais capazes" (*Mind in Society* p. 86). "A aprendizagem humana", ele afirma, "pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças entram na vida intelectual daqueles que as cercam" (ibid., p. 88). E então, "Embora a noção de uma zona de desenvolvimento proximal nos permita propor uma nova fórmula, a saber, que a única 'boa aprendi-

zagem' é aquela que está à frente do desenvolvimento" (ibid., p. 89).

Parece haver, contudo, uma contradição. De um lado, a consciência e o controle podem vir somente *depois* de a criança já ter uma função bem dominada e de modo espontâneo. Assim, como esta "boa aprendizagem" poderia ser atingida antes do desenvolvimento espontâneo uma vez que a reação não dominada da criança a uma tarefa estaria fadada, inicialmente, a ser inconsciente e irrefletida? De que forma o adulto competente é capaz de "emprestar" a consciência a uma criança que não a "possui" sozinha? O que é que torna possível esta implantação de consciência indireta na criança por seu tutor adulto? É como se houvesse um tipo de andaime construído pelo tutor para o aprendiz. Mas como?

Em nenhum ponto dos escritos de Vygotsky existe qualquer explicitação sobre o que ele queria dizer com andaime. Mas penso que posso reconstruir suas intenções a partir de duas fontes, uma delas histórico-filosófica e na própria mão de Vygotsky, por assim dizer, a outra a partir da pesquisa sobre tal "andaime" que eu mesmo realizei para melhor compreender o que este conceito intrigante poderia significar.

Filosoficamente, há uma programação implícita no relato de Vygotsky, e ela precisa ser tornada explícita. Ele acreditava que a "modernização" do camponês através da coletivização e mecanização poderia ser descrita da mesma maneira que se descrevia o crescimento da criança do pensamento pré-científico ao científico. Em ambos, havia uma fusão criativa da ação e consciência coletivas — uma noção vaga que, a meu ver, logo se tornará clara. Para ele, aquela "fusão" era fundamental para a divisão humana do trabalho. Ele acreditava que a transmissão da mente através da história é efetuada por sucessivas partilhas mentais que asseguram a transmissão de idéias dos mais capazes ou avançados para os menos. E o meio no qual a transmissão ocorre é a linguagem e seus produtos: alfabetização, ciência, tecnologia, literatura. Lembre-se de que quando Vygotsky foi para o Uzbequistão e para o Quirguistão para fazer seus estudos sobre a mudança da mentalidade campesina, a alfabetização era um tópico apaixonante. Escrever e ler não eram apenas desejáveis do ponto de vista prático. Seu objetivo era "modernizar" a mente. E houve até mesmo uma escola de pintores simbolistas russos (vividamente descrita e bem ilustrada no livro de Robert Hughes sobre a tradição modernista) que pretendia transformar a consciência através de novas técnicas de desenho gráfico. A idéia geral foi disseminada entre os intelectuais literários e linguistas da época — os poetas Formalistas e homens como Bakhtin, Jakobson e Troubetsky, que Vygotsky conhecia pessoalmente ou admirava. Ele ha-

via, afinal de contas, escrito um livro sobre a psicologia da arte, que se concentrava principalmente na literatura. A linguagem, na arte ou na ciência, refletia nossas vidas na história. No entanto, ela poderia, ao mesmo tempo, nos impulsionar para além da história.

Mas tudo isso é muito grandioso e, como Roman Jakobson certa vez me disse, mais russo do que socialista, mais literário do que lingüístico, mais filosófico do que psicológico. De fato, ela foi produzida no mesmo molde da idéia de Jakobson, enquanto jovem, para criar a consciência através de instrumentos literários que tornavam o mundo estranho novamente — uma pedra fundamental de sua poética discutida em um capítulo anterior. Todavia, creio que esta intuição engenhosa pode receber uma interpretação psicológica. Voltemos, então, à pesquisa empírica que pode nos auxiliar.

Em primeiro lugar, os estudos de tutoramento e o que o torna efetivo. Até muito recentemente, havia muito poucos estudos sobre o tutoramento — pelo mesmo motivo que mencionei no capítulo anterior: a criança foi estudada como um agente isolado que dominava o mundo sozinha. Há alguns anos, David Wood, Gail Ross e eu decidimos examinar mais de perto o que realmente ocorria em um par de tutoramento quando um, possuindo o conhecimento, tentava transmiti-lo para outro que não o possuía. A tarefa que escolhemos (porque nos permitia observar o que a criança estava fazendo) era ensinar às crianças a construir uma pirâmide com blocos de encaixar de madeira. A tutora, Dra. Ross, não só tinha conhecimento sobre crianças, mas também tinha um verdadeiro interesse no que elas estavam fazendo e como podiam ser ajudadas. Esta parte era relevante, mas podemos deixá-la de lado por enquanto e retornar a ela em um capítulo posterior sobre a relação entre o pensamento e a emoção. (O que precisamos observar aqui é que ela transformou a tarefa em brincadeira e colocou-a numa narrativa que lhe deu continuidade.)

O resultado, suponho, foi bastante óbvio. Ela era realmente a “consciência de dois” para as crianças de três e cinco anos que ela tutorava, e de muitas maneiras. Para começar, era ela quem controlava o foco da atenção. Era ela que, através de apresentação lenta e freqüentemente dramatizada, demonstrava que a tarefa era possível. Era ela que tinha o monopólio da previsão. Ela mantinha os segmentos da tarefa na qual a criança trabalhava numa dimensão e complexidade apropriadas às capacidades da criança. Ela estabeleceu as coisas de tal maneira que a criança poderia reconhecer uma solução e realizá-la mais tarde, embora a criança não pudesse fazê-la por si mesma nem acompanhar a solução quando esta lhe

Sua coisa
papel do prof.

era simplesmente dita. A esse respeito, ela aproveitou a “zona” que existe entre o que as pessoas conseguem reconhecer ou compreender quando se encontra diante delas, e o que elas conseguem gerar por si próprias — trata-se da Zona de Desenvolvimento Proximal, ou a ZDP. Em geral, o que a tutora fez é o que a criança não podia fazer. De resto, ela fez coisas que a criança poderia fazer com ela e que a criança simplesmente não poderia fazer sem ela. E à medida que o tutoramento prosseguia, a criança assumia, das partes da tarefa a cargo da tutora, aquilo que ela não era capaz de fazer no início mas que, com o domínio, tornou-se conscientemente capaz de fazer sob seu próprio controle. E ela cedia estas partes da tarefa para a criança de bom grado. (O interessante é que quando as observações foram repetidas anos depois usando crianças pequenas como tutores de crianças menores, elas não foram tão diferentes como se esperava, salvo em um aspecto crucial: os pequenos tutores não cediam as partes das tarefas à medida que as menores alcançavam o domínio das mesmas.)

Obviamente, nem todo mundo é um gênio em servir como “consciência indireta” para os outros. Mas o trabalho posterior de David Wood sobre tutoramento certamente indica que o tutoramento é uma habilidade que pode ser aprendida. Um achado final bastante lamentável de outro estudo leva-me a pensar que pode haver até mesmo pequenas microculturas, às vezes tão pequenas como famílias ou pares humanos, que ajudam ou destroem a “habilidade” envolvida. A psicóloga inglesa Barbara Tizard relata um estudo no qual ela procurou correlacionar o “grau de interesse” das perguntas das crianças com a “validade” das respostas que os pais lhes davam. O achado lamentável é o seguinte. Quanto mais os pais estão dispostos a dar respostas boas, mais as crianças parecem fazer perguntas interessantes. Mas, por outro lado, devido à natureza das correlações, o achado pode ser exposto na direção oposta: quanto mais as crianças estão dispostas a fazer perguntas interessantes, mais os pais lhes dão respostas boas. Então, embora existam coisas específicas a serem ditas sobre o “empréstimo de consciência” do mais capaz para o menos capaz, o que está envolvido certamente não é um simples ato de desejo, mas uma transação negociável.

O próprio Vygotsky observa que a aquisição da linguagem fornece o caso paradigmático para o que ele está discutindo, pois é na natureza das coisas que o aspirante a falante deve “tomar emprestado” o conhecimento e a consciência do tutor para entrar na linguagem. E há duas observações que dão especificidade vívida a este ponto. A primeira vem de estudos de aquisição de linguagem que realizei em Oxford. Esses estudos revelam

uma regularidade duradoura na interação mãe-criança durante a aquisição da linguagem. É a mãe que estabelece pequenos "formatos" ou rituais nos quais a linguagem é usada: rotinas de "leitura de livros" com livros de gravuras, padrões de solicitação, pequenos jogos, etc. Ela desempenha sua parte neles com surpreendente regularidade. Na leitura de livros, por exemplo, ela executa sua pergunta em uma seqüência regular: (1) Vocativo, (2) Questionamento, (3) Classificação (4) Confirmação. Ou, (1) Oh, veja Richard! (2) O que é isto? (3) É um peixinho. (4) É isso mesmo. Esta seqüência fornece um andaime para "ensinar" a referência. No começo, o bebê pode entender pouco. Sua resposta à pergunta pode, então, desenvolver-se e assumir a forma de um balbucio. E assim que isto ocorrer, a mãe, a partir deste momento, insistirá em alguma resposta naquela porção do andaime. Assim que a criança transforma a resposta balbuciada em uma vocalização de uma palavra, a mãe novamente elevará a exigência e não aceitará um balbucio, mas apenas a versão menor. Em um determinado momento, quando o nome de um referencial tiver sido dominado, ela passará para um jogo no qual o conhecido e o novo devem ser separados. Enquanto antes a pergunta "O que é isto?" era feita com uma acentuação ascendente no final, agora ela recebe uma acentuação decrescente no final, como para indicar que ela sabe que a criança conhece a resposta. A criança normalmente reage a isto com uma nova demonstração de timidez disfarçada. E pouco depois, ela aumenta sua exigência novamente: "O que o peixinho está fazendo?", voltando à acentuação final ascendente à medida que ela o leva para dentro da ZDP outra vez, agora para dominar a predicação. Ela permanece para sempre no limite crescente da competência da criança.

O que levou Roger Brown a perguntar como é que na transmissão de uma língua as mães invariavelmente falam somente no nível de complexidade que as crianças já podem entender. O que a criança pode aprender com isto? A resposta de Brown é que está se dando uma oportunidade à criança de dominar significados em novos contextos, de entender melhor de que se trata a linguagem e o que esta pode fazer. Vygotsky teria dito, se tivesse tido conhecimento dessa regularidade, que a mãe estava dando uma oportunidade à criança de atingir sua própria consciência, que até aquele ponto a criança estava usando a consciência da mãe como uma muleta para ir além da fala do bebê.

Em meu próprio trabalho, concluí que qualquer Dispositivo de Aquisição da Linguagem, DAL, inato que auxilie os membros de nossa espécie a penetrar na linguagem não poderia ter possibilidade de êxito a não ser

pela presença de um Sistema de Apoio à Aquisição da Linguagem, SAAL, fornecido pelo mundo social, que se encontra associado ao DAL de algum modo regular. É o SAAL que ajuda a criança a navegar através da Zona de Desenvolvimento Proximal para chegar a um controle completo e consciente do uso da linguagem.

Embora eu acredite que existam enormes diferenças entre a maneira como a linguagem é adquirida e os modos pelos quais outras formas de conhecimento e habilidade são adquiridos, concordo com Vygotsky que existe pelo menos um paralelo profundo em todas as formas de aquisição de conhecimentos — exatamente a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal e os procedimentos para ajudar o aprendiz a ingressar e progredir através dela. Deve-se à genialidade de Vygotsky o reconhecimento da importância da aquisição da linguagem como um elemento análogo, e penso que ele foi levado a esse reconhecimento por sua profunda convicção de que a linguagem e suas formas de uso — da narrativa e conto à álgebra e ao cálculo proposicional — refletem nossa história. Deve-se, também, à sua genialidade, o reconhecimento da maneira na qual aqueles "modos possíveis" da ZDP tornam-se historicamente institucionalizados — seja em escolas, no trabalho, no coletivo mecanizado, através de filmes e histórias populares e ficção, ou através da ciência.

Parece irônico, para concluir, que Vygotsky fosse protegido do dogmatismo intelectual soviético para ser colocado sob a área de proteção do Sistema do Segundo Sinal de Pavlov. O marxismo sempre teve dificuldade com seu Princípio de Espontaneidade, um princípio para explicar a produtividade e criatividade nos assuntos humanos além do determinismo histórico. A psicologia tem tido o mesmo tipo de dificuldade, que se origina, talvez, de uma preferência dogmática pelo determinismo. Vygotsky esforçou-se enormemente (pois ele era devotado à teoria marxista) para proporcionar uma maneira de eliminar o abismo existente entre o determinismo histórico e o jogo da consciência. Ele abraçou uma psicologia que tinha que ter espaço para estudos históricos da formação da mente, assim como para estudos de laboratório e observacionais dos detalhes do funcionamento da mente. Ele nunca foi barrado pelo sistema teórico no qual se encontrava inserido — e ele provavelmente sofreu em consequência disso. Olhando seu trabalho novamente depois de me inspirar durante muitos anos nele, penso que ele fornece a provocação que continua sendo necessária para se descobrir um modo de entender o homem como um produto da cultura, bem como um produto da natureza.

6

A Realidade Psicológica

maio 2012

Há alguns anos, um amigo íntimo e colega meu publicou um artigo sobre a realidade psicológica da gramática. Na verdade, não era sobre a gramática em geral, mas sobre um tipo específico de gramática — a que era, naquela época, a versão “padrão” da Gramática Gerativa Transformacional. Seu objetivo era mostrar que a GGT, como é chamada, não apenas fornecia aos gramáticos um método de descrever a estrutura e as regras de formação de uma frase como um produto linguístico, mas também dava ao psicólogo uma descrição, por assim dizer, de como operavam os processos mentais do falante a fim de produzir (ou compreender) uma frase. Era uma alegação audaciosa, e que levantava uma tempestade de questões filosóficas, muitas das quais aparentemente insolúveis.

Sua estratégia era interessante. Se você pudesse demonstrar, por exemplo, que a informação era processada dentro das unidades prescritas pela gramática, ou que cada uma das transformações gramaticais opcionais pelas quais a frase era alterada de sua forma “nuclear” para uma forma passiva, negativa ou interrogativa levava mais tempo para ser compreendida do que a frase núcleo sem as transformações, e assim por diante, então ter-se-ia demonstrado que as categorias gramaticais possuíam algum tipo de “realidade psicológica”. No final (quer dizer, quando havia mais evidências), ele “fracassou”, pois não era verdade que a GGT era suficiente para fornecer uma descrição dos processos mentais de um falante ou ouvinte. Pois a GGT era, então, (e, no geral, ainda continua sendo) uma descrição formal da sintaxe, e a linguagem (tanto linguística quanto psicologicamente) é muito mais do que uma estrutura formal de regras

sintáticas. Sabemos, de capítulos anteriores, que o contexto é crucial para a decodificação de um enunciado — como aqueles modificadores dêiticos como aqui e lá. Sabemos também que, devido à natureza dos atos de fala, a locução incorporada em um enunciado (embora deva ser analisada para ser compreendida) não é tudo o que o ouvinte está extraindo da frase.

Assim, embora o esforço de meu amigo seja agora considerado um insucesso (especialmente por ele), este esforço deve ser considerado brilhante, de fato frutífero. Pois o insucesso não foi *dele*. O insucesso residia no modelo de linguagem cuja realidade psicológica ele escolheu testar. Suas alegações foram exageradas, não a natureza do empreendimento de George Miller (pois também devo identificar seu autor). O que ele estava, de fato, fazendo era tentar estabelecer a validade das descrições linguísticas no domínio da psicologia. Ou, colocando de modo mais direto (e controverso), ele estava fazendo uma alegação a favor da utilidade da “psicolinguística” como um empreendimento, argumentando que não se pode ter uma psicologia que proponha “explicar” a linguagem que, ao mesmo tempo, não leve em consideração as distinções linguísticas ou, talvez, uma linguística que não leve em consideração os falantes e ouvintes, os leitores e escritores tratando da linguagem. (A última alegação é consideravelmente mais discutível, pois não há motivo *a priori* para se supor que uma descrição formal da linguagem deva ser conhecida ou conhecível dos falantes para ser útil como uma explicação científica — como argumentaram Carol Feldman e Stephen Toulmin em seu artigo “Lógica e Teoria da Mente”.) A primeira alegação — de que a psicologia *pode* fornecer uma explicação da linguagem sem abarcar o conhecimento linguístico — tinha sido demasiadamente difundida e merecia ser atacada. Caso contrário, seríamos eternamente obrigados a agüentar a explicação de Santo Agostinho — *imitation-cum-association* — de como a criança adquire a linguagem, ou a explicação de B.F. Skinner do condicionamento operante.

Se hoje tivéssemos que defender a “realidade psicológica” das estruturas linguísticas (e isso ainda precisa ser elaborado, apesar do enorme e profuso crescimento da psicolinguística nas três últimas décadas), não seria tão diferente, em espírito, da tentativa anterior de estabelecer a realidade da gramática. A diferença estaria no *alcance* do que gostaríamos de levar em consideração na natureza da linguagem como um fenômeno. O esforço certamente *não* seria limitado à demonstração da realidade “psicológica” das regras de sintaxe, fonologia ou semântica, embora fosse o auge da loucura excluí-las da explicação final. Pois está na natureza da linguagem, como já observei brevemente, que ela seja regida pelo princípio da

“dualidade de funcionamento” ou, mais simplesmente, por regras de cima para baixo. Para ser mais específico, os traços distintivos do sistema de som que constitui uma língua são determinados pelo conjunto limitado de fonemas empregados na construção da unidade seguinte, dos morfemas.) E a morfologia é determinada pelos usos que se dão aos morfemas na formação de lexemas ou palavras.) As palavras, por sua vez, são formalmente descritíveis pelas funções que desempenham nas frases. As frases, por sua vez, atingem seu significado a partir do discurso em que estão inseridas. O discurso é regido pelas intenções comunicativas dos falantes. As intenções comunicativas dos falantes, naturalmente, são governadas pelas exigências transacionais da cultura. E, ao longo do caminho, existem outros determinantes de forma que operam do mesmo modo dualístico. Comentei em um capítulo anterior, por exemplo, sobre a importância do gênero na determinação de como o discurso pode ser interpretado. Esta interdependência de cima para baixo, além disso, aplica-se até mesmo a produtos linguísticos de larga escala, como histórias populares, como já vimos ao considerar a análise de Vladimir Propp dos “personagens” como funções do enredo.

*

Na verdade, o que quero fazer neste capítulo é considerar a “realidade psicológica” de algumas das distinções linguísticas que foram revistas nos capítulos anteriores. Eu, certamente, tenho tentado tratar desta sua realidade *en passant*, mas seria bom fazer uma pausa aqui para uma exposição mais detalhada. E considerando-se o princípio da “dualidade”, o caráter de cima para baixo da linguagem, devo começar examinando de uma forma nova os diferentes critérios pelos quais a linguagem pode ser avaliada como fenômeno.

A maneira habitual de começar tal investigação é com referência aos três aspectos tradicionais da linguagem. O primeiro, o sintático, repousa no critério da boa formação, ou conformidade com as regras gramaticais que, se presume, rejam a linguagem. Não importa muito para os propósitos de avaliar a boa formação se a gramática que o cientista utiliza é psicologicamente real: as gramáticas que prescrevem a boa formação podem ser tão abstratas e “diferentes da vida” quanto necessário, dependendo do que se está tentando fazer. Uma “boa gramática” (ou seja, uma boa gramática gerativa) é aquela que gerará todas as frases permitidas possíveis de uma língua e nenhuma que não seja admissível.)

O segundo aspecto que fornece critérios para a avaliação dos fenômenos da linguagem é o significado. Aqui a tarefa se torna mais difícil,

porque ela requer uma teoria sobre o sentido e sobre a referência, e não há nada que corresponda, neste domínio, a descrições precisas pelas quais a boa formação seja julgada. Pode-se, naturalmente, julgar de uma forma decisiva a boa formação da expressão “Idéias verdes incolores dormem furiosamente” mas não se pode dizer nada de igualmente definido sobre o significado da expressão. O que se *pode fazer* é especificar vários procedimentos para se atribuir sentido ao enunciado. Mas, então, fica-se preso entre visões contraditórias — teorias de significado verificacionistas, teorias de correspondência, teorias de congruência, todas elas parciais. Ou pode-se ter que recorrer a um dicionário e procurar cada palavra do enunciado — como o filósofo C.K. Ogden que, não encontrando um verbete em uma enciclopédia para “metafísica chinesa”, procurou “China” e “metafísica”. Ou, por assim dizer, você pode deixar sua mente viajar por tropo metafórico, caso em que você certamente terminará atribuindo alguns significados interessantes. Por exemplo, para “Idéias verdes impotentes dormem furiosamente” você pode ler “Teorias rejeitadas, antes promissoras, repousam furiosamente na consciência”. Ou, “Noam Chomsky em seus verdes anos”. Ou, como fizemos no Capítulo 2, pode-se questionar se uma expressão desencadeia muitos sentidos alternativos e leva, desse modo, à reflexão. Existem muitas maneiras interessantes de se buscar o significado, uma boa parte das quais são ilustradas vividamente em um livro volumoso de George Miller e Philip Johnson-Laird, *Language and Perception (Linguagem e Percepção)*, e na obra de dois volumes intitulada *Semantics (Semântica)*, de John Lyons. Mas, no final, restam alguns enigmas irremediáveis: como a que tamanho de unidade dever-se-ia atribuir um significado, uma palavra, uma frase, um ato de fala, um discurso, um jogo de linguagem Wittgensteiniano?

O que leva diretamente ao terceiro critério: o pragmático. Presume-se que ele trate do *uso*. Tradicionalmente (em *Signs, Language and Behavior — Sinais, Linguagem e Comportamento* —, de Charles Morris, onde a distinção entre sintaxe, semântica e pragmática estava congelada em uma trindade linguística), supunha-se que a pragmática tratasse com a forma pela qual as pessoas usam sua linguagem, ao contrário de como a linguagem foi sintaticamente estruturada e o que ela significava semanticamente. Isso, presumivelmente, incluía uma gama variada de coisas, tais como retórica, propaganda, talvez poética. Era, naturalmente, ingênuo presumir (mesmo na década de 40, quando Morris publicou seu livro) que o significado era independente dos usos nos quais o falante colocava sua linguagem (como em atos de fala modernos) ou da interpretação psíquica que o ouvinte

10 aspectos
tradicional-
nal da
linguagem

22

32

te conferia à mensagem à qual ele estava atribuindo um significado. Para Morris, a pragmática era algo "acrescentado" à semântica e à sintaxe, algo que, contudo, de alguma forma, não mudava os outros dois domínios.

Desde o princípio, creio, esteve claro que examinar a linguagem separadamente, "à luz" da boa formação, do significado e do uso era mais uma conveniência pedagógica do que um empreendimento intelectual genuíno. E as razões pelas quais isso ocorreu podem lançar alguma luz sobre nossa busca pela "realidade psicológica" da linguagem e dos fenômenos mediados pela linguagem.

Tomemos primeiro a questão da autonomia da sintaxe. Existem, como sabemos, aqueles que argumentam que as regras sintáticas da linguagem derivam de exigências semânticas iniciais. Um deles, Charles Fillmore, argumentou que os seres humanos primeiramente entendiam os argumentos da ação, e a partir disto derivava-se uma gramática de caso para representar não apenas a AÇÃO, mas também seus argumentos, AGENTE, OBJETO, RECIPIENTE, INSTRUMENTO, LOCALIZAÇÃO, etc. Os casos podem acabar sendo abstraídos em classes gramaticais de uma natureza mais abstrata e lhes são atribuídos privilégios de ocorrência em frases, etc. Este é um caso difícil de sustentar logicamente (pois ele não explica certas distinções gramaticais evidentes) e impossível de provar historicamente. Ainda assim, é atraente como uma explicação sobre a aquisição da linguagem em crianças pequenas, e teve uma grande influência sobre a famosa descrição de Roger Brown.

Outra visão (originada pela Escola de Praga) argumenta que a gramática deriva não tanto de nosso conhecimento abstrato da ação e de seus argumentos, mas do discurso. O sujeito e o predicado, por exemplo, derivam-se de tópicos e comentários, sendo o tópico o que é dado e partilhado no discurso entre falantes; comentário, o que é adicionado como novo. Alguns, como Ulric Neisser, chegaram ao ponto de argumentar que a distinção entre dado e novo, marcado e não-marcado, que é universal na linguagem, pode derivar-se do fenômeno figura-fundo na percepção, o dado sendo o fundo, a figura constituindo o novo. Outra vez, isto pouco serve ao propósito de investigação intelectual para rejeitar a noção de que a sintaxe (que é instrumento de significado e discurso) é autônoma da pragmática tanto em suas origens como em sua função.

Assim como a sintaxe é dependente da semântica e da pragmática, a semântica em si também é dependente do uso que se está dando a um enunciado. De fato, pode-se "procurar" palavras, se não frases, em dicionários e descobrir o que significam. Ou decompor significados em seus com-

ponentes — assim como *assassinato* é igual a *causar a morte* e *solteiro* é constituído de *não-casado* e do *sexo masculino*. Mas, como H. P. Grice apontou há muito tempo atrás, existem dois tipos de significado — significado atemporal e significado ocasional, o sentido da locução *per se* e o significado pretendido na situação na qual a locução foi expressa. Os dicionários e a decomposição lhe darão o primeiro, mas não o último. Qual é o significado de uma locução *per se*? Os filósofos e os linguistas tendem a tratar o enunciado como uma proposição e não como um ato de fala causado por uma intenção comunicativa especializada. Mas o resultado não é apenas outro tipo de significado ocasional?

Tomemos o caso da limitação: falar ou não falar numa determinada ocasião. Na maioria dos casos de diálogo, o silêncio é interpretável, tem um significado. O mesmo vale para aquilo que se decide incluir e o que deixar fora de um enunciado. O linguista francês Oswald Ducrot desenvolveu a alegação intuitiva, em seu livro *Dire et ne pas dire* (*Dizer e não dizer*), que falar pressupõe seu contraste, a manutenção do silêncio. O contraste entre os dois, segundo sua alegação, é crucial para o emprego da pressuposição na fala comum. O que *não* se diz é pressuposto ou dado, o que se diz é novo. Nessa visão, o discurso falado é utilizado como um veículo para estabelecer ou manter uma atenção explícita a assuntos que não podem ser tomados como óbvios. Em simples atos de fala declarativos, *não* se indica através de fala explícita aquilo que se pode considerar como óbvio como um elemento de conhecimento ou experiência na mente do interlocutor. Eu não digo "Este cômodo tem paredes" a meu parceiro na conversação a menos que o assunto esteja em questão. Ou, como Peter Wason observou há vinte anos, utiliza-se uma declaração negativa "naturalmente" apenas sob condições de negação plausível, e se resiste em dizer coisas como "Esta mesa não é feita de cera" a menos que haja algum motivo anterior para se ter como certo que alguma ou muitas mesas sejam feitas de cera. O uso da negação pressupõe um contexto que mereça uma negativa plausível. (Mesmo neste nível simples, os enunciados são regidos por exigências do discurso e do diálogo e não por uma relação semântica fixa e unívoca de uma expressão com algum conhecimento do mundo-real ou do mundo-possível.)

Essa questão de atos de fala e implicações requer atenção especial em uma discussão como esta. Pois, de certa forma, eles representam da forma mais contundente a fusão das três estruturas de referência em cujos termos a linguagem pode ser entendida: a sintática, a semântica e a prag-

mática. Um ato de fala, naturalmente, é um meio convencionalizado de incorporar uma intenção em uma mensagem. John Searle primeiramente propôs que há pelo menos três condições que devem ser atendidas quando realizamos atos de fala típicos como indicar, solicitar, prometer, advertir, etc.: condições preparatórias, essenciais e de sinceridade, às quais eu acrescentaria uma quarta condição, a afiliativa. As condições preparatórias requerem uma sintonia da atenção do ouvinte ao assunto tratado: seja este um pedido, um aviso ou uma promessa. As condições essenciais definem a lógica do ato: você não pede uma coisa que você já possui, nem adverte contra perigos não existentes. As condições de sinceridade especificam que o objetivo do ato de fala seja genuíno: você não solicita algo que não quer. Uma condição afiliativa especifica que o enunciado leva em conta a relação existente entre o falante e o ouvinte. Aquele velho exemplo da pragmática, "*Would you be so kind as to pass the salt*"*, constitui um exemplo. Não se trata de um pedido para se conhecer os limites da compaixão ou da gentileza do ouvinte. Trata-se de um pedido pelo sal que reconhece o status voluntário, ou não obrigatório do ouvinte em relação ao falante.

Se os atos de fala são uma característica tão universal da linguagem (ou do uso da linguagem), parece razoável supor que o desenvolvimento da sintaxe, da semântica e mesmo do léxico refletiria a exigência de se indicar as intenções na fala. É óbvio que existem muitos dispositivos paralingüísticos ou expressivos que ajudam nesta tarefa — entonação, prosódia, etc. Carol Feldman e Charles Fillmore, trabalhando independentemente, estão entre aqueles que sugeriram que a linguagem é rica em elementos lexicais e regras sintáticas que têm praticamente como seu único objetivo tornar a perspectiva e a postura do falante mais claras. Feldman oferece como seu exemplo de tais dispositivos o fenômeno da "marcação de postura" pelo uso de palavras como *até, somente e apenas*. Trata-se praticamente de sua única função na linguagem. Tomemos o conjunto composto de variantes em:

John casará com Elsie.
Até John casará com Elsie.
John até casará com Elsie.
John casará até com Elsie.

*N. do R. T.: A tradução literal desta frase seria: "você seria tão gentil a ponto de passar o sal", cujo equivalente em português seria: "Você poderia, por favor, me passar o sal", ou seja, a frase padrão dita quando se está à mesa e se pede que alguém passe o sal.

Observe que cada variante também impõe a ênfase na palavra que carrega a carga da incerteza — *John, casará e Elsie* nas três variantes.

Fillmore, por sua vez, levanta perguntas sobre se a gramática é principalmente um dispositivo que permite aos falantes estabelecer sua "perspectiva numa cena". Trata-se de uma versão mais elaborada da "marcação de atitude" de Feldman, e ele faz a alegação mais ambiciosa de que uma das principais funções da gramática em geral (ao invés de um subconjunto de operadores de atitudes) é realizar este estabelecimento de perspectiva. Como exemplo, ele observa a função de frases ativas e passivas para assinalar a perspectiva atencional do falante como em:

O vaso Ming foi derrubado pelo gato.
O gato derrubou o vaso Ming.

Novamente, a ênfase segue o foco de atenção na palavra núcleo de cada enunciado.

De fato, o exemplo de Fillmore fecha o círculo, pois foram exatamente estas transformações opcionais na linguagem, como a passivização, que ocuparam George Miller naquela busca inicial pela realidade da gramática. As outras transformações foram interrogação e negação. A transformação interrogativa é o indicador sintático mais transparente da intenção do ato de fala. E nós já vimos a partir da pesquisa de Wason quão ligada às exigências de "negação plausível" no discurso é a negação. A ironia histórica é que foi o estudo de Wason, no final das contas, que mostrou que as frases negativas eram às vezes mais rapidamente processadas e compreendidas do que as frases núcleo não-transformadas — quando as condições de negação plausível estavam presentes.

Uma última palavra sobre as implicações nos ligará à discussão anterior sobre elas no Capítulo 2. Lembre-se de que elas envolvem a violação das condições nos atos de fala (ou as máximas de sinceridade, relevância, brevidade, etc.) a fim de querer dizer mais do que se diz. De certa forma, como comentei anteriormente, elas criam uma nova classe de dispositivos lingüísticos para "carregar" as sutilezas do discurso: ironia, declaração incompleta, indiretas e tropos ainda a serem rotulados. Os atos de fala e as máximas da conversação, nesta versão da questão, não apenas utilizam os dispositivos que já se encontram na linguagem para indicar a atitude e a intenção por meios convencionais, mas eles podem ser, de fato, os geradores para a produção de novos meios.

Tendo dito isto, podemos retornar ao argumento principal — a reali-

dade psicológica da linguagem e os produtos que a linguagem cria. (Tentei mostrar que é autoderrotista estabelecer a realidade psicológica ou a relevância das distinções sintáticas, semânticas e pragmáticas, cada uma por si mesma e isolada das outras.) Seja qual for o uso que a distinção de Morris possa ter na própria lingüística (a ciência formal da linguagem sem referência a quem a está usando ou como), ela certamente tem uma utilidade mínima para a psicologia da linguagem. Tudo é uso. E o que quer que seja usado é sintaticamente organizado de acordo e tem algum sentido que possa ser atribuído a ele por algum falante em alguma circunstância. De fato, chega-se à conclusão de que mesmo um assunto tão classicamente pragmático como a “pressuposição”, examinado cuidadosamente (como recentemente no livro meticoloso de Gerald Gazdar sobre pragmática), acaba tendo tanta conexão com a sintaxe e a semântica como com a “pragmática”. As pressuposições, como já foi observado em um capítulo anterior, são desencadeadas por “dispositivos” que são principalmente sintáticos ou lexicais por natureza e que não podem ser entendidos como uma característica da linguagem sem aqueles dispositivos.

A única maneira de proceder, então, é mergulhar diretamente na característica da linguagem cujo substrato psicológico se deseja investigar e descobrir através de que processos psicológicos ela é realizada. (Então podemos perguntar como esses processos são orquestrados de modo a tornar a linguagem possível — a linguagem “real” como ela é usada. Ou seja, o que torna uma frase “real” é a especificação dos processos mentais que a produzem ou que permitem sua compreensão.) Não basta, ao realizar esta tarefa, invocar processos psicológicos vagos ou gerais como associação ou imitação. Deve-se mostrar que os processos são adequados para lidar com a estrutura lingüística das frases (dos SN — SV dominados por um nóculo S, ao desmembramento, clivagem, elipse ou o que quer que seja). Se também puder ser demonstrado que estes processos, então, geram efeitos colaterais não-lingüísticos, tanto mais interessante. Mas mostrar que os cliques ouvidos enquanto se produz uma frase são ouvidos não onde eles ocorreram (no meio de um sintagma), mas deslocados em direção a um limite do sintagma não acrescenta nada à alegação da “realidade psicológica” da gramática. Alguém alegaria a “realidade psicológica” de uma notação musical de barras demonstrando que os cliques deslocam-se em direção às margens das frases musicais?

(Indo mais direto ao assunto, não adianta muito dar uma explicação dos processos psicológicos subjacentes à gramática das frases se, ao fazê-lo, se fecha a possibilidade de descobrir como a frase pode servir como um

ato de fala, ou se perde de vista sua função de estabelecer perspectivas aos níveis semântico ou pragmático.)

(A realidade psicológica de qualquer descrição lingüística reside não em nossa capacidade de explicar psicologicamente determinadas propriedades especificadas por aquela descrição, mas sim em nossa capacidade de explicar como a linguagem, em toda sua complexidade lingüística, é utilizada no cumprimento de suas inúmeras funções.)

*

Passemos, agora, para um segundo significado de “realidade”. A maior parte das coisas com que tratamos no mundo social, insisti várias vezes, não existiriam senão por um sistema simbólico que trouxesse aquele mundo à existência: lealdade nacional ou local, dinheiro, associações, promessas, partidos políticos. O mesmo também pode ser dito, embora de forma um pouco diferente, do mundo da “natureza”, pois nossa experiência de natureza é moldada por concepções da mesma formadas no discurso com os outros. O ponto central de meu argumento nos capítulos iniciais foi o de que a “realidade” da maior parte de nós é constituída, *grosso modo*, de duas esferas: a da natureza e a dos negócios humanos, sendo que aquela parece ser mais estruturada no modo mais paradigmático da lógica e da ciência, e a dos negócios humanos no modo da história e da narrativa. Esta é centrada em torno do drama das intenções humanas e de suas vicissitudes; a primeira em torno da idéia ao mesmo tempo convincente e natural de causalidade. A realidade subjetiva que constitui a idéia que um indivíduo tem de seu mundo é dividida, *a grosso modo*, em natural e humana.

