

Psico-social ou psicossocial? A questão do hífen e do bio-psico-social, ou da questão ortográfica à epistemologia

Zélia Ramozzi-Chiarottino

Os organizadores desse simpósio sobre o hífen estão de parabéns. O tema, aparentemente, é linguístico; contudo, para o departamento de psicologia social, abriga, em nossa opinião, questões complexas que envolvem epistemologia e, inclusive, a Lógica.

Refletindo sobre a questão do hífen, pensamos que psico-social indicaria uma pertença simultânea a dois conjuntos (usando a linguagem da Lógica) – no caso, psicologia e sociologia. O psico-social seria aquela conhecida intersecção entre os dois conjuntos que preserve em ambos um universo apenas a ele específico: psicologia de um lado, sociologia de outro. Ao contrário disso, psicossocial, sem o hífen, a nosso ver, refere-se apenas à própria intersecção dos dois conjuntos, sem a indicação de campo específico, seja à psicologia, seja à sociologia; menos eloquente, portanto.

Como para nós o importante é, justamente, entender que a construção da psique só pode acontecer nas trocas com o social, parece-nos que o hífen é mais revelador, mesmo porque, ainda para nós, o “bio”, precede sempre o psico-social. Não concebemos a psique sem o organismo, ou seja, pairando no “éter”... Aprendemos, assim, com os gestaltistas e depois com Jean-Piaget (ele mesmo, em pessoa), que “no princípio era cérebro” e, a partir daí, há a construção do ser humano, bio-psico-social, na intersecção, portanto, da biologia, psicologia e sociologia.

Trabalhamos toda uma vida com reeducação, com reabilitação psico-social, tendo sempre que partir dos exames neurológicos para saber que técnicas e que estratégias usarmos para inserir a criança, às vezes, até na própria família (muitas vezes, o sinal de que isso estava a acontecer era o de que, ao perceberem melhoras significativas no comportamento das crianças, as mães – sempre de baixa renda – começavam a vesti-las melhor...). É preciso que se diga que nossos procedimentos foram muito bem-sucedidos e aplicados a vários casos diferentes: disfasia evo-

lutiva, surdez profunda, ausência da construção das noções espaço-temporais e causais (quase sempre confundida com retardo mental antes dos exames neurológicos e de nossas provas criadas especificamente para identificar essas ausências).

Nossas pesquisas sempre tiveram dois objetivos, o primeiro, psico-social, o outro, epistemológico: de um lado, inserir os “participantes” na vida social, tornando-os capazes de estabelecer trocas materiais e simbólicas com o seu meio-ambiente; de outro lado, essas pesquisas constituíam-se numa forma de procurar *falsear* o modelo de Jean Piaget, de acordo com os princípios popperianos. Nossos dados sempre corroboraram a teoria da *evolução epigenética* do biólogo e epistemólogo suíço e, conseqüentemente, sua teoria do conhecimento. Evidentemente, nosso trabalho realizou-se no âmbito da *ontogênese epigenética* e apenas com seres humanos. Transcreveremos, a seguir, a título de exemplo da natureza de nossos trabalhos, assim como da pertinência, a nosso ver, da compreensão do campo psico-social como indicativo da união dos campos da psicologia, da sociologia e da biologia, nossos comentários a uma pesquisa recentemente submetida à nossa avaliação.

Em dezembro de 2015, fomos convidadas para compor uma banca de doutorado na Université de Lyon2 (França), exatamente sobre reeducação e inspirada na teoria de Jean Piaget.

O tema da tese foi *L'intervention reméditative en vue de l'insertion professionnelle des déficients intellectuels*, ou seja, uma reeducação que visa à inserção profissional de deficientes intelectuais.