É claro que há confusões e sobreposições. O animismo é um exemplo: atribuir intenção a objetos no mundo “natural” que seriam, normalmente, vistos como causalmente determinados. E o *behaviorismo* radical seria um outro exemplo: atribuir causa e negar o papel da intenção no domínio dos acontecimentos humanos. Mas o que ocorre geralmente (pelo menos na cultura ocidental) é que as pessoas concordam sobre o que é o que, e quando elas não concordam, a conseqüência é polêmica — em discussões sobre a origem humana onde a *história* da criação se opõe à *teoria* da evolução. Seja como for, as confusões não chegam à esfera prática da ação. Pois, na prática, manipulamos ou operamos fisicamente sobre o que está no domínio da causa e efeito, mas interagimos ou tentamos nos comunicar com *aqueles* que parecem ser governados pelas intenções. Ou, como no adágio da Marinha, “Bata

* N. do R. T.: Este adágio faz alusão ao fato de que entre as tarefas cotidianas mais comuns dos membros da marinha norte-americana encontra-se pintar as diferentes partes dos navios.

continência se se mover, caso contrário, pinte".*

O que podemos dizer psicologicamente sobre tais "realidades psicológicas"? Novamente, eu afirmaria que o problema consiste em explicar os processos psicológicos que as constituem — na psicologia, na antropologia, na observação cotidiana. Processos psicológicos "padrão" como percepção, inferência, memória, pensamento são capazes de explicar as realidades construídas? (A questão não é se *dois* conjuntos de processos produzem *dois* mundos diferentes, mas como *quaisquer* processos poderiam produzir as construções do mundo que encontramos.)

*

Começamos com processos de inferência, com dois experimentos ilustrativos que ajudam a tornar a questão mais clara. O primeiro é de um estudo de Henri Zukier e Albert Pepitone. Ele segue os estudos clássicos de Daniel Kahnemann e Amos Tversky sobre a maneira pela qual as pessoas utilizam o conhecimento probabilístico sobre acontecimentos passados para orientar sua reação à situação presente. Você começa lendo uma descrição de alguém:

"Steve é muito tímido e retraído, invariavelmente solícito, mas tem pouco interesse pelas pessoas ou pelo mundo da realidade. Uma criatura dócil e organizada, ele tem uma necessidade de ordem e estrutura e uma paixão pelo detalhe."

Você apresenta esta descrição a seu sujeito como uma das muitas tiradas, aleatoriamente, de um conjunto de descrições das quais setenta são de vendedores e trinta de bibliotecários. Qual é Steve, um vendedor ou um bibliotecário? Pelo raciocínio baseado em estimativa, levando-se em consideração apenas as probabilidades, seu sujeito deveria dizer que ele é um vendedor. Trata-se da abordagem paradigmática final: operar pelo teorema de Bayes que prescreve "andar com as probabilidades". Mas dê aos sujeitos um motivo para inserir seu julgamento em uma história, em um mundo de narrativa, e eles ignorarão as probabilidades bayesianas.

Zukier e Pepitone mostram como se predis põem os indivíduos em uma direção ou outra manipulando-se a quantidade de contexto evocativo que se lhes fornece. Eles usaram duas orientações de ensino como provocações aos sujeitos para ir em uma de duas direções: "uma orientação 'científica' (...) relacionada a proposições gerais" que relacionava o desempenho individual a normas populacionais, e uma "orientação 'clínica' (...) relacionada com o entendimento do caso individual", pela "construção de uma narrativa coerente, ou 'história de caso' de uma pessoa". Aqueles expostos ao modo científico julgam em conformidade com a probabilidade bayesiana. Os outros, dispostos a cons-

truir narrativas clínicas, praticamente ignoram a regra bayesiana.

Por razões advindas do racionalismo da psicologia, os sujeitos que seguem a lógica do drama (ou seja, que agem como clínicos ou contadores de histórias) são caracterizados na literatura sobre inferência como "cometendo a falácia baseada em estimativa". Mas Zukier e Pepitone objetam. Para eles, a "falácia baseada em estimativa" não é apenas "uma aplicação inadequada de critérios normativos". É o resultado de uma estratégia diferente, que leva em consideração o contexto no qual o comportamento ocorre ao invés de se concentrar apenas em tendências gerais, sobre o comportamento em um vácuo. Para colocar de forma mais direta, um grupo está construindo uma realidade de personagens envolvidos em determinadas ações em determinados ambientes, uma realidade na qual as "informações baseadas em estimativa" são completamente irrelevantes ou, caso sejam relevantes, o são sobretudo ao orientar um indivíduo na construção de uma narrativa "razoável". Falácia? Imagine um clínico encarregado de diagnósticos médicos utilizando apenas as probabilidades contidas em arquivos de casos para decidir se um paciente com uma forte dor no abdômen deve ser submetido a uma apendicectomia. Ele seria capaz de enfrentar o comitê de análise anátomo-patológica do hospital com o argumento de que ele estava operando de acordo com Bayes? O que está claro é que os "resultados" obtidos com a inferência quando se utiliza estimativas bayesianas não constituem "realidade" em contraste a uma "ilusão" produzida por se operar clinicamente. Os sujeitos que seguem a rota clínica também estão operando "realisticamente", mas em outra realidade. Eles são como aqueles colegas literários que mencionei no Capítulo 1, que operam de baixo para cima para construir uma "realidade" de um poema ou de um romance.

O segundo experimento ao qual quero aludir é de minha própria autoria e eu o realizei para corrigir um ponto que deixou de ser observado em um estudo anterior realizado quase há meio século. Os detalhes são complicados e o leitor pode ser poupado. O experimento é, novamente, um daqueles fenômenos "clássicos" da cognição humana, a "obtenção de conceito". Entretanto, embora seja técnico, ele está no núcleo de uma grande quantia de atividade humana diária. (A obtenção de conceito é um processo através do qual, tendo encontrado um grande número de exemplos particulares, decidimos que um subconjunto deles forma uma categoria ou classe que é peculiar.) E assim, por exemplo, descobrimos por teste que apenas os cogumelos que têm a porção superior achatada, que são pequenos e de coloração amarronzada podem ser comidos sem problema, e cria-

mos a categoria dos “cogumelos comestíveis”. Ou, então, formulamos um estatuto para Freedonia onde apenas os maiores de vinte e um anos que têm propriedades na cidade e que são residentes há mais de um ano podem “se candidatar a vereadores”. Há diversos tipos de categorias ou “conceitos”, formados por diferentes regras de agrupamento e diferentes modos de aplicação de critérios para inclusão e exclusão. Mas embora muitas dessas considerações técnicas tenham motivado os experimentos originais relatados em *A Study of Thinking (Um estudo do pensamento)*, não foram elas que me levaram a empreender o estudo reconstrutivo.

Ele começou da seguinte maneira. Ao fazer experimentos deste tipo, normalmente se apresenta aos sujeitos um conjunto de cartões, sendo que em cada um deles há um conjunto de “atributos”: cada cartão conterà, digamos, uma de duas ou três figuras possíveis; cada figura será de uma de duas ou três cores diferentes; qualquer que seja a figura e sua cor, ela será pequena ou grande e assim por diante. O experimento funciona como um jogo de adivinhação. Você diz a seu sujeito que você tem em mente um determinado tipo de cartão no conjunto que são “certos” e outros que não o são, e que sua tarefa é descobrir tão rápido quanto possível qual é qual — se, digamos, todos os vermelhos estão certos, ou os verdes grandes, ou os azuis quadrados, ou seja o que for. Mostra-se-lhe um de cada vez, pede-se-lhe que adivinhe se ele é “certo” ou “errado” e, então, diz-se-lhe se ele estava correto. Os seres humanos não têm desempenhos espetaculares (mesmo um pequeno computador pode ser equipado para fazer melhor do que a maioria de nós) mas eles são razoavelmente bons na eliminação de atributos irrelevantes e em chegar no que de fato define “correção” (isto é, a inclusão da classe) através de estratégias um tanto engenhosas. Os fenômenos que se podem observar em um experimento tão pequeno como este são suficientemente interessantes que fizeram surgir uma pujante indústria caseira de pesquisa sobre a obtenção de conceito.

O fato é que naqueles experimentos originais fora incluído um conjunto de cartões cujos atributos eram muito mais vívidos e “temáticos” do que os que continham figuras, cores e tamanhos. Cada um desses cartões era uma variante de algo mais “narrável”, como diríamos agora. Cada um continha uma criança e um adulto. Poderia ser do sexo masculino ou feminino. O adulto ou a criança estavam com roupas de dormir ou com roupas de sair. A criança estava alegremente estendendo suas mãos (como para receber alguma coisa) ou desanimadamente segurando as mãos para trás; e o adulto (como que para combinar) estava oferecendo um objeto ou tinha as mãos unidas atrás. Cada cartão era uma pequena cena natural de

drama.

No estudo anterior, havíamos descoberto que os sujeitos demoravam mais para obter o conceito correto com estes cartões do que com cartões não-temáticos que combinavam por número de atributos. Ao se depararem com cartões “narrativos”, eles pareciam ater-se por mais tempo a suas hipóteses diante de informações negativas, precisavam de *input* mais redundante e, em geral, pareciam mais “incompetentes” logicamente do que quando tinham que lidar com atributos amaciados. E eles estavam, naturalmente, muito mais inclinados a hipóteses bizarras sobre o que estava certo: por exemplo, cenas que retratavam possíveis aniversários, transgressões de regras, crianças infelizes e coisas do gênero. Nós relatamos fielmente, por escrito, suas tendências a erro, mas não fizemos nada mais além disso.

Quando refiz o experimento recentemente (com Allison McCluer), mantendo um registro literal do que nossos sujeitos tinham a dizer nos relatórios, houve algumas surpresas. Nossos sujeitos (não todos, mas uma parte significativa deles) estavam simplesmente envolvidos na formação de “hipóteses dramáticas” e não estavam utilizando as informações contidas nos atributos de nenhuma maneira direta para testar se eles eram ou não relevantes. Um sujeito típico, por exemplo, achava que todos os cartões “certos” ou positivos retratavam uma “relação feliz entre um pai e um filho” — o que não deixa de ser razoável. Cada vez que esse sujeito fazia uma suposição errada, ela mudava a definição do que constituía uma boa relação. Quando ela imaginava que um caso era “certo” e o mesmo acabava não sendo, ela explicaria a evidência que tinha diante de si: sim, a mãe estava dando à filha algo na pequena cena, mas talvez fosse para compensar algo ruim que tinha ocorrido antes. Ela interpretava um cartão como um pai “rejeitador” face a face com um filho “castigado” e, ao descobrir que o cartão *não* era negativo, ela diria, “Bem, a confrontação nem sempre é ruim, não é mesmo?”.

Nós, os experimentadores, estávamos operando em um mundo paradigmático de atributos que constituíam casos que atendiam ou não aos critérios estabelecidos. Nossos sujeitos estavam mais frequentemente envolvidos na construção de episódios dramáticos e na busca de afinidade e de diferenças entre eles. Quando, como fizemos em algumas ocasiões, mostrávamos a nossos sujeitos o que eles estavam fazendo em contraste com o que os tínhamos instruído a fazer, eles protestavam que nós nunca tínhamos dito aquilo. Eles simplesmente não estavam “processando” os cartões da forma analítica que tínhamos esperado. Eles estavam construindo narrativas e, como bons críticos literários, buscando afinidades metafó-

ricas entre elas.

Falácia, outra vez? Não, eu afirmaria que não era. Tratava-se, simplesmente, de outra maneira de construir a tarefa, de construir realidades, até mesmo de construir categorias. No sentido de Wittgenstein, era uma "forma de vida" diferente.

Sendo assim, a conclusão a que eu gostaria de chegar é simples: a realidade psicológica é revelada quando se pode demonstrar que uma distinção feita em um domínio — linguagem, modos de organização do conhecimento humano, o que quer que seja — possui uma base nos processos psicológicos que as pessoas utilizam ao negociar suas transações com o mundo.

Os Mundos de Nelson Goodman

Há pouco mais de meio século, os filósofos e psicólogos em Harvard dividiam um único departamento situado no Emerson Hall, sendo seu corredor térreo presidido por um Ralph Waldo Emerson sentado, com o cenho levemente franzido, em bronze. Os psicólogos, naquela época, mal podiam esperar para serem libertados de seus progenitores antiquados. Isto não tardou a acontecer. Pois o que a psicologia, armada com seus novos instrumentos brilhantes da investigação empírica, tinha a ver com a metafísica? Era preciso especulação filosófica para se estudar a sensação, a percepção e o comportamento? A psicologia, mesmo então, havia abraçado o "operacionalismo" do físico Percy Bridgman, uma posição filosófica que sustentava que os conceitos científicos, como massa ou "mente", somente poderiam ser definidos pelas operações experimentais que foram utilizadas para estabelecer suas aplicações a coisas ou a processos. Do ponto de vista dos psicólogos, esta posição filosófica era toda a filosofia necessária. O QI, desta maneira, era simplesmente o que os testes de inteligência mediam. O positivismo lógico vienense, outrossim, definia a linha entre filosofia e psicologia. De acordo com seus princípios, apenas as afirmações na ciência ou em outra área que fossem verdadeiras por definição (como na lógica ou na matemática) ou que fossem "empiricamente verificáveis" eram significativas e válidas de serem estudadas, as primeiras pela filosofia e as últimas pelas ciências, das quais a psicologia, obviamente, fazia parte.

Após a Segunda Guerra Mundial, a psicologia e a filosofia se encontraram, principalmente, através da "metodologia": como o empresário e o

seu contador, este dizendo àquele a maneira certa de falar sobre os números que ele havia produzido. Mas melhorar a “linguagem” da psicologia acadêmica de modo a ficar em conformidade com a filosofia da ciência corrente pouco contribuiu para atenuar a intransigência da psicologia. “Mente” continuou sendo um palavrão proibido na psicologia convencional, a ser tratado (se fosse) entre aspas, seja através da entonação da voz em simpósios ou de aspas em trabalhos impressos. A “metodologia” da “psicologia científica” tornou-se mais estrita e puritana; seus termos e conceitos tinham que ser objetivamente baseados, tinham, cada vez mais, que se conformar a regras rígidas de definição operacional. Os métodos tornaram-se uma preocupação: métodos para tornar o subjetivo objetivo, o implícito explícito, o abstrato concreto.

Então, no final dos anos 50, surgiu o que hoje se denomina revolução cognitiva. Psicólogos como Herbert Simon e George Miller, e lingüistas como Noam Chomsky dedicaram-se não às respostas explícitas e objetivas de seus sujeitos, mas sim ao que eles sabiam, como eles adquiriram conhecimento e como o utilizavam. A ênfase mudou do desempenho (o que as pessoas *faziam*) para a competência (o que elas *sabiam*). E isso inevitavelmente levou à pergunta de como o conhecimento era representado na mente. Poder-se-ia simular o conhecimento da mente com um programa de computador (como Simon estava tentando fazer) ou com uma teoria de organização mental (como Piaget estava fazendo)? E o conceito “mente” estava sendo reintroduzido na psicologia, definido de diversos modos, como maneiras nas quais o conhecimento era organizado, ou como um conjunto de estratégias para o emprego do conhecimento de modo a atingir resultados pretendidos, etc. Quando Simon demonstrou que era possível construir programas computacionais que resolviam teoremas, em *Principia*, de Whitehead e Russell, ou que faziam os missionários atravessar o rio a salvo em *Cannibals and Missionaries* (Canibais e Missionários), era totalmente apropriado perguntar se, e até que ponto, esses programas eram semelhantes à mente. E se esses programas pressupunham que o conhecimento era representado na mente, que tipos de representações eram essas, e o que era a mente que as continha? Este conhecimento é organizado em termos das intenções específicas que ditaram sua aquisição, ou geral e para todos os propósitos? Além disso, como nós, ou um programa que “nos” representava, obtínhamos nosso conhecimento do mundo? Novas questões surgiram aos borbotões, questões que agora interessavam tanto ao filósofo quanto ao psicólogo.

A nova psicologia cognitiva declarou que a escolha que guia a ação é

tão real quanto a ação que se segue; os princípios de escolha requerem explicação como uma forma de ação mental. Mas, embora as ações explícitas sejam observáveis e contáveis, os pensamentos e regras que os guiam não são “objetivos” nesse sentido. Eles são mentais. E aí estava o atrito. Será que uma ciência do pensamento não é uma ciência até encontrar os critérios da objetificabilidade? Ou, para colocar de outra maneira, uma filosofia da ciência que exigisse tal objetificabilidade era a única possível e correta? A filosofia da ciência anglo-americana, derivada de escritores como Rudolf Carnap ou Carl Hempel, havia tomado a física do século XIX — não a psicologia — como seu exemplar de “boa ciência”; ela havia insistido que qualquer coisa que se alegue existir deve-se comprovar como sendo física, ou pelo menos, redutível ao que é físico. Mas a crescente atenção entre os psicólogos aos processos cognitivos — a processos não-objetificáveis como pensar e saber — desafiaram essa posição. Assim, após mais de meio século de independência, os psicólogos começaram a visitar os filósofos com um interesse que ia além do simples gesto social; os problemas que a nova psicologia colocava assentavam-se desconfortavelmente com a velha filosofia da ciência, de fato, eles exigiam uma nova filosofia da ciência.

*

Nelson Goodman é um dos maiores filósofos atualmente que se dedica à solução desse complicado conjunto de problemas. Seu livro *Of Mind and Other Matters* retoma onde seus dois livros anteriores pararam, e responde a críticas àqueles livros anteriores, *Ways of World Making* (Maneiras de fazer o Mundo) e *Languages of Art* (As Linguagens da Arte). (A menos que se observe o contrário, as citações são de *Of Mind and Other Matters*.)

O livro *Of Mind and Other Matters* defende uma filosofia “construtivista”. Ele é, de uma só vez, uma filosofia da ciência, uma filosofia da arte e uma filosofia da cognição — ele finaliza chamando-a de “filosofia do entendimento”. Sua tese central, o “construtivismo”, é a de que, ao contrário do senso comum, não existe um “mundo real” único que preexista e que seja independente da atividade mental humana e da linguagem simbólica humana; o que chamamos de mundo é um produto de algumas mentes cujos procedimentos simbólicos constroem o mundo. Ele argumenta que em algumas formas de funcionamento mental, como, por exemplo, na percepção, já sabemos muito sobre como os processos mentais operam sob o ponto de vista construtivo: “as esmagadoras evidências contra a percepção sem concepção, o dado puro, a imediação absoluta, o olho inocente, substância como substrato foram tão completa e frequentemente apre-

sentadas — por Berkeley, Kant, Cassirer, Gombrich, Bruner, e muitos outros — de modo que não precisam ser novamente citados aqui” (WWM, p.6). O mundo da aparência, o próprio mundo em que vivemos, é “criado” pela mente. A atividade de elaboração do mundo é, para Goodman, um conjunto diverso e complexo de atividades, e seja quais forem as outras formas pelas quais ele se expressa, as mesmas envolvem a “elaboração não com mãos, mas com mentes, ou melhor, com linguagens ou outros sistemas de símbolos” (ibid, p. 42). Os mundos que criamos, segundo ele, podem surgir da atividade cognitiva do artista (o mundo de *Ulisses*, de Joyce) ou das ciências (seja a visão geocêntrica do mundo da Idade Média ou a da física moderna), ou da vida comum (como no mundo do juízo comum dos trens, couves e reis). Tais mundos (ele insiste) foram construídos, mas sempre a partir de outros mundos, criados por outros, os quais tomamos como dados. Não operamos em algum tipo de realidade primitiva independente de nossas próprias mentes ou das mentes daqueles que nos precederam ou nos acompanham.

Na visão de Goodman, então, nenhum “mundo” é mais “real” do que outros, nenhum é ontologicamente privilegiado como o único mundo real. Em conseqüência, a matéria bruta física do físico monista não é mais “real” do qualquer outra versão e, de qualquer forma, menos real do que o processo psicológico que a criou. A implicação dessa alegação é que o debate entre os filósofos da ciência monista e os psicólogos cognitivos é vazio.

*

A visão construtivista — a de que aquilo que existe é um produto do que é pensado — pode ser observada em Kant, que primeiro a desenvolveu completamente. Kant, por sua vez, atribuiu sua idéia à descoberta de Hume de que certas relações entre as coisas no mundo real não podem ser atribuídas a eventos, mas que eram construções mentais projetadas em um “mundo objetivo”. O caso principal de Kant concentrava-se na relação de causa e efeito. Hume havia visto que a causalidade era uma construção mental imposta sobre uma mera seqüência de acontecimentos. A visão de Kant de que o mundo “lá fora” era composto de produtos mentais é o ponto de partida de Goodman.

Mas, como já foi observado, Goodman recusa-se a atribuir qualquer *status* privilegiado ou qualquer “realidade definitiva” a qualquer mundo particular que a mente possa criar. Kant, por outro lado, argumentava que todos nós temos certo conhecimento *a priori*, em virtude de possuímos mentes humanas. Tal conhecimento *a priori*, na visão de Kant, precede todo o raciocínio. No lugar do *a priori* de Kant, Goodman oferece uma

noção mais relativista. Nós não começamos com algo absoluto ou anterior a todo o raciocínio, mas, de acordo com Goodman, começamos com os tipos de construção que levam à criação de mundos. E essas construções têm em comum o fato de que elas tomam determinadas premissas como certas, como estipulações. O que é “dado” ou presumido no princípio de nossa construção não é nem a realidade básica, nem uma realidade *a priori*: trata-se sempre de uma outra versão construída de um mundo que tomamos como dado para certos propósitos. Qualquer outra versão de mundo previamente construída pode ser tomada como dada para construções subsequentes. Assim, de fato, a elaboração do mundo envolve a transformação de mundos e versões de mundo já feitas.

Obviamente, a idéia da mente como um instrumento de construção é, ou deveria ser, adequada ao psicólogo evolutivo que observa diferentes significados serem atribuídos ao mesmo “acontecimento” em diferentes idades. O psicólogo clínico deve sempre ficar impressionado com a “realidade” com que os pacientes dotam suas ricas narrativas. E o construtivismo em nenhum lugar é mais convincente do que na psicologia da arte e da criatividade. Blake, Kafka, Wittgenstein e Picasso não encontraram os mundos que eles produziram. Eles os inventaram.

A noção de Goodman de estipulação — ou de tomar algo como dado — é também extremamente sugestiva para os psicólogos cognitivos. Pensa-se imediatamente na importância de mecanismos como “recorrência”, o processo através do qual a mente ou um programa de computador retorna ao resultado de uma computação anterior e o trata como um “dado” que pode ser o *input* para a próxima operação. Teorias tão divergentes como a teoria da gramática de Chomsky, a explicação de Piaget sobre o desenvolvimento das funções mentais e a idéia de Newell e Simon de um Resolvedor Geral de Problemas recorrem a ela. Qualquer teoria formal da mente fica desamparada sem a recorrência, pois sem ela é impossível explicar os pensamentos sobre pensamentos, pensamentos sobre pensamentos sobre pensamentos, até o nível de abstração que for necessário. De fato, Philip Johnson-Laird, em seu excelente *Mental Models* (Modelos Mentais), invoca a recorrência para explicar como a mente gira em torno de si mesma para criar o tipo de resumo de suas capacidades que poderia constituir algo como um sentido de *self*. Começa-se a ter uma idéia, a partir deste trabalho, de como as estipulações de Goodman poderiam ser utilizadas em seqüências, cada uma transformando uma versão de mundo previamente criada em uma nova versão, sendo que o todo fornece uma base para a compreensão não apenas de atos isolados de cognição, mas também de alguns atos complexos que têm a aparência

e o cheiro de elaboração de mundo real. Até agora, tudo bem.

Pareceria, superficialmente, então, que Goodman tornar-se-ia o ídolo imediato dos psicólogos cognitivos. Mas, embora ele tenha comovido alguns, outros ficaram indiferentes às suas visões. Isto, com certeza, não significa que os psicólogos não apreciem a ênfase de Goodman no papel ativo da mente na criação de "mundos", e nem que a maioria deles duvide do fato de que atribuímos a realidade social às imagens de um mundo que criamos. Mas a "ciência social interpretativa" do tipo representado, digamos, por Clifford Geertz na antropologia, que enfatiza a irredutibilidade do significado, não teve muita repercussão na psicologia. Os psicólogos (até mesmo os psicólogos cognitivos) gostam de pensar nos mundos que as pessoas criam como se "representassem" o mundo real ou primitivo. Mesmo Piaget, cuja teoria epistemológica era construtivista — com constructos mais elaborados englobando outros mais simples no decorrer do crescimento —, ateu-se, não obstante, a um realismo residual ingênuo. As construções, para ele, eram representações de um mundo real autônomo ao qual a criança em crescimento tinha que se enquadrar ou "acomodar".

Uma vez que se abdica de uma realidade primitiva, perdemos o critério de correspondência como uma maneira de distinguir modelos de mundo verdadeiros dos falsos. Sob tais condições, o que nos protege contra o relativismo galopante que ameaça seguir-se? (O Relativismo radical, como veremos, é tão inaceitável para Goodman como o é para seus críticos.) A solução de Goodman começa distinguindo entre versões e mundos. Sobre mundos e versões de mundo, ele escreve:

Obviamente nós devemos procurar a verdade não na relação de uma versão com algo fora dela e a que ela se refere, mas em características da própria versão e em suas relações com outras versões (...) Quando o mundo está perdido e com ele a correspondência, o primeiro pensamento normalmente é a coerência.

Mas a resposta não pode residir apenas na coerência; pois uma versão falsa ou errada pode se manter assim como uma certa (...) Nós também não temos quaisquer verdades auto-evidentes, axiomas absolutos, garantias ilimitadas, para distinguir qual é a versão correta entre as versões coerentes; outras considerações devem entrar nesta escolha. (p. 37)

Mas que outras considerações? O argumento de Goodman repousa sobre a formulação de um critério (ou critérios) adequado à questão do que torna

algumas versões do mundo corretas e outras não. Isso não é irrelevante e Goodman dispende muito esforço tentando encontrar uma resposta.

De acordo com Goodman, existe uma pluralidade irredutível de "mundos". Sua razão para tolerar uma multiplicidade de mundos é fundamentada: "Algumas verdades conflitam. A terra permanece parada, gira em torno do sol e segue muitos outros percursos, tudo isto ao mesmo tempo. No entanto, nada se move enquanto em repouso". (p. 31) Como se escapa desta contradição? "Geralmente", diz Goodman,

nós procuramos refúgio na relativização ingênua: de acordo com um sistema geocêntrico, a terra permanece parada, enquanto de acordo com um sistema heliocêntrico, ela se move. Mas não há um conforto completo aqui. O simples fato de que uma determinada versão diz alguma coisa não torna verdadeiro o que ela diz; afinal de contas, algumas versões dizem que a terra é plana ou que ela repousa nas costas de uma tartaruga. O fato de a terra estar em repouso em relação a um sistema e se mover em relação a outro não diz nada sobre como a terra se comporta, mas somente algo sobre o que essas três versões afirmam. O que deve ser acrescentado é que estas versões são verdadeiras. (p. 30)

Goodman acomoda estas "verdades conflitantes" tratando-as como "versões (...) verdadeiras em mundos diferentes" (pp. 30-31). Já que "existem versões verdadeiras conflitantes e elas não podem ser verdadeiras no mesmo mundo" (p. 31), deve haver muitos mundos. Esses mundos não ocupam o mesmo espaço ou tempo. "Em qualquer mundo", ele diz, "existe apenas uma Terra" (p. 31); e os vários mundos não correm risco de colidir no mesmo espaço-tempo. De fato, "espaço-tempo é um ordenamento dentro de um mundo; o espaço-tempo de mundos diferentes não estão abarcados por um espaço-tempo maior". Esses mundos plurais não podem ser reduzidos por qualquer manobra a um único mundo, nem mesmo ao da física moderna.

Assim, a resposta de Goodman consiste em traçar uma distinção entre "mundos" e "versões". Ele observa que "um mundo não é a própria versão; a versão pode ter características — tais como estar em inglês ou consistir de palavras — que seu mundo não tem". (p. 34) Ou, novamente, "uma versão que diz que há uma estrela lá em cima não é em si mesma brilhante ou distante e a estrela não é composta de letras". (p. 41) Isto sugere que as versões existem independentemente de um mundo do qual são versões. Por outro lado, ele afirma, "Nós produzimos versões e as ver-

sões corretas produzem mundos. E, todavia, mundos distintos podem provir de versões corretas, produzir versões certas é produzir mundos". (p. 42) A resposta de Goodman é obscura: ele parece dizer, ao mesmo tempo, que há e que não há uma diferença entre mundos e versões. "De certa forma, como o físico com sua teoria de campo e sua teoria de partícula, podemos ter ambos os modos. Dizer que cada versão certa é um mundo e dizer que cada versão certa possui um mundo que corresponde a ela pode ser igualmente certo, mesmo se estiverem em conflito entre si. Além do mais, falar de mundos e falar de versões certas é algo freqüentemente intercambiável". (pp. 40-41) Nós podemos "reconhecer", ele diz, que uma versão correta e seu mundo são "diferentes". Porém, ele prossegue, o mundo em questão não é independente das versões: "os próprios objetos e o tempo e o espaço que eles ocupam dependem da versão. Nenhuma organização em unidades é única ou obrigatória, e não há qualquer matéria-prima desprovida de marcas características por trás de diferentes organizações. Qualquer matéria-prima é fruto de uma versão tanto quanto o que é feito desta matéria". (p. 41) A decisão de falar, por um lado, de versões lingüísticas de mundos ou, por outro, dos próprios mundos (a que as versões se referem) torna-se, para Goodman, uma questão de prática, de conveniência ou de convenção, não uma decisão sobre um fato objetivo.

O cânone de Goodman de conveniência e convenção, por não fornecer um critério universal, deve permanecer ambíguo na prática, e ele pode muito bem ser uma ambigüidade inerente a qualquer construtivismo extremo. Não obstante, é um começo útil. Pois, a despeito de sua ambigüidade metafísica, sua alegação de que construímos mundos com o auxílio de sistemas simbólicos através da atuação em um "mundo dado" que tomamos como certo é, de um ponto de vista cognitivo, mais correta, talvez, do que o próprio Goodman está preparado para admitir quando ele alega, de modo meio zombeteiro, que a distinção entre "versão" e "mundo" se dissolve perante uma inspeção mais rigorosa. Interpretadas desse modo, as visões de Goodman têm conseqüências poderosas para nossa compreensão de produtos humanos como a teoria científica, a arte e a atividade cognitiva em geral.

E é disto que trata grande parte de *Of Mind and Other Matters* (como era o caso de *Ways of World Making* [Maneiras de Fazer o Mundo] antes dele). Assim, seria bom extrairmos uma amostra das ofertas de Goodman. Tomemos, em primeiro lugar, seus esforços na filosofia da ciência. Dever-se-ia abandonar o fisicalismo na física em favor de um construtivismo extremo? Conforme W.V.O. Quine observou, em sua revi-

são de *Ways of World Making* (Maneiras de Fazer o Mundo), que a teoria física é composta de "noventa e nove partes de conceituação e uma parte de observação", e isto torna a "natureza" uma fraca candidata ao mundo "real". De fato, o vigor intelectual da física moderna consiste exatamente de sua sensibilidade ao escolher descrições teóricas apropriadas para interpretar determinadas observações. Alguns podem alegar que devido ao fato de ele se recusar a chamar qualquer mundo ou construção de mais "real" do que qualquer outro, Goodman não pode captar em sua filosofia a convicção generalizada de que as construções teóricas da ciência moderna são especialmente bem-sucedidas em nos fornecer o domínio sobre os eventos naturais. Seu pluralismo parece reduzir a ciência ao mesmo nível que qualquer outra construção "correta", seja filosofia ou pintura. Mas isso é interpretar mal a intenção de Goodman. O que ele está exortando é que nós façamos as perguntas difíceis, mas inevitáveis, sobre as operações mentais necessárias para se construir um mundo como o da física moderna ou da vida diária. E, então, assim que a física "entricheira" — torna-se uma versão convencional —, podemos perguntar como ela opera dentro do domínio que ela tomou como dado. Isto é o que Abraham Pais fez em sua biografia de Einstein, o que Piaget fez para a concepção de mundo da criança e o que Howard Gardner faz em seus esforços para entender os desenhos das crianças.

O mesmo ocorre nas versões de mundo criadas pelo artista, pelo romancista, pelo paciente na terapia. Goodman — deve estar claro a estas alturas — é um filósofo da mente que acredita que a ciência e a arte se desenvolvem a partir de certas atividades construcionais comuns, guiadas em cada caso por diferentes limitações para o estabelecimento da correção e de diferentes convenções que saem para fora de seu "entrincheiramento". A diferença para ele não é que as artes sejam "subjetivas" e a ciência "objetiva". Ao invés disto, cada uma constrói seu mundo de maneira diferente, e objetividade *versus* subjetividade não é a distinção em questão.

O que está em questão, ele propõe, é a diferença nas atividades construcionais das várias artes e ciências, e especialmente as diferenças no uso do que ele chama de "sistemas de símbolos". Goodman devotou um esforço imenso para desenvolver a teoria dos símbolos, cuja expressão mais madura é encontrada em seu *Languages of Art* (Linguagens da Arte). Neste livro, como em *Mind and Other Matters*, ele desenvolve a proposição de que "muito do conhecimento, ação e compreensão nas artes, ciências e vida em geral envolve o uso — a interpretação, aplicação, invenção, revi-

são — de sistemas de símbolos”. (p.152)

A noção central de sua teoria dos símbolos é a da “referência”. Conforme ele coloca, referência é um “termo primitivo que cobre todos os tipos de simbolização, todos os casos de representação”. (p. 55) Existem modos de referência literais e não-literais, com formas simples e complexas que fornecem uma extensão e uma sutileza que podem ser exploradas na elaboração do mundo pela ciência e pela arte. Mesmo no caso de denotação verbal — nomeação, descrição, predicação, “onde uma palavra ou uma seqüência de palavras são aplicadas a uma coisa, evento etc., ou a cada um de muitos”, a referência depende do contexto (como em palavras como *aqui e agora*). (p. 55) De fato, a referência pode ser mais ou menos vaga, mais ou menos dependente da natureza do discurso no qual está inserida. Mesmo naquele caso supostamente simples de denotação pictórica que tem semelhança com seu propósito, Goodman diz: “A semelhança depende muito do costume e da cultura, de modo que se considerar um símbolo ‘icônico’, ou até que ponto ele o é ou descreve seu sujeito fidedignamente, pode variar sem qualquer mudança no símbolo (...)”. (p. 57) O significado do símbolo é dado pelo sistema de significados no qual ele existe. Uma linha pode ser a linha ricamente descritiva que representa uma colina em um desenho de paisagem, ou a linha que mostra a temperatura em um termômetro em um sistema escasso que não possui esta plenitude.

Cada sistema de símbolos tem suas propriedades referenciais: denotações fictícias, figurativas e metafóricas alteram a distância referencial imposta por elas entre um símbolo e o que ele representa. *O Jardim das Delícias*, de Hieronymus Bosch, consegue, em seu modo de descrição, ser ao mesmo tempo fantástico e realista. Tanto o que é dito quanto o modo de dizer entram em nossa concepção do que se trata uma obra de arte. Onde quer que se olhe para a criação de realidades, vê-se a complexidade dos sistemas de símbolos, a dependência do que eles criam no discurso em que se encontram e nos propósitos sobre os quais a criação deve se ajustar. Cada sistema de símbolos é um meio de transformar quaisquer dados estipulativos (eles mesmos expressos em um sistema simbólico) que o sistema aceita como *inputs*. Estudar como isto é feito em domínios tão diversos como pintura, interpretação literária e ciência é a programação que Goodman recomenda ao filósofo, uma programação que, segundo sua proposta, deveria substituir o trabalho sobre o falso ideal de comparar obras de arte ou ciência com um mundo “real” de acordo com sua “veracidade” ou “distorção”.

*

Nos dois livros anteriores, *Ways of World Making* (Maneiras de Fazer o Mundo) e *The Languages of Art* (As Linguagens da Arte), Goodman esforça-se para explicar alguns dos modos de “larga escala” nos quais os mundos são feitos a partir de versões prévias. Nós compomos e decompos mundos impelidos por diferentes objetivos ao fazê-lo — tanto práticos como teóricos, em determinado momento enfatizando os constituintes, em outro, as características contingentes em nossas construções. Pesamos e enfatizamos as características de mundos prévios ao criar mundos novos, e “o que conta como ênfase, naturalmente, é partir de uma relativa proeminência de várias características no mundo atual que vemos diariamente”. (WWM, p. 11) Impomos ordem, e já que tudo está em movimento, a ordem ou o reordenamento que impomos também é uma maneira de impor estabilidades alternadas. Eliminamos, suplementamos e condenamos à não-realidade tudo o que existe entre C e C#. Deformamos o dado que tomamos e criamos uma caricatura, sendo que a própria caricatura é baseada em princípios, e não totalmente inventada. Fazemos isso não apenas na arte, mas também na ciência. Existe, por exemplo, um famoso “mapa”, popularizado pelo fisiologista Lord Adrian em seu *The Basis of Sensation* (*A Base da Sensação*), que retrata o macaco com cada parte do corpo aumentada de forma a corresponder à sua densidade de enervação sensorial — seus lábios e língua nesta caricatura são bem maiores do que seu tronco e torso.

Goodman acredita que existem conseqüências práticas para a prática da filosofia, conseqüências especialmente para a condução das artes e das ciências e mesmo para a maneira como conduzimos nosso processo educacional. Mas ele duvida que filósofos que ajam sozinhos possam ir muito longe com esses assuntos práticos. Conseqüentemente, Goodman, assim como qualquer filósofo moderno, alia sua força intelectual aos artistas, psicólogos e cineastas. Em 1967, ele fundou o Projeto Zero na Faculdade de Educação em Harvard, e lá, junto com outros com as mais diversas formações, passou a realizar pesquisas sobre educação para as artes. E não há dúvidas de que suas visões filosóficas tiveram um impacto em uma geração de alunos do processo criativo nas artes, bem como no processo cognitivo em geral. *Frames of Mind* (*Estruturas da Mente*), de Howard Gardner, é um bom exemplo neste sentido, pois Gardner esteve ligado ao Projeto Zero desde o início e agora o dirige. O esforço de Gardner para caracterizar os diferentes modos de operação pelos quais a inteligência se expressa está profundamente inserido na tradição goodmaniana. De forma característica, sua principal alegação é de que a mente se torna espe-

cializada para lidar com formas verbais, matemáticas ou espaciais de elaboração do mundo, apoiada por meios simbólicos fornecidos por culturas que se especializam em sua preferência por diferentes tipos de mundos.

Goodman argumenta de forma apropriada sobre a relevância de suas visões para a análise cognitiva da elaboração do mundo através das artes:

“Cognitivo” tem sido um grito de guerra na psicologia e na filosofia das artes há algumas décadas. O movimento que ele representa, um dos mais liberadores e produtivos deste século, é freqüentemente denegrido por teóricos de orientação *behaviorista* como não-empírico e não-científico, e amplamente considerado por escritores sobre arte como estando inclinado a analisar as artes exaustivamente.

O problema surge, creio, de um complexo de confusões: confusão sobre cognição, sobre educação e sobre arte e ciência. A abordagem cognitiva à educação para as artes deve certamente ser condenada se a cognição for contrastada com a percepção, emoção e todas as faculdades não-lógicas e não-lingüísticas; ou se a educação for identificada exclusivamente com aulas expositivas, explicação e fornecimento de textos e exercícios verbais e numéricos; ou se a arte for vista como diversão transitória para um público passivo, enquanto se considera que a ciência consiste de demonstrações fundamentadas sobre observações e direcionada ao progresso prático (...) A cognição inclui aprender, conhecer, adquirir conhecimento e compreensão por todos os meios disponíveis (...) Vir a entender uma pintura ou uma sinfonia em um estilo pouco familiar, reconhecer a obra de um artista ou escola, ver ou ouvir de novas maneiras, é um acontecimento tão cognitivo quanto aprender a ler, escrever ou a somar (...).

As diferenças verdadeiras e significativas entre arte e ciência são compatíveis com sua função cognitiva comum; e a filosofia da ciência e a filosofia da arte estão incluídas na epistemologia concebida como a filosofia do entendimento. Já que tanto a ciência quanto a arte consistem, em grande parte, do processamento de símbolos, uma análise e classificação dos tipos de sistema de símbolos (...) fornecem um embasamento teórico indispensável (para ambas). (pp.146-147)

Assim, chega-se à conclusão de que o trabalho de Goodman é, de fato, um esforço muito sério para criar, como ele coloca, uma filosofia de entendimento. Mas trata-se de uma filosofia do entendimento tão pluralista

que seu valor não pode ser devidamente avaliado sem se considerar seu poder sobre os muitos mundos particulares aos quais se relaciona — a análise da pintura, do movimento aparente visual, do ordenamento na narrativa pictórica, da estrutura de sistemas lingüísticos, da criação de ficções como *Dom Quixote* ou de sistemas postulacionais para a definição de pontos no espaço. Afinal, se a realidade é o que se estipula (e não o que se encontra), a amplitude da estipulação é grande, e o que se faz do que se tinha estipulado não é algo a ser determinado por intuição rápida.

*

Desse modo, quaisquer que sejam as limitações das propostas de Goodman, ele tornou mais claro um conceito de mente a ser especificado não em termos de propriedades, mas sim como um instrumento para a produção de mundos. Seu ponto de vista teve, obviamente, uma forte influência nos capítulos precedentes deste livro e terá nos posteriores. Os psicólogos, como observamos, têm lutado com a questão epistemológica central que ele levanta. Pois a psicologia, por herança, dado que os psicofísicos Gustave Fechner e Wilhelm Wundt foram seus pais fundadores, sentiu que tinha que tomar uma posição sobre como a mente e seus processos mentais transformam o mundo físico através de operações de *input*. No momento em que se abandona a idéia de que “o mundo” é eterno e imutável, substituindo-a pela idéia de que o que tomamos como o mundo não é nada além de uma estipulação expressa em um sistema de símbolos, a forma da disciplina se altera radicalmente. E nós estamos, finalmente, em condições de lidar com a infinidade de formas que a realidade pode assumir — incluindo as realidades criadas pela história de ficção, assim como aquelas criadas pela ciência.

8

Pensamento e Emoção

Em um capítulo anterior, condenei o hábito de se traçar limites conceituais rígidos entre pensamento, ação e emoção enquanto “regiões” da mente, e mais tarde ser forçado a construir pontes conceituais para conectar o que nunca deveria ter sido dividido. Eu agora proponho darmos continuidade a este argumento.

Apenas dois dos termos da clássica tríade estão no título deste capítulo — mesmo dois já tornam a tarefa bastante atemorizante. Além disso, quero discutir o fato de que as ações (antecipadas, em andamento ou lembradas) infundem nossas representações do mundo. A concepção de um mundo possível inclui a concepção de procedimentos para operar sobre ele. Para colocar na linguagem ligeiramente arcaica de Edward Tolman, um mapa cognitivo de um domínio inclui prontidão de meios-fim para agir nele, caso contrário, teríamos uma teoria que “deixou o animal embrulhado em pensamento”.

Tomemos primeiro o conceito de pensamento. Ele é, para começar, uma abstração altamente refinada, uma abstração originalmente formulada na filosofia exatamente para contrastá-lo com a atividade regida pela irracionalidade e “maculada pela paixão”. O caráter definidor do pensamento é o seu produto: o resultado do pensamento puro sempre passou o teste do raciocínio certo. O que não se ajustava não era, no sentido estrito, pensamento puro. Não foi por acaso que o matemático George Boole intitulou seu famoso trabalho em álgebra *The Laws of Thought* (As leis do Pensamento). Pensamento, neste ponto de vista, é uma idéia normativa, uma especificação de um critério de raciocínio certo. Quero chamar isso de Abstração Clássica. Se essa Abstração Clássica tivesse funcionado, a inter-

secção entre pensamento e emoção constituiria uma classe nula. Não estou pretendendo fazer apenas um jogo lógico, pois os primeiros lógicos e filósofos certamente esperavam encontrar alguma maneira de separar o joio da irracionalidade do trigo da razão. E isso deveria ser realizado pela provisão de regras cada vez melhores e do raciocínio correto (isto é, leis da lógica) e não por descrições cada vez mais detalhadas da atividade do pensamento em si (ou da emoção).

Infelizmente, havia um problema que se impunha. Havia “erros” no raciocínio que deveriam ser levados em conta. Esses erros eram, de fato, provenientes das regras do raciocínio correto, e é interessante notar quanto tempo foi gasto pelos lógicos clássicos e medievais na especificação da natureza desses erros. Eles eram rotulados e estudados como plantas e, de fato, continuam fazendo parte de nossa herança lógica. Que aluno de introdução à lógica não conhece os usos indevidos de *modus tollens* e *modus ponens*?

É curioso quão pouca curiosidade psicológica havia sobre as fontes desses erros, e dos Sofistas a Würzburg pode-se encontrar relativamente pouca diferença na maneira como eram explicados. Eles eram “pontos fracos” em nossos processos lógicos, anteriormente expressos em termos de pontos fracos para o meio não distribuído, mais tarde como “efeitos ambientais” ou “efeitos atmosféricos”. Colocando numa palavra, não havia *psicologia* do pensamento, apenas lógica e um catálogo de erros lógicos. Assim, quando alguém arriscava uma idéia psicológica sobre o assunto, isto era feito para se observar que nossos “pontos fracos” ao produzirmos lógica poderiam, ocasionalmente, ser alimentados por nossos preconceitos e nossas paixões, e que se uma conclusão errada de um silogismo seguisse o rumo de nossos preconceitos, estaríamos mais inclinados a oferecê-la ou a aceitá-la.

O mesmo se aplica à história da inferência, bem como à da dedução, e à “falácia baseada em estimativa”, que discuti no Capítulo 6. Os desvios dos critérios bayesianos constituem “falácia” e desvios, como antes, são atribuídos a um ponto fraco, alguns a pontos fracos induzidos pela parcialidade.

Como sempre na história das idéias, naturalmente, existe o outro lado da moeda. Com o estabelecimento de escolas de aprendizado medievais, a lógica foi colocada em uma faculdade comum com a gramática e a retórica, constituindo o Trívio. Enquanto os lógicos estavam elaborando um catálogo virtual de “erros lógicos”, os retóricos estavam estudando os meios (se posso me permitir uma certa licença histórica) de aprisionar as

peças naqueles erros — não declaradamente, mas estes eram, de fato, os dispositivos de argumento dos retóricos. E recordem-se também como o Padre Walter Ong sempre nos lembra, que o discurso erudito daquele período (e na verdade até o século XIX) foi produzido em *viva voce* em estrofes oratórias, não tendo sido confinado às páginas empoeiradas de publicações eruditas. Assim, as oportunidades para (se posso colocar desse modo) “influenciar as emoções” do ouvinte eram muitas e cuidadosamente cultivadas.

Uma outra distinção extremamente importante marcou a história de nosso tópico. Nos debates teológicos entre os escolásticos, debates que formaram concepções não apenas da natureza de Deus, mas também do homem e de sua mente, havia uma profunda e clara distinção entre fé e razão, uma guiada pela revelação e a outra pela lógica ou pelas regras do “raciocínio correto”. Lendo-se as obras de Werner Jaeger e Harry Wolfson sobre os filósofos patrísticos, logo se torna claro que duas formas de conhecimento (se eu puder usar estes termos seculares) foram tidas como certas, duas formas de conhecimento que muito antes haviam se estabelecido na Grécia clássica. Uma era o conhecimento não-mediado de verdades eternas reveladas por Deus (ou, em Platão, em virtude de o homem ser dotado de uma intuição de conhecimento puro). Era a revelação. A outra foi através da observação e aplicação da lógica ao que tinha sido observado. E, naturalmente, foi a incapacidade de distinguir precisamente entre os aspectos sintéticos e analíticos do último método que levaram à confusão entre a ciência dedutiva e empírica que prevaleceu até Francis Bacon. Mas, historicamente, a distinção crucial era entre a Fé e a Razão.

A batalha entre as duas nas mentes do homem foi, com toda certeza, o cerne do drama intelectual da Idade Média. Etienne Gilson, em *Reason and Revelation in the Renaissance* (Razão e Revelação na Renascença), afirma que a dinâmica da Renascença repousa sobre a conquista de um novo equilíbrio entre a razão e a revelação. Face a face com um conflito entre Razão e Fé, o homem religioso não tinha outra opção senão seguir esta. E, de fato, é sobre a elaboração deste tema que se baseia *Confissões*, de Santo Agostinho.

Tudo isto não quer dizer que as duas eram tudo. Havia também a Loucura e, acima de tudo, o Pecado. A Loucura provinha de uma incapacidade de se conduzir à luz da razão; o Pecado, da violação de preceitos éticos que eram conhecidos através da Fé.

No período do Iluminismo, então, os tópicos de pensamento e emoção eram tão teológicos quanto psicológicos. Quando Descartes escreveu

Discurso sobre o Método, seu “princípio da dúvida” poderia ser tomado como um ataque à fé religiosa, e não como uma diretriz para uma ciência projetada da indagação. E até hoje o tópico de “pensamento e emoção” permanece obscuro. Pois, embora a sociedade ocidental tenha se tornado cada vez mais secularizada desde o Iluminismo, uma secularização acelerada pela Revolução Industrial e suas seqüelas, sempre permanecem vestígios da antiga distinção, mesmo que só nos retornos ao romantismo e nos renascimentos da fé religiosa, tanto espontâneos como politicamente inspirados.

Desse modo, nosso tópico não é fácil de ser olhado “à fria luz da razão”, pois essa luz fria é freqüentemente o próprio ponto em questão, embora seja com mais freqüência uma questão dissimulada. O que proponho nas páginas seguintes é explorar como poderíamos conceber o pensamento e a emoção e seu relacionamento à luz de uma posição construtivista, que é o que tenho tentado estabelecer neste livro.

*

Conhecemos o mundo de maneiras diferentes, a partir de posicionamentos diferentes, e cada uma dessas maneiras na qual o conhecemos produz estruturas ou representações, ou, de fato, “realidades” diferentes. À medida que ficamos mais adultos (pelo menos na cultura ocidental), nos tornamos cada vez mais hábeis em ver o mesmo conjunto de eventos a partir de *múltiplas* perspectivas ou posicionamentos e a admitir os resultados como, por assim dizer, mundos possíveis alternativos. A criança, todos concordariam, é menos capaz de atingir tais perspectivas múltiplas — embora seja altamente duvidoso, como já vimos no Capítulo 4, que as crianças sejam tão uniformemente egocêntricas como se afirmava anteriormente. Há muitos motivos para insistir, como tentei fazer naquele capítulo, que a capacidade humana de assumir perspectivas múltiplas deve estar presente em alguma forma prática para que a criança consiga dominar a linguagem. E dentro de cada uma das perspectivas que a criança (ou o adulto) pode assumir, ela é capaz de impor princípios de organização que têm uma “lógica” interna no sentido de serem fundamentados, ao invés de simplesmente produzirem resultados que se adequam ao “raciocínio certo”. O crédito permanente de Piaget foi demonstrar que uma lógica interna guiava a criança pequena da mesma forma que guiava o cientista, e que se poderia demonstrar que ambos se baseiam em um conjunto fundamentado de operações.

Uma geração de pesquisa que se estende da Nova Visão até os estudos contemporâneos sobre filtragem e processamento de informações, en-

tretanto, nos diz que cada método de representação do mundo carrega consigo uma receita do que é "aceitável" como *input*: a experiência, por assim dizer, não é "independente da teoria". Os limites de nosso sistema de processamento, seja qual for o modo de organização operante, impõem uma seletividade ainda maior no *input*, bem como na interpretação deste. Como Robert Woodworth colocou há meio século, não existe visão sem olhar, não existe ouvir sem escutar, e ambos, olhar e escutar, são moldados pela expectativa, atitude e intenção.

Somemos a isto mais um ponto cultural. Atribuimos diferentes *status* de "realidade" a experiências que criamos a partir de encontros diferentemente formados com o mundo. Colocamos um valor canônico em certas atitudes que produzem certas formas de conhecimento, certos mundos possíveis. Uma dessas atitudes é a "científica" ou a "racional", ou a "lógica". Pois tal atitude produz narrativas de experiências que podem ser reproduzidas, que podem ser sujeitas à calibragem e à fácil correção. Mas uma grande parte da experiência não é dessa ordem. Não nos baseamos firmemente neste método de organizar a experiência. Como John Austin observou há duas décadas, a maior parte do discurso humano não existe na forma de proposições verificáveis sintéticas ou analíticas. Tratamos também de realidades constitutivas relacionadas a pedidos, promessas, afiliações, ameaças, encorajamentos e similares. Nós até mesmo criamos realidades de tijolos-e-argamassa como as prisões para lidar com pessoas que não se conformam com as condições de felicidade de certas formas de promessas.

Neste raciocínio, cada maneira de criar e experimentar um mundo deve ser vista de alguma maneira não-trivial como a extensão de alguma atitude — e algumas dessas atitudes chamamos de "emocionais", enquanto outras escapam desse rótulo. O perigo, naturalmente, é que essas atitudes que consideramos racionais (dado o poder da Abstração Clássica na psicologia popular) provavelmente serão vistas como se fossem destituídas de atitude, como se automaticamente fossem guiadas por um fantasma na máquina denominado "raciocínio correto". Mas suponhamos, por meio da autoterapia, que substituamos a palavra "apaixonado" em lugar de "emocional". Então, poderíamos talvez ficar menos dispostos a esboçar a velha distinção, por exemplo, diríamos de bom grado que Immanuel Kant, o sábio de Königsberg, era um "apaixonado" no emprego da atitude do "raciocínio correto" enquanto escrevia as *Críticas*, assim como Stavrogin era devotado à sua obsessão no romance de Dostoevski. Ambos são vítimas ou beneficiários da seletividade, ambos perseguiram um único objetivo.

Mesmo assim, ainda diríamos que um está "fora de controle", e o outro não, e trata-se de uma distinção que mesmo a lei reconhece: um plano para matar outro com deliberação premeditada é diferente de um crime passionai. Segundo este critério, a "emoção" é liberada de sua associação com luta *intensa* e associada com tal luta apenas quando está fora de controle. Isto soa correto do ponto de vista do senso comum: a emoção é provocada quando uma maneira de interpretar o mundo fica fora de controle. Se tomarmos: "fora de controle" significando não "sujeito à correção" por *input*, então a literatura psicológica tem algo a dizer sobre isso. É uma idéia incorporada na Lei de Yerkes-Dodson. A primeira parte da lei afirma que quanto mais forte o impulso, até um certo ponto, mais rápida será a aprendizagem. Mas além deste ponto, um impulso maior fará com que um organismo "perca o controle", retardando a aprendizagem. (A segunda parte da lei é que quanto mais complexa a tarefa, menor a quantidade de impulso necessária para atingir o ponto máximo sobre a curva em forma de U. Talvez seja por isso que Kant levou quarenta anos, como se diz, para completar a *Crítica da Razão Pura*!)

Em uma palavra, o efeito de impulso em excesso é criar um estado que rompe ou interfere com a cognição efetiva. Suponhamos que provisoriamente rotulemos esse estado de "emoção". Podemos admitir imediatamente que é uma maneira rude demais de caracterizar a emoção (e os sentimentos ternos?) ou de especificar as condições que a criam (certamente as emoções não estão associadas *apenas* com estar fora de controle). Mesmo assim, é um passo interessante na busca de nossa questão de como a cognição e a emoção interagem. Vamos seguir um pouco mais além.

Dois exemplos da literatura de pesquisa ajudarão, ambos provêm do estudo da aprendizagem de ratos, onde as questões são mais claras, mesmo sendo remanescentes da meia-coroa na história de Chesterton, em que o irlandês a procura sob a lâmpada da rua porque é lá que a luz está. Pelo menos elas ajudarão a especificar mais claramente o que se pode querer dizer com estar "fora de controle".

No primeiro exemplo, a questão é o que chamamos de Ensaio e Erro Vicário (EEV), que foi realizado pelos teóricos da aprendizagem cognitiva dos anos 50 como um *Anlage* animal de consciência. Foi medido principalmente contando-se o número de vezes que um animal em um labirinto parava numa encruzilhada para olhar para uma e para a outra entre as rotas alternativas ou entre os "semáforos" e pistas possíveis. Aqueles que dispenderam tempo jogando o xadrez especializado da pesquisa com rato reconhecerão a correção metafórica desta medida, introduzida por Karl

Muenzinger uma geração atrás. (Mesmo B. F. Skinner, que nunca foi complacente com conceitos cognitivos, teve que introduzir alguma versão da idéia em seu sistema de raciocínio, chamando-a de "resposta observadora" e observando a dificuldade de lidar com os programas corriqueiros de reforço. O que é notável no EEV é que ele ocorre mais freqüentemente em testes no labirinto imediatamente antes da solução correta, como se assinalasse quando os ratos começam a prestar mais atenção. Muenzinger descobriu que quanto mais impelidos os animais eram pela fome aguda (isto é, quanto mais tempo eles tinham ficado privados de alimento além de um certo ponto ideal antes de serem testados), menos EEV eles exibiam. O "superimpulso" diminui a exploração ou observação; a "emoção" reduz o levantamento de pistas.

Um experimento posterior (por Bruner, Matter e Papanek) veio se somar a este achado. Desta vez, havia dois conjuntos de pistas em cada ponto de escolha no labirinto, dois completamente redundantes, sendo que cada um deles ou ambos poderiam ser usados para guiar o animal na direção da caixa de comida no final do labirinto. Uma era uma pista "espacial": a porta correta em cada ponto de escolha estava disposta em um padrão alternante (Esquerdo-Direito-Esquerdo-Direito), que é um padrão bastante "intelectual" para os ratos aprenderem. O outro era fornecido pela cor das portas em cada ponto de escolha: a mais escura das duas portas acinzentadas era a correta.

Novamente, havia dois grupos de ratos, um grupo submetido a um programa razoável de privação de alimento e outro muito faminto. (Os animais mais famintos, a propósito, *agiam* mais emocionalmente: eles eram mais nervosos, eram mais propensos a defecar quando encontravam uma porta bloqueada, etc.) Que animais, enquanto aprendiam os caminhos do labirinto, teriam notado o conjunto duplo de pistas? Como se esperava, os que estavam moderadamente famintos. Ao se retirar a marca brilhante nas portas pintando-se ambas de cinza-médio, os animais altamente impulsionados (embora pudessem percorrer o labirinto seguindo as pistas visuais) voltavam à escolha praticamente aleatória. Os animais moderadamente famintos hesitavam brevemente quando os sinais visuais eram removidos e, então, prosseguiam, utilizando o padrão alternativo de simples-alternância para obter o alimento no final do labirinto. E assim pareceria que o estado emocional não apenas diminui a quantidade de olhar estritamente falando, mas também faz com que o olhar que está presente seja mais restrito ou mais especializado ou mais "primitivo" (no sentido de que os sinais visuais eram mais imediatos).

Façamos um resumo da discussão até este ponto. Como se seguiu, a pergunta geral sobre "emoção e raciocínio" tornou-se mais específica. De um lado, podemos especificar a quantidade de impulso em excesso ao que é necessário para manter o organismo na tarefa (de acordo com a Lei de Yerkes-Dodson). Por outro, podemos especificar algo sobre a redução da compreensão sob tais condições e até mesmo dizer algo sobre sua "estreiteza" ou "bitolação". Trata-se de um certo progresso — mesmo que tenha que ser obtido com referência a ratos. Ele possui, além do mais, uma certa elegância como formulação. Ele sugere uma lei de economia de funcionamento baseado em um princípio de compensação: quando a necessidade é grande, o tempo dado ao processamento de informações diminui e a profundidade desse processamento diminui. A preocupação com o objetivo encobre a ocupação com os meios para se chegar até ele.

Imediatamente fica-se tentado a encontrar "paralelos" em criaturas superiores como o homem. Como em um relato de um caso de uma analista que eu ouvi certa vez. O paciente, ao entrar no consultório, olhou a sua volta e comentou que os móveis haviam sido redistribuídos, mas que não se dava conta de como isto havia sido feito. A analista sugeriu que ele olhasse mais atentamente para ela, o que ele fez. Mesmo assim, ele não conseguiu notar que ela estava com um olho totalmente roxo. O paciente, o leitor não ficará surpreso ao saber, estava em meio a um processo de resolver seus sentimentos hostis em relação à sua analista, o que ele resistia em admitir, como ele também estava, então, resistindo em admitir hostilidade em relação à mãe fria e rejeitadora de sua infância. A idéia de "estreitamento" do *input* pode ser estendida ao bloqueio, pelo paciente, do olho roxo de sua analista? A metáfora é muito convincente.

No entanto, existem algumas ligações simples e provavelmente com bases biológicas entre emoção, estímulo, impulso de um lado, e aprendizagem, resolução de problema e pensamento, do outro. E parece valer a pena procurá-las (mesmo à luz de relatos de emoção mais sofisticados, como aqueles oferecidos por Silvan Tomkins). E os tipos de ligações que tenho discutido realmente levam à questão de como construímos e interpretamos os mundos nos quais operamos. Mas o que está faltando, naturalmente, é uma explicação de como a atividade simbólica, tão crucial a uma visão construtivista de "elaboração do mundo", entra em cena.

*

Deixem-me abordar a questão da perspectiva do desenvolvimento, particularmente à luz do que conhecemos sobre a aquisição da linguagem nas crianças.

Obviamente, as crianças dominam a sintaxe de maneira rápida e sem dificuldades. Com alguma dificuldade maior, mas ainda facilmente, a criança também “aprende como significar” — como se referir ao mundo com sentido. Mas as crianças não dominam a sintaxe pela sintaxe ou aprendem como atribuir significado simplesmente como um exercício intelectual — como pequenos eruditos ou lexicógrafos. Elas adquirem estas habilidades pelo interesse de fazer com que aconteçam coisas no mundo: solicitação, indicação, afiliação, protesto, afirmação, posse e outras. Estes assuntos são familiares e já tratados em capítulos anteriores.

Está bastante claro que os “usos” mais simples da comunicação se desenvolvem antes que a linguagem propriamente dita entre em cena. A solicitação, a indicação, a afiliação são realizadas por gestos, por vocalização, pela “linguagem corporal”, pelo ajustamento do olhar, antes de o discurso léxico-gramatical aparecer. Quando ele aparece, é utilizado para aperfeiçoar, diferenciar e expandir essas funções. Por fim, a criança aprende a realizar certos atos de fala que podem *apenas* ser realizados pelo uso da própria linguagem, sendo que o exemplo típico é o de prometer. Trata-se dos performativos que tanto incitaram a imaginação de filósofos e antropólogos nos anos 60 e depois, pois os performativos operam criando realidades sociais.

Essas realidades, estes contextos sociais construídos, fornecem a “marca” para os estados emocionais. Isso quer dizer, para escolher um exemplo bem óbvio, que enfrentar uma promessa não cumprida produz vergonha que pode ser reconhecida pela pessoa que a sente como relacionada ao “não-cumprimento de promessa”. Mas nem o fenômeno de *não cumprir uma promessa*, nem sua contrapartida afetiva de *vergonha* poderiam ocorrer se não fosse pelo poder constitutivo de um ato de fala de criar sua realidade social. Colocado de forma simples, as emoções alcançam seu caráter qualitativo ao serem contextualizadas na realidade social que as produz.

Eu gostaria, agora, de apresentar uma hipótese de como, no decorrer do desenvolvimento, esta contextualização ou marca da emoção é desencadeada.

Nós já sabemos de Sperber e Wilson que os ouvintes de uma linguagem quase sempre operam baseados no pressuposto de que o falante está pretendendo comunicar algo. Pareceria irresistível. As observações de Aidan MacFarlane sobre a fala das mães com os bebês trazidos a elas pela primeira vez após o parto enfatizam essa irresistibilidade. Suas gravações encontram-se permeadas com: “Por que este cenho franzido? Você está

surpreso com o mundo, é isso que você quer me dizer?” “As mães lhe dirão que elas *realmente* não acreditam que o bebê entende. Mas elas continuam falando daquele modo a despeito do que dizem. Elas atribuem significados ao que os seus bebês estão fazendo e respondem de acordo. E com o tempo, como já vimos, elas criam formatos de interação, pequenos mundos conjuntamente construídos nos quais interagem de acordo com as realidades sociais que criaram em suas trocas. Esta é a primeira “cultura” da criança. E ela é limitada por expectativas mútuas que, se não se materializam, produzem distúrbio emocional. Que este mundo íntimo é um lugar emocional, isto é algo atestado por um achado de pesquisa feito por Alan Sroufe: as coisas que os pais fazem que têm maior probabilidade de produzir riso em uma criança são exatamente as coisas que têm probabilidade de produzir lágrimas quando feitas por um estranho.

A iniciação na cultura familiar é muito ajudada pelo que Daniel Stern chamou de “sintonia”. O mundo da criança e o mundo de quem cuida dela atingem uma correspondência funcional, e mesmo que se usem episódios isolados momento-a-momento como princípio teórico, pode-se observar que os dois respondem um ao outro de um modo mutuamente reforçador e mutuamente confirmador. É o momento feliz da criança. Com o conflito, a sintonia é rompida, e vem o momento infeliz. A emoção, durante o primeiro ano de vida, parece ser um acompanhamento para a sintonia e seu rompimento. Ela não é notavelmente diferenciada em um sentido qualitativo. A criança está feliz ou infeliz, com um estado de excitação mediana de atenção alerta e outro estado de dormência no sono quando ela se retira. (Eu não estou deixando de lado os efeitos do desconforto físico e da dor; eles também são “emoções”. Eu apenas lembraria o leitor que a maioria das mães relata que pelo oitavo ou nono mês estes diminuem e seu lugar é tomado pelo que as mães descrevem, de acordo com Christopher Pratt, como “necessidades” psicológicas.)

A sintonia leva ao estado feliz, sua ruptura ao infeliz. Ambos refletem o grau de adaptação das expectativas da criança pequena às maneiras pelas quais os outros correspondem a ela. Com o tempo, a criança acaba construindo representações do mundo que ela espera em diferentes situações, as constrói a partir dos encontros que tem com aqueles que se encontram a sua volta, sua “cultura” imediata. A emoção, então, começa a assumir um caráter qualitativo que se relaciona a situações, e a mãe é capaz de dizer se o bebê está com fome, frustrado por um brinquedo, solitário, etc. E assim, ela pode responder de acordo (ou não).

O único problema colocado pelo sucesso da criança em encontrar o

mundo em sintonia com suas expectativas é o tédio, mas isso não deve nos preocupar. Sua felicidade é assegurada pelo fornecimento de variação suficiente para impedir o tédio, como os pais sabem.

Existem pistas sutis fornecidas à criança em relação à forma como ela deve se “sentir” em uma determinada situação, particularmente nas situações formatadas ou rituais aos quais me referi nos capítulos anteriores. Supõe-se que você sinta mais “pesar” quando um parente morre do que quando morre um estranho, “indignação” quando alguém infringe seus direitos, “alegria” quando seus avós chegam. Se a criança não conseguir captar estas pistas, ela é (mesmo se sem intenção) “punida” pela quebra de sintonia, ou, sob melhores circunstâncias, recebe uma explicação mais completa do que se trata a situação ou do que se espera dela. Na maioria dos casos, se a criança não se conforma com a expectativa sobre as emoções apropriadas, a questão torna-se objeto de negociação, discussão, para o esclarecimento da história e, por fim, de terapia.

Com o tempo, e com suficiente exposição a pistas e modelos, as crianças, de fato, normalmente se “moldam”. Mas o modelamento em questão não é normalmente uma questão de buscar algumas emoções preparadas, consistindo, ao invés disto, em ajudar a criança a contextualizar sentimentos inicialmente indiferenciados em situações sociais altamente diferenciadas que dão a esses sentimentos sua marca afetiva.

Tudo isso não é para argumentar que não existe diferenciação no estado emocional, salvo aquela que é dada pela situação socialmente definida na qual ele ocorre. Tal visão seria uma variante excêntrica da teoria de James-Lange que afirmava que temos medo somente porque fugimos. A variante cultural da teoria de James-Lange diria que temos medo não porque fugimos, mas porque reconhecemos que estamos numa situação que é culturalmente definida como perigosa. Mas uma variante tão extrema não é necessária. A visão geral proposta aqui valeria da mesma forma se admitíssemos que existem emoções primárias ou “primitivas” como medo, raiva, fome e excitação sexual, ou que cada sistema principal de impulso possui sua emoção acompanhante diferenciável. Se fosse assim (e eu não quero excluir essa possibilidade), ainda seria verdade que em nossa visão uma “marca” afetiva mais específica seria necessária. Um contexto socialmente definido teria, então, a função de fornecer esta “marca”.

Certamente há indícios na literatura de psicologia sobre emoções que apóiam a visão sugerida aqui. Uma fonte é intercultural. As observações de Vladimir Bogoraz sobre os *Chukchee* fornecem um dos primeiros exemplos. Trata-se de um povo que habita a tundra no longínquo nordeste

da Rússia. Bogoraz observou que na sociedade *Chukchee* os objetos estranhos de fora da cultura eram definidos como “repugnantes” e produziam uma reação de náusea. Eles são representados às crianças como objetos repugnantes. Mas talvez a mais forte prova da contextualização social da emoção seja encontrada na esfera sexual. Observações antropológicas concordam em um ponto crucial. A prescrição da exogamia tem um poderoso efeito modelador na excitação sexual, mesmo sendo, por assim dizer, classificatória (relacionada a categorias de machos e fêmeas e não a pessoas específicas). Se um parceiro em potencial é *visto* como sexualmente atraente ou não, dependerá de como ele ou ela é classificado com respeito ao tabu exogâmico.

E dentro de nossa própria cultura (ou qualquer cultura), existem certas emoções (como vergonha, que eu considerarei no princípio desta discussão) que podem ser definidas apenas em termos de sistemas simbólicos tais como parentesco, classe social e grupo de referência. O constrangimento (uma característica tão proeminente da vida adolescente no ponto em que padrões infantis estão sendo substituídos por padrões adultos) é um caso flagrante nesse aspecto. Mas ele também tem uma versão adulta que é relacionada à classe social. Há uma incidência mais alta de constrangimento em relação a outros que são definidos como pertencendo a uma classe social superior — e quanto mais isto acontece, mais se é socialmente móvel.

E, finalmente, há evidência a partir de estudos dos efeitos da adrenalina introduzida diretamente na corrente sanguínea. O que alguém “sente” principalmente em reação ao hormônio é determinado pela natureza da situação em que a pessoa se encontra (ou se define) — se está zangada, triste, eufórica ou algo diferente.

Há duas maneiras de se tirar conclusões a partir de dados como esses. A primeira, psicológica, é que as reações emocionais “condicionam-se” facilmente a estímulos situacionais. E a evidência a partir de estudos convencionais de condicionamento emocional apoiaria esta visão. Há outro enfoque, entretanto, que não contradiz o primeiro, mas que não pergunta sobre o “mecanismo”, se condicionante ou não, mas sobre a natureza desses “estímulos situacionais” nos quais o condicionamento ocorre. O que são eles e como estão relacionados entre si? A resposta é que eles normalmente não são “estímulos” em nenhum sentido pavloviano, mas atingem seu significado em virtude de serem apreendidos em um sistema simbólico conectado que constitui cultura.

Desse modo, para voltar ao início da discussão, os componentes do

comportamento de que estou falando não são emoções, cognições e ações, cada um de maneira isolada, mas aspectos de um todo maior que atinge sua integração apenas dentro de um sistema cultural. A emoção não é proveitosamente isolada do conhecimento da situação que a estimula. A cognição não é uma forma de puro conhecimento ao qual a emoção é acrescentada (para perturbar sua clareza ou não). E a ação é uma trilha final comum baseada no que se sabe e se sente. De fato, nossas ações freqüentemente são dedicadas a evitar que um estado de conhecimento seja perturbado (como em "hostilidade autística") ou para evitar situações que se saiba de antemão que são geradoras de emoções.

Parece muito mais útil reconhecer em princípio que todos os três termos representam abstrações, abstrações que têm um alto custo teórico. O preço que pagamos por tais abstrações, no final das contas, é perder de vista sua interdependência estrutural. Seja qual for o nível que olhemos, por mais detalhada que seja a análise, existem três constituintes de um todo unificado. Isolar cada um é como estudar os planos de um cristal separadamente, perdendo de vista o cristal que lhes dá a vida.

Parte Três

**Agindo em
Mundos
Construídos**

ling. + meio de troca

maio/2012

9

A Linguagem da Educação

Estamos vivendo tempos confusos no que diz respeito à condução da educação. Existem problemas profundos que provêm de muitas origens — principalmente de uma sociedade em mudança cuja forma futura não podemos prever e para a qual é difícil preparar uma nova geração.

Meu tópico, a linguagem da educação, pode parecer distanciado dos problemas desconcertantes que as mudanças rápidas e turbulentas em nossa sociedade têm produzido. Mas tentarei mostrar, antes de terminar, que não é realmente assim, que tentar achar uma saída para a crise na linguagem da educação não é tão erudito como tocar violino enquanto Roma queima. Pois no núcleo de qualquer mudança social freqüentemente encontramos mudanças fundamentais com relação a nossas concepções de conhecimento, pensamento e aprendizagem, mudanças cujo cumprimento é impedido e distorcido pela maneira pela qual falamos sobre o mundo e pensamos sobre ele ao cunhar aquele discurso. Minha esperança é que consigamos descobrir algumas questões difíceis de interesse imediato e prático.

*

Começarei com a premissa que já é familiar: que o meio de troca no qual a educação é conduzida — a linguagem — nunca pode ser neutro, que ele impõe um ponto de vista não apenas sobre o mundo ao qual ela se refere, mas em relação ao uso da mente em relação a esse mundo. A linguagem necessariamente impõe uma perspectiva na qual as coisas são vistas em uma posição favorável ao que nós vemos. Ou seja, utilizando um

chavão, o meio é a mensagem. A mensagem em si pode criar a realidade que a mensagem incorpora e predispor aqueles que a ouvem a pensar sobre ela de um modo particular. Se eu tivesse que escolher um lema para o que tenho a dizer, seria o de Francis Bacon, usado por Vygotsky, proclamando que nem a mente sozinha nem a mão sozinha podem realizar muito sem os auxílios e as ferramentas que as aperfeiçoam. E entre esses auxílios e ferramentas, os principais são a linguagem e os cânones de seu uso.