Ao ter como ponto de partida a teoria de Jean Piaget, essa tese, defendida por Adriana Marquer-Oliveira e dirigida pelo Professeur Émérite Jean-Marie Besse, inseriu-se perfeitamente nos trabalhos de nosso Laboratório de Epistemologia Genética, fundado em 1968, ainda no âmbito da Cadeira de Psicologia do Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e que, quando nos transferimos definitivamente para Psicologia, com a fundação do Instituto de Psicologia, em 1970, passou a incluir em seu nome “e reabilitação psico-social”. Assim, acolheria nossas pesquisas bio-psico-sociais, além de epistemológicas e sempre devedoras da filosofia das ciências.

O tema do trabalho de *madame* Marquer é absolutamente relevante do ponto de vista psico-social: *a inserção de deficientes intelectuais no mercado de trabalho*.

Nos objetivos da tese, a doutoranda escreve que seu estudo, sua pesquisa, teve como objetivo não somente o desenvolvimento e a construção das estruturas cognitivas dessa população, mas também o aprimoramento e a generalização de *competências*, a fim de facilitar a inserção profissional.

No método é explicada a organização da pesquisa, o plano seguido e a escolha dos sujeitos: vinte adultos trabalhando numa instituição para deficientes intelectuais, em Lyon. O objetivo do trabalho foi inseri-los no trabalho para pessoas, digamos assim, normais e com elas competir.

O plano foi o de, inicialmente, avaliar o QI, as competências e os resultados obtidos em algumas “provas piagetianas” pelos participantes da pesquisa, para, posteriormente, iniciar o trabalho de preparação para a inserção no trabalho por intermédio das técnicas de remediação criadas por Jean-Marie Dolle. As *competências* (nesse contexto) certamente disseram respeito a múltiplas capacidades no sentido de “ser capaz de realizar”, além daquelas cognitivas que conduziriam ao compreender as situações.

A avaliação inicial (pré-teste) foi realizada com o WISC III e com algumas provas piagetianas (conservação da substância, classificação e seriação). Em seguida, o grupo experimental (dez sujeitos) participou de uma “intervenção remediativa” durante trinta sessões. Os vinte sujeitos passaram pelo pós-teste. Os resultados foram discutidos no final: o grupo experimental melhorou suas *competências*, mas quanto ao aspecto cognitivo/operatório não houve progressos. Diga-se que as atividades previstas para a remediação foram muito bem realizadas. Nossa afirmação baseia-se na leitura de quinhentas páginas de protocolos.

Para nós, os resultados foram os esperados, pois sempre nos pareceu que a remediação (reeducação) visando progressos cognitivos/operatórios implicaria anos de trabalho, e não meses; assim foi sempre com nosso tipo de reeducação e com a “remediação” criada por Dolle.

Tendo participado durante anos (1972-1980) de aulas e de seminários ministrados pelo próprio Jean Piaget na Universidade de Genebra sobre a ontogênese do ser humano enquanto fenômeno epigenético (posição dos biólogos J. Piaget e C. H. Waddington, pois ambos demonstram, no processo de construção do indivíduo, não a pré-formação genotípica, mas a importância das trocas estabelecidas com o meio); a partir daí, idealizamos, no âmbito de nosso laboratório, uma pesquisa que durou trinta anos, tendo gerado mais de cinquenta teses de doutorado e mestrado: *O elo perdido na ontogênese humana*. Realizamos estudos de caso visando modificações endógenas a partir de *pressões exógenas intencionais exercidas pelo meio* sobre o fenótipo de crianças alijadas da interação social, já com diagnóstico médico: ou de afasia, ou de disfasia evolutiva, com retardo mental aparente (sem lesões cerebrais) ou com traços psicóticos severos.

Nossa hipótese partiu da conjectura de que tais diagnósticos (que não indicavam nenhuma pré-formação patológica) poderiam ter sido determinados pela ausência, no comportamento da criança, da construção das relações espaço-temporais e causais em suas trocas com o meio. *Em nossa formação, aprendemos que sem as noções de espaço, tempo e causalidade, o real e a experiência vivida não se organizam e nem podem chegar à consciência para que uma linguagem natural seja construída.*

A nossa pergunta foi: em algum momento da ontogênese ter-se-iam perdido um ou mais elos do processo embriológico bio-psico-social, cujas perdas

teriam impedido as citadas construções e determinado, assim, a exclusão social dessas crianças?