A maior parte de nossos encontros com o mundo não são, como já vimos, encontros diretos. Mesmo nossas experiências diretas, assim chamadas, são designadas para a interpretação de idéias sobre causa e consequência, e o mundo que emerge para nós é um mundo conceitual. Quando estamos confusos com o que nos defrontamos, renegociamos seu significado de uma maneira que esteja de acordo com aquilo em que aqueles à nossa volta acreditam.

Se esta é a base para nossa compreensão dos mundos físicos e biológicos, quão mais verdadeira ela é para o mundo social no qual vivemos. Pois, para tocar em outro tema familiar, as "realidades" da sociedade e da vida social são elas mesmas mais frequentemente produtos do uso linguístico representado em atos de fala como promessa, renúncia, legitimação, batismo, etc. Uma vez que se assume a visão de que a cultura em si compreende um texto ambíguo que precisa ser constantemente interpretado por aqueles que participam dela, então o papel constitutivo da linguagem na criação da realidade social se torna um tópico de preocupação prática.

Assim, se alguém fizer a pergunta "onde está o significado dos conceitos sociais" — no mundo, na cabeça de quem atribui o significado ou na negociação interpessoal —, se é compelido a responder que é nesta. Significado é aquilo sobre o que podemos concordar ou pelo menos aceitar uma base operacional para se buscar concordância sobre o conceito em questão. Se se está discutindo sobre "realidades" sociais como democracia ou igualdade ou mesmo produto interno bruto, a realidade não é a coisa, não está na cabeça, mas no ato de discutir e negociar sobre o significado de tais conceitos. As realidades sociais não são tijolos nos quais tropeçamos ou nos contundimos quando os chutamos, mas os significados que conquistamos ao partilharmos cognições humanas.

Uma visão negociatória, "hermenêutica" ou transacional do tipo que venho estabelecendo tem implicações profundas e diretas para a condução da educação. Vamos estabelecer algumas delas em termos genéricos e então tratá-las em termos de questões mais específicas e práticas relacionadas a

escolas e ao ensino. A implicação mais geral é a de que a cultura se encontra em um constante processo de ser recriada à medida que é interpretada e renegociada por seus membros. Neste ponto de vista, a cultura é tanto um fórum para negociação e renegociação de significado e para explicação da ação quanto um conjunto de regras ou especificações para a ação. De fato, toda cultura mantém instituições especializadas ou ocasiões para intensificação dessa característica "semelhante a um foro". Narração de histórias, teatro, ciência e mesmo jurisprudência são técnicas para a intensificação desta função — maneiras de explorar mundos possíveis a partir do contexto de necessidade imediata. A educação é (ou deveria ser) um dos principais foros para se realizar esta função — embora ela o faça frequentemente de forma tímida. É o aspecto de foro de uma cultura que dá a seus participantes um papel na elaboração e reelaboração de uma cultura — um papel ativo como participantes, e não de espectadores atuantes que desempenham seus papéis canônicos conforme as regras quando as pistas apropriadas ocorrem.

Talvez tenha havido sociedades, pelo menos por certos períodos de tempo, que eram "classicamente" tradicionais e nas quais os indivíduos "derivavam" suas ações de um conjunto mais ou menos fixo de regras. Lembro-me de ter lido, quase com o prazer que se tem ao se assistir um balé formal, o celebrado relato de Marcel Granet sobre a clássica família chinesa. Os papéis e as obrigações eram clara e estritamente especificados como a tradicional coreografia do Bolshoi. Mas tive a sorte de entrar em contato ao mesmo tempo com o relato de John Fairbank sobre a extraordinária facilidade com que, na política dos guerreiros chineses, a legitimidade e lealdade passavam ao vencedor na política de força local, por mais sangrenta que sua vitória tivesse sido. Concluí então que relatos de culturas com "equilíbrio" são úteis principalmente para guiar a escrita de etnografias de estilo antigo ou como instrumentos políticos para serem utilizados por aqueles que detêm o poder para subjugar psicologicamente aqueles que devem ser governados.

Decorre dessa visão de cultura como um foro que a introdução à cultura através da educação, se é para preparar o jovem para a vida como ela é, também deveria compartilhar do espírito de um foro, da negociação, da recriação de significado. Mas esta conclusão vai contra as tradições da pedagogia que se derivam de outro tempo, de outra interpretação de cultura, de outra concepção de autoridade — uma concepção que considerava o processo de educação como uma *transmissão* de conhecimento e valores por aqueles que sabiam mais para aqueles que sabiam menos e o sabiam

menos competentemente. E em outro nível, ela também se baseava em algumas pressuposições sobre as crianças como sendo menos providas, não apenas epistêmica, mas também deonticamente — desprovidas de um sentido de proposições de valor e de um sentido de sociedade. Elas não eram apenas menos dotadas de conhecimento sobre o mundo, o qual necessitava ser transmitido a elas, mas eram também “desprovidas” de valores. Sua deficiência recebeu diversas explicações psicológicas, sendo que a maioria das teorias seculares era tão convincente quanto as teorias divinas anteriores sobre o Pecado Original. Em nossa época, por exemplo, tivemos teorias sobre o processo primário baseadas no axioma de que a imaturidade repousa em uma incapacidade de retardar a gratificação. Ora, do lado cognitivo, tivemos a doutrina do egocentrismo, que postulava uma falta de capacidade de enxergar o mundo a partir de qualquer perspectiva que não fosse aquela na qual a criança ocupa a posição de planeta central em torno do qual tudo gira.

Não quero discutir contra qualquer destas caracterizações da criança, se guiadas pelo Pecado Original, pelo processo primário ou pelo egocentrismo. Presumamos que, em um grau ou outro, elas todas estejam “corretas”. Ou seja, que elas são “versões corretas” (no sentido de Nelson Goodman) do mundo de elementos dados a partir do qual elas partem. Na medida em que elas começam com esses elementos dados e permanecem consistentes com os mesmos, não podem estar erradas. Não quero discutir sobre sua verdade abstrata, mas sobre sua força como idéias modeladoras da prática educacional. Todas elas implicam que deve haver algo extirpado, substituído ou compensado. A pedagogia resultante foi uma visão de ensino como cirurgia, supressão, substituição, preenchimento de deficiência ou uma mistura de todos. Quando a “teoria da aprendizagem”* surgiu neste século, foi adicionado à lista mais um “método”, o reforço: recompensa e punição poderiam se tornar as alavancas de uma nova tecnologia para atingir esses fins.

Obviamente, houve outras vozes, outras “versões de mundo”, e nesta última geração elas foram ampliadas para um novo e poderoso coro. Mas elas têm, em sua maioria, se concentrado na criança que está aprendendo e em suas necessidades como um aprendiz autônomo — uma ênfase extraordinariamente importante. A versão de Freud estava entre elas,

*N. do T.: A expressão “learning they” traduzida por “teoria da aprendizagem” corresponde na verdade à concepção behaviorista da aprendizagem, formulada desta maneira por B.F. Skinner.

particularmente sua ênfase sobre a autonomia do funcionamento do ego e a obtenção da liberdade a partir de impulsos excessivos ou conflitantes. E certamente Piaget deve ser considerado como uma força maior nesta ênfase sobre o aprendizado como invenção. O que ainda nos falta é uma teoria racional sobre como a negociação do significado, ao qual se chega de forma social, deve ser interpretada como um axioma pedagógico, embora tenha havido um começo no trabalho de Vygotsky (como foi visto no Capítulo 5) e em algumas teorias contemporâneas como as de Michael Cole e Hugh Mehan. Tratarei dessas teorias em breve, mas deixe-me ver primeiramente se consigo elucidar alguma base preliminar.

*
Precisamos retornar mais uma vez às funções da linguagem, pois elas são fundamentais à discussão. Talvez Michael Halliday forneça o catálogo mais completo. Ele divide as funções em duas classes superordenadas — pragmática e matética. Na primeira, estão funções tais como a instrumental, a reguladora, a interacional, a pessoal e à matética ele atribui às funções heurística, imaginativa e informativa. Não precisamos entrar em maiores detalhes quanto a essas funções, mas observar apenas que as funções da classe pragmática tratam de orientar o indivíduo em direção aos outros e de usar a ferramenta da linguagem para obter os fins que se buscam através da influência nas ações e atitudes dos outros em relação a si mesmo e ao mundo. O conjunto de funções matéticas serve a uma ordem de função diferente. A heurística é o meio para se obter informações e correção de outros; a função imaginativa é o meio pelo qual criamos mundos possíveis e vamos além do imediatamente referencial. A função informativa é construída em uma base de pressuposição intersubjetiva: que alguém tem o conhecimento que eu não possuo ou que eu tenho o conhecimento que eles não possuem e que este desequilíbrio pode ser tratado por qualquer ato de fala ou “narrativa”. Talvez haja uma função, originalmente elaborada por Roman Jakobson, que precise ser adicionada à lista de Halliday — a função metalingüística, ou tratar do uso que se faz da linguagem para examiná-la ou explicá-la, como no modo analítico de filósofos ou lingüistas que olham para as expressões como se elas fossem, por assim dizer, objetos opacos a serem examinados em si próprios e não uma janela transparente através da qual olhamos para fora, para o mundo.

Tais funções nos fornecem ferramentas úteis para examinar a linguagem da educação. Halliday observa que é a genialidade da linguagem lexogramatical que permite e requer o cumprimento de todas essas funções simultaneamente. Elas são inevitáveis. Mesmo o uso do valor “sem

marca" (ou zero ritual) de uma delas marca uma atitude do falante em relação ao evento que está representado, em relação à ocasião do enunciado e em relação à maneira pela qual o falante espera que o leitor veja o mundo e use sua mente. E um assunto que explorei em capítulos anteriores ao discutir "instrumentos" como implicações, gatilhos pressupositivos e imposição da perspectiva nas cenas.

Darei um exemplo de atitude na fala do professor, extraído do trabalho de Carol Feldman. Ela estava interessada em até que ponto as atitudes dos professores em relação ao conteúdo da sua disciplina indicam algum sentido de natureza hipotética do conhecimento, sua incerteza, seu convite a promover o raciocínio. Ela escolheu como indicador o uso de marcadores auxiliares modais na fala dos professores dirigida aos alunos e em sua fala quando em conversa com outro professor na sala dos professores, distinguindo entre expressões que continham modais de incerteza e probabilidade (como *pode*, *poderia*, etc.) e expressões que não eram marcadas dessa forma. Os modais que expressavam uma atitude de incerteza ou dúvida na fala dos professores dirigida a professores ultrapassaram largamente sua ocorrência na fala dos professores dirigida aos alunos. O mundo que os professores estavam apresentando a seus alunos era bastante mais estabelecido, muito menos hipotético, muito menos passível de negociação do que o que estavam oferecendo a seus colegas.

A marcação de atitude no discurso de outros nos dá uma pista de como usamos nossas mentes. Eu me lembro de uma professora, cujo nome era Miss Orcutt, que fez a afirmação em classe, "uma coisa muito intrigante não é o fato de que a água se transforme em gelo a 32 graus Fahrenheit, mas que ela mude de um líquido para um sólido". Ela, então, prosseguiu, nos dando uma explicação intuitiva sobre movimento browniano e sobre moléculas, expressando um senso de admiração, naquela idade em torno de 10, sobre tudo que eu tentava entender, incluindo assuntos difíceis de se compreender como: a luz de estrelas extintas ainda viajando em direção a nós embora suas fontes já tivessem se esgotado. De fato, ela estava me convidando a expandir meu mundo de admiração de modo a abranger o dela. Ela não estava apenas me informando. Ela estava, ao invés disto, negociando o mundo de admiração e possibilidade. Moléculas, sólidos, líquidos, movimentos não eram fatos; eles eram para ser usados com ponderação e imaginação. Miss Orcutt era a exceção. Ela era um acontecimento humano, não um dispositivo de transmissão. Não é que meus outros professores não tenham marcado suas atitudes. O que ocorria era que suas atitudes eram muito desagradáveis e esterilmente

informativas. O que havia lá para pensar, mesmo sobre Ethan Allen, exceto que ele era o que era, um montanhês velhaco. Meus colegas e eu fixamos a nossa atitude em relação a ele diretamente: nós o incorporávamos em nossos jogos de quintal, criamos um Tiçonderoga que fez a escola tremer e até hoje eu me lembro daquela batalha do dia 10 de maio de 1775! Eu fui ferido, naturalmente. Cada fato com que nos defrontamos vem condicionado em uma marca de atitude. Mas agora damos o próximo passo. Algumas marcas de atitude são convites ao uso do raciocínio, da reflexão, da elaboração, da fantasia. Deixe-me colocar a questão em termos mais formais. Como John Searle coloca, é a força ilocucionária, e não a locução, que dá significado à intenção do falante. E se o professor deseja encerrar o processo de encantamento com declarações triviais sobre fatos estanques, ele pode fazê-lo. O professor também pode abrir amplamente um tópico de locução à especulação e à negociação. A educação torna-se parte do que chamei anteriormente de "elaboração de cultura" quando os materiais didáticos são escolhidos por se prestarem à transformação imaginativa e quando são apresentados de uma forma que convida à negociação e à especulação. O aluno, de fato, torna-se uma parte do processo de negociação através do qual os fatos são criados e interpretados. Ele se torna, ao mesmo tempo, um agente de elaboração do conhecimento e um recipiente da transmissão do conhecimento.

Permitam-me fugir do tema por um momento. Há alguns anos, escrevi alguns artigos muito insistentes sobre a importância da aprendizagem pela descoberta — aprendizagem que se realiza sozinho ou, como Piaget mais tarde colocou (penso que melhor), aprendizagem pela invenção. O que estou propondo aqui é uma expansão daquela idéia, ou melhor, uma conclusão. Meu modelo de criança naquele tempo era muito baseado na tradição da criança sozinha dominando o mundo através de sua representação para si mesma, em seus próprios termos. Nesse meio tempo, passei a reconhecer cada vez mais que a maior parte da aprendizagem na maioria das situações é uma atividade comungada, uma partilha da cultura. Não se trata simplesmente de que a criança deve elaborar seu conhecimento por si própria, mas que ela deve fazê-lo por si mesma em uma comunidade daqueles que compartilham seu sentimento de pertencer a uma cultura. É isso que me leva a enfatizar não apenas a descoberta e a invenção, mas a importância da negociação e da partilha — em uma palavra, da criação conjunta da cultura como um objeto de ensino e como um passo apropriado a caminho de se tornar um membro da sociedade adulta na qual se passa toda uma vida.

educ. elaboração de cultura

*

Grande parte do processo de educação consiste em ser capaz de se distanciar, de alguma forma, do que se sabe sendo capaz de refletir sobre seu próprio conhecimento. Nas teorias mais contemporâneas do desenvolvimento cognitivo, isto passou a significar a consecução de um conhecimento mais abstrato através de operações piagetianas formais ou através do uso de sistemas simbólicos mais abstratos. E é sem dúvida verdadeiro que em muitas esferas de conhecimento, como nas ciências, realmente se sobe a um "patamar intelectualmente mais elevado" (para usar a frase de Vygotsky) por este caminho. Realmente se passa a ver a aritmética como um caso especial quando se atinge o domínio mais abstrato da álgebra. Mas é perigoso encarar o crescimento intelectual exclusivamente desta maneira, pois seguramente se distorcerá o significado de maturidade intelectual caso se utilize exclusivamente tal modelo.

Não é que eu agora "entenda" Otelo de maneira mais abstrata do que o fiz com quinze anos, quando me defrontei pela primeira vez com essa peça sombria. Não que eu saiba mais sobre orgulho, inveja e ciúme do que naquela época. Nem mesmo estou certo de que entenda melhor as fúrias que impulsionavam Iago a maquirar a destruição de seu patrão e que tipo de força inocente impedia o mouro de reconhecer a destruição a que seu ciúme por Desdêmona o estava levando. O que ocorreu é que passei a reconhecer na peça um tema, um sofrimento, algo não-fortuito sobre a condição humana. Não acredito que meu interesse pelo teatro e pela literatura tenham me tornado mais *abstrato*. Ao contrário, eles me ligaram a mundos possíveis que fornecem a paisagem para pensar sobre a condição humana como ela existe na cultura em que vivo. Mas, como tentei dizer no Capítulo 2, não é simplesmente a narrativa de histórias, nem a *fábula* que produz reflexões sobre o sofrimento em Otelo, mas o modo de discurso, o *sjuzet*. A peça não é simplesmente "sobre" um mouro induzido a sentir ciúmes de sua esposa por um subordinado detestavelmente maquirador e invejoso, talvez até psicopata. Sua linguagem e arte enquanto peça, as atitudes nas quais o dramaturgo coloca seus personagens, seu dramático ato de fala (no sentido de Iser), fazem com que o drama reverbere em nossa reflexão. É um convite para refletir sobre modos, moral e condição humana. Não se trata da abstração no sentido corriqueiro, mas sim em um sentido das complexidades que podem ocorrer nas narrativas da ação humana.

Mas não acredito por um minuto que se possa ensinar mesmo matemática ou física sem transmitir um sentido atitudinal em relação à natu-

reza e ao uso da mente. Dado à natureza da linguagem natural, não se pode deixar de se comprometer com uma atitude como se algo fosse, digamos, um "fato" ou a consequência de uma conjectura. A idéia de que qualquer assunto *humanístico* pudesse ser ensinado sem se revelar a atitude de alguém em relação a questões de essência e substância humanas é, naturalmente, absurda. É igualmente verdade que se não se escolhe, como um veículo para o ensino, desta forma de "distanciamento humano", algo que toca fundo de alguma maneira (seja como for que se caracterizem os processos psicológicos envolvidos), cria-se outro disparate. Pois o que se necessita é de uma base para discutir não simplesmente o contexto daquilo que se encontra diante de nós, mas as possíveis atitudes que podemos tomar em relação ao mesmo.

Creio que a partir do que eu disse conclui-se que a linguagem da educação, se for para ser um convite à reflexão e à criação de cultura, não pode ser a chamada linguagem não contaminada dos fatos e da "objetividade". Ela deve expressar atitude e deve convidar a uma contra-atitude e, durante este processo, deixar lugar para a reflexão, para a metacognição. É isso que permite que se alcance um patamar mais elevado, esse processo de objectivizar na linguagem ou na imagem aquilo que se pensou, refletindo e reconsiderando.

*

Há poucos anos, quando eu estava proferindo uma conferência na Universidade do Texas, um grupo de alunos de pós-graduação perguntou se eu poderia participar de um de seus seminários. Eles queriam discutir educação. A discussão foi, de fato, bastante animada. No meio do seminário, uma jovem disse que queria me fazer uma pergunta. Ela disse que acabara de ler meu livro *Process of Education* (Processo de Educação), no qual eu havia dito que qualquer assunto poderia ser ensinado à qualquer criança de qualquer idade de alguma forma que fosse honesta. Eu pensei, "Aí vem a pergunta sobre matemática na primeira série". Mas não. Sua pergunta foi "Como saber o que é honesto?". Aquilo me surpreendeu. Ela certamente tinha algo em mente. Eu estava preparado para ser honestamente aberto ao tratar as idéias de uma criança sobre um assunto, nossa *transação* iria ser honesta? Eu seria eu mesmo e deixaria a criança ser ela mesma?

Isto me traz a meu próximo tópico. Quando falamos sobre o processo de se distanciar dos próprios pensamentos, de refletir melhor para ganhar perspectivas, isto não implica algo sobre o sujeito que conhece? Não estamos, de uma certa maneira, falando sobre a formação do *Self*? Este é um assun-

Uma coisa me dá
do novo sentido e sentido

to que me incomoda bastante. Eu sempre tentei evitar conceitos como *Self*, e quando fui prensado contra a parede, pulei fora falando sobre “rotinas de execução” e circuitos recursivos e estratégias de reparo de enunciados. A discussão do “*self* transacional” no Capítulo 4 foi uma tentativa de virar uma nova página. Pois, de uma forma inevitável, a reflexão implica um agente reflexivo, a metacognição requer uma rotina normatizadora que sabe como e quando fugir do processamento puro para procedimentos de processamento corretivo. De fato, a criação de cultura do tipo negociável do qual tenho falado envolve um participante ativo. Como devemos tratar do *Self*?

Eu sou um construtivista convicto (como o leitor já deve saber), e da mesma forma em que acredito que construímos ou constituímos o mundo, acredito também que o *Self* é uma construção, um resultado de ação e simbolização. Como Clifford Geertz e Michelle Rosaldo, penso no *Self* como um texto sobre como alguém está situado em relação aos outros e em relação ao mundo — um texto canônico sobre poderes e habilidades e disposições que mudam à medida que a situação de alguém muda de jovem para velho, de um tipo de ambiente para outro. A interpretação deste texto *in situ* por um indivíduo é seu sentido de *Self* naquela situação. Ele é composto de expectativas, sentimentos de estima e poder, etc. Tentei esclarecer este ponto em minha discussão de personagem na ficção no Capítulo 2.

Um dos modos mais poderosos de controlar e moldar os participantes numa sociedade é através de imagens canônicas do *Selfhood* do tipo apresentado no Capítulo 2. Consegue-se fazer isto de maneiras sutis — até mesmo no tipo de brinquedos que damos às crianças. Deixe-me dar a descrição de Roland Barthes de como os brinquedos franceses criam *consumidores* da cultura francesa, e não *criadores* de novas formas culturais. Sua perspicácia, por sinal, fornece um exemplo clássico de distanciamento.

Brinquedos franceses: não se poderia encontrar uma ilustração melhor do fato que o francês adulto vê a criança como outro *self*. Todos os brinquedos que se vêem comumente são um microcosmo do mundo adulto; eles são todos cópias reduzidas de objetos humanos (...). Formas inventadas são muito raras: poucos conjuntos de blocos, que apelam ao espírito de faça-você-mesmo, são os únicos que oferecem formas dinâmicas. De resto, os brinquedos franceses *sempre têm algum significado*, e esse significado é sempre inteiramente socializado, constituído de mitos ou técnicas da vida adulta (...).

O fato de que o francês *literalmente* pré-imagina o mundo das funções adultas obviamente não pode deixar de preparar a criança para aceitá-las, constituindo para ela, mesmo antes que ela possa pensar sobre a questão, o alibi de uma Natureza que sempre criou soldados, carteiros e Vespas. Os brinquedos aqui revelam a lista de coisas que o adulto não acha incomuns: guerra, burocracia, feiúra, marcianos (...). Os brinquedos franceses são como as cabeças confeccionadas pelos índios Jívaros encolhedores de cabeça, em que se reconhecem, reduzidas ao tamanho de uma maçã, as rugas e os cabelos de um adulto (...). Diante deste mundo de objetos fiéis e complicados, a criança só pode se identificar como proprietária, como usuária, nunca como criadora; ela não inventa o mundo, ela o utiliza; ações sem aventura, sem encantamento, sem alegria são preparadas para ela.

O que Barthes poderia ter mencionado, então, é que a cultura francesa se torna um aspecto do *selfhood* francês. Uma vez suprido com suas imagens e fórmulas canônicas para o cálculo, o jovem Francês se torna um operador experiente expositor do sistema e um experiente do *Self*. Que melhor exemplificação do processo do que a produção de escritores como Barthes, mestres da autozombaria polida?

A pesquisa de Michael Cole, Sylvia Scribner e seus colegas sobre aspectos interculturais de cognição ilustra este mesmo ponto de uma forma mais sistemática — à medida que, por exemplo, o modo convencional de se abordar o conhecimento é tomá-lo da autoridade em contraste com uma versão mais européia-ocidental de gerá-lo, de maneira autônoma, a partir dos dados adquiridos da sociedade. Conforme Cole e seus colegas destacam, a introdução de um modo de ensino no qual “se descubrem coisas por si” muda a concepção que as pessoas têm de si mesmas e de seu papel, derrocando, além disso, o papel da autoridade que existe geralmente dentro das culturas, levando a existência de formas de tratamento especialmente reservadas àqueles com autoridade.

Se relacionarmos isto agora à questão à qual temos nos dirigido — a condução do ensino e a linguagem na qual ele é executado —, vemos que há uma implicação imediata decorrente da natureza da linguagem de “duas-caras”, que serve à dupla função de ser ao mesmo tempo um modo de comunicação e um meio para a representação do mundo sobre o qual está comunicando. A forma como um indivíduo fala acaba sendo a forma como este mesmo indivíduo representa aquilo sobre o que ele está falando. A atitude e a negociação sobre a atitude, da mesma forma, tornam-se

características do mundo em relação ao qual assumimos atitudes. E com o tempo, à medida que o indivíduo desenvolve um sentido de seu *self*, o mesmo padrão abre seu caminho na maneira pela qual interpretamos o “texto” que é nossa leitura de nós mesmos. Assim como o pequeno francês de Barthes torna-se um consumidor e usuário dos modos franceses de pensar e agir, o pequeno americano passa a refletir as maneiras pelas quais se adquire e se reflete o conhecimento nos Estados Unidos e o pequeno *self* americano passa a refletir o conjunto de atitudes que alguém pode assumir, ativa ou passivamente em relação ao conhecimento na cultura americana.

Se ela não conseguir desenvolver um sentido do que eu chamarei de intervenção reflexiva no conhecimento que ela encontra, a criança operará continuamente de fora para dentro — o conhecimento a controlará e a guiará. Se ela conseguir desenvolver este sentido, ela controlará e selecionará o conhecimento necessário. Se ela desenvolver um sentido de *self* que se baseia em sua capacidade de penetrar no conhecimento para seus próprios usos e se ela conseguir dividir e negociar o resultado de suas penetrações, então ela se torna um membro da comunidade criadora de cultura.

*

Anteriormente, neste capítulo, mencionei duas linhas de indagação que lançaram algumas luzes sobre os processos que tenho investigado. Uma foi a de Vygotsky, sobre quem teci comentários no Capítulo 5; a outra pode ser encontrada em um livro de Hugh Mehan cujo título é *Learning Lessons* (Aprendendo Lições). A Vygotsky devemos um débito especial pela elucidação de algumas das principais relações entre linguagem, pensamento e socialização. Sua visão básica, lembramos, era a de que aprendizagem conceitual era um empreendimento colaborativo que envolve um adulto que entra no diálogo com a criança de uma maneira que fornece à criança pistas e suportes para lhe permitir uma nova escalada, guiando a criança no próximo passo antes que esta seja capaz de apreciar seu significado por si mesma. É o “empréstimo de consciência” que faz com que a criança atravesse a zona de desenvolvimento proximal. O modelo é Sócrates guiando o garoto escravo através da geometria em *Meno*. Trata-se de um procedimento, diga-se de passagem, que funciona tão bem em Elkton, Virgínia, como na Atenas clássica, como sabemos a partir da pesquisa promissora de Alan Collins e seus colegas em programas de tutoramento sócrático.

O trabalho de Mehan ilustra até que ponto o processo de troca e negociação — essa criação de cultura — é uma característica dos procedi-

mentos e rotinas da sala de aula. Isto não significa simplesmente que o aprendiz individual deva abrir sozinho seu caminho através da lição, mas que a lição, em si, seja um exercício na coletividade, dependente da sintonia do professor com as expressões e intenções dos membros da classe.

Posso resumir a mensagem da seguinte forma. A linguagem não apenas transmite, ela cria ou constitui conhecimento ou “realidade”. Parte dessa realidade é a atitude que a linguagem implica em relação ao conhecimento e à reflexão, e o conjunto generalizado de atitudes que se negociam cria, com o tempo, um sentido de *self*. Reflexão e “distanciamento” são aspectos cruciais na realização de um sentido do alcance das atitudes possíveis — um passo metacognitivo de grande importância. A linguagem da educação é a linguagem da criação de cultura, não apenas do consumo ou da aquisição de conhecimento. Em uma época em que nossa instituição educacional produziu a alienação do processo de educação, nada podia ser mais prático do que olhar novamente, à luz de idéias modernas da lingüística e da filosofia da linguagem, para as conseqüências de nosso atual discurso escolar e para suas possíveis transformações.

Vygotsky

10

Teoria do Desenvolvimento como Cultura

Começamos com o que deveria parecer agora uma proposição razoável. As teorias sobre o desenvolvimento, uma vez aceitas na cultura predominante, deixam de operar simplesmente como descrições da natureza humana e de seu crescimento. Por sua natureza, como representações culturais aceitas, elas, ao contrário, conferem uma realidade social aos processos que buscam explicar e, até certo ponto, aos “fatos” que elas citaram em seu apoio. São semelhantes a uma teoria da propriedade, constituída de conceitos como posse, invasão e herança. Ao dotá-la com a realidade *social*, também conferimo-lhes uma materialização prática. Assim, não existe apenas “propriedade”, mas corretores, empresas hipotecárias e romances de protesto como *The Grapes of Wrath* (As Vinhas da Ira), de John Steinbeck.

As teorias de desenvolvimento, por suas estipulações sobre o crescimento humano, também criam regras e instituições que são tão convincentes quanto as empresas hipotecárias: delinquência, ociosidade, “marcos de crescimento”, padrões nacionais. As eleições para a diretoria escolar local são determinadas pelo fato de as crianças da comunidade estarem atingindo níveis acima ou abaixo das normas nacionais para leitura. As normas, naturalmente, dependem da teoria da leitura que se encontra atualmente inserida na cultura institucionalizada da escola. Em um domínio ainda mais devastado pelas emoções, a teoria determina o que consideramos ser o desenvolvimento normal da sexualidade nas crianças. Em-

bora sejamos curiosamente insensíveis sobre um ponto tão óbvio em nossa cultura, nós o aceitamos quando o encontramos nas páginas de *Coming of Age in Samoa* (Chegando à Maioridade em Samoa), de Mead, ou *Sexual Life of Savages* (A Vida Sexual dos Selvagens) de Malinowski.

Tudo isso não é para dizer que os estudiosos do desenvolvimento humano não submetem suas idéias e hipóteses a testes empíricos como os cientistas usualmente o fazem. O que se quer dizer é que é natural que as “descobertas” uma vez aceitas no conhecimento implícito que constitui a cultura, teorias que eram científicas tornam-se tão definidoras da realidade, prescritivas e canônicas como as teorias psicológico-populares as quais substituíram.

Alguém objetará que uma teoria “testada” é verdadeira, enquanto que uma teoria popular é um composto de desejos, medos e hábitos humanos. A distinção é importante. Mas a verdade é melhor entendida na acepção de Nelson Goodman — como “correção”. A verdade das teorias da luz — onda ou corpuscular — é “verdadeira” apenas em determinados contextos. Esta é sua correção. Da mesma forma, as verdades das teorias do desenvolvimento são relativas aos contextos culturais aos quais elas são aplicadas. Mas esta relatividade não é, como na física, uma questão apenas de consistência lógica. Aqui há também uma questão de congruência com valores que prevalecem na cultura. É essa congruência que confere às teorias evolutivas — propostas inicialmente como meras descrições — uma face moral uma vez inseridas em uma cultura mais ampla.

A cultura humana, naturalmente, é uma das duas maneiras pelas quais as “instruções” sobre como os humanos deveriam crescer são transmitidas de uma geração para a próxima — a outra é o genoma humano. A plasticidade do genoma humano é tal que não existe uma única maneira na qual ele é realizado, nenhuma maneira que seja independente de oportunidades fornecidas pela cultura na qual um indivíduo nasceu. Lembre o *bon mot* de Sir Peter Medawar sobre a natureza e a educação*: cada qual contribui com 100% para a variância do fenótipo. O homem não está livre nem de seu genoma, nem de sua cultura. A cultura humana simplesmente fornece modos de desenvolvimento entre os muitos que são possíveis por nossa plástica herança genética. Esses modos são receitas sobre o curso canônico do crescimento humano. Dizer, então, que uma teoria do desenvolvimento é independente da cultura não é fazer uma afirmação errada, mas absurda.

*N. do T: No original em inglês: nature and nurture.

É inevitável, então, que as teorias do desenvolvimento humano sejam “ciências do artificial” (no sentido de Herbert Simon), apesar do muito que possam ser descritivas da “natureza”. Sendo assim, pode ser enriquecedor examiná-las no mesmo espírito com que um antropólogo estuda, digamos, as teorias da etnobotânica e etnomedicina para aprofundar seu entendimento de uma cultura em geral, ou, então, para aprofundar sua compreensão da maneira como uma cultura trata a nutrição ou a doença. Estudar uma teoria do desenvolvimento humano dessa maneira não a denigre. O economista, para traçar um paralelo, certamente não se ofenderia se alguém procurasse estudar, digamos, de que forma “realidades” como a oferta de moeda, medida por M1 ou M2, afetam a conduta de bancos ou a negociação de ações, e ele também não recuará diante da acusação de que essas duas medidas são realidades às quais os bancos e o mercado de ações reagem. Não seria inteligente responder que a oferta de moeda “existia” antes que suas medidas fossem conhecidas e estivessem disponíveis — seria o mesmo que dizer que a repressão “existia” antes que nossa atenção fosse voltada para ela pela psicanálise.

*

O que farei nas páginas seguintes é explorar como os três titãs modernos da teoria do desenvolvimento — Freud, Piaget e Vygotsky — poderiam estar constituindo realidades de crescimento em nossa cultura ao invés de meramente descrevê-las. Eu também deveria ter acesso a “informatantes” na cultura, de forma bem semelhante a que um antropólogo teria em um estudo de campo. Isto permitiria que eu realizasse a antropologia de forma adequada: mapear crenças populares e relacioná-las ao corpo de cada teoria, investigando as transformações ocorridas. Eu não farei isto. O que farei é operar no espírito mais intuitivo de um historiador intelectual e, mesmo assim, com uma deficiência evidente. Pois estou escrevendo antes da história. Finalmente, olharei para trás da melhor maneira possível, tentando estimar como os três titãs poderão ser vistos no futuro.

Deixe-se começar, à guisa de ilustração e “aquecimento”, com breves relatos de como duas antigas teorias da mente mudaram o senso comum sobre a natureza e a “realidade” da mente. Dois historiadores renomados fornecem o material: Crane Brinton, cuja *Anatomy of Revolution* (Anatomia da Revolução) inclui uma avaliação do impacto cultural de John Locke, Montesquieu e Voltaire sobre a Revolução Americana; e J. B. Bury, em cujo clássico *The Idea of Progress* (A Idéia do Progresso), o impacto de uma idéia sobre os usos da mente é explorado historicamente.

Brinton observa que o poder de Locke no Novo Mundo foi elevar a

natureza ao papel de árbitro supremo nos assuntos humanos — elevá-la ao ponto onde invocá-la tornou-se natural a intelectuais, panfleteiros e, por fim, a pessoas comuns. Atos iníquos — “Despachar Dinheiro na Inglaterra, Lei do Selo na América, patentes de nobreza na França eram todos contrários à lei da natureza”.

Pois o atrativo de Locke estava em propor implicitamente que o homem comum poderia aprender diretamente da natureza — a partir de sua própria experiência dela, sem a intervenção de uma autoridade superior. De uma só vez, os Direitos Divinos e a Revelação Divina foram destruídos sem que se dissesse praticamente uma única palavra a respeito de ambos, exceto que iam contra a natureza. Ao argumentar que não há nada na mente, salvo o que entra nela através dos sentidos, Locke criou uma base no senso comum para uma democracia da experiência e do pensamento. E embora Boston (especialmente Harvard) não aceitasse gentilmente a revolta contra a coroa ou os panfletos de Sam Adams, ela estava preparada para admitir que o Novo Mundo era um mundo diferente (novamente a natureza) e que os novos “Americanos” o entendiam de um modo que aqueles à distância não poderiam entender. O empirismo, o apelo à natureza como reconhecível pelo homem comum, era uma premissa poderosa, mesmo que implícita, da Revolução Americana.

Certamente, Locke não inventou o empirismo: ele tinha florescido antes dele em Hobbes e cresceu posteriormente nos escritos do Bispo Berkeley e David Hume. Observe que os quatro viveram em um período de crescente mercantilismo, quando comerciantes prósperos estavam procurando um equilíbrio idêntico com o rei e a igreja, ou pelo menos liberdade da exploração. Isto não significa simplesmente que os filósofos da mente ecoam ou não o espírito dos tempos. O que ocorria era que os tempos estavam prontos a transformar premissas de filosofia técnica em cânones da cultura popular.