Criamos, então, técnicas inéditas para identificação desses “elos perdidos” no processo ontogenético, e, a partir daí, criamos também estratégias específicas para cada caso, visando a construção das noções espaço-temporais e causais que, uma vez adquiridas (em média, depois de dois anos de trabalho com cada sujeito), permitiram-lhes a construção do real e a aquisição da linguagem. A hipótese inicial e as pesquisas também iniciais foram publicadas na França, em 1989. Depois disso, nossas estratégias chegaram a ser reaplicadas no Hôpital Saint-Jean de Dieu, em Lyon, hospital de psiquiatria infantil, com a mesma intenção: fazer com que crianças vitimizadas pelo comportamento dissocial se reorganizassem por intermédio da aquisição das noções espaço-temporais e causais.

Lendo a tese de Adriana Marquer, imediatamente observamos que, apesar de esta conter a história e longas descrições das atuais concepções de *deficiência intelectual*, não havia aí um *conceito* desta deficiência. A preocupação das organizações (inclusive da Organização Mundial da Saúde) de não “discriminar” socialmente as crianças organicamente prejudicadas termina por misturar os problemas neurológicos, psicológicos, sociais, linguísticos etc., o que impede, em grande parte, um projeto adequado, que vise a inserção social desses sujeitos marginalizados por uma “deficiência intelectual”, que não se sabe exatamente o que seja, a não ser pelos resultados obtidos nos testes de QI!

A OMS, por incrível que pareça, não tem um conceito para “deficiência intelectual”, embora pretenda para as pessoas com esse *handicap* “melhor saúde, e uma vida melhor”... Nesse contexto, a OMS coloca no mesmo grupo os que têm lesão cerebral, os autistas, aqueles que têm a síndrome de Down, os internados em orfanatos e os rejeitados pela família! Uma panaceia, um exemplo claro das ideias obscuras e confusas. Que dificuldade para *madame* Marquer!

Nós nos perguntamos: na ausência de um conceito de *deficiência intelectual*, a intervenção remediativa deve intervir sobre o que, exatamente? Sobre o simples comportamento dos sujeitos? Nesse caso, necessariamente, *estamos no universo da “modificação do comportamento”*. *A ausência do conceito leva-nos, automaticamente, ao empirismo ingênuo e a um pragmatismo também ingênuo, e é isso que a maioria das pessoas não entende!* Criar conceitos não é apenas discriminar com um nome, como se fosse um apelido qualquer. Ao contrário, o *conceito científico* auxilia a “inclusão” na medida em que resulta de pesquisas que podem levar anos e conduz a outras tantas neste mesmo sentido. Com Gilles-Gaston Granger, nosso mestre, estamos convencidas de que “*le problème fondamental des sciences*

de l'homme est de trouver le moyen de donner 'droit de cité' aux significations dans un système de concepts abstraits [...] (1994, p. 261)¹.

Como se deve entender essa afirmação? As ciências humanas têm que ultrapassar as descrições, as constatações, e passar a entender aquilo que até agora é apenas observável, têm que criar um sistema de conceitos abstratos com o qual se possa trabalhar na teoria e na prática para recuperar crianças, para saber como inserí-las no seu ambiente. Admitir “democraticamente” um comportamento especial “diferente” sem querer entendê-lo ou explicá-lo para remediá-lo, isso sim é lamentável. Tivesse Sigmund Freud pensado assim e a psicanálise não existiria, não ocuparia lugar relevante no conhecimento do ser humano. Sem essa área do conhecimento, quantas pessoas teriam deixado de “ter melhor saúde e uma vida melhor”, como diz a OMS!