Locke teve um “impacto” cultural no pequeno e no grande. Pensadores como Jefferson pesaram as conseqüências de suas doutrinas ao pensar a forma de um estado. A Declaração de Direitos à Constituição, formulada na Filadélfia um século depois de Locke, era a incorporação de suas idéias técnicas traduzidas em termos institucionais. E no pequeno, o Estatuto da Escola de Amigos de Germantown, nesta mesma cidade, era uma incorporação destas mesmas idéias filtradas através da mente pragmática de Benjamin Franklin. Os alunos deveriam ser sensibilizados em relação às riquezas de experiência, para melhor criar uma democracia do conhecimento.

A idéia de progresso não tem paternidade comparável — embora

Bury confira o orgulho de parentesco a Francis Bacon. Bury vê seu surgimento como uma liberação de concepções mais antigas como Destino, concepções arraigadas originárias do mito grego clássico do declínio do homem da Idade de Ouro dos Deuses para a Idade do Latão. O destino estava selado; os esforços humanos podiam retardá-lo, mas não impedi-lo. Depois disto, a Cristandade prometeu pouco mais na terra pelo próprio esforço humano, apenas a entrada no reino dos céus posteriormente. De fato, o esforço prático fazia com que o indivíduo, na teologia Cristã, se arriscasse a não passar pelo buraco de uma agulha.

Bury vê o *Novum Organum* de Bacon como o ponto de mutação. O homem, na visão de Bacon, podia penetrar por seus próprios esforços nas verdades da natureza e agir sobre elas por sua própria conta. Ao fazê-lo, ele poderia assegurar uma continuidade do progresso, quase uma inevitabilidade. O progresso acontecia com o exercício da mente.

E assim, Jonathan Edwards (dito por Perry Miller) podia pregar a seus paroquianos fronteiros em Northampton, Massachusetts, menos de um século depois, após ler em uma nova *Deliberação* da Royal Society sobre a demonstração de Newton que a luz branca era composta de uma mistura espectral, que o homem havia descoberto mais um dos segredos de Deus e podia aspirar a mais sucesso neste sentido, para a glória de Deus e do homem. Mais uma vez, o impacto ocorreu nos grandes e nos pequenos. A Royal Society e o Massachusetts Institute of Technology, com uma diferença de três séculos entre a fundação de cada um, foram baseados na idéia de progresso. De fato, quase quatro séculos depois, um distinto graduado da última instituição, um íntimo amigo meu, admitiu, enquanto almoçávamos juntos no jardim de um *pub* irlandês do século XVII, que aquele dia era o décimo aniversário da sua perda de fé na idéia de progresso! Ele é um homem que conheço bem e que respeito muito. Eu o conhecia na década anterior à sua admitida perda de fé, assim como na década posterior. Posso informar que (pelo menos visto de fora) sua perda não havia afetado nem a condução de sua vida intelectual, nem a maneira pela qual ele dirigia a companhia de pesquisa em que era o chefe. Talvez a partir do momento em que a cultura agarra-se a uma idéia de mente, por seus usos e suas conseqüências, seja impossível deixar a idéia de lado, mesmo quando já se perdeu a fé nela.

Pois o impacto das idéias sobre a mente não provém de sua veracidade, mas aparentemente do poder que exercem como possibilidades incorporadas às práticas de uma cultura. Você pode abandonar o conceito de crime quando existem tribunais, polícia e prisões? E talvez nas mentes

dos homens, também, a possibilidade, quando aceita de forma suficientemente generalizada, é traduzida em necessidade. Se houver uma consideração suficientemente generalizada de que o homem *pode* aprender a partir da experiência, então adaptamos nossa conduta e nossas instituições de tal modo que seja *necessário* que ele aprenda a partir da experiência. Arranjamos testes para descobrir se ele aprendeu, o “corrigimos” se ele não aprendeu e distribuimos oportunidades subsequentes de acordo com as necessidades. Não é uma longa caminhada desde a Escola dos Amigos de Germantown ao Scholastic Achievement Test (SAT)*. Nem do *Novum Organum* até a meritocracia.

*

Agora nossos três titãs: Freud, Vygotsky e Piaget. Deixem-me esquematizar brevemente o que me parece ser a força de cada teoria — ou melhor, o que penso que será o impacto de cada uma sobre concepções de senso comum do crescimento humano, como cada uma define uma realidade cultural viável.

A visão de Freud, como drama cultural, preocupa-se principalmente com o passado e com os meios pelos quais o homem se liberta dos grilhões de sua própria história. Embora desdenhasse o papel, Freud estava na tradição da grande reforma. Suas metáforas — compostas da linguagem da hidráulica, economia e moralismo racional — estavam repletas das imagens mentais da reforma: o homem, com a ajuda da análise, reformando-se. “Onde havia o Id, agora haverá o Ego”. Suas explicações sobre a anatomia do irracional eram estruturadas no estilo de sua desagregação. O modelo hidráulico dos instintos pressionando para liberação, o modelo econômico da formação de sintomas no qual a neurose é uma barganha entre as demandas competitivas e os impulsos conflitantes e até mesmo a noção da situação analítica provendo um microcosmo (a neurose de transferência) no qual a maior neurose pode ser explorada sob proteção — todos esses eram dedicados à exposição e à desagregação do destino no qual a história de um indivíduo o havia lançado. De fato, a própria idéia da neurose de transferência permitia que o passado fosse projetado no presente, de forma que pudesse ser compreendido e exorcizado através de “perlaboração”. Se às vezes ele era um reformador obscuro, como em *Futuro de uma Ilusão* posterior à Guerra Mundial, onde o Instinto de Morte

*N. do T.: SAT são testes padronizados com validade em todo EUA aplicados na última série do 2º grau e de cujos resultados depende a entrada na universidade.

e a compulsão de repetição recebem um novo papel, ele continuou, por tudo isto, acreditando na capacidade do homem de atingir a liberação de seu passado através da razão psicanaliticamente informada. Como Louis Breger coloca, ele era “essencialmente masculino, comprometido com a objetividade e a razão”.

Por toda a resistência a Freud e a suas doutrinas — particularmente à idéia da sexualidade infantil e ao que era visto como seu “reducionismo sexual” — ele foi acolhido então e continua a ser acolhido agora por intelectuais literários como um libertador. Seu impacto sobre o romance, o drama e até mesmo sobre a escrita da história em muito excedeu seu impacto sobre as ciências humanas. Pois enquanto as ciências humanas voltavam-se cada vez mais para uma interpretação estrutural sócio-política do destino do homem, na qual, digamos, o capitalismo, e não o inconsciente, é o *fons et origo* do sofrimento psíquico, o intelectual literário encontra em Freud o novo modelo da tragédia humana, até mesmo as fontes de seu humor. O “herói” não é mais tanto aquele que tem sucesso na luta contra as forças sombrias criadas por sua história, mas aquele que é consciente. O herói se torna um Epítome Epistêmico que, se não triunfa nos limites grosseiros da ação, pelo menos triunfa na realidade psíquica. Ele compreende.

Estou em débito com Richard Rorty por um *insight* na formulação de Freud sobre o Irracional como incorporado ao *Id*, e ele lança luz sobre a questão em foco. O irracional, antes de Freud, havia sido descrito como uma besta cega, raivosa e estúpida. Freud foi o primeiro a colocá-lo (como Milton colocou Satanás em *Paraíso Perdido* e C. S. Lewis em *The Screwtape Letters*) no papel de um oponente esperto e com princípios. O irracional é um criador de argúcia, um artífice do *lapsus linguae*, um barganhador enérgico nas transações de defesa do ego. Com certeza, o Ego deve aprender a controlar o cavalo selvagem que é o *Id* (para usar uma das metáforas de Freud), mas é bom que ele seja um cavaleiro esperto se ele espera ter sucesso — não apenas porque o cavalo é um saltador forte, mas também porque ele é cheio de artimanhas.

Assim, o *psiquiatra* torna-se amigo e campo de batalha tutelar para o homem comum — amigo no sentido de defensor e um “simulador de campo de batalha” onde as velhas guerras podem ser rerepresentadas, desta vez de forma bem-sucedida. Essa imagem tornou-se tão arraigada, tanto na teoria psicanalítica como na imaginação literária, que existe uma resistência bastante forte a qualquer reformulação que reduza o papel do passado e diminua a importância da luta contra ele. Propostas contempo-

râneas, por exemplo, que exortam um abandono da “premissa arqueológica” em Freud — a importância de se encontrar e desenraizar o trauma passado — são recebidas com hostilidade. Não basta que se crie uma narrativa rica e produtiva da vida de um indivíduo sem localizar onde, quando e como os traumas ocorreram, mesmo que naquela época eles tivessem sido apenas imaginados.

Se Freud foi o arquiteto de um novo e rico edifício do passado e um prescritor de receitas para alterar seu impacto, a teoria de Piaget defende a auto-suficiência do presente como uma explicação de si mesmo. A explicação do raciocínio das crianças pode ser encontrada dentro da lógica intrínseca de determinados estágios de desenvolvimento — não na história passada da criança. As operações mentais são regidas por uma lógica em vigor no presente e à medida que a lógica muda de um estágio para o outro no desenvolvimento, isso não dá ao passado o controle do presente, mas ao presente o controle do passado. Velhas maneiras de pensar são incluídas como casos especiais em novas maneiras de pensamento. O que quer que aconteça no caminho da “história” é alimento (literalmente pábulo) para o crescimento do pensamento. O pensamento digere esse alimento de maneira compatível com sua lógica interna presente.

Não existe reforma nem liberação no cânone piagetiano e seria absurdo imaginar um movimento de protesto contra, digamos, o controle das operações concretas. Com o alimento apropriado a um determinado estágio, ele será transformado no próximo estágio. A pupa deveria enraivecê-se de não ser ainda uma borboleta?

Se para Freud a chave estava na luta informada contra o passado, para Piaget ela estava na nutrição adequada do presente. Para ele, o drama era a reinvenção do mundo pela criança, um processo constante e repetido que é atingido através da ação sobre o mundo no presente que, com o tempo, transformava a lógica prévia da criança em uma nova *structure d'ensemble* lógica que (conforme observado) incluía a velha como um caso especial. Freud olhou para o drama, literatura e mito em busca de suas metáforas de sofrimento histórico. Piaget voltou-se para o lógico e para o epistemologista para buscar sua explicação de como as estruturas lógicas são formadas e, então, transformadas.

Para Piaget, o crescimento acontecia naturalmente. Perguntar como se poderia apressá-lo seria fazer *la question americaine*. O drama consistia em honrar seu crescimento natural, não em comparar seu *status presente* com o que seria mais tarde ou poderia se tornar sob determinadas ópticas curriculares especiais. É esta explicação respeitosa da auto-sufici-

ência e dignidade da mente da criança em termos de sua própria lógica que está agora encontrando seu caminho nas formas canônicas da cultura. Ela começou a ter um profundo efeito na educação de senso comum. O lema de Piaget — “aprender é inventar” — pode ainda alterar a visão de que ensinar é simplesmente transmitir, preencher um vácuo.

De Vygotsky precisamos considerar pouco mais do que já foi dito no Capítulo 5. Para ele, a mente não cresce nem naturalmente, nem desassistida. Ela não é determinada nem por sua história, nem pelas restrições lógicas de suas operações presentes. A inteligência, para ele, é a prontidão para usar o conhecimento e procedimentos culturalmente transmitidos como próteses da mente. Mas muito depende da disponibilidade e distribuição destes instrumentos protéticos dentro de uma cultura. Vygotsky é um teórico do crescimento cujas idéias poderiam servir à ideologia da libertação muito melhor do que aos romanticismos de um Paulo Freire ou Ivan Illich. Ao mesmo tempo, sua visão é a da nutrição da mente que se enquadra, digamos, no sistema tutorial de Oxford ou nos métodos de discussão da elite acadêmica muito melhor do que se enquadra na escola comum convencional — nos Estados Unidos, Cuba ou Rússia. Ela encoraja as ideologias de libertação por concentrar-se na importância de um sistema de suporte social para conduzir a criança através da famosa zona de desenvolvimento proximal. Mas ela, na verdade, descreve o método bem-concebido do grupo tutorial ou do pequeno grupo de discussão.

Stephen Toulmin descreveu Vygotsky como o Mozart da psicologia, o que certamente capta sua genialidade, sua prodigiosidade e sua morte prematuras. Ao contrário de Mozart, ele não foi amplamente apreciado em seu tempo. Mas se houver um período no qual paremos de pensar sobre o crescimento da mente como uma viagem solitária de cada um por si, uma viagem em que a cultura (em seu velho sentido pejorativo de “alta cultura”) seja valorizada não apenas por seus tesouros, mas por seu conjunto de ferramentas de procedimentos para se atingir um patamar mais elevado, então Vygotsky será redescoberto. A ironia, naturalmente, é que seu impulso confesso era marxista. Suas idéias estão novamente em perigo na União Soviética; elas nunca tiveram um séquito grande noutro lugar, embora ele comece a aumentar à medida que seus trabalhos são traduzidos. Ele certamente não é Mozart no que se refere aos ouvintes! Ele é, de fato, um Gigante Adormecido — talvez como Carnot foi para a termodinâmica, não-assimilado até que o tempo tivesse amadurecido e, então, transformado em um Pai Fundador.

*

A “postura cultural” de uma teoria do desenvolvimento reflete-se, às vezes, no lugar em que ela atribui linguagem no processo de crescimento. Minha intenção não é levantar um ponto obscuro. Com a expressão postura cultural eu me refiro apenas à maneira pela qual a teoria relaciona o indivíduo em crescimento à cultura em geral, já que a linguagem é moeda na qual este relacionamento é efetuado. A mesma alegação poderia provavelmente ser feita sobre o lugar da educação em uma teoria do desenvolvimento (um ponto que tratei superficialmente no capítulo anterior). O papel da linguagem, entretanto, é particularmente interessante, pois ela implica, também, uma visão sobre o ambiente simbólico e como se presume que o indivíduo opere dentro dele. Somente como exemplo, Pavlov pode muito bem ter reconhecido que uma teoria do condicionamento — substituição do estímulo — não poderia lidar com o impacto da revolução ideológica que o levou a formular o Sistema do Segundo Sinal (discutido no Capítulo 5). Embora ele se mantivesse afastado da ideologia soviética, ele obviamente não pôde se manter completamente acima da revolução que estava ocorrendo a sua volta. Não existe evidência de que o Sistema do Segundo Sinal fosse uma reação “bajuladora” da parte de Pavlov — de fato, as autoridades soviéticas o estavam cortejando como um distinto laureado pelo Nobel que elas estavam felizes em ter em seu meio. No entanto, ao ver as mudanças que estavam sendo desencadeadas pela doutrina ideológica (bem como pela força armada), ele deve ter sentido a limitação de suas primeiras visões. É óbvio que se trata de uma conjectura, mas ela me leva a olhar novamente para nossos três titãs em um espírito semelhante.

Já sabemos que Vygotsky adotou como uma de suas metáforas centrais a noção de duas correntes de desenvolvimento separadas que fluíam juntas: uma corrente de pensamento e uma corrente de linguagem. A fala interna era para ele um processo regulador que, nas famosas palavras de Dewey, fornecia meios para selecionar os pensamentos de alguém sobre o mundo. E de uma maneira de certa forma Deweyesca, ele também via a linguagem como se incorporando à história cultural. Não foi surpreendente, então, que a linguagem pudesse fornecer o caminho para um “patamar mais elevado” — tanto culturalmente quanto em termos conceituais abstratos. E, naturalmente, a “viagem pela Zona” através do processo tutorial era possível apenas através da linguagem.

No entanto, a linguagem tinha um papel muito mais progressivo para Vygotsky do que ser simplesmente um veículo de transmissão da história cultural. Ele estava familiarizado, como observei no Capítulo 5,

com a tradição literário-lingüística russa, de Baudouin de Courtenay a Jakobson e Bakhtin, no qual a *generatividade* da linguagem desempenhava um papel tão central, não apenas no sentido contemporâneo deste termo, mas também no sentido de ser um “criador de consciência”. O que pode revelar suas preocupações de forma mais clara que o título de sua principal obra *Thought and Language* (Pensamento e Linguagem). Para Vygotsky, a linguagem era um agente para se alterar os poderes do pensamento — dando ao pensamento novos meios para explicar o mundo. Por sua vez, a linguagem tornou-se o repositório para os novos pensamentos assim que se chegava a estes.

Freud, naturalmente, formulou uma teoria que deu uma nova base à velha idéia de “cura pela fala”. A linguagem era, para ele, um campo de batalha sobre o qual impulsos guerreiros lutavam por suas posições. Se Freud fosse lembrado apenas por sua interpretação ousada dos *lapsus linguae*, ele ainda entraria para a história como um grande inovador. Mas, curiosamente, ele deu pouca atenção à linguagem como tal — a seus poderes geradores, a seus poderes de controle, a seu papel como repositório da história cultural. Verdadeiro para com sua convicção arqueológica da importância da descoberta e exposição dos vestígios do prematuro e do arcaico na psique, ele voltou sua atenção ao metafórico na convicção de que este era o modo pelo qual os sonhos e o inconsciente falavam. A “instrução” que o paciente recebe no início de sua análise é “dizer o que quer que venha a sua mente”, que, ao fazê-lo, seu passado problemático e reprimido poderá se expressar. Os sonhos também eram concebidos como uma linguagem que, se lida corretamente, revelava um diário escondido do paciente. Portanto, o interesse de Freud na linguagem, por toda a sua sensibilidade como um escritor e leitor talentoso, concentrava-se principalmente em seu poder de expressar o arcaico e o reprimido. Ele teria aprovado a “semiologia” de Lacan da psicanálise? Provavelmente não.

É uma pena que a interiorização do círculo de Freud, tão evidente na biografia de Ernest Jones, mantivesse Freud tão isolado dos debates filosóficos de sua Viena. No mínimo, ele teria tido antagonistas com quem aguçar seu espírito, pois o Círculo de Viena, naqueles anos, descartava da filosofia todas as afirmações que não fossem sujeitas à verificabilidade empírica ou analítica: elas eram “absurdas”, embora, como John Austin pesarosamente observou, constituíssem três quartos do que os seres humanos comuns diziam. Freud, naturalmente, estava argumentando que tal “absurdo” era o que nos informava sobre as intenções humanas e sobre a condição humana. Ele poderia mesmo ter vindo a conhecer mais sobre

um ex-vienense, então radicado em Cambridge: Ludwig Wittgenstein. Wittgenstein, da mesma forma que Freud, via o filósofo como alguém que “ajudava a mosca a sair da garrafa”. Ele concebia a linguagem como algo que expressava “jogos de linguagem” e estes, por sua vez, expressavam “formas de vida”, cada um a ser entendido em seus próprios termos. Freud também, creio, via a linguagem, falada pelos pacientes no divã ou pelo homem comum, como uma expressão de uma vida interior que havia se estabilizado em neurose ou caráter. Não é de se surpreender, então, que para ele a fala fosse ao mesmo tempo o veículo para o diagnóstico e o meio para a cura.

Para Piaget, a linguagem *reflete* o pensamento e não o determina em nenhum sentido. O fato de a lógica interna do pensamento ser expressa pela linguagem não tem nenhum efeito sobre a lógica em si. A lógica das operações concretas ou das operações formais posteriores é o que mantém o pensamento nos trilhos, e estes dois sistemas lógicos são *structures d'ensemble* em si mesmas, não afetadas pela linguagem na qual elas são expressas. No livro de Piaget e Inhelder sobre a lógica do adolescente, eles observam que as culturas antigas podem não ter tido operações formais. Mas a observação está mais no espírito de discutir progresso científico (que Piaget via como paralelo ao curso do crescimento da criança) do que de apreciar o papel capacitador de um conjunto de ferramentas simbólicas de uma cultura. Se um indivíduo já *teve* operações formais — a capacidade de operar diretamente com símbolos ao invés de operar com aquilo a que ele se refere no mundo —, então, e somente então, o conhecimento armazenado de uma cultura seria acessível. Porém, o conhecimento armazenado e o sistema notacional no qual ela foi expressa não afetaria a natureza dos processos de pensamento daqueles que os usaram. Estes eram inerentes, nutridos, para chegar a sua própria forma de maturidade, pelo alimento da experiência obtida pela ação, não em conversa.

Cada visão, então, expressa um postura cultural. A de Freud expressa seu “liberacionismo” através de uma estratégia de superar em esperteza a linguagem convencional pela “livre” associação. A de Piaget expressa sua fé na lógica inerente ao pensamento e subordina a linguagem a ele. A de Vygotsky dá à linguagem um passado cultural e um presente gerativo e lhe atribui um papel como ama-seca e tutora do pensamento. Freud encara o presente a partir do passado: o crescimento é pela liberação. Piaget respeita a integridade inviolada do presente: o crescimento é a nutrição da lógica intrínseca. E Vygotsky transforma o passado cultural no presente gerativo pelo qual procuramos alcançar o futuro: crescimento é alcançar.

Linguagem de Freud

*

É um milagre termos tido três titãs deste calibre em uma geração e uma grande sorte eles terem sido tão divergentes. Se todos os três tivessem sido bem-sucedidos na recriação da cultura, isto seria enriquecedor para sua diversidade, por mais discordante que essa diversidade pudesse se tornar.

No entanto, a despeito de sua grandeza, cada um de nossos titãs voltou para um novo ataque; cada um está aberto a novas críticas na perspectiva da cultura modificada que eles ajudaram a criar. Não se pode dizer que nenhum deles se “ajustou dentro” da cultura. De fato, os ataques contemporâneos aos três poderiam até mesmo ser interpretados como um sinal de seu vigor, embora seja agora o vigor do passado, e não o vigor do futuro. Pois certamente deve ser verdade que os inovadores efetivos obtiveram sucesso não apenas por remodelar a cultura por sua contribuição primária, mas por forçar uma forma sobre as críticas que eventualmente os desalojavam. Nos termos de Nelson Goodman, uma vez que tomamos suas inovações outrora frescas como nossos dados e então chegamos além delas, o que permanece para trás não são elas, mas seus efeitos “nas entranhas dos vivos”. Creio que já podemos ver este processo “digestivo” em funcionamento e gostaria de finalizar este ensaio com um diagnóstico especulativo de qual vai ser o impacto de Freud, de Vygotsky ou de Piaget no futuro.

Tomemos Freud em primeiro lugar. Ele já é visto por muitos críticos como uma vítima do historicismo que moldou sua imaginação. Como no relato de Amélie Rorty das *personae* da literatura (ver Capítulo 2), seu mundo é povoado por figuras: “seus papéis e suas características surgem de seu lugar em uma antiga narrativa”—narrativas de família e os sofrimentos que ela cria para a criança. Donald Spence (cujo livro ostenta o título revelador *Narrative Truth and Historical Truth* — (Verdade Narrativa e Verdade Histórica) — ataca Freud por sua “premissa arqueológica”: que a terapia é realizada através da descoberta dos traumas do passado de um indivíduo. Spence argumenta, ao contrário, que o que interessa é que a terapia permite a reconstrução de uma vida na forma de uma narrativa do todo, e que uma reconstrução arqueológica detalhada em si mesma não é uma questão crucial. De outro lado, vem a crítica de que as figuras de Freud não têm *selfhood* suficiente. As revisões de Hans Kohut pedem um lugar para considerar como o *self* se desenvolve, não simplesmente como as figuras no enredo familiar agem para formar as defesas de seus egos. E em uma tendência relacionada, Roy Schafer, buscando refor-

mular a linguagem da psicanálise, pede que os pacientes utilizem a linguagem da ação que inclui dentro de sua abrangência um conceito de responsabilidade pela forma como se age — novamente, nos termos de Rorty, um movimento em direção ao *selfhood*. E em um ensaio perceptivo, Henri Zukier reclama que não existe conceito de desenvolvimento em Freud, salvo a compulsão à repetição. Conseqüentemente, surgem figuras circunscritas pela narrativa, não indivíduos.

Tudo isso não diminui Freud ou reduz sua enorme influência. O que acontece é que as críticas falam de preocupações contemporâneas que, interessantemente, não poderiam existir se não fosse pela sensibilidade que as formulações originais de Freud ajudaram a criar. A versão de Freud do sofrimento do homem foi a “versão certa” de um mundo possível para seu tempo e lugar. O crescimento de uma parte significativa da nova sensibilidade dependeu da destruição de formas anteriores de reticências — não apenas sobre a sexualidade, mas também sobre a subjetividade em geral. Foi essa sensibilidade que ajudou a criar não apenas os escritores — os Joyces, Gides, Becketts, Lawrences, Bellows — mas também os leitores cujos textos virtuais poderiam ser moldados pelos romances que estavam lendo. No final das contas, foi esta nova sensibilidade que acabou rejeitando a clássica imagem freudiana.

Ou tomemos Piaget. Não é injusto dizer que ele cai com o estruturalismo — apesar da poderosa influência que suas visões estruturalistas tiveram sobre nossa concepção da mente da criança e, de fato, da mente em geral. Mas, novamente, o estruturalismo desencadeou a sensibilidade que o destruiu. Na lingüística, onde nasceu, ele teve um efeito surpreendentemente iluminador — como na insistência de Saussure na interdependência semiótica de todos os elementos da linguagem dentro do sistema de linguagem como um todo. Mas transposto à condição humana em geral, ele teve deficiências evidentes, deficiências que não puderam ser suspeitadas até que a própria idéia de estrutura fosse aplicada. Não havia lugar para o uso e a intenção, apenas para uma análise dos produtos da mente tomados no abstrato. Desse modo, não havia lugar para dilemas humanos, para destinos trágicos, para conhecimento local encapsulado em preconceito. O próprio *programa* de Piaget, sua “epistemologia genética”, era insuficientemente humano: traçar a história da matemática e da ciência no crescimento da mente da criança. Mas que luz ele lança sobre a história da sensibilidade, da “loucura”, da alienação ou das paixões? Se Freud era *au fond* um moralista, como Philip Rieff argumenta tão eloqüentemente, Piaget o era suficientemente? Podemos entender os rompantes

desiguais da paixão moral ou o aumento da astúcia no crescimento humano a partir de sua explicação do desenvolvimento moral? Mesmo partindo da abordagem piagetiana, a pesquisa de Kohlberg, Colby e outros aponta para a imperfeição e irregularidade dos chamados estágios de desenvolvimento moral. A particularidade, a localização, o contexto, a oportunidade histórica, todos desempenham um papel tão amplo que é constrangedor tê-los fora do sistema de Piaget, e não dentro dele. Mas eles não se enquadram dentro deste sistema. Nada mais do que "habilidade local" com nenhum vazamento para a "inteligência geral" pode ser enquadrado no sistema piagetiano de estágios do desenvolvimento intelectual. Assim, no sistema de desenvolvimento moral, não existem meios de traçar o surgimento de um Coriolano, de um Iago, de um Lord Jim, não mais do que há de traçar o surgimento de um Einstein, de um Bohr ou (apesar do bom livro de Howard Gruber) de um Darwin. Mais modestamente, o sistema não conseguiu captar a particularidade do conhecimento do homem comum, o papel das negociações no estabelecimento do significado, a maneira do remendador de encapsular o conhecimento ao invés de generalizá-lo, a confusão do julgamento moral comum. Como sistema, o de Piaget (como o de Freud) não conseguiu produzir um quadro do *self* e da individualidade. No entanto, por tudo isso, as realizações de Piaget foram monumentais. A *deconstrução*, quando bem executada, elucida as estruturas que ela modifica pela análise, mesmo se no final as acaba substituindo. No final das contas, graças a Piaget, teremos um melhor sentido do que o *self*, do que a individualidade e do que o conhecimento local significam.

De Vygotsky, já podemos sentir (embora seu ímpeto esteja longe de estar exaurido) o tipo de crítica que está surgindo. "Ele tem um gosto de liberalismo do século vinte", um amigo crítico literário me disse após eu tê-lo colocado em contato com Vygotsky. A Zona de Desenvolvimento Proximal é sempre uma bênção? Ela não poderia ser a fonte da vulnerabilidade humana à persuasão, vulnerabilidade porque o aprendiz começa sem uma base adequada para criticar o que lhe está sendo dado como "alimento" por aqueles cuja consciência inicialmente ultrapassa a sua própria? O patamar mais elevado é melhor? O patamar mais elevado *de quem*? E as forças sócio-históricas que modelam a linguagem que então modela as mentes daqueles que a usam são sempre benignas? A linguagem, afinal, está sendo remodelada por grandes corporações, por estados autoritários, por aqueles que criariam um eficiente mercado europeu ou uma América invencível vivendo sob um escudo de *lasers*. De fato, o famoso exemplo de Vygotsky do desenvolvimento conceitual não foi ilustrado pela forma como

a mente progride quando armada com as idéias marxistas de estado? No entanto, de forma bastante irônica neste caso, é a análise sistemática de Vygotsky que, no final, nos torna mais profundamente conscientes dos perigos aos quais os críticos do futuro se dirigirão.

Mas dizer tudo isso sobre Freud, Piaget e Vygotsky e sobre o futuro de seu impacto não é dizer o suficiente. Pois eu não disse nada sobre o que me parece estar no âmago da sensibilidade contemporânea além do que foi colocado lá pelos *insights* de nossos três titãs. Estamos passando por uma revolução cultural que molda nossa imagem do futuro de uma maneira que ninguém, não importa quão titânico, poderia ter previsto meio século atrás. Trata-se de uma revolução cuja forma não podemos sentir, embora já sintamos sua profundidade. Estamos correndo o risco de nos aniquilarmos com armas inimaginavelmente poderosas, e não conseguimos suportar pensar sobre isto diretamente, pois não parece haver nada que sejamos capazes de fazer para controlar o perigo. Encontramo-nos, conseqüentemente, em um profundo mal-estar, — da falta de futuro. É difícil para qualquer teoria do desenvolvimento humano conseguir controlar a "imaginação cultural" daqueles que temem que possa não haver futuro. Pois uma teoria do desenvolvimento é, *por excelência*, um tópico futuro.

Sob tais circunstâncias, o que podemos esperar que surja através de uma teoria de desenvolvimento que será suficientemente convincente para formar uma nova realidade? No momento atual, *temos* teorias modestas, com preocupações locais, livres de conceitos grandiosos de possibilidade futura: como ir de novato a especialista neste domínio, como dominar este assunto ou aquele dilema. Estas são as teorias de "domínio específico" que estão em cena hoje. Elas têm a virtude de preencher as necessidades diárias das sociedades técnicas, provendo futuros de "rotina". Mas acredito que este seja um estágio transitório.

Quando e se passarmos além do desespero não-expresso no qual estamos vivendo atualmente, quando sentirmos que somos novamente capazes de controlar a trajetória para a destruição, uma nova estirpe de teoria do desenvolvimento poderá surgir. Ela será motivada pela questão de como criar uma nova geração que possa impedir o mundo de se dissolver no caos e se autodestruir. Acredito que sua preocupação técnica central será como criar nos mais jovens uma apreciação do fato de que muitos mundos são possíveis, que o significado e a realidade são criados e não descobertos, que a negociação é a arte de construir novos significados pelos quais os indivíduos podem regular suas relações uns com os outros.

Não será, penso eu, uma imagem do desenvolvimento humano que aloque todas as fontes de mudança dentro do indivíduo, da criança só. Pois se tivermos aprendido alguma coisa da passagem obscura na história através da qual estamos agora nos movimentando, é que o homem, certamente, não é “uma ilha, inteira em si mesmo”, mas uma parte da cultura que ele herda e, então, recria. O poder de recriar a realidade, de reinventar a cultura, viremos a reconhecer, é onde uma teoria do desenvolvimento deve começar sua discussão sobre a mente.

Posfácio

Após o manuscrito deste livro estar completo e ter sido enviado ao editor, dois artigos originais e instigantes foram publicados no *Times Literary Supplement* (Suplemento Literário do Times) que, a meu ver, requeriam a cortesia de um posfácio. Cada um deles traça uma paisagem da cena literário-intelectual que exige que alguém se coloque dentro dela ou, ao contrário, que se ofereça uma paisagem alternativa. Ambas estão preocupadas, de formas semelhantes (como tentarei mostrar), com uma interessante questão moral: o mérito e a função das obras de arte literária e os critérios pelos quais se julga (ou se nega que se possa julgar) seu valor. Já que grande parte deste livro, com frequência mais implícita do que explicitamente, trata exatamente de tais questões (especialmente os Capítulos 1, 2, 3 e 7), eu estaria sendo irresponsável se não me pronunciasse. Pois argumentei de maneira muito veemente a favor da visão de que uma obra de arte realmente serve a uma função, uma função moralmente justificável e até mesmo essencial e que seu valor como obra de arte pode ser apreciado mesmo se não puder ser medido.

Os artigos são de dois críticos literários muito diferentes: George Steiner e Tzvetan Todorov. Tanto “*A New Meaning of Meaning*” (Um novo Significado de Significado), de Steiner (publicado no TLS de 8 de Novembro de 1985 e extraído de sua palestra de Leslie Stephen de 1985 em Cambridge), quanto “*All Against Humanity*” (Tudo contra a Humanidade), de Todorov (publicado no TLS de 4 de Outubro de 1985 na forma de uma resenha de um ensaio do livro de Robert Schole, *Textual Power*), são ataques explícitos à *deconstrução*, tanto em espírito quanto em método, e, ao mesmo tempo, ataques implícitos ao anti-humanismo nos estudos lite-

rários modernos e, com uma distância um pouco maior, na psicologia. Para fazer-lhes justiça, bem como para representar as paisagens que eles esboçam, resumirei cada um de seus argumentos separadamente para depois fundi-los estereoscopicamente em uma única imagem.

Steiner começa com a aparente arbitrariedade de todos os julgamentos de valor estético e moral: de *gustibus non disputandum*, "Nenhuma proposição estética pode ser chamada de 'certa' ou 'errada'". Nesta visão, os dois principais "movimentos do espírito" na leitura, interpretação e avaliação, não podem ser separados, pois interpretar é julgar. No entanto, o senso comum nos diz que não é bem assim. Há uma distinção evidente entre avaliação crítica, de um lado, e interpretação, de outro. A primeira é sincrônica: "O Édipo de Aristóteles não é negado ou não se torna obsoleto pelo Édipo de Hölderlin; o Édipo de Hölderlin não é melhorado nem cancelado pelo de Freud". Mas no final da estrada, na interpretação de um texto, há uma "melhor" interpretação de um texto ou um melhor conjunto de interpretações que se ajustam à filologia ou à informação biográfica sobre a intenção do escritor ou ao princípio de Flacius, *historia est fundamentum scriptorae*. Contudo, observa Steiner, é exatamente esta declaração de "senso comum" que é colocada em questão pela desconstrução pós-estruturalista. O que é a busca pela intenção autoral senão um regresso infinito? Não acredite no contador, mas no conto. Ou melhor, por que acreditar em qualquer um dos dois? Por que uma leitura crítica deveria ser inferior em *status* à obra de arte que ela critica? Deixemos existir uma democracia de todos os textos, uma intertextualidade abrangente — Steiner resume a posição da seguinte maneira: "a linguagem está simplesmente sendo usada sobre a linguagem numa série infinitamente automultiplicadora (a sala de espelhos)". Quanto à declaração de senso comum, o crítico desconstrucionista responde: O que é o senso comum senão uma convenção lingüística, uma pesquisa de opinião pública, uma postura defensiva da academia?

E contudo, "Através dos milênios, uma maioria decisiva de destinatários informados não apenas chegou a uma visão múltipla, mas amplamente coerente do que a *Ilíada*, ou *O Rei Lear* ou *As Bodas de Fígaro* tratam (os significados de seu significado), mas concordaram ao julgar Homero, Shakespeare e Mozart como artistas supremos (...)". Mas Steiner não fica satisfeito com uma resposta pragmática a um desafio tão radical como a desconstrução. "Se vale a pena explorar movimentos contrários, eles serão de uma ordem não menos radical do que a dos anárquicos e até terroristas gramatologistas e mestres dos espelhos." O instrumento radi-

cal é a "intuição moral", cujas atividades mais concentradas são o tato, a cortesia de coração, a ética interior e o bom gosto. O que é moralmente auto-evidente nesta visão moral é que "o poema vem antes do comentário", que (no sentido de Aristóteles) o poema é a essência, o comentário, apenas um "acidente" contingente na essência. "O poema é; o comentário significa." Aceitar tal noção, afirma Steiner, requer que compreendamos um princípio de transcendência.

É um princípio de transcendência bastante modesto, bastante cartesiano. O transcendente é uma aceitação inabalável, axiomática da "plenitude de significado", como o axioma de Descartes de que Deus não falsificaria nossas percepções do mundo ou o de Einstein de que Ele não jogaria dados conosco. É uma crença que o significado (ou os significados) repousa na obra de arte, incorporado, encarnado, uma presença real — tão verdadeiramente sacramental como a fé, digamos, de um Rashi ou de um Nicholas de Lyra que a palavra de Deus poderia sempre e inevitavelmente ser encontrada no texto literal da Escritura uma vez que fosse adequadamente explicado filológica e historicamente e com uma visão de sua função como teologia. É a fé no significado encarnado na obra de arte, significado que capta a "imensidão do lugar comum", que muda nossa própria construção da realidade: "os álamos estão incandescentes após Van Gogh". Assim Matisse pode proclamar após completar os murais em Vence, "Eu sou Deus", ou Picasso dizer "Deus, o outro artífice".