No caso da reeducação, porque nosso referencial teórico sempre foi a teoria de Jean Piaget, lutamos para que a psicologia entendesse o lugar do organismo na vida psíquica! Piaget escreve:

“L'organisation héréditaire de notre système nerveux, de nos organes moteurs et sensoriels, sont à la fois au point de départ de la connaissance humaine et au point d'arrivée de l'évolution des espèces animales considérée sous l'angle de l'adaptation psychomotrice au milieu” (1949 /1950, p. 276, v. III).²

Vemos aqui o esboço de sua teoria do conhecimento, de seu *kantismo evolutivo*, que é a extraordinária transposição da problemática de Kant para o domínio da *biologia*, com a também extraordinária concepção *de um a priori* construído (PIAGET, 1960). Tal é a nossa convicção.

Há no trabalho de *madame* Marquer uma compensação para a ausência do conceito de *deficiência intelectual*, que é a introdução da noção de *competência*, muito mais importante do que o nível do QI. *Competência* necessariamente envolve as capacidades externas e internas (sobretudo as neurológicas) do ser humano, mas tem a vantagem de escapar sutilmente do “politicamente incorreto”. Escreve o orientador da Tese: “*Ces formes d'activité (les compétences) réfractent les manières, plus ou moins efficaces de s'y prendre face à une tâche*” (BESSE, J. M. apud MARQUER, p. 89)³.

1 Tradução livre: “O problema fundamental das ciências humanas é encontrar um meio de dar legitimidade (reconhecimento) às significações (humanas), inserindo-as num sistema de conceitos abstratos”.

2 Tradução livre: “A organização hereditária de nosso sistema nervoso, de nossos órgãos motores e sensoriais estão ao mesmo tempo no ponto de partida e no ponto de chegada da evolução das espécies animais considerada sob o ângulo da adaptação psicomotora ao meio”.

3 Tradução livre: “Essas formas de atividade (as competências) refratam as maneiras, mais ou menos, eficazes de se encarar uma tarefa”.

A doutoranda afirma que sua tese está baseada na teoria de Jean Piaget. No entanto, como no Brasil e em muitos outros países, a pesquisadora entende que a “teoria de Piaget” e o “modelo piagetiano” sejam, no fundo, construtivismo e desenvolvimento. Diz ela:

1.”*Notre étude a ainsi pour objectif d’optimiser non seulement le développement et la construction des structures cognitives auprès de cette population mais également de transposer et généraliser des compétences afin de faciliter l’insertion professionnelle.*” (p. 118).

2.”*Nous nous sommes appuyés sur la théorie de Piaget dans un abord constructiviste.*” (p. 289).

3.”*Les fondements de notre recherche sont basés sur le modèle piagétien. [...] et sur la Remédiation créé par Jean-marie Dolle*” (p. 289).

Como estávamos no país no qual estudamos e construímos a essência de nossa carreira, terra natal de nosso eterno orientador Gilles Granger, vimo-nos na obrigação de dizer uma verdade que ainda não havíamos dito nem escrito no Brasil: muitas teses que se dizem baseadas na teoria piagetiana na verdade foram alicerçadas na “representação social” dessa teoria – conceito fantástico criado por Serge Mucovici, o grande pesquisador francês na área da psicologia social que escreveu sobre a “representação social” da psicanálise, entrevistando leigos que sempre acreditavam saber o que era a psicanálise. O caso da teoria piagetiana foi mais grave porque entendidos do assunto deixaram-se levar pela representação social dessa teoria. É preciso que se diga: o próprio Piaget, já idoso e doente, influenciado por muitos, contribuiu para isso. Houve uma época em sua vida (final da década de 1960 e toda a de 1970) em que escreveu textos que *se*, e somente *se* forem seus, são contraditórios entre si. Estudamos seus manuscritos com o financiamento que recebemos da Universidade de Genebra para este fim e, curiosamente, verificamos que faltavam nos cofres alguns desses textos que contradizem sua teoria escrita e repetida nos cinquenta anos anteriores... e que foram todos escritos de seu próprio punho e que podem ser confrontados com os publicados.

Desenvolvimento cognitivo e construtivismo são dois temas que podem ser abstraídos da teoria de Piaget sem dúvida alguma; no entanto, o biólogo e epistemólogo suíço jamais teve a intenção de criar uma teoria do desenvolvimento humano enquanto tal – aliás, um cientista como Piaget não pensaria num “desenvolvimento humano” restrito ao aspecto cognitivo, como o que ele teria realizado. Desenvolvimento e construtivismo, na verdade, para Piaget, são sempre os epigenéticos, embora ele mesmo tenha, no ocaso de sua vida, abstraído os temas do contexto que criara durante mais de meio século: o organismo, o aspecto endógeno da aquisição do conhecimento.

A construção de sua teoria sobre a ontogênese epigenética que repete a filogênese obrigou Piaget a acompanhar a construção do sujeito epistêmico, inteiramente formal, subjacente ao sujeito epistemológico, concreto, ou seja, obrigou-o a observar o comportamento de crianças enquanto brincavam e discutiam entre si; inicialmente, no Laboratório de Binet. Contudo, é preciso que se diga, Piaget interessou-se pelo ser humano e não por Pedro ou Paulo. Observou a construção cognitiva na criança, mas não para explicá-la como indivíduo ou pessoa; buscou, isso sim por intermédio dela, entender a *embriologia mental do ser humano*. Então, quase por acaso, descobre, ainda no Laboratório de Binet, o outro polo de sua teoria: *as ações dessas crianças eram isomorfas à “Álgebra da Lógica” de Couturat* (apud PIAGET, 1960, p. 59). Na obra de é preciso que se diga, Piaget, os assim chamados “desenvolvimento” e “construtivismo” são, evidentemente, a “partitura facilitada” da embriologia mental observada na ontogênese humana. A partitura facilitada na música clássica implica sempre em perdas harmônicas inimagináveis; no caso da teoria de Piaget, a perda incomensurável foi a do abandono da explicação do elo necessário entre o aspecto endógeno e o exógeno da ontogênese, substituída por descrições apenas a respeito do *desenvolvimento* ou *construtivismo*. A perda irreparável foi a da importante sub-hipótese de Piaget, formulada já na época do seu estágio no Laboratório de Binet e que permite a formulação de sua teoria, ou seja, a de que toda possibilidade de ação visando conhecer o mundo, assim como toda possibilidade de raciocínio ou pensamento cuja intenção seja a de explicar ou a de descobrir as razões de algo, origina-se no funcionamento cerebral, isomorfo à lógica de classes e relações. Contudo, da mesma forma que poucos ouvidos são capazes de identificar as perdas harmônicas das músicas clássicas em suas partituras “facilitadas”, poucos perceberam as perdas epistemológicas da versão facilitada da teoria piagetiana. A história e a filosofia da ciência, no entanto, perceberam, e a teoria de Piaget tem sido por elas solenemente ignorada. Hoje, raramente encontramos alguma referência a Jean Piaget nesses contextos. É uma grande perda! Vejamos em seguida o porquê.

A teoria de Piaget, longe de ser uma teoria do desenvolvimento ou da aprendizagem, é uma Teoria da Evolução Epigenética (filogênese e ontogênese) (1974a). A palavra epigênese, na teoria de Jean Piaget, foi inspirada pelo grande biólogo inglês C. H. Waddington (1946, 1957) e cujo conceito descrevia suas próprias pesquisas, durante quarenta anos (1929-1965), com as *limnae stagnalis* (PIAGET, 1965a, v. 15, n. 17), depois com os *sedum sediforme*, (PIAGET, 1974a) até chegar à fenocópia cognitiva humana. Waddington e Piaget criaram uma teoria da evolução que se ombréia às de Darwin e Lamarck, porém epigenética e segundo a qual o genoma e todo o organismo se constroem graças às trocas com o meio, mas cuja construção jamais é devida às condições fortuitas ou ao acaso (bem ao contrário de Jacques Monod, biólogo francês, Prêmio Nobel de Medicina ou Fisiologia em 1965). Os fenótipos para

Piaget são sempre considerados como “respostas” do genótipo às agressões do meio, de acordo com Waddington e Dobzhansky (PIAGET, 1974a, 1967).