O artista literário, deprender-se-ia deste argumento, torna-se um agente na evolução da mente — mas não sem a cooptação do leitor como seu colega autor. Juntos, eles redescobrem a "imensidão do lugar comum" ou, na frase mais reverente de Joyce, as "epifanias do comum". Seguindo este raciocínio, não há apenas grande arte e grandes artistas, mas grandes leitores. Trata-se de um ponto ao qual o argumento de Steiner deveria levá-lo, embora ele não o faça explicitamente (pelo menos não na versão do TLS). Isto quer dizer que, uma vez que se dá o salto para a fé, uma vez que se "aceita" a plenitude de significado da obra de arte, ainda há a tarefa da transmutação pessoal: fazer com que o significado do texto seja seu próprio significado como leitor. Este é o problema psicológico profundo: como o significado "do" texto se transforma em um significado "na" cabeça de um leitor. E isto não é resolvido invocando-se um ato de fé.

De certa maneira, a solução do problema por apelo à fé na plenitude de significado é remanescente da divisão de Lutero do universo no reino dos céus e no reino da terra, sendo a fé o instrumento daquele e a razão o deste. Não se poderia utilizar a razão para se acreditar no perdão de Deus:

isto deve acontecer apenas com a fé. Mas uma vez que o ato de fé tenha, por assim dizer, sido cometido, ele poderia ser apoiado e enriquecido pela "razão regenerada" que opera em apoio à fé. Presumo que Steiner esteja dizendo que apenas depois que se tenha estabelecido um compromisso moral com a possibilidade de o significado transcendente estar encarnado em uma obra de arte é possível "aceitar" esse significado com tato e gosto e aplicar nela os instrumentos da razão — razão regenerada no sentido de Lutero.

Se captei o espírito do relato de Steiner, ele deixa duas perguntas nem tanto não-respondidas mas não-feitas. A primeira é sobre a fé ou a crença na "plenitude de significado": por que ele pensa que ela é tão frágil que precisa ser escorada por atos renovados de transcendência. A segunda é por que ele é tão profundamente perturbado pelo poder de desconstrução em destruir valores literários e morais. Penso que se pode acabar chegando à conclusão de que se tratam de duas variantes da mesma pergunta.

Tomemos primeiramente a segunda pergunta. Suspeito que Steiner esteja mais preocupado com a política literária da desconstrução do que com a própria doutrina — um ponto ao qual retornarei quando discutir Todorov. Pois certamente tem havido "perspectivalistas" radicais em geral pelo menos desde o tempo dos *ockhamists* — homens inteligentes perguntando se o significado (e a realidade à qual ele presumia fazer referência) estava no mundo ou na palavra. Eles não eram de modo algum todos "mestres dos espelhos" —, embora algum deles fossem. Nem é insólito haver batalhas sobre o que os teólogos chamam "canonicidade": que texto aceitar como primário e qual como secundário; qual, por assim dizer, é a coisa real e qual é um comentário sobre ela. De fato, a presença de perspectivalismo radical freqüentemente teve o efeito positivo de abrir possibilidades de interpretação que poderiam, de outra maneira, não terem sido tão evidentes. Se a "leitura" de um exegeta é uma "grande" leitura, se ela devassar profundezas insuspeitas pelo leitor, ela se torna um guia para a reconstrução da realidade — de modo bastante semelhante, digamos, como a "leitura" de Albert Guerard de Conrad mudou a "realidade" de *The Secret Sharer* de uma aventura para uma história psicológica. Deveríamos objetar, então, que o erudito homem de letras se pergunte sobre os limites da interpretação ou sobre a falta de limites da mesma?

Admitamos que seja pura vaidade desconstrucionista, digamos, elevar *S/Z* de Barthes ao mesmo *status* artístico de *Sarrasine* de Balzac, que ele pretendia explicar. Ainda assim, Barthes (como *Odo* de Cluny ou qualquer outro famoso ou obscuro exegeta medieval) explica os códigos pelos

quais nosso "esforço em busca do significado" é guiado no processo de leitura de *Sarrasine*. Ele não está tentando derrocar nossa fé na plenitude de significado (não mais do que os eruditos medievais ao propor múltiplas interpretações da Escritura estavam tentando derrocar a fé na Escritura). Afinal, *Angelon* de Luxeuil possuía oito níveis de interpretação, *Odo* de Cluny sete e Barthes apenas cinco. Meu diagnóstico — dado como um estudioso do conhecimento humano — é que não há fim na crença no significado e na realidade. Ansiamos por eles. Somos ontologistas naturais, mas epistemologistas relutantes. A novidade intelectual em qualquer geração não é que *existe* significado e realidade, mas que é extraordinariamente difícil imaginar como eles são realizados. A ontologia, gostaria de argumentar, cuida de si mesma. É a epistemologia que precisa ser cultivada.

É preciso a mais cara educação para abalar a fé de um leitor na encarnação do significado em um romance ou poema. E seria preciso ser pós-graduado em insensatez para acreditar que um comentário sobre *Paraíso Perdido*, de Milton, é a mesma coisa que o poema em si. Não "suspendemos a descrença" no sentido de Coleridge quando lemos, digamos, as esplêndidas anotações de Christopher Ricks. Ricks não consegue uma autorização nossa. Ele deve seguir o árduo caminho da epistemologia. Mesmo suas propostas mais razoáveis seguem uma escala lógica à qual eu, pelo menos, ao ler o poema nunca sujeitaria Satanás. Sim, Satanás é; as notas de Ricks *significam*.

Acredito que é a política literária na qual a desconstrução é colocada que está incomodando George Steiner de maneira bastante apropriada, não o perspectivalismo filosoficamente irracional que está agora vivendo seu crepúsculo em Paris e New Haven e nos subúrbios intelectuais. A interessante e divertida resenha-ensaio de Tzvetan Todorov do livro de Robert Scholes ajuda a tornar isto mais claro.

Todorov resolve explorar (com objeções a sua inocência no assunto) o ambiente da crítica americana. "Até 1968 — *a grosso modo* — a maioria dos críticos americanos parecia preocupada com uma questão crucial: 'O que este texto significa?' Confrontados com um texto sobre o qual eles tinham que comentar, eles tinham pelo menos uma convicção em comum, a saber, que a coisa mais importante a fazer era determinar da maneira mais precisa possível o que o texto estava tentando dizer." Havia discordância sobre a melhor maneira de se atingir este fim: se pelo estudo do autor, através da estilística, através da análise do gênero, seja o que for. O estruturalismo mudou pouco o programa: suas ferramentas eram

novos meios para responder à velha pergunta, sejam as ferramentas da Morfologia de Propp, do Formalismo Russo, das análises contrastivas de Lévi-Strauss ou do conjunto de ferramentas de Northrop Frye ou Eliade.

A chegada do pós-estruturalismo no cenário americano tornou a velha pergunta irrelevante. Em uma de suas formas, a desconstrução, a resposta à pergunta do que um texto significava era “nada”. Na outra de suas formas, o pragmaticismo, a resposta era “qualquer coisa”. A resposta niilista da desconstrução era, naturalmente, baseada no axioma primitivo de que já que é impossível conhecer o mundo diretamente, apenas o discurso existe, e o discurso só pode se referir a outro discurso — uma negação da percepção e de qualquer outra forma de referência fora do texto. Nesta visão, como observa Todorov, somos “liberados” do objeto empírico. Como se isso não bastasse, existe uma segunda alegação: o próprio discurso está dividido por contradições e, em todo o caso, seus significados são indeterminados. Não há conforto na busca de significados unívocos. Em terceiro lugar (e obviamente, considerando-se as duas primeiras afirmações), já que nenhum discurso é livre de contradições, “não há motivo para favorecer um tipo em relação a outro ou escolher um valor em favor de outro”. A fé e a razão, portanto, são igualmente sem fundamento, ambas provêm de uma raiz comum — uma raiz religiosa. Como diz Todorov, “eles (os desconstrucionistas) falam da razão em si como uma reencarnação de Deus, nada menos, varrendo com um golpe de caneta vários séculos de luta”, ou agrupam todos sob a rubrica de “poder”, que coloca a lógica, Deus e a força policial em pé de igualdade.

“A outra variante principal do ‘pós-estruturalismo’, o pragmaticismo (cujo representante mais proeminente é Stanley Fish), obtém resultados que são consideravelmente menos monótonos. Suas hipóteses centrais são as seguintes: Um texto não significa nada em ou por si próprio; é o leitor que lhe confere significado.” E já que o texto não tem significado estável por si próprio, é o leitor e o crítico e, finalmente, uma “comunidade interpretativa” que criam significados estáveis. Todorov (que vem equipado com o treinamento de um lingüista, não importando do que mais ele tenha tratado) rejeita com indignação tanto a idéia de que a linguagem em si seja um pouco melhor do que um Rorschach, no qual o leitor projeta significados *ad libitum*, quanto a alegação de que os leitores podem ler de qualquer maneira, considerando-se as restrições impostas sobre eles como usuários da linguagem. E sua indignação se estende também à noção pragmaticista de que a escrita crítica e interpretativa deveriam ser mais interessantes que precisas — um corolário para a visão de que os leitores, e

não os textos, fornecem a estabilidade de significado, sendo que o significado, portanto, é o prêmio ganho (no mínimo *pro tem*) pelo leitor que oferece a interpretação mais “interessante” no leilão sempre renovado constituído pela comunidade interpretativa. É óbvio que ninguém nunca leva o prêmio. Para Todorov (como para Scholés) este é um universo orwelliano saído de *Mil Novecentos e Oitenta e Quatro*, com o Partido representando a comunidade interpretativa.

Considerando-se este perspectivalismo nietzscheano, a única pergunta interessante sobre um enunciado, um poema ou texto é *por que* ele foi dito ou escrito. Perguntas como “O que ele significa?” ou “Ele é verdadeiro?” transmutam-se em “Por que ele (ela) disse aquilo?”. A abordagem psicanalítica a tal questão era privada demais, arraigada demais na idiosincrasia individual, desprovida demais de um sentido de história humana e da condição social mais ampla para fornecer um programa para a crítica e interpretação literária. Na avaliação de Todorov, então, o terreno estava pronto e vazio para a crítica marxista.

“O que interessa à crítica marxista não é nem o livro como uma representação do mundo, nem o livro como uma afirmação sobre o mundo; ao contrário, é o mundo (ou melhor, uma fração dele) como a origem do livro.” Já que a luta de classes está no centro de seu sistema de valores, qualquer noção de valores ou significados universais ou “interclasse” é anátema. Qualquer busca por valores ou por significados é reduzida à defesa do interesse de um determinado grupo, e já que somente a “transformação socialista da sociedade” é aceita como universal, o que é bom é o que contribui com essa transformação, não importando o que as pessoas poderiam sentir em relação a esta. A história, particularmente a história do conflito, deveria tomar o lugar da razão como meio de estabelecer o significado, e o significado não é “o que”, mas “para que”. Em qualquer avaliação abstrata, naturalmente, as duas escolas — desconstrucionismo e marxismo — deveriam estar em luta aberta. O que as une, conclui Todorov, é que “ambas estão lutando contra um inimigo em comum, e o nome deste inimigo é humanismo — ou seja, (...) a tentativa de fundamentar a ciência e a ética na razão e praticá-las de um modo universal”. Ele termina com uma paródia. “Quem disse que ‘a idéia de justiça em si é uma idéia que, de fato, foi inventada e posta a funcionar em diferentes sociedades como um instrumento de um certo poder político e econômico ou como uma arma contra o poder?’ Não, não por Terry Eagleton, mas Michel Foucault.”

Então peguemos novamente o fio da discussão anterior e vejamos se Todorov e Steiner podem ser colocados em uma moldura comum. Ambos

rejeitam a visão de que não há realidade, nenhum significado que seja extratextual. Todorov, como Steiner, expressa a fé na razão. Todorov oferece um "humanismo crítico" como um equivalente ao ato de transcendência ou compromisso moral com a "plenitude de significado" de Steiner: segundo Todorov, "um relacionamento entre a literatura e o mundo deve ser reconhecido". Ambos acreditam que algumas interpretações estão mais corretas do que outras, algumas críticas avaliativas mais apropriadas. Todorov cita com aprovação a conclusão de Scholes: "toda a idéia de meu argumento é que devemos abrir o caminho entre o texto literário ou verbal e o texto social em que vivemos". Cada um deles assegura, de sua própria maneira, que o leitor crie um mundo a partir dos significados que ele encontra em um texto e que há modos universais de raciocinar e avaliar que o leitor utiliza ao fazê-lo, da mesma forma que existem significados "encarnados" no texto. Para Todorov e Steiner, a linguagem e seus produtos — poesia, ficção, história e as ciências — funcionam para abrir o mundo para o leitor e não para, como no dogma marxista, fechá-lo como um meio de favorecer o interesse de um grupo contra outro.

Apresentei nos capítulos anteriores uma visão construtivista da realidade: que não podemos conhecer uma realidade primitiva; que não há nenhuma; que qualquer realidade que criemos é baseada em uma transmutação de uma "realidade" anterior que tínhamos tomado como dada. Construimos muitas realidades e o fazemos partindo de diferentes intenções. Mas não as construimos a partir dos borrões de Rorschach, mas a partir de inúmeras formas nas quais estruturamos a experiência — ou a experiência dos sentidos (e, novamente, seria necessário uma educação extraordinariamente refinada para persuadir alguém que suas percepções não "existem"), a experiência profunda e simbolicamente codificada que ganhamos através da interação com nosso mundo social, ou a experiência vicária que alcançamos no ato da leitura. Conforme tentei demonstrar no Capítulo 7, não é verdade que uma filosofia construtivista da mente (ou de sentido literário) desarme alguém ontológica ou eticamente. As interpretações, sejam do texto ou da experiência do mundo, podem ser julgadas pela sua correção. Sua correção, entretanto, não deve ser avaliada por correspondência com um mundo "real" primitivo que se encontra "lá fora". Pois tal "mundo real" não é apenas epistemologicamente indeterminado, mas até mesmo vazio como um ato de fé. Ao invés disto, o significado (ou "realidade", pois no final os dois são indistinguíveis) é um empreendimento que reflete a intencionalidade humana e não pode ser julgado por sua correção independentemente dela. Mas a "elaboração do mundo"

no sentido de Nelson Goodman (veja o Capítulo 7), que começa a partir de um mundo anterior que tomamos como dado, é restrita pela natureza de uma versão de mundo com a qual começamos a reelaboração. Não se trata de um piquenique relativista. Se há significados "encarnados" no mundo (ou no texto com o qual começamos) nós os transformamos ao aceitá-los em nosso mundo transformado, e este mundo transformado torna-se, então, o mundo com que os outros começam, ou aquele que nós, então, oferecemos. No final das contas, é a transação de significado feita por seres humanos, os quais se armam com a razão e são reforçados pela fé de que é possível fazer e refazer sentido, que produz a cultura humana — e por cultura humana, não quero dizer o consenso superficial.

Tentei mostrar que a função da literatura como arte é nos abrir para dilemas, para o hipotético, para a gama de mundos possíveis a que um texto pode se referir. Utilizei o termo "subjuntivizar" para tornar o mundo menos fixo, menos banal, mais suscetível à recriação. A literatura subjuntiviza, torna estranho, transforma o óbvio em menos óbvio, o incompreensível menos incompreensível, questões de valor mais abertas à razão e à intuição. A literatura, neste espírito, é um instrumento de liberdade, leveza, imaginação e, com certeza, de razão. É nossa única esperança contra a longa noite escura.

Ao contrário de Steiner e Todorov, não estou alarmado pela de construção e pelo pragmaticismo. Vejo estas duas escolas como excessos de uma virtude, excessos distorcidos pelo medo e pela vaidade e que, contudo, refletem a revolução de nossos tempos — na ciência, na filosofia e na política — a revolução que tem nos levado da preocupação com *o que* sabemos a uma preocupação com *como* sabemos. Seus excessos já asseguraram sua corrupção e eles existem agora em enclaves afeitos a modismos com uma clientela em declínio, mais aficionados a *slogans* do que à substância.

Respeito profundamente o desejo de George Steiner de nos salvar de nossos excessos epistêmicos, mas não penso que um ato moral de transcendência (ou qualquer outra forma de usar a faixa branca) seja suficiente. O que nos apoiará até o fim é a escrita de poemas e romances que ajudem perpetuamente a recriar o mundo, e a escrita de crítica e interpretação que celebre as maneiras variadas nas quais os seres humanos buscam significado e suas encarnações na realidade — ou melhor, nas realidades tão ricas que somos capazes de criar.

Respeito também a preocupação de Tzvetan Todorov com o anti-humanismo politicamente motivado que é a "deconstrução pop". Mas a

retórica marxista que utiliza o relativismo vazio como uma base para a "teoria crítica" arrisca sua própria destruição ao criar um tédio que apenas o devoto pode suportar. O perigo para o humanismo crítico vem, creio eu, não deste híbrido (pois ele não tem poder de fogo intelectual e pouco apelo emocional por si só), mas do tipo de alienação que é acalentado pela doutrina de que tudo é igualmente incompreensível, igualmente sem sentido, igualmente absurdo. Sempre que o tempo chega desta forma, ele leva a ventanias locais. E se houver um número suficiente delas, elas podem ser perigosas. É apenas naquele tipo de atmosfera que o "não saber de nada" deconstrucionista unido ao dogmatismo marxista pode ser uma força. Novamente, tudo o que se pode esperar é um mercado aberto. O tédio sempre teve um papel maior na história humana do que estamos preparados para admitir. E não deveríamos nunca subestimar o tédio induzido por idéias vazias pretensiosamente exibidas.

Apêndice: Uma Recontagem de "Clay" de James Joyce por um Leitor

O TEXTO REAL DE JOYCE

1. A chefe lhe dera permissão para sair assim que o chá das senhoras tivesse terminado e Maria ansiava por sua noite de folga.

2. A cozinha estava um brinco: o cozinheiro disse que dava para ver o próprio reflexo nas grandes caldeiras de cobre.

3. O fogo estava agradável e brilhava e em uma das mesas laterais havia quatro grandes bolos de levedura.

4. Estes bolos de levedura pareciam inteiros; mas chegando-se perto, via-se que tinham sido cortados em longas e grossas fatias iguais e que estavam prontos para serem servidos durante o chá.

5. A própria Maria os havia cortado.

O TEXTO VIRTUAL DO LEITOR

A história é a seguinte: Ahn, ele começa, ahn, nos contando que, ahn, a mulher chamada Maria estará, ahn, esperando, esperando as mulheres chegarem para o chá e ela também sabe que depois do chá, um pouco antes das sete, ela poderá sair, ahn, para a cidade, para, assim, uma noite de compras. E, ahn, ele diz que há um belo fogo aceso na sala

6. Maria era uma pessoa realmente muito, muito pequena, mas tinha um nariz e um queixo muito compridos.

7. Ela falava um pouco pelo nariz, sempre acalmando:

Sim, minha querida e Não, minha querida.

8. Ela era sempre chamada quando as mulheres discutiam sobre suas tinas e sempre conseguia com que fizessem as pazes.

9. Um dia a chefe disse a ela: Maria, você é uma verdadeira pacificadora!

10. E a subchefe e duas das senhoras do Conselho ouviram o cumprimento.

11. E Ginger Mooney estava sempre dizendo o que ela não teria feito com a muda que cuidava dos ferros de passar se não fosse por Maria.

12. Todos gostavam tanto de Maria.

13. As mulheres tomariam seu chá às seis horas e ela estaria pronta para sair antes das sete.

14. De Ballsbridge a Pillar, vinte minutos; de Pillar a Drumcondra, vinte minutos; e vinte minutos para comprar as coisas.

15. Ela estaria lá antes das oito.

16. Ela pegou sua bolsa com os fechos de prata e releu as palavras. *Uma lembrança de Belfast.*

17. Ela gostava muito dessa bolsa porque Joe a havia trazido para ela cinco anos atrás quando ele e Alphy foram a Belfast em uma viagem no dia de Pentecostes.

18. Na bolsa havia duas meias coaras e algumas moedas de cobre.

19. Ela teria cinco xelins de sobra após pagar a passagem do bonde.

20. Que bela noite eles teriam, todas as crianças cantando!

21. Ela só esperava que Joe não chegasse bêbado.

22. Ele ficava tão diferente quando bebia.

23. Frequentemente ele quisera que ela fosse morar com eles; mas ela achava que iria atrapalhar (embora a esposa de Joe fosse sempre tão boa com ela) e ela havia se acostumado à vida da lavanderia.

24. Joe era uma boa pessoa.

25. Ela tinha cuidado dele e de Alphy também, e Joe sempre dizia: Mamãe é mamãe, mas Maria é minha mãe de verdade.

26. Após a dissolução da família, os garotos conseguiram para ela aquele trabalho na lavanderia *Dublin by Lamplight* e ela gostou do trabalho.

27. Ela tinha uma opinião ruim sobre os protestantes, mas agora achava que eles eram pessoas muito boas, um pouco sérias e quietas, mas ainda assim pessoas muito boas de se conviver.

28. Ela ainda tinha suas plantas no jardim de inverno e gostava de cuidá-las.

29. Ela tinha adoráveis samambaias e *Wax plants**, e, quando alguém vinha visitá-la, ela sempre dava

*N. do T.: Wax plant é um tipo de planta nativa

ao visitante uma ou duas mudas do seu jardim de inverno.

30. Havia uma coisa de que ela não gostava: os folhetos nas paredes; mas a chefe era uma pessoa tão boa de se tratar, tão gentil.

31. Quando o cozinheiro disse-lhe que tudo estava pronto, ela foi para a sala das mulheres e começou a tocar o sino grande.

32. Em poucos minutos começaram a chegar em pares, de três em três, secando suas mãos agitadas em suas anáguas e puxando para baixo as mangas de suas blusas sobre seus braços vermelhos e agitados.

33. Elas se acomodaram em frente a suas enormes canecas que o cozinheiro e a muda encheram com chá quente, já misturado com leite e açúcar em grandes jarras de alumínio.

34. Maria supervisionou a distribuição dos bolos de levedura, certificando-se que cada mulher recebesse suas quatro fatias.

35. Houve muitas risadas e brincadeiras durante a refeição.

36. Lizzie Fleming disse que Maria certamente iria ganhar uma aliança e, embora Fleming tivesse dito aquilo em tantas vésperas do Dia de Todos os Santos, Maria teve que rir e dizer que não queria nenhuma aliança, nem homem, e quando ela riu seus olhos cinza-esverdeados brilharam com timidez desapontada e a ponta de seu nariz quase encostou na ponta de seu queixo.

37. Então Ginger Mooney levantou sua caneca de chá e propôs um brinde à saúde de Maria, enquanto todas as outras mulheres batiam as

e ela está esperando lá e as senhoras estão no outro cômodo, e quando o cozinheiro está pronto, ele diz para ela ir para o outro cômodo e ela toca este sino grande e todos começam a entrar. E ele disse antes que havia quatro bolos de levedura na mesa de canto e que não parecia que estivessem fatiados mas, quando se chegava perto, ele disse que dava para ver que eles estavam fatiados em pedaços compridos e cortados com o mesmo tamanho e fazia parte de seu trabalho também, ah, certificar-se que todos recebessem sua parte de seus bolos de levedura, provavelmente umas quatro fatias cada um. E ela fez isto e, ahn, todos gostavam de Maria porque era sempre ela que, ahn, ela era como o juiz entre as disputas, ela sempre resolvia discussões e coisas assim e todo mundo realmente gostava dela. E, ahn, depois do chá, ahn, depois do chá elas se sentaram todas, continuavam a conversar e fazer brincadeiras e, e ela ficou sentada ali por alguns instantes e quando, ele disse que quando ela riu, que a ponta de seu nariz quase tocou a ponta de seu queixo porque ela tinha um nariz muito comprido e pontudo e um queixo muito comprido. E, então, ahn, ela decide que ela já tinha ficado o bastante e vai e coloca sua roupa de sair, porque no momento ela está com suas

canecas sobre a mesa, e disse que sentia muito não ter um gole de cerveja preta para beber a isso.

38. E Maria riu novamente até a ponta de seu nariz quase encontrar a ponta de seu queixo e até que seu corpo diminuto quase se partiu em pedaços porque ela sabia que Mooney queria agradecer, apesar, naturalmente, de ter as maneiras de uma mulher simples.

39. Mas Maria ficou feliz quando as mulheres terminaram de beber o chá e o cozinheiro e a muda começaram a tirar a mesa!

40. Maria foi para o seu pequeno quarto e, lembrando que a próxima manhã era uma manhã de missa, trocou o ponteiro do despertador de sete para seis.

41. Então, ela tirou sua saia de trabalho e suas botas caseiras e colocou sua melhor saia sobre a cama e suas pequenas botas de sair ao lado do pé da cama.

42. Ela também trocou de blusa e, parando em frente ao espelho, pensou em como costumava se vestir para a missa na manhã de domingo quando ela era uma mocinha; e ela olhou com singular afeição para o corpo diminuto que ela tão freqüentemente enfeitara.

43. Apesar de seus anos, ela o achou um corpinho bem cuidado.

44. Quando ela saiu, as ruas estavam brilhando com a chuva e ela ficou feliz com sua velha capa de chuva marrom.

45. O bonde estava cheio e ela teve que sentar no banquinho no fundo do carro, de frente para as pessoas, com

roupas de trabalho.

Então, ela tira suas botas grandes, e ela tira o avental e ela vai, ela, ahn, ela está em pé na frente do espelho e ele lhe diz que ela é uma pessoa muito miúda, bem, ele lhe disse isto antes, mas ele, você sabe, ele enfatiza como ela é pequena, mas ele diz que ela tem um corpo muito delicado e bonito, é muito ajeitadinho e não é, ela não é gorda ou qualquer outra coisa, e, e que, embora ela seja meio velha, mesmo assim, mesmo assim ela ainda gosta de seu corpo. E ela se troca e, então, ela se lembra de como ela se vestia, ahn, quando ela era pequena, como ela se vestia para a missa de domingo, e ela se veste, e então ela se veste, coloca suas roupas bonitas, ela coloca suas belas, botinhas e vai pegar o bonde. Ela fica imaginando quanto tempo ela vai levar até onde ela quer ir, e ela pega o bonde e ela diz que, ahn, só tem um assento sobrando no canto, então ela vai e se senta no canto e seus pés, por ela ser tão pequena, seus pés mal tocam no chão e ela vai de bonde até um lugar, e então ela tem que pegar outro bonde para um outro lugar e finalmente ela desce e desta vez a

seus dedos dos pés mal tocando o chão.

46. Ela organizou em sua mente tudo o que iria fazer e pensou como era muito melhor ser independente e ter seu próprio dinheiro no bolso.

47. Ela esperava que eles tivessem uma noite agradável.

48. Ela tinha certeza de que teriam, mas não podia deixar de pensar que pena que Alphy e Joe não estavam se falando.

49. Eles estavam sempre brigando, mas quando garotos eram grandes amigos: mas a vida era assim.

50. Ela desceu do bonde em Pillar e abriu rapidamente seu caminho através da multidão.

51. Ela entrou na confeitaria Downes, mas a confeitaria estava tão cheia de gente que demorou um longo tempo para ser atendida.

52. Ela comprou uma dúzia de doces mistos de um vintém, e finalmente saiu da confeitaria carregada com uma sacola grande.

53. Então ela pensou no que mais iria comprar: queria algo realmente bom.

54. Eles certamente teriam muitas maçãs e nozes.

55. Era difícil saber o que comprar e ela só conseguia pensar em um bolo.

56. Ela decidiu comprar um pedaço de bolo de ameixas, mas o bolo de ameixas da confeitaria Downes não tinha bastante glacê de amêndoas na cobertura, então ela foi a uma confeitaria na Rua Henry.

57. Aqui ela demorou a decidir-se e a jovem elegante que estava atrás

gente fica sabendo que é (...) que é Véspera de Todos os Santos ou que será logo; são só mais ou menos sete (...) e trinta, agora.

E é Véspera de Todos os Santos, então ela está indo para, ahn, uma confeitaria para comprar biscoitinhos e algumas coisas para, ah, para um amigo dela que se chama Joe (...) e, quando ela chega na loja onde eles estão vendendo os biscoitos, ela pega sua bolsa e dentro da bolsa está escrito: *Um presente de Belfast*, porque foi um presente de Joe (...) há muito tempo. E ela se lembra quando, quando ele deu a bolsa para ela e então, então ela paga a mulher, ah, paga os bolos de vintém e ela compra um dúzia de bolos de vintém e então ela pensa o que mais ela quer comprar. Então, ela vai a, ahn, ela quer comprar um pedaço de bolo de ameixa (...) para, é, um pedaço de bolo de ameixa para, para o, ahn, para o Joe e para a mulher do Joe (duas palavras indistintas devido a sirenas de incêndio do lado de fora da janela) (...) ahn, ela, ela vai comprar nesta loja, e então, ela se lembra que ela, esta loja não coloca glacê de amêndoa suficiente na

do balcão, que estava evidentemente um pouco irritada com ela, perguntou-lhe se era um bolo de noiva que ela queria.

58. Aquilo fez Maria corar e sorrir para a jovem; mas a jovem levou a sério e finalmente cortou uma fatia grossa de bolo de ameixa, empacotou-a e disse: Vinte e quatro, por favor.

59. Ela pensou que teria de ficar em pé no bonde de Drumcondra porque nenhum dos jovens rapazes parecia notá-la, mas um cavalheiro mais idoso lhe deu o lugar.

60. Ele era um homem corpulento e usava um capacete marrom; ele tinha um rosto quadrado e vermelho e um bigode acinzentado.

61. Maria o achou um cavalheiro com ares de coronel e refletiu sobre quão mais educado ele era do que aqueles jovens que simplesmente olhavam para a frente.

62. O cavalheiro começou a conversar com ela sobre a Véspera de Todos os Santos e o tempo chuvoso.

63. Ele supôs que a sacola estava cheia de coisas boas para as crianças e disse que era bom que os garotos se divertissem enquanto eram pequenos.

64. Maria concordou com ele e obsequiou-o com sérios assentimentos com a cabeça e tossidelas.

65. Ele foi muito simpático com ela e quando ela estava descendo na ponte do Canal, ela agradeceu-lhe e ele inclinou a cabeça para ela, tirou o chapéu e sorriu agradavelmente; e enquanto ela estava subindo no terraço, inclinando sua pequena cabeça sob a chuva, ela pensou como era fá-

cobertura do bolo de ameixa, (...) ou não é suficiente ou é demais, eu não me lembro bem.

Então, ela vai nesta outra loja que ela conhece e ela compra um pedaço de bolo de ameixa e ela, ahn, então ela pega o bonde de novo, para (...) para a casa de Joe e no bonde ela encontra um cara, um velho, que, ahn, que é o único — bem, quando ela sobe no bonde, não há nenhum banco vago, ela é obrigada a ficar em pé, e ela fica meio chocada que nenhum dos rapazes dê o lugar a uma senhora, mas tem um velho, que está sentado, que cede seu lugar e ela se senta e eles conversam,

e ahn, ele vê que ela comprou alguns bolos e um pedaço de torta e algumas coisas e ele diz, já que é Véspera de Todos os Santos, ele diz, você sabe, é bom que as crianças se divirtam na Véspera de Todos os Santos enquanto ainda são jovens, e eles, então eles conversam, eles conversam um pouco enquanto ela está no, no bonde.

E ele é muito simpático, e quando ela tem que descer, ele tira o chapéu e diz Adeus, e, e, você sabe, ela fica muito feliz por ele ser um homem tão simpático.

cil reconhecer um cavalheiro mesmo quando ele tinha bebido alguns goles.

66. Todos disseram: *Ei, a Maria chegou* quando ela chegou à casa de Joe.

67. Joe estava lá, tendo chegado do trabalho para a casa e todas as crianças estavam com suas roupas domingueiras.

68. Havia duas garotas grandes da casa ao lado e as crianças brincavam.

69. Maria deu a sacola de doces ao garoto mais velho, Alphy, para que os dividisse com os outros e a Sra. Donnelly disse que era muita bondade dela trazer uma sacola tão grande de doces e fez com que todas as crianças dissessem: Obrigado, Maria.

70. Mas Maria disse que ela tinha trazido algo especial para o papai e para a mamãe, algo que ela tinha certeza de que eles gostariam e começou a procurar seu bolo de ameixas.

71. Ela procurou na sacola da confeitaria Downey e então nos bolsos de sua capa de chuva e no cabide mas não encontrou em lugar algum.

72. Então ela perguntou às crianças se teriam, por engano, comido o bolo — mas todas as crianças disseram que não e olharam como se não gostassem de comer doces se fossem ser acusadas de roubo.

73. Todos tinham uma solução para o mistério e a Sra. Donnelly disse que era claro que Maria tinha esquecido no bonde.

74. Maria, lembrando-se de quão confusa o cavalheiro com bigode

E ela vai para a casa do Joe, e todo mundo adora a Maria, porque ela é uma senhora tão simpática, e, ahn, as crianças gostam dela, e Joe gosta dela e a esposa de Joe gosta dela de verdade e ela lembra que a esposa de Joe tinha pedido pra ela uma vez, ahn, quer dizer, Joe tinha pedido pra ela uma vez pra ela morar lá, e ela tinha se acostumado muito a morar lá, quer dizer, ela tinha se acostumado muito a (...) bem, ela tinha pensado nisto porque ela (...) o emprego que ela tinha com a chefe era como ahn, trabalhar na lavanderia e fazer outras tarefas eu acho, então ela tinha pensado nisto e já que a esposa de Joe gostava tanto dela ela tinha pensado seriamente nisto, mas ela achava que ia atrapalhar, então ela vai lá, dá os bolos de vintém às crianças e elas ficam muito contentes e ela dá (...) e então ela vai dar para o Joe e sua esposa o pedaço de bolo de ameixa

mas ela percebe que ela não consegue encontrar o bolo em lugar nenhum,

e ela fica tão triste que quase co-

acinzentado a tinha deixado, ficou ruborizada de vergonha e desapontamento.

75. Ao pensar no insucesso de sua pequena surpresa e nos vinte quatro pence que desperdiçara por nada ela quase começou a chorar.

76. Mas Joe disse que não importava e fê-la sentar-se perto da lareira.

77. Ele foi muito bom com ela.

78. Ele contou a ela tudo o que acontecera em seu trabalho, repetindo-lhe uma resposta inteligente que dera ao gerente.

79. Maria não entendeu por que Joe ria tanto da resposta que dera, mas ela disse que o gerente devia ser uma pessoa muito difícil de se tratar.

80. Joe disse que ele não era tão ruim quando se sabia como lidar com ele, que ele era um tipo decente desde que não o irritassem.

81. A Sra. Donnelly tocou piano para as crianças e elas dançaram e cantaram.

82. Em seguida, as duas meninas do vizinho ofereceram as nozes.

83. Ninguém conseguiu encontrar o quebra-nozes e Joe estava ficando irritado e perguntou como esperavam que Maria quebrasse as nozes sem um quebra-nozes.

84. Mas Maria disse que não gostava de nozes e que não se preocupassem com ela.

85. Joe perguntou se ela tomaria uma garrafa de cerveja preta e a Sra. Donnelly disse que também havia vinho do Porto em casa, se ela preferisse.

86. Maria disse que preferia que eles não lhe pedissem para beber nada: mas Joe insistiu.

meça a chorar e ela se dá conta de que o homem que tinha sido tão simpático com ela provavelmente roubou o pedaço de bolo de ameixa dela. Ela

87. Maria concordou e eles sentaram perto da lareira conversando sobre os velhos tempos e Maria pensou em dizer uma palavra em favor de Alphy.

88. Mas Joe gritou que preferia que Deus o atingisse mortalmente a fazer as pazes com seu irmão e Maria disse que sentia muito ter tocado no assunto.

89. A Sra. Donnelly disse a seu marido que era uma vergonha ele falar assim de sua própria carne e sangue mas Joe disse que Alphy não era mais seu irmão e quase houve uma briga por causa disto.

90. Mas Joe disse que não ia perder o bom humor naquela noite e pediu a sua esposa que abrisse mais cervejas.

91. As garotas vizinhas fizeram algumas brincadeiras de Véspera de Todos os Santos e logo todos estavam felizes novamente.

92. Maria estava satisfeita de ver as crianças tão contentes e Joe e sua esposa tão bem humorados.

93. As garotas do vizinho colocaram alguns pires sobre a mesa e levaram as crianças de olhos vendados até ela.

94. Uma pegou o livro de orações e as outras três, a água; e quando uma das garotas do vizinho pegou a aliança, a Sra. Donnelly apontou-lhe o dedo fazendo-a ruborizar dizendo: *Oh, eu sei de tudo!*

95. Elas insistiram em vender os olhos de Maria e a levaram à mesa para ver o que ela pegaria; e enquanto elas estavam colocando a venda, Maria ria e ria até a ponta de seu nariz quase tocar a ponta de seu queixo.

fica muito triste.

Mas então Joe ameniza a situação trazendo vinho e cerveja e outras coisas e eles começam a se alegrar, e eles começam, as crianças começam a fazer algumas brincadeiras e antes de fazerem as brincadeiras, Maria disse a Joe que ele deveria realmente fazer as pazes com seu irmão Alphy, mas Joe fica muito bravo e ele diz que se ele falasse com seu irmão novamente era para Deus mandar um raio cair em sua cabeça. E, ahn, Maria diz que sente muito ter tocado neste assunto e Joe diz, já que é uma noite tão agradável, eu não vou ficar bravo com isto, mas, você sabe, não é isso que acontece, ele não está realmente feliz que ela tenha tocado neste assunto.

E, então eles fazem uma brincadeira onde eles vendam a Maria e ahn as duas meninas do vizinho (...) colocam pequenos pires e coisas nos pires e elas vendam a Maria

96. Elas a levaram à mesa entre risadas e brincadeiras e ela levantou as mãos como lhe disseram para fazer.

97. Ela movimentou sua mão de um lado para o outro no ar e desceu-a sobre um dos pires.

98. Ela sentiu uma substância mole e úmida com o dedo e ficou surpresa que ninguém falasse ou tirasse sua venda.

99. Houve uma pausa por alguns segundos; e então uma grande confusão e cochichos.

100. Alguém disse algo sobre o jardim e finalmente a Sra. Donnelly disse algo muito irritada a uma das garotas vizinhas e disse-lhe que jogasse aquilo fora já: aquilo não era brincadeira.

101. Maria entendeu que errara daquela vez e que tinha que repetir: desta vez ela pegou o livro de orações.

102. Depois disso, a Sra. Donnelly tocou a dança de Miss McCloud para as crianças e Joe fez Maria beber um copo de vinho.

103. Logo eles estavam bastante felizes novamente e a Sra. Donnelly disse que Maria entraria num convento antes do final do ano porque ela tinha pego o livro de orações.

104. Maria nunca tinha visto Joe ser tão simpático com ela como naquela noite, com tantas conversas agradáveis e cheias de reminiscências.

105. Ela disse que eles eram todos muito bons para ela.

e ela colocou a mão em um dos pires e o que tivesse lá ahn significa alguma coisa, parece. E ela faz a primeira vez e ela sente alguma coisa molhada e meio gosmenta, eu acho, e todo mundo está cochichando e fazendo, você sabe, sons estranhos, então alguém diz alguma coisa sobre o jardim, e então a esposa de Joe diz que (...) diz para as meninas que aquilo não tinha graça nenhuma e alguns, e Maria tem que fazer de novo e da outra vez ela pega, ahn, a Bíblia (...) eu acho, é, a Bíblia, e elas dizem pra ela que até o final do ano, ahn, ela ia entrar num convento porque ela pegou a Bíblia, então, ah, então, o, já que elas tinham brincado bastante, eles começam a conversar de novo, e Joe está tão feliz que, que a Maria vem e a Maria diz que o Joe nunca tinha sido tão simpático com a gente,

106. Finalmente, as crianças ficaram cansadas e sonolentas e Joe perguntou a Maria se ela não cantaria uma pequena canção antes de ir embora, uma das velhas canções.

107. A Sra. Donnelly disse *Sim, por favor, Maria!* Assim, Maria teve que se levantar e ficar ao lado do piano.

108. A Sra. Donnelly fez as crianças ficarem quietas e ouvir a canção de Maria.

109. Então, ela tocou o prelúdio e disse *Agora, Maria!* e Maria, enrubescendo muito, começou a cantar com uma vozinha trêmula.

110. Ela cantou *Eu sonhei que eu Morava*, e quando ela chegou à segunda estrofe, ela cantou novamente: *Eu sonhei que eu morava em corredores de mármore/ com servos e vassallos ao meu lado/ E de todos os que se reuniam entre aquelas paredes/ Eu era a esperança e o orgulho.*

111. *Eu tinha mais riquezas do que eu podia contar e ostentar/ De um importante nome ancestral/ Mas eu também sonhava, o que mais me agradava, / Que você ainda me amava da mesma maneira.*

112. Mas ninguém tentou mostrar-lhe seu erro; e quando ela terminou sua canção, Joe estava muito comovido.

113. Ele disse que não havia época como o passado e nenhuma música como o velho Balfe, não importando o que os outros dissessem; e seus olhos se encheram tanto de lágrimas que ele não conseguia encontrar o que estava procurando e finalmente ele teve que perguntar a sua esposa onde estava o saca-rolhas.

com ela (...) Ela não diz, ela pensa.

E, ahn, Joe, pede Joe e a esposa dele, pedem pra Maria cantar uma música,

então a Maria canta essa música chamada, ahn, *Eu sonhei que eu Morava*, e é uma música sobre ela ser ahn, um cavaleiro em um corredor de mármore e ter vassallos e, ahn, ter muito dinheiro e que, estar feliz que ahn a pessoa que ama ela ama ela (tosse) de qualquer jeito, apesar de todo seu dinheiro, quer dizer, mesmo que ela tenha muito dinheiro, mas que ela ama ela de qualquer jeito,

e Joe começa a chorar, e ele chora tanto que ele não consegue achar o que ele está procurando, então ele tem que pedir que outra pessoa ache o saca-rolhas pra ele. E é assim que termina a história.

Notas

1. ENFOCANDO O LITERÁRIO

- p.3 Czeslaw Milosz, *The Witness of Poetry*, The Charles Eliot Norton Lectures 1981-82 (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1983). Citações da p. 3.
- Sigmund Freud, "The Poet and the Daydream", em *The Collected Papers* (New York: Collier Books, 1963).
- p. 4 Roman Jakobson, "Linguistics and Poetics", em *Style in Language*, ed. T. Sebeok (Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1960).
- Vladimir Propp, *The Morphology of the Folktale* (Austin: University of Texas Press, 1968).
- Kenneth Burke, *The Grammar of Motives* (New York: Prentice-Hall, 1945) ver também a avaliação de Dennis Donoghue do trabalho de Burke na *New York Review of Books*, 21 de setembro de 1985.
- Roland Barthes, *S/Z: An Essay* (New York: Hill and Wang, 1974).
- I. A. Richards, *Practical Criticism: A Study of Literary Judgment*, rpt. ed. (New York: Harcourt, Brace, 1935).
- p. 5 Nicholas de Lyra (c.1265-1349) foi um franciscano cujos trabalhos eram amplamente conhecidos nos séculos XIV e XV. Suas obras mais famosas foram dois comentários sobre a Bíblia, *Postilla literallis* (1322-31) e *Postilla mystica sen moralis* (1339). Nascido em Lira na Normandia, ele foi sujeito de um trocadilho, *lire et délire*, que captava bem a distinção entre suas leituras literais e as místicas. Ele está caracterizado na décima-primeira edição da *Encyclopedia Britannica* como tendo tido "uma atitude muito independente em relação à interpretação tradicional, e um notável senso histórico e crítico".

- p. 6 A. Warren e R. Wellek, *Theory of Literature* (New York: Harcourt, Brace, 1949).
- Wolfgang Iser, *The Art of Reading* (Baltimore: John Hopkins University Press, 1978); ver também seu *The Implied Reader* (John Hopkins, 1974).
- p. 7 Anthony Burgess, *ReJoyce* (New York: Norton, 1965).
- Paul Ricoeur, *Time and Narrative* (Chicago: University of Chicago Press, 1983).
- Frank Kermode, "Secrets and Narrative Sequence", em W. J. T. Mitchell, ed., *On Narrative* (Chicago: University of Chicago Press, 1981).
- p. 8 G. T. Fechner, *Buechlein von Leben nach dem Tode* (1836); para mais argumentos ver E. G. Boring, *History of Experimental Psychology* (New York: Appleton Century Crofts, 1950).
- Jerome Bruner, *On Knowing: Essays for the Left Hand* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1962).
- p. 9 Para um relato geral de trabalho em gramáticas de história, ver Jean Mandler, *Stories, Scripts, and Scenes: Aspects of Schema Theory* (Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, 1984). Ver também Roger Shank e Robert Abelson sobre a teoria de textos e cenários em *Scripts, Plans, Goals and Understanding* (Erlbaum, 1977). Um artigo particularmente influente na literatura sobre gramáticas de histórias é "Notes on a Schema for Stories" de D. E. Rumelhart, em D. G. Bobrow e A. Collins, eds., *Representation and Understanding* (New York: Academic Press, 1975).

2. DOIS MODOS DE PENSAMENTO

- p. 12 Partes deste capítulo foram publicadas como "Narrative and Paradigmatic Modes of Thought" no Anuário de 1985 da National Society for the Study of Education, *Learning and Teaching: The Ways of Knowing*.
- p. 13 Karl Popper, *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach* (Oxford: Clarendon Press, 1972).

- Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton: University Press, 1979).
- p. 15 Paul Ricoeur, *Time and Narrative* (Chicago: University of Chicago Press, 1983).
- W. V. O. Quine, "Review of Nelson Goodman's *Ways of Worldmaking*", *New York Review of Books* 25 (23 de Novembro de 1978).
- p. 16 William James, *The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature; being the Gifford Lectures on natural religion delivered at Edinburgh in 1901-2* (New York: Longmans, Green, 1902).
- S. L. Washburn, "One Hundred Years of Biological Anthropology", in J. O. Brew, ed., *One Hundred Years of Anthropology* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1968).
- G. Polya, *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*, 2nd. ed. (Princeton: Princeton University Press, 1971).
- O leitor pode muito bem perguntar como eu caracterizaria a diferença entre narrativa "em seu maior alcance" como uma forma de arte e as narrativas comuns que as pessoas oferecem em resposta a perguntas como "O que você tem feito?" Acredito que é melhor adiar a pergunta para o capítulo onde considero o processo de "subjuntivização" da grande narrativa — os meios através dos quais ela cria não apenas a história, mas também um sentido de suas variantes contingentes e incertas.
- p. 17 Victor Turner, *From Ritual to Theater* (New York: New York Performing Arts Journal Publications, 1982).
- Tzvetan Todorov, *The Poetics of Prose* (Ithaca: Cornell University Press, 1977).
- Hayden White, "The Value of Narrativity in the Representation of Reality", in W. J. T. Mitchell, ed., *On Narrative* (Chicago: University of Chicago Press, 1981).
- Vladimir Propp, *The Morphology of the Folktale* (Austin: University of Texas Press, 1968).

Barbara Herrnstein-Smith, "Narrative Versions, Narrative Theories," em Mitchell, *On Narrative*.

- p. 18 Julian Barnes, *Flaubert's Parrot* (New York: Knopf, 1985).

A. Michotte, *The Perception of Causality* (New York: Basic Books, 1963).

- p. 19 Alan Leslie, "The Representation of Perceived Causal Connection" (D. Phil. Thesis, Department of Experimental Psychology, University of Oxford, 1979).

Fritz Heider e Marianne Simmel, "An Experimental Study of Apparent Behavior", *American Journal of Psychology* 57 (1944).

JudithAnn Stewart, "Perception of Animacy" (Ph.D. diss., University of Pennsylvania, 1982).

O teste para um experimento sobre a percepção dos bebês da animação ou intenção aparente seria semelhante ao procedimento de Leslie sobre a percepção dos bebês de causalidade. Ele resume seu teste da seguinte forma: "A partir do minuto em que ficam habituados, os bebês de 27 semanas recobram mais interesse quando a direção espaço-temporal de um evento aparentemente causal é invertida do que quando a direção espaço-temporal de um evento extremamente semelhante, mas aparentemente não-causal, é invertida". O mesmo teste pode ser usado para demonstrações aparentemente animadas e não-animadas. Veja Alan Leslie e Stephanie Keeble, "Six-month-old Infants Perceive Causality", Medical Research Council, Cognitive Development Unit, 17 Gordon Street, London, WC1H OAH.

- p. 20 Roman Jakobson, "What Is Poetry?" em Jakobson, *Selected Writings*, ed. Stephen Rudy, vol. 3 (The Hague: Mouton, 1981).

Michel Leiris, *Manhood: A Journey from Childhood into the Fierce Order of Virility*, trad. Richard Howard (San Francisco: North Point Press, 1984).

- p. 21 Kenneth Burke, *The Grammar of Motives* (New York: Prentice-Hall, 1945).

A. Greimas e J. Courtes, "The Cognitive Dimension of Narrative Discourse", *New Literary History* 7 (Primavera 1976): 433-447.

- p. 22 Frank Kermode, *The Sense of an Ending: Studies in the Theory of Fiction* (New York: Oxford University Press, 1967).

- p. 23 Roman Jakobson, "Linguistics and Poetics", em *Style and Language*, ed. T. Sebeok (Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1960).

Para a Escola de Praga veja Peter Steiner, ed., *The Prague School: Selected Writings 1929-1946* (Austin: University of Texas Press, 1982); também veja Jan Mukarovsky, *The Word and Verbal Art: Selected Essays*, trad. e ed. John Burbank e Peter Steiner (New Haven: Yale University Press, 1977).

Freqüentemente faz-se a distinção entre "paradigmático" e "sintagmático" em estudos de associação de palavras. A primeira refere-se a associações baseadas em sinonímia, hiponímia ou hiperonímia, tais como *cão-canino*, *cão-dachshund* e *cão-animal*. A última se refere à coerência descritível por justaposição permissível dentro de uma forma sujeito-predicado tal como *cão-corre* ou *cão-amigavelmente*. É uma distinção que se assemelha aos eixos vertical e horizontal de Jakobson na linguagem, mas a intenção de Jakobson foi muito além da associação de palavras. De fato, ele chegou a propor que a distinção pudesse ser usada para distinguir entre duas formas de tropo literário, a metafórica (vertical) e a metonímia (horizontal), e mesmo entre dois tipos de afasia, metafórica (afetando a seleção de palavras) e metonímica (afetando a combinação de palavras).

- p. 24 T. S. Eliot, "The Love Song of J. Alfred Prufrock", em *Collected Poems, 1909-1962* (New York: Harcourt, Brace and World, 1963), pp. 3-7.

Louis MacNeice, "The Sunlight on the Garden", em *Collected Poems, 1925-1948* (London: Faber and Faber, 1949).

- p. 25 William Butler Yeats, "The Sorrow of Love", em *The Poems of W. B. Yeats*, ed. Richard J. Finneran (New York: Macmillan, 1983). Veja também R. Jakobson e S. Rudy, "Yeats 'Sorrow of Love' Through the Years", em R. Jakobson, *Selected Writings*, III (The Hague: Mouton, 1981), p. 600.

Wolfgang Iser, *The Act of Reading* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978). Citações das páginas 21, 61.

- p. 28 W. H. Auden, "In Memory of W. B. Yeats (d. Janeiro 1939)".

- H. P. Grice, "Logic and Conversation", em P. Cole e J. L. Morgan, eds., *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (New York: Academic Press, 1975); idem, "Presupposition and Conversational Implicature", em P. Cole, ed., *Radical Pragmatics* (New York: Academic Press, 1981).
- p. 29 L. Karttunen e R. S. Peters, "Requiem for Presupposition", em *Proceedings of the Third Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. (Berkeley, 1977). Para uma excelente discussão deste trabalho, ver Stephen Levinson, *Pragmatics* (Cambridge: Cambridge University Press: 1983), que também fornece uma excelente visão das questões envolvidas no desencadeamento de pressuposições.
- Gerald Gazdar, *Pragmatics: Implicature, Presupposition, and Logical Form* (New York: Academic Press, 1979).
- p. 30 Dan Sperber e Deirdre Wilson, "Mutual Knowledge and Relevance in Theories of Comprehension", em N. V. Smith, ed., *Mutual Knowledge* (London: Academic Press, 1982). O relato de Sperber e Wilson, naturalmente, depura sobremaneira a questão de quanto e de qual tipo de conhecimento mútuo é necessário para se assegurar uma comunidade mitologicamente instruída.
- Joseph Campbell, *The Hero with a Thousand Faces* (New York: Pantheon Books, 1949).
- p. 31 Czeslaw Milosz, "Ars poetica?" em Milosz, *Bells in Winter* (New York: Ecco Press, 1978), p. 30.
- Tzvetan Todorov, *The Poetics of Prose* (Ithaca: Cornell University Press, 1977).
- p. 32 P. Ricoeur, *Time and Narrative* (Chicago: University of Chicago Press, 1983).
- Todorov, *The Poetics of Prose*, p. 233.
- p. 33 Marta Weigel, *Brothers of Light, Brothers of Blood: The Penitentes of the Southwest* (Albuquerque: University of New Mexico Press, 1976).
- p. 36 Sir Frederick Bartlett, *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1932).

- p. 38 Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 1973).
- Italo Calvino, *Invisible Cities*, trad. William Weaver (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972). Citações das páginas 86, 82.
- p. 41 Aristóteles, *Poetics*. Uma edição completa de fácil obtenção é Richard McKeon, ed., *Introduction to Aristotle* (New York: Random House, Modern Library, 1947).
- Seymour Chatman, *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film* (Ithaca: Cornell University Press, 1978), p. 109.
- Solomon Asch, "Forming Impressions of Personality", *Journal of Abnormal and Social Psychology* 41 (1946): 258-290.
- Propp, *The Morphology of the Folktale*.
- p. 42 Amélie Rorty, "A Literary Postscript: Characters, Persons, Selves, Individuals", em A. O. Rorty, ed., *The Identities of Persons* (Berkeley: University of California Press, 1976). Citações (em ordem) das páginas 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 313, 315.
- p. 44 Lionel Trilling, review of David Riesman, *The Lonely Crowd*, rpt. em Trilling, *A Gathering of Fugitives* (Boston: Beacon Press, 1956).
- p. 45 Dale Porter, *The Emergence of the Past: A Theory of Historical Explanation* (Chicago: University of Chicago Press, 1981).
- W. Bryce Gallie, *Philosophy and the Historical Understanding* (New York: Schocken Books, 1968).
- Isaiah Berlin, *Historical Inevitability* (London: Oxford University Press, 1955).
- Arthur Danto, *Analytical Philosophy of History* (Cambridge: Cambridge University Press, 1965).
- Louis Halphen, "The Coronation as the Expression of the Ideals of the Frankish Court", em Richard Sullivan, ed., *The Coronation of Charlemagne: What Did it Signify?* (Boston: D. C. Heath, 1959).

- p. 46 White, "The Value of Narrativity".

Para o leitor não familiarizado com obras contemporâneas em teoria literária, a seguinte "provisão" de livros fornecerá uma introdução na literatura. W. J. T. Mitchell, ed., *On Narrative* (Chicago: University of Chicago Press, 1981); Seymour Chatman, *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film* (Ithaca: Cornell University Press, 1978); Susan Suleiman e Inge Crosman, eds., *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation* (Princeton: Princeton University Press, 1980); Robert Scholes, *Semiotics and Interpretation* (New Haven: Yale University Press, 1982); Roland Barthes, *S/Z: An Essay* (New York: Hill and Wang, 1974); Jonathan Culler, *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism* (Ithaca: Cornell University Press, 1982); Iser, *The Act of Reading*; Jacques Derrida, *Writing and Difference* (Chicago: University of Chicago Press, 1978); Derrida, *Of Grammatology* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976). Mas qualquer escolha é arbitrária e não posso falar como profissional literário erudito ou como um estudioso sem um viés. Pode-se, também, escolher um conjunto de autores completamente diferente e encontrar uma entrada interessante neste campo complexo, E. D. Hirsh, Frank Kermod, Bakhtin (especialmente seu *Dialogical Imagination*), Northrop Frye, ou então, *Poetics* de Aristóteles ou os ensaios de Harold Bloom, que encontra suas raízes em uma tradição bastante diferente da maioria dos teóricos e críticos que escrevem atualmente.

3. CASTELOS POSSÍVEIS

- p. 48 Karl Popper, *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach* (Oxford: Clarendon Press, 1972).

K. J. J. Hintikka, *Knowledge and Belief* (Ithaca: Cornell University Press, 1962).

Gordon Mills, *Hamlet's Castle: The Study of Literature as a Social Experience* (Austin: University of Texas Press, 1976).

- p. 49 Dois trabalhos escritos por mim anteriormente discutem as origens dessas idéias sobre percepção: "On Perceptual Readiness", *Psychological Review* 64 (1957): 123-152; e "Neural Mechanisms in Perception", *Psychological Review* 64 (1957): 340-358. Uma visão muito mais moderna de processamento perceptivo é encontrada em

David Marr, *Vision: A Computational Investigation in the Human Representation of Visual Information* (San Francisco: Freeman, 1982).

- p. 50 George Miller, "The Magic Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information", *Psychological Review* 63 (1956): 81-97.

Jerome Bruner e Leo Postman, "On the Perception of Incongruity: A Paradigm", *Journal of Personality* 18 (1949): 206-223.

Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, 2nd ed. (Chicago: University of Chicago Press, 1970).

- p. 51 Ascher Shapiro, *Shape and Flow: The Fluid Dynamics of Drag* (Garden City, N.Y.: Anchor Books, 1961).

- p. 52 Jerome Bruner, "Intention in the Structure of Action and Interaction", em L. Lipsitt, ed., *Advances in Infancy Research*, vol. 1 (Norwood, N. J.: Ablex, 1981).

Fritz Heider, *The Psychology of Interpersonal Relations* (New York: John Wiley, 1958).

- p. 54 Para um relato mais completo deste encontro com Niels Bohr, ver meu *In Search of Mind* (New York: Harper and Row, 1983).

- p. 55 A exclamação de Manet é frequentemente citada e tornou-se parte do folclore acadêmico. Devo confessar que não consegui encontrar a sua fonte, apesar de uma busca vigorosa. Minha pergunta é geralmente saudada com "Sim, naturalmente, mas onde?".

4. SELF TRANSACIONAL

- p. 61 H. P. Grice, "Logic and Conversation", em P. Cole e J. L. Morgan, eds., *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (New York: Academic Press, 1975).

Dan Sperber e Deirdre Wilson, "Mutual Knowledge and Relevance in Theories of Comprehension", em N. V. Smith, ed., *Mutual Knowledge* (London: Academic Press, 1982).

Hilary Putnam, *Mind, Language and Reality*, vol.2 (Cambridge: Cambridge University Press, 1975).

Colwyn Trevarthen, "Instincts for Human Understanding and for Cultural Cooperation: Their Development in Infancy", em M. von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies e D. Ploog, eds., *Human Ethology Claims and Limits of a New Discipline* (Cambridge: Cambridge University Press, 1979).

Max Scheler, *The Nature of Sympathy* (London: Routledge and Kegan Paul, 1954).

- p. 62 Para uma discussão mais completa do impacto do trabalho de Fritz Heider, ver E. E. Jones, "Major Developments in Social Psychology during the Last Five Decades", em G. Lindzey e E. Aronson, eds., *Handbook of Social Psychology*, 3rd. ed. (New York: Random House, 1985), vol. 1.

Jerome Bruner e Renato Tagiuri, "The Perception of People", em Gardner Lindzey, ed., *Handbook of Social Psychology* (Reading, Mass.: Addison Wesley, 1954).

- p. 64 Jerome Bruner, "Learning How to Do Things with Words", em J. Bruner e A. Garton, eds., *Human Growth and Development*, Wolfson College Lectures (Oxford: Oxford University Press, 1976).

Michael Scaife e Jerome Bruner, "The Capacity for Joint Visual Attention in the Infant", *Nature* 253 (1975): 265-266.

As duas discussões clássicas de "modificadores" são John Lyons, *Semantics*, vols. 1 e 2 (Cambridge: Cambridge University Press, 1977); e Emile Benveniste, *Problems in General Linguistics* (Coral Gables, Fla.: University of Miami Press, 1971), cs. 18-23. Para uma discussão mais psicológica, ver Eve Clark, "From Gesture to Word: On the Natural History of Deixis in Language Acquisition", em Bruner e Garton, eds., *Human Growth and Development*.

Para a visão de Mead ver principalmente George Herbert Mead, *Mind, Self and Society* (Chicago: University of Chicago Press, 1934).

O "bode expiatório" neste caso é *The Child's Conception of Space* de Jean Piaget (London: Routledge and Kegan Paul, 1956).

- p. 66 Joseph Greenberg, ed., *Universals of Language* (Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1963); ver também Greenberg, *Essays in Linguistics* (Chicago: University of Chicago Press, 1957).

Noam Chomsky, *Reflections on Language* (London: Temple Smith, 1976).

- p. 67 Gareth Evans, *The Varieties of Reference*, ed., J. McDowell (Oxford: Oxford University Press, 1982); ver também a crítica interessante de Charles Taylor, "Dwellers in Egocentric Space", *Times Literary Supplement*, 11 de março de 1983.

- p. 68 David Olson, "Language and Thought: Aspects of a Cognitive Theory of Semantics", *Psychological Review* 77 (1970): 257-273.

Ruth Weir, *Language in the Crib* (The Hague: Mouton, 1962)

O trabalho do New York Language Acquisition Group ainda não foi publicado. Ele foi apresentado em relatórios preliminares no New York Child Language Group, em novembro de 1983, em trabalhos apresentados por Jerome Bruner, John Dore, Carol Feldman, Katherine Nelson, Daniel Stern e Rita Watson.

Para uma discussão de constitutividade como uma "característica projetada" da linguagem, ver Charles Hockett, *The View from Language: Selected Essays* (Athens, Ga.: University of Georgia Press, 1977). Mas, naturalmente, a principal fonte para a idéia de constitutividade é a discussão de performativos de John Austin em *How to Do Things with Words* (Oxford: Oxford University Press, 1962).

- p. 69 Carol Feldman, "Epistemology and Ontology in Current Psychological Theory" (American Psychological Association Address, set. 1983); da mesma autora veja também "Thought from Language: The Linguistic Construction of Cognitive Representations", em Jerome Bruner e Helen Weinreich Haste, eds., *Making Sense: The Child's Construction of the World* (London: Methuen, no prelo).

Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 1973).

Michelle Rosaldo, "Toward an Anthropology of Self and Feeling", em R. Schroeder e R. Le Vine, eds., *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion* (Cambridge: Cambridge University Press, 1984), 137-158. Citações da p. 40.

p. 70 Victor Turner, *From Ritual to Theatre* (New York: Performing Arts Journal Publications, 1982).

p. 71 Para um relato da obra de Ann Brown, J. R. Hayes e David Perkins sobre metacognição, ver S. F. Chipman, J. W. Segal e R. Glaser, *Thinking and Learning Skills*, vol. 2 (Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1985), esp. caps. 14, 15 e 17.

Para uma crítica de estudos sobre "reparo" na linguagem da criança, ver Eve Clark, "Awareness of Language: Some Evidence from What Children Say and Do", em A. Sinclair, R. J. Jarvella e W. J. M. Levelt, eds., *The Child's Conception of Language* (Berlin e New York: Springer-Verlag, 1978). Para um exemplo particularmente impressionante de reparo precoce, ver o capítulo por Mary Louise Kasermann e Klaus Foppa, na Werner Deutsch, ed., *The Child's Construction of Language* (London: Academic Press, 1981).

p. 72 Katherine Nelson e J. Grundel, "At Morning It's Lunchtime: A Scriptal View of Children's Dialogue" (trabalho apresentado na Conference on Dialogue, Language Development and Dialectical Research, University of Michigan, dezembro 1977).

Margaret Donaldson, *Children's Minds* (New York: Norton, 1978).

Michelle Rosaldo, *Knowledge and Passion* (Stanford: Stanford University Press., 1980).

5. A INSPIRAÇÃO DE VYGOTSKY

p. 75 Uma versão anterior deste capítulo foi publicada sob o título "Vygotsky: An Historical and Conceptual Perspective", em J. Wertsch, *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985).

Edward Chace Tolman, "Cognitive Maps in Rats and Men", em Tolman, *Behavior and Psychological Man: Essays in Motivation and Learning* (Berkeley e Los Angeles: University of California Press, 1958).

Estão disponíveis em inglês apenas dois importantes trabalhos de Lev Vygotsky. Um é *Thought and Language* (Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1962); o outro é *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, ed., M. Cole, S. Scribner, V. John-Steiner e E. Souderman (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978). Uma tradução completa de seus ensaios está agora em preparação sob a editoria de Robert Rieber e um comitê de estudiosos de Vygotsky. Finalmente, uma valiosa fonte de material sobre a idéias de Vygotsky é James Wertsch, ed., *Culture, Communication and Cognition* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985).

p. 76 Raymond Bauer, *The New Man in Soviet Psychology* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1952).

A. N. Leontiev e A. R. Luria, "The Psychological Ideas of L.S. Vygotsky", em B. B. Wollman, ed., *Historical Roots of Contemporary Psychology* (New York: Harper and Row, 1968).

p. 79 Robert Hughes, *The Shock of the New* (New York: Knopf, 1981); ver esp. pp. 81-97 para um relato de pintores, designers e "políticos culturais" revolucionários russos de vanguarda.

Ver principalmente M. M. Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, ed. Michael Holquist (Austin: University of Texas Press, 1981). Um livro anterior de Bakhtin que fornece uma fundamentação ideológica foi publicado sob seu nome real: V. N. Volosinov, *Marxism and the Philosophy of Language* (New York and London: Seminar Press, 1973). Ver também Tzvetan, Todorov, *Mikhail Bakhtin: The Dialogic Principle* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984).

p. 80 David Wood, Jerome Bruner e Gail Ross, "The Role of Tutoring in Problem-Solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (1976): 89-100.

p. 81 Para a falta de habilidade ou relutância de "tutores" jovens em devolver a tarefa a seus pupilos menores, ver Joan McLane, "Dyadic Problem Solving: A Comparison of Child-Child and Mother-Child Interaction" (Ph. D. diss., Northwestern University, 1981).

Barbara Tizard, M. Hughes, H. Carmichael e G. Pinkerton, "Children's Questions and Adults Answers" (trabalho apresentado à Section H, British Association for the Advancement of Science, Salford, England, 1981).

- p. 82 Jerome Bruner, *Child's Talk* (New York: Norton, 1983).
- Anat Ninio e Jerome Bruner, "The Achievement and Antecedents of Labeling", *Journal of Child Language* 5 (1978): 1-15.
- Roger Brown, "Introduction", em Catherine Snow e Charles Ferguson, eds., *Talking to Children: Language Input and Acquisition* (Cambridge: Cambridge University Press, 1977).

6. REALIDADE PSICOLÓGICA

- p. 85 George Miller, "The Psycholinguists", *Encounter* 23, no. 1 (Julho 1964).
- Carol Feldman e Stephen Toulmin, "Logic and the Theory of Mind", em *Nebraska Symposium on Motivation* (Lincoln: University of Nebraska Press, 1976).
- p. 87 George Miller e Philip Johnson-Laird, *Language and Perception* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976).
- John Lyons, *Semantics*, vols. 1 e 2 (Cambridge: Cambridge University Press, 1977).
- Charles Morris, *Signs, Language and Behavior* (New York: Prentice-Hall, 1946).
- p. 88 Charles Fillmore, "The Case for Case", em E. Bach e R. T. Harms, eds., *Universals in Linguistic Theory* (New York: Holt Rinehart e Winston, 1968).
- Roger Brown, *A First Language: The Early Stages* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1973).
- Para a Escola de Praga, ver Peter Steiner, ed., *The Prague School: Selected Writings 1929-1946* (Austin: University of Texas Press, 1982).
- Ulric Neisser, *Cognitive Psychology* (New York: Appleton Century Crofts, 1967).

- p. 89 H. P. Grice, "Utterer's Meaning, Sentence Meaning, and Word Meaning", *Foundations of Language* 4 (1968): 1-18.
- A visão decomposicional de sentido foi mais entusiasticamente apoiada por J. J. Katz e J. A. Fodor, "The Structure of a Semantic Theory", *Language* 39 (1963): 170-210; e por Manfred Bierwisch, "Semantics", em J. Lyons, ed., *New Horizons in Linguistics* (Baltimore: Penguin, 1970).
- Oswald Ducrot, *Dire et ne pas dire: principes de semantique linguistique*, 2nd. ed. (Paris: Hermann, 1980).
- Peter Wason, "Response to Affirmative and Negative Binary Statements", *British Journal of Psychology* 52 (1961): 133-142; idem, "The Contexts of Plausible Denial", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 4 (1965): 7-11.
- p. 90 John Searle, *Speech Acts* (Cambridge: Cambridge University Press, 1969).
- Carol Feldman, "Pragmatic Features of Natural Language" em M. W. LaGaly, R. A. Fox e A. Bruck, eds., *Papers from the Tenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (Chicago: Chicago Linguistic Society, 1974).
- Charles Fillmore, "The Case for Case Reopened", em P. Cole e J. Saddock, eds., *Syntax and Semantics*. Vol. 8: Grammatical Relations (New York: Academic Press, 1977).
- p. 92 Morris, *Signs, Language, and Behavior*.
- Gerald Gazdar, *Pragmatics: Implicature, Presupposition, and Logical Form* (New York: Academic Press, 1979).
- p. 94 Henri Zukier e Albert Pepitone, "Social Roles and Strategies in Prediction: Some Determinants of the Use of Base Rate Information", *Journal of Personality and Social Psychology* 47, no. 2 (agosto 1984). Citações da p. 349.
- Daniel Kahneman, Paul Slovic e Amos Tversky, *Judgement under Uncertainty: Heuristics and Biases* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982).

- p. 95 Jerome Bruner, Jacqueline Goodnow e George Austin, *A Study of Thinking* (New York: Wiley, 1956).
- p. 98 O estudo de "conceitos dramáticos" ainda está sendo realizado, não tendo sido publicado.

7. OS MUNDOS DE NELSON GOODMAN

- p. 99 Este capítulo foi preparado para a *New York Review of Books* e estava no prelo quando este livro foi impresso.

Este capítulo é baseado principalmente em três livros de Nelson Goodman: *Of Mind and Other Matters* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984); *Ways of Worldmaking* (Hassocks, Sussex: Harvester Press, 1978); *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols* (Indianapolis e Cambridge: Hackett, 1976). As citações, a menos que especificadas de outro modo, são de *Of Mind and Other Matters*.

- p. 101 Para um relato da revolução cognitiva ver Howard Gardner, *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution* (New York: Basic Books, 1985).

Rudolph Carnap, *Der Logische Aufbau der Welt* (Berlin: Welkreis-Verlag, 1928).

Carl Hempel, *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science* (Chicago: University of Chicago Press, 1952); idem, *Philosophy of Natural Science* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1966).

- p. 102 Immanuel Kant, *The critique of Pure Reason*, trad. Norman Kemp Smith (New York: St. Martin's Press, 1965).

David Hume, *A Treatise of Human Nature* (London e New York: J. M. Dent and Sons Ltd. e E. P. Dutton and Co., 1911).

- p. 103 Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax* (Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1965).

Barbel Inhelder e Jean Piaget, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence* (New York: Basic Books, 1958).

Alan Newell e Herbert Simon, *Human Problem Solving* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1972).

Philip N. Johnson-Laird, *Mental Models: Toward a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness* (Cambridge: Mass.: Harvard University Press, 1983).

- p. 104 Clifford Geertz, *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology* (New York: Basic Books, 1983).

- p. 106 W. V. O. Quine, "Other Worldly", *New York Review of Books* (23 de novembro de 1978).

- p. 109 E. D. Adrian, *The Basis of Sensation* (London: Cristophers, 1928). Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books, 1983).

8. PENSAMENTO E EMOÇÃO

- p. 112 Edward Tolman, *Purposive Behavior in Animals and Men* (New York: The Century Company, 1932); ver também do mesmo autor "A Reply to Professor Guthrie", *Psychological Review* 45 (1938): 163-164.

George Boole, *An Investigation of The Laws of Thought on Which are Founded the Mathematical Theories of Logic and Probabilities* (New York: Dover Publications, um fac-símile não-datado do original 1854 ed.).

- p. 114 Walter Ong, "The Language and Thought of Print" (uma Palestra de Schweitzer pronunciada na New York University, março de 1985)

Werner Jaeger, *Early Christianity and Greek Paideia* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1961).

Harry Austryn Wolfson, *Religious Philosophy: A Group of Essays* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1961).

Etienne Gilson, *Reason and Revelation in the Middle Ages* (New York: Charles Scribner's Sons, 1938).

- p. 115 Barbel Inhelder e Jean Piaget, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence* (New York: Basic Books, 1958).

- Robert Woodworth, "Reinforcement of Perception", *American Journal of Psychology*, 1947, 60, 119-124.
- p. 116 John Austin, *How to do Things with Words* (Oxford: Oxford University Press, 1962).
- p. 117 Robert Yerkes e J. D. Dodson, "The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit Formation", *Journal of Comparative and Neurological Psychology* 18 (1908): 459-482.
- Karl Muenzinger, "Vicarious Trial and Error at a Point of Choice", *Journal of Genetic Psychology* 53 (1938): 75-86.
- p. 118 Jerome Bruner, Jean Matter e Miriam L. Papanek, "Breadth of Learning as a Function of Drive Level and Mechanization", *Psychological Review* 42 (1955): 1-10; ver também R. M. Church, "Effect of Overtraining on Subsequent Learning of Incidental Cues", *Psychological Reports* 2 (1956): 247-254. Seu trabalho coloca restrições no efeito discutido. Também relevante é Jerome Bruner, Jean Matter Mandler, Donald O'Dowd e Michael Wallach, "The Role of Overlearning and Drive Level in Reversal Learning", *Journal of Comparative and Physiological Psychology* 51 (1958): 607-613.
- p. 119 O trabalho de Silvan Tompkin é talvez melhor ilustrado por seu *Affect, Imagery and Consciousness*, vol. 1: *The Positive Affects*, e vol. 2: *The Negative Affects* (New York: Springer, 1962, 1963). Suas visões mais recentes são dadas nos dois seguintes documentos: "Affect as Amplification: Some Modifications in Theory", em R. Plutchik e H. Hellerman, eds., *Theories of Emotion* (New York: Academic Press, 1980); e "The Quest for Primary Motives: Biography and Autobiography of an Idea", *Journal of Personality and Social Psychology* 41 (1981): 306-329. Para um relato geral equilibrado sobre o estudo da emoção e sua relação com o processo cognitivo, ver George Mandler, *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress* (New York: Norton, 1984).
- p. 120 Dan Sperber e Deirdre Wilson, "Mutual Knowledge and Relevance in Theories of Comprehension", em N. V. Smith, ed., *Mutual Knowledge* (London: Academic Press, 1977).
- Aidan Macfarlane, *The Psychology of Childbirth* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977).

- p. 121 L. A. Sroufe e J. P. Wunsch, "The Development of Laughter in the First Year of Life", *Child Development* 43 (1972): 1326-44.
- Daniel Stern, *The Interpersonal World of the Infant* (New York: Basic Books, 1985).
- Christopher Pratt, "The Socialization of Crying" (D. Phil. diss., Oxford University, 1978).
- p. 122 Para uma discussão sobre a teoria da emoção de James-Lange e enfoques alternativos, ver Mandler, *Mind and Body*.
- Vladimir Bogoraz, *The Chuckchee*, Jessup North Pacific Expedition Publications, no. 7 (New York: American Museum of Natural History, reimpressão sem data da ed. de 1909).
- p. 123 Para estudos da indução da emoção produzida pela injeção de adrenalina e substâncias relacionadas, ver Stanley Schachter e Jerome Singer, "Cognitive, Social and Physiological Determinants of Emotional State", *Psychological Review* 69 (1962): 379-399; ver também Mandler, *Mind and Body*.
- 9. A LINGUAGEM DA EDUCAÇÃO**
- p. 127 Uma versão deste capítulo foi publicada em *Social Research* 49, no. 4 (1982): 835-853.
- p. 129 Marcel Granet, *La Pensée chinoise* (Paris: Renaissance du Livre, 1934).
- John Fairbank e eu realizamos um seminário informal em Harvard em 1962 sobre a "psicologia da China", no qual ele apresentou uma dissertação sobre "legitimidade".
- p. 131 Ver particularmente Michael Cole e Barbara Means, *Comparative Studies of How People Think: An Introduction* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981); e Michel Cole e Sylvia Scribner, *Culture and Thought: A Psychological Introduction* (New York: Wiley, 1974).
- Hugh Mehan, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979).

- Michael A. K. Halliday, *Learning How to Mean* (London: Edward Arnold, 1975).
- Roman Jakobson, "Linguistics and Poetics", em *Selected Writings*, III (The Hague: Mouton, 1981).
- p. 132 Carol Feldman e James Wertsch, "Context Dependent Properties of Teacher's Speech", *Youth and Society* 8 (1976): 227-258.
- p. 133 John Searle, *Speech Acts* (Cambridge: Cambridge University Press, 1969).
- Jerome Bruner, "The Act of Discovery", *Harvard Educational Review* 31 (1961): 21-32.
- Jean Piaget, *To Understand Is to Invent*, trad. George-Anne Roberts (New York: Grossman, 1973).
- p. 134 Wolfgang Iser, *The Act of Reading* (Baltimore: John Hopkins University Press, 1978).
- p. 135 Jerome Bruner, *The Process of Education* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1961)
- p. 137 Roland Barthes, *Mythologies* (New York: Hill and Wang, 1972), pp. 53-55.
- Cole and Scribner, *Culture and Thought*.
- p. 138 Mehan, *Learning Lessons*.
- Allan Collins, "Teaching Reasoning Skills", em S. F. Chipman, J. W. Segal e R. Glaser, *Thinking and Learning Skills*, vol. 2 (Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1985).

10. TEORIA DO DESENVOLVIMENTO COMO CULTURA

- p. 141 Um *mote* de Peter Medawar apareceu em uma carta para o The Times de Londres na qual ele deplorou que um dos debates periódicos sobre a controvérsia "natureza versus educação", que vociferavam nas colunas de correspondência daquele jornal, tomasse a forma de rixa.

- Herbert Simon, *The Sciences of the Artificial* (Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1969).
- p. 142 Crane Brinton, *The Anatomy of Revolution* (New York: Vintage Books, 1957). Citação da p. 47.
- J. B. Bury, *The Idea of Progress: An Inquiry into Its Origin and Growth* (New York: Macmillan, 1932).
- p. 143 Benjamin Franklin, "The Charter of Germantown Friends School", em Robert Ulich, ed., *Three Thousand Years of Educational Wisdom: Selections from Great Documents*, 2nd. ed. (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1954).
- p. 144 Perry Miller, *Errand into the Wilderness* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1956).
- p. 145 Para uma análise particularmente perceptiva da linguagem e imagens de Freud, ver Paul Ricoeur, *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation* (New Haven: Yale University Press, 1970); ver também, no mesmo espírito interpretativo, os ensaios de Ricoeur e outros em Paul Rabinow e William Sullivan, eds., *Interpretive Social Science: A Reader* (Berkeley: University of California Press, 1979). Louis Breger, comunicação pessoal.
- Sigmund Freud, *The Future of an Illusion* (New York: Norton, 1975).
- p. 146 Richard Rorty, "Freud and Reason" (Schweitzer Lecture, New York University, Inverno 1984).
- p. 147 A melhor seleção da enorme obra de Piaget é fornecida em Howard Gruber e Jacques Voneche, eds., *The Essencial Piaget* (New York: Basic Books, 1977). Para uma excelente visão geral de seu trabalho, ver Margaret Boden, *Jean Piaget* (New York: Viking, 1979).
- Para referências a Vygotsky, ver as notas do Capítulo 5.
- Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum, 1970).
- Ivan Illich, *Deschooling Society* (New York: Harper and Row, 1971).

- p. 148 Stephen Toulmin, "The Mozart of Psychology", *New York Review of Books*, 28 de setembro de 1978.
- p. 149 Baudouin de Courtenay era um herói especial para Jakobson; ver Jakobson, *Six Lectures on Sound and Meaning*, com um prefácio de Claude Lévi-Strauss (Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1978).
- p. 150 A literatura biográfica e crítica sobre Freud é, naturalmente, enorme. O melhor que se pode fazer é tirar amostras das interpretações extremamente variadas de sua obra que têm sido oferecidas. Uma primeira amostragem que capta a variedade poderia incluir Philip Rieff, *Freud: The Mind of the Moralizer*, 3rd. ed. (Chicago: University of Chicago Press, 1979); Ernest Jones, *The Life and Work of Sigmund Freud* (New York: Basic Books, 1953); and Frank Sulloway, *Freud, Biologist of the Mind: Beyond the Psychoanalytic Legend* (New York: Basic Books, 1979).
- John Austin, *How to do Things with Words* (Oxford: Oxford University Press, 1962).
- Barbel Inhelder e Jean Piaget, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence* (New York: Basic Books, 1958).
- p. 153 Hans Kohut, *The Restoration of the Self* (New York: International Universities Press, 1977).
- Três críticas da premissa "arqueológica" de Freud merecem nota especial: Donald Spence, *Narrative Truth and Historical Truth: Meaning and Interpretation in Psychoanalysis* (New York: Norton, 1982); Roy Schafer, *Narrative Actions in Psychoanalysis* (Worcester, Mass.: Clark University Press, 1981); e Merton Gill, "Metapsychology Is not Psychology", em M. M. Gill e P. S. Holzman, eds., *Psychology vs. Metapsychology*. Psychological Issues Monograph, 36, 1976.
- Henri Zukier, "Freud and Development: The Developmental Dimension of Psychoanalytic Theory", *Social Research* 52 (1985): 3-41.
- p. 154 Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale* (Paris: Payot, 1972). Para uma discussão particularmente profunda sobre os limites do estruturalismo na lingüística em geral e na teoria literária em particular, ver Anatoly Liberman, Introduction to Vladimir Propp, *Theory and History of Folklore* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984).

A. Colby, L. Kohlberg, J. Gibb e M. Lieberman, "A Longitudinal Study of Moral Judgment", *Monograph of the Society for Research in Child Development* 48, nos. 1-2 (1983).

Howard Gruber, *Darwin on Man: A Psychological Study of Scientific Creativity* (Chicago: University of Chicago Press, 1981).

POSFÁCIO

- p. 157 Robert Scholes, *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English* (New Haven: Yale University Press, 1985).
- p. 158 Matthias Flacius (1520-1575) foi o principal hermeneuticista do período inicial da Reforma e sua injunção referente às raízes históricas da Escritura foi principalmente dirigida à indisciplina da revolta Anabatista. A doutrina foi formulada em *Catalogus testium veritatis* (1556).
- p. 159 Para uma discussão do impacto de Rashi sobre a interpretação da Bíblia Cristã, ver o excelente ensaio de Herman Hailperin em *Rashi and the Christian Scholars* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1963). Hailperin também discute Nicholas de Lyra (1270?-1349), que modelou sua doutrina interpretativa tão proximamente a Rashi (1040?-1105) que foi chamado por seus difamadores de "O mico de Rashi". Esta era de zelo interpretativo (aproximadamente 1250-1350) produziu um florescimento da erudição nas questões morais bem como nas questões intelectuais. Entre os grandes do período estavam Albertus Magnus, Aquinas, Duns Scotus, William de Occam, Roger Bacon e Marsilius de Padua — todos teólogos moralmente comprometidos, embora profundamente arraigados em uma tradição de interpretação quase tão vigorosa como a que estamos vivendo hoje.
- Os comentários de Matisse e Picasso foram citados da crítica de Todorov.
- Para um relato sucinto da divisão de Lutero do universo em dois reinos, e do papel da razão e da fé em cada um, ver o trabalho de B. A. Gerish sobre Martinho Lutero em *Encyclopedia of Philosophy*, vol. 5 (New York: Macmillan, 1976).

- p. 160 Albert J. Guerard, *Conrad the Novelist* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1958).

Roland Barthes, *S/Z An Essay*, trad. Richard Miller (New York: Hill and Wang, 1974); este volume também inclui *Sarrasine*, de Balzac.

- p. 161 Para um relato de Odo de Cluny, ver Hailperin, *Rashi and the Christian Scholars*, p. 256. Angelom de Luxeuil também é discutido por Hailperin (p. 256) e em mais detalhe por Beryl Smalley, *The Study of the Bible in the Middle Ages* (Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1964).

Christopher Ricks, *Milton's Grand Style* (Oxford: Clarendon Press, 1963).

Créditos

Agradecemos pelas seguintes permissões para publicação dos trabalhos abaixo especificados:

— "Nelson Goodman's", reimpresso com permissão de *The New York Review of Books*, © 1986 by Nyrev, Inc.

— T. S. Eliot, "The Love Song of J. Alfred Prufrock", in *Collected Poems, 1909—1962* by T. S. Eliot, © 1936 by Harcourt Brace Janovich, Inc.; © 1963 by T. S. Eliot; com permissão de Harcourt Brace Janovich, Inc., and Faber and Faber Ltd.

— James Joyce, "Clay", from *Dubliners* by James Joyce, 1916 by B. W. Huebsch; texto definitivo © 1967 by the Estate of James Joyce; reimpresso com permissão de Viking-Penguin, Inc.

— Loius MacNeice, "The Sunlight on the Garden", in *Collected Poems, 1925—1948* by Loius MacNeice (London: Faber and Faber, 1949); reimpresso com permissão de Faber and Faber, Ltd.

— Czeslaw Milosz, "Ars Poetica?", in *Bells in Winter* by Czeslaw Misloz (New York: Ecco Press, 1978); reimpresso com permissão de Ecco Press.

— William Butler Yeats, "The Sorrow of Love", in the *The Poems of W. B. Yeats*, ed. Richard J. Finneran (New York: Macmillan, 1983); reimpresso com permissão de Macmillan Publishing Co., Inc.

Índice

- Abstração, 121, 122
Ação verbal, transformação da, 27-31, 81
Ação, 13, 19, 57, 64, 89, 90, 99, 112; e
 consciência, 27-28;
 processos psicológicos, 34-38; e
 cultura, 117
Adrian, Lord: *The Basis of Sensation*, 97
Afeto, *ver* Emoção
Agente (*pratto*), 35
Agostinho, Santo, 75
Allegoria, 5, 7, 16
Ambientes, 19, 36, 62
Anagogia, 5, 7, 16
Análise psicológica, 4, 5, 8, 46;
 de gênero, 6-7;
 de narrativa, 9-10;
 psicologia cognitiva, 89-99;
 psicologia científica, 89
Angelom de Luxeuil, 148
Animismo, 17, 18, 83;
Aprendizagem de descoberta, 121;
Aprendizagem conceitual, 126;
Aprendizagem, 118;
 descoberta, 121;
 conceitual, 126;
Aristóteles: *Poetics*, 4, 6, 19, 35, 50, 51;
Asch, Solomon, 34, 36;
Associação de palavras, 170
Atos de fala, 20-23, 61, 79-80;
 narrativos, 23-35;
Auden, W. H.: "In Memory of W. B. Yeats",
 24;
Austen, Jane, 38;
Austin, John, 103, 138;
Autocorreção, 63;
Automonitoramento, 63;
Bacon, Francis, 67, 102, 116, 131;
 Novum Organum, 132;
Balzac: *Sarrasine*, 147, 148;
Barnes, Julian: *Flaubert's Parrot*, 16;
Barthes, Roland, 4, 23, 124;
 S/Z, 5, 24, 147-148;
Bauer, Raymond, 66;
Beckett, Samuel, 11, 38;
Behaviorismo, 75, 83;
Berkeley, Bishop George, 131;
Bogoraz, Vladimir, 110;
Bohr, Niels, 42, 48;
Boole, George: *The Laws of Thought*, 100;
Bosch, Hieronymus, 96;
Breger, Louis, 133;
Bridgman, Percy, 88;
Brinton, Crane: *Anatomy of Revolution*,
 130-131;
Brown, Ann, 63;
Brown, Roger, 72, 78;
Bruner, Jerome: *On Knowing: Essays for
 the Left Hand*, 8;
 A Study of Thinking, 85
Bugress, Anthony, 7
Burke, Kenneth, 4, 19
Bury, J. B.: *The Idea of Progress*, 130-132;
Calvino, Italo: *As Cidades Invisíveis*, 32,
 33;
Campbell, Joseph, 26;
Carnap, Rudolf, 90;

- Categorização, 11;
 Causalidade, 10-11, 16-18, 170;
 Chatman, Seymour, 35;
 Chomsky, Noam, 89, 92;
 Ciência, 12-14;
 ciências humanas e, 41-51;
 filosofia da, 90, 94-95;
 Ciências sociais interpretativas, 8
 Círculo de Viena, 138;
 Códigos, interpretações produzidas por, 5
 Cognição, 8, 10, 57-64, 111-112;
 aspectos interculturais da, 125;
 Cole, Michael, 119, 125;
 Comédia, 6-7;
 Comunidade construída mitologicamente, 26;
 Conceitualismo não-mediado, 57, 64;
 Conceitualização, 11
 Condicionamento, 65-75, 111;
 Condição, 20, 46;
 Condições afiliativas, 80
 Condições preparatórias, 80
 Condições de sinceridade, 80
 Condições essenciais, 80
 Conhecimento, 73, 89, 117, 126; e
 experiência, 8;
 transformação da ação verbal, 28-31;
 a priori, 91-92;
 Conjunção e disjunção, 11
 Conrad, Joseph: *The Secret Sharer*, 4, 19,
 38, 147;
 Heart of Darkness, 10;
 Lord Jim, 19;
 Consciência, 19-20, 68-70;
 sujeitificação, 23, 26-27; e
 ação, 27-28;
 Consecução de conceito, 85-87;
 Constitutividade da linguagem, 60-61;
 Constrangimento, 114;
 Construtivismo, 90-92, 94, 103, 124, 152;
 Contação de histórias, 6-7, 14-16, 19, 23,
 32;
 Contagem de palavras, 29;
 Contexto, 95;
 emoção e, 108, 110-111;
 Controle, 68-69;
 Convenção, 15-16, 94;
 Conveniência e convenção, 94;
 Cooperação conversacional, 24, 26, 53;
 Correspondência, 92;
 Credibilidade em histórias, 13;
 Criação de hipóteses, 11, 12, 47, 48, 49;
 Crítica marxista, 151, 153-154;
 Cultura familiar, 108;
 educação e, 117, 121, 126-127;
 individualidade e, 126-127;
 teoria do desenvolvimento e, 128-139;
 Cultura, 14, 58, 61-63, 129;
 aprendizagem da linguagem e, 61;
 natureza e, 66;
 Dedução, 101
 Denotação, 95, 96;
 Desambiguação, 60;
 Descarregamento óptico, 61;
 Descartes, René, 146;
 Discourse on Method, 102-103;
 Deconstrucionismo, 144, 147-148, 149, 153,
 154;
 Descrição e explicação, 11;
 Descrições, 38;
 Desenvolvimento infantil, 45-46, 55-57, 59-
 60, 63-64, 67-72, 103, 107-108, 110, 134-
 135;
 Desenvolvimento moral, 141;
 Destino, 131;
 Dewey, John, 137;
 Distanciamento, 121, 123, 124, 125, 127;
 Donaldson, Margaret, 64;
 Dostoevski, Feodor, 3, 103;
 Ducrot, Oswald: *Dire et ne pas dire*, 79
 Eagleton, Terry, 151;
 Educação, 97;
 linguagem da, 115-117;
 cultura e, 117, 121, 126-127;
 Edwards, Jonathan, 132;
 Einstein, Albert, 146;
 Eliade, Mircea, 149;
 Eliot, T.S.: "The Love Song of J. Alfred
 Prufrock", 22;
 Emoção, 13, 57, 64;
 raciocínio e, 100-112;
 contextualização de, 108, 110-111;
 Empirismo, 131;
 Enredo, 6-7, 18, 19, 76;
 Ensaio e erro vicário, 104-105;
 Épico, 6, 7;
 Epistemologia genética, 141;
 Escolha, 89-90;
 Escrita lógica, 21;
 Escrito científico, 21;
 Estipulação, 92, 98;
 Estratégia do leitor, 32, 33;
 Estrutura profunda, 14, 15, 16, 18;
 Estrutura, 4
 Estruturalismo, 9, 141, 146-149;

- Eurípides, 38;
 Evans, Gareth, 59;
 Expectativa, 43, 44;
 Experiência, 8, 10, 17, 120;
 Expressões de herança, 25;
 Fabula, 7, 16, 18, 19, 20, 32, 33;
 Fairbank, John, 117
 Falácia baseada em estimativa, 84-85, 101;
 Falsificação, 13, 42, 47, 48, 49;
 Fé e Razão, 102;
 Fechner, Gustav Theodor, 8, 98;
 Feldman, Carol, 61, 75, 70;
 Figuras, 36-37, 146
 Fillmore, Charles, 78, 80, 81;
 Fish, Stanley, 149;
 Flacius, Marthias, 145, 187;
 Flaubert, Gustave, 10
 Fonemas, 76;
 Foucault, Michel, 151;
 Franklin, Benjamin, 131;
 Freire, Paulo, 135;
 Freud, Sigmund, 27, 46, 118, 133-135, 137-
 141;
 "The Poet and the Daydream", *Future
 of an Illusion*, 145;
 Frye, Northrop, 149;
 Função heurística da linguagem, 119;
 Função imaginativa da linguagem, 119;
 Função informativa da linguagem, 119;
 Função metalingüística da linguagem, 119;
 Funções matemáticas da linguagem, 119;
 Funções pragmáticas da Linguagem, 119;
 Gardner, Howard, 95;
 Frames of mind, 97;
 Garfinkel, Harold, 48;
 Gatilhos, 18; 23, 25, 26, 59;
 Gazdar, Gerald, 24;
 Geertz, Clifford, 61, 92, 124;
 Gênero, 4, 5-7, 45;
 Gilson, Etienne: *Reason and Revelation in
 the Renaissance*, 102;
 Goodman, Nelson, 90-99, 129, 139;
 Of Mind and Other Matters, 90-94, 95;
 Ways of World Making, 94, 96, 153;
 The Languages of Art, 95, 96;
 Gramática, 76, 78, 81
 realidade psicológica da, 74-75, 82;
 gramáticas de histórias, 9, 13;
 Gramática Gerativa Transformacional, 74;
 Granet, Marcel, 117;
 Greimas, A., 19;
 Grice, H. P., 24, 53, 79;
 Guerard, Albert, 147;
 Halliday, Michael, 119
 Halphen, Louis, 39, 50;
 Hayes, J.R., 63;
 Heider, Fritz, 17, 46, 53;
 Heilbroner, Robert, 39;
 Heisenberg, Werner, 42
 Hempel, Carl, 90;
 Heróis, 37, 135;
 Herrnstein-Smith, Barbara, 15
 Hintikka, K. J. J., 48;
 Hiperonímia e hiponímia, 13;
 História, 4;
 interpretação da, 5, 7, 16;
 história narrativa, 39, 40, 50;
 Selfe, 63;
 natureza e, 66;
 Histórias populares, 17, 19;
 Histórias psicológicas, 34, 39;
 Homer, 38;
 Humanismo, 144, 151, 152, 154;
 Hume, David, 91, 131;
 Humor, 31;
 Id metáfora da irracionalidade, 46, 134;
 Identificação com personagens literários, 4;
 Ideologia da libertação, 135;
 Illitch, Ivan, 135;
 Implicação estrita, 11;
 Implicações conversacionais, 24, 25;
 Implicações, 10, 24, 25, 79, 81;
 Incidentes sequenciados, 7, 16, 18, 123;
 Indeterminação do texto, 23, 24;
 Individualidade, 38;
 Individualidade, 62-63, 64, 124, 140;
 cultura e, 125, 126;
 Indivíduos, 36, 38;
 Inferência lógica, 8
 Inferência, 84, 101;
 Inhelder, Barbel, 138;
 Inovação, 15-16;
 Instrumentalismo, 67;
 Instrumento de aquisição da linguagem, 72;
 Intenção, 16-18, 20, 23, 47, 76;
 transformação da ação verbal, 27, 30;
 Interpretação de texto, 4-6, 8-9, 23, 32-34;
 e avaliação, 145, 152;
 Interpretação mística, 5, 7, 16;
 Interpretação ética, 5, 7, 16, 21;

- Intersubjetividade, 54-55, 59;
 Intuição, 8, 12, 14;
 Invenção, aprendizado por, 121;
 Iser, Wolfgang, 6, 21, 24, 25;
The Act of Reading, 23, 32;
- Jaeger, Werner, 103;
 Jakobson, Roman, 4-5, 9, 18, 19-21, 22, 70,
 120, 170;
 James, Henry, 22;
 James, William: *The Varieties of Religious
 Experience*, 14;
 Johnson-Laird, Philip: *Language and
 Perception*, 77;
Mental Models, 92;
 Jones, Ernest, 138;
 Joyce, James, 12, 13, 146;
A Portrait of the Artist as a Young Man,
 4;
Dubliners, 7, 28-32, 155-156;
 "Araby", 20;
 "Clay", 29-32, 155-165;
 Kafka, Franz, 11
 Kahnemann, Daniel, 84;
 Kant, Immanuel, 91, 103;
 Karttunen, L., 25;
 Kermode, Frank, 7;
 Klein, George, 9;
 Kohut, Hans, 140;
 Krech, David, 64;
 Kuhn, Thomas, 44;
- Lei de Yerkes-Dodson, 10-105;
 Leitor-no-texto, 4-5
 Leitura, processo de, 4-5, 23, 32, 71-72;
 Leituras alternativas, 5, 7;
 Leituras Múltiplas, 5, 7;
 Leontiev, 67-68;
 Leslie, Alan, 17, 170;
 Levi, Primo: *The Periodic Table*, 23;
 Lévi-Strauss, Claude, 9, 149;
 Levinson, Stephen, 25;
 Lewis, Gwyneth, 27;
 Lexemas, 76;
 Linguagem; níveis de, 19-20;
 seleção e combinação na, 21-23;
 eixos vertical e horizontal da, 21-23;
 evocativa, 23;
 domínio da, 45-46, 55-61, 71-73, 103,
 107, 108;
 realidade psicológica da, 74-87;
 da educação, 115-132;
- funções da, 119;
 e teoria do desenvolvimento, 136-139;
 geratividade da, 137, 139;
 Lingüística, 4, 8-9;
 reparos lingüísticos, 63;
 psicolingüística, 74-75;
 Linhas de herança entre mundos possíveis,
 42;
 Lírico e épico, 6;
Litera, 5, 7, 16, 21;
 Locke, John, 130-131;
 Lucretius: *De rerum natura*, 50
 Luria, Alexander Romanovich, 65, 66-67;
 Luther, Martin, 146
 Lyons, John: *Semantics*, 77;
- Macfarlane, Aidan, 108;
 MacNeice, Louis, 21;
 Malinowski, Bronislaw: *Sexual Life of
 Savages*, 128;
 Marcação de atitudes, 80-81, 121, 123;
 Matemática, 14-15, 49;
 Matisse, 146;
 McCluer, Allison, 86;
 Mead, Margaret: *Coming of Age in Samoa*,
 128;
 Medawar, Peter, 129;
 Mehan, Hugh, 120;
Learning Lessons, 126;
 Meios usados por personagens, 19;
 Melville, Herman, 13;
 Metacognição, 63, 124;
 Metáfora, 4, 21, 23, 24, 45-47, 50;
 Michotte, Baron, 16-17;
 Miller, George, 74-75, 81, 89;
Language and Perception, 77;
 Miller, Perry, 132;
 Mills, Gortdon: *Hamlet's Castle*, 42;
 Milosz, Czeslaw, 3, 26-27;
 Milton, John: "Paradise Lost", 41, 46-47,
 48, 148;
 Mimesis, 35;
 Modelos, 7, 43-46;
 simbólico, 61-62;
 Modo de pensamento lógico-científico, *ver*
 Modo de pensamento paradigmático
 Modo de pensamento paradigmático, 10,
 11-14, 26, 39-40, 83-84, 87;
 Modo de pensamento narrativo, 12-15, 26,
 83;
Moralis, 5, 7, 16, 21;
 Morfemas, 76;
 Morris, Charles, 77, 78, 82;

- Muenzinger, Karl, 104, 105;
 Mundo Três, 42;
 Mundos e versões de mundo, 92-94, 96, 118;
 Mundos possíveis, 42, 43, 47, 117;
 Mutualidade, 55;
Nachtsicht, 8
 Narrativa, 9-10;
 como forma de arte, 14-15, 18;
 ato de fala e, 22-35;
 de personagem, 35-40;
 história e, 39-41, 48;
 Natureza, 130;
 assuntos humanos e, 67, 83;
 Negação, 80;
 Neisser, Ulric, 79;
 Nelson, Katharine, 60, 64;
 New York Language Acquisition Group, 60;
 Newton, Sir Isaac, 40, 43, 133;
 Nicholas de Lyra, 5, 148, 167;
- Objetivos, 19;
 Odo de Cluny, 150;
 Ogden, C. K., 77;
 Olson, David, 60;
 Ong, Walter, 102, 103;
 Operacionalismo, 88;
 Operações e tarefas piagetianas, 63, 122;
 Organização mental, 57, 89;
- Pais, Abraham, 96;
 Paradigmas na ciência, 43;
 Passivização, 82;
 Pavlov, Ivan Petrovich, 65-66, 73, 138-139;
 Pensamento, 8, 10;
 emoção e, 101-112;
 Peppone, Albert, 84-85;
 Percepção pessoal, 54;
 Percepção, 43-44, 55, 90;
 Perkins, David, 63;
 Personagem, 4, 6, 19-20, 27, 76;
 narrativa de, 34-39;
 personagem aparente, 35;
ethos, 33;
 Perspectiva egocêntrica, 57, 63-64, 118;
 Perspectiva, 81;
 múltipla, 24, 49, 51, 103;
 egocêntrica, 57, 63-64, 118;
 Perspectivalismo, 147, 151;
 Perspectivas múltiplas, 24, 49, 51, 103;
 Pessoas, 37-38;
 Peters, Richard, 25;
 Piaget, Jean, 18, 92, 95, 103, 118, 121, 134-
 135, 138-139, 141-142;
 Picasso, 146;
 Pirandello, Luigi, 11
 Poesia, 3, 22, 23, 50, 51;
 Poética, 18;
 Polisssemia, 5-6, 60;
 Popper, Karl, 11, 13, 42, 49;
 Porter, Dale, 39;
 Pós-estruturalismo, 149;
 Positivismo lógico, 88;
 Postman, Leo, 44;
 Pragmaticismo, 149, 153;
 Pragmático, 87-88, 81-82;
 Pratt, Christopher, 111;
 Predicação, 21-23;
 Pressuposição, 13, 23-26, 28, 41, 44, 58, 80,
 84;
 Probabilidades bayesianas, 67;
 Programas computacionais, 90;
 Propp, Vladimir, 4, 15, 17, 18, 19, 77, 151;
 Propriedades discursivas das histórias, 23-
 33;
 Prova empírica, 10-11;
Ver também Modo de pensamento
 paradigmático
 Psicoanálise, 9, 141;
 Psicolingüística, 73, 76;
 Putnam, Hilary, 53;
- Quine, W.V.O., 96;
- Rashi, 148, 187;
 Realidade, 8, 9, 41, 83, 103;
 psicológica, 13, 74-87;
 visão interior e, 19-20;
 sujeitificação da, 23, 26, 27, 141;
 subjuntivização, 25, 27, 29-34;
 social, 118;
 Realidades psicológicas, 13, 74-87;
 Recursão, 92;
 Referência, 96-97;
 Referente, 58, 59;
 Reflexão, 69, 125, 127, 128;
 Reforço, 120;
 Relações espaço-tempo, 6, 16-17;
 Relações tempo e espaço, 6, 16-17;
 Relativa indeterminância do texto, 23-24;
 Relativismo, 91, 93, 94;
 Repertório do leitor, 31;
Res cogitans, 37;
 Retórica, 11
 Revelação, 102;

Richards, I. A.: *Practical Criticism*, 4-5
 Ricks, Christopher, 150;
 Ricouer, Paul, 7, 12, 13;
 Time and Narrative 29, 36;
 Rieff, Philip, 142;
 Riesman, David: *The Lonely Crowd*, 36;
 Robbe-Grillet, Alain, 16;
 Rorty, Amélie, 34-44, 63, 141;
 Rorty, Richard, 11, 136;
 Rosaldo, Michelle, 60-61, 63, 126;
 Ross, Gail, 70;
 Roth, Philip, 36;
 Rumelhart, David, 9

Scaife, Michael, 62;
 Schafer, Roy, 141;
 Scheler, Max, 51;
 Scholes, Robert, *Textual Power*;
 Revisão de Todorov 147, 151-152, 153;
 Scribner, Sylvia, 127;
 Searle, John, 80, 122;
Self, 34, 36;
Self privado e público, 56-57, 63;
 Semântica, 78-83;
 Semelhança com a vida, 10-11;
 Ver também Modo de pensamento nar-
 rativo
 Shakespeare, William,;
 Hamlet, 7, 40;
 Othello, 123;
 Shapiro, Ascher, 43;
 Significado, 6, 21, 60, 67, 118;
 múltiplo, 4-5, 16;
 implícito e explícito, 23-25, 29, 59;
 ocasião, 80;
 indeterminado, 80;
 cultura e, 119, 155;
 e realidade, 153;
 Significatividade, 149, 150, 151, 153;
 Simbolismo, 30;
 Simmel, Marianne, 17;
 Simon, Herbert, 90;
 Sinédoque, 4;
 Sinonímia, 21;
 Sintaxe, 19, 58-59, 75, 76, 79, 81-82, 109-110;
 Sintonia, 110;
 Sistema de apoio à aquisição da linguagem,
 74;
 Sistema de Segundo Sinal, 66-67, 73, 138,
 139;
 Sistemas simbólicos, 97-98, 101, 123;
Sjuzet, 7, 16, 18, 123;
 Skinner, B. F. 76, 105-106;

Sociedade, 36;
 realidades sociais, 118;
 Spence, Donald: *Narrative Truth and
 Historical Truth*, 141;
 Sperber, Dan, 26, 53;
 Sroufe, Alan, 110;
 Steinbeck, John: *The Grapes of Wrath*, 130;
 Steiner, George; "A New Meaning of
 Meaning", 147, 148-152, 153, 155;
 Stern, Daniel, 110;
 Stewart, Judith Ann, 17
 Subjuntivização da realidade, 24, 27, 29-35,
 155, 170;
 Sujeitificação, 23-24, 26-27, 141;
 transformação verbal da ação, 29, 30
 Surpresa, 17, 41, 56;

Tagesansicht, 8;
 Tagiuri, Renato, 53;
 Tema atemporal, 7, 16, 18, 19, 20, 20, 32;
 Tema, 7
 Teologia cristã, 102, 132;
 Teoria de James Lange, 111;
 Teoria do desenvolvimento, 71-72, 110, 112,
 130-145;
 domínio da linguagem e, 54-58, 59-60,
 63-64, 74, 103, 109-110;
 postura cultural de, 138-139;
 Teorias do painel de comando, 75
 Teoria verificacionista, 21;
 Teorias populares, 45, 131;
 Texto virtual, 6-7, 29-31, 32-33, 36, 156-166;
 Textos bíblicos, 5;
 Tizard, Barbara, 71;
 Todorov, Tzvetan, 15, 18, 27, 29;
 "All Agains Humanity", 141, 150-154,
 153, 155;
 Tolman, Edward, 66, 101;
 Toulmin, Stephen, 76, 138;
 Tradução múltipla, 5-6, 61;
 Tradução: múltipla, 5-6, 61;;
 poética, 21
 Tragédia, 6, 7, 37;
 Transações, 54-65, 72, 76, 118;
 Transformação de maneira, 27, 30
 Transformação de resultado, 27, 30;
 Transformação da ação verbal, 27-31, 81;
 Transformação da descrição, 32;
 Transformação da suposição, 29, 31;
 Transformação de aparência, 28, 30;
 Transformação de aspecto, 28, 30;
 Transformação de atitude, 28, 30;
 Transformação de *status*, 28, 30;

Transformação modal, 27, 31;
 Transformadores dêiticos, 56, 63, 77;
 Trevarthen, Colwyn, 54;
 Trilling, Lionel, 45;
 Tripartismo 56, 63, 100;
 Trollope, Anthony, 36;
 Turner, Victor, 15, 18, 62;
 Tutoramento, 71-72;
 Tversky, Amos, 83;

Universalidade, 46;

Verdade, 10-12, 131;
 Verificabilidade, 10-13, 21, 47, 90;
 Ver também Modo de Pensamento
 paradigmático
 Verificação de hipóteses, 48;
 Verossimilhança, 10, 48;
 Ver também Modo de Pensamento
 narrativo
 Visão interior, e realidade, 19-20;
 Vygotsky, Lev, 63, 66-73, 117, 120, 127,
 137, 140, 141, 143;
 Thought and Language, 67-70;

Warren, Austin: *Theory of Literature* 6;
 Wason, Peter, 81, 82;
 Weigel, Martha: *Brothers of Light, Brothers
 of Blood*, 29;
 Weir, Ruth, 61;
 Wellek, René: *Theory of Literature*, 6;
 White, Hayden, 15, 18;
 Wilson, Deirdre, 26, 55;
 Wittgenstein, Ludwig, 140;
 Wolfson, Harry, 103;
 Wood, David, 71-72;
 Woodworth, Robert, 106;
 Wundt, Wilhelm, 100;

Yeats, Wiliam Butler, 21;

Zona de desenvolvimento proximal, 63, 67,
 73-75, 143;
 Zukier, Henri, 33, 86, 142;