A obra sobre a Adaptação Vital (1974a, últimas linhas), Piaget finaliza-a dizendo que a escrevera, sobretudo, para mostrar que, em todos os domínios abordados no estudo da evolução, as novidades aparentemente aleatórias dependeram sempre das condições anteriores, genótípicas não fortuitas.

Considerada sob um outro ângulo, a teoria de Piaget é uma Teoria do Conhecimento necessário e universal (o conhecimento científico), baseada na ontogênese humana que explica sua evolução orgânica e, ao mesmo tempo, a evolução do sujeito do conhecimento, que desvenda os mistérios da natureza (PIAGET, 1967). Nas obras citadas anteriormente, Piaget esmiuça a função das estruturas mentais orgânicas no conhecer e explicar o mundo enquanto esse conhecimento é constituído por sistemas de relações lógico-matemáticas necessárias e universais. Seu *desenvolvimento* ou seu *construtivismo* sempre foram desenvolvimento e contrutivismo epigenéticos do sujeito epistêmico, ou seja, do sujeito universal do conhecimento, passível de ser conhecido por intermédio da observação e da abstração daquilo que há em comum em todos os indivíduos observados, e cujas particularidades individuais nunca a ele interessaram.

A teoria de Piaget sobre o sujeito epistêmico e sua evolução, ou seja, evolução de um sujeito real que se constrói do ponto de vista da *forma*, implica, necessariamente, a famosa distinção feita por ele mesmo, entre o *Réussir* e o *Comprendre* (PIAGET, 1974b). *Réussir* é compreender, em ação, determinada situação para alcançar um fim proposto. Compreender é conseguir (*réussir*) entender em pensamento as mesmas situações até resolver os problemas por intermédio da *descoberta das razões* que os envolvem e poder entender as ligações existentes entre essas razões, em pensamento, quanto ao *porquê* e ao *como*.

Muitas teses inspiradas na teoria de Piaget no mundo inteiro (inclusive a de *madame Marquer*) consideram que a criança adquire a noção de conservação quando, por exemplo, diante de duas bolas de plasticina, que anteriormente eram iguais em volume de massa, observando-as, em seguida, transformadas em duas formas diferentes, em que uma lhe “parece ter mais massa que a outra”, toma consciência de que nada foi juntado ou retirado da massa anterior. Essa descoberta, em geral verbalizada “ninguém tirou nada, nem pôs nada”, puramente empírica, é considerada como *aquisição da noção de conservação*. No entanto, segundo Piaget (ele mesmo, é bom que se diga), a conservação é devida à dedução (processo interno, não verificação empírica); ele escreve:

la conservation semble donc être due à une déduction a priori et analytique, qui rend inutile l'observation des relations, ainsi que l'expérience elle-même. [...] le raisonnement qui aboutit à l'affirmation de la conser-

vation consiste en son essence en une coordination des rapports, sous son double aspect de multiplication logique des relations et de composition mathématique des parties et des proportions (1941, p. 24).⁴

Na *Epistémologie mathématique et psychologie* que escreveu com o matemático Evert Willem Beth (BETH; PIAGET, 1961, p. 256), diz Piaget:

En tous ces domaines, l'avènement des groupements se marque par la construction de notions déductives fondamentales qui demeuraient absentes aux niveaux préopérateurs: ces sont les notions de conservation, qui constituent les invariants des groupements précédents (conservation des ensembles, des logueurs etc)⁵.

Estamos enfatizando a importância de se considerar adequadamente o papel ou a função do aspecto endógeno na teoria piagetiana. *No entanto, teríamos a certeza de que esse conhecimento auxiliaria os processos de reeducação?* Com certeza, sim, pois, apesar de Piaget escrever em seus textos apenas sobre crianças ditas “normais”, seu objetivo era explicar *o ser humano universal*. Por que e como seriam suas ideias interessantes para a reeducação dos *deficientes intelectuais*?

Expliquemos:

Segundo Piaget, a passagem da ação à conceituação, na ontogênese, consiste em uma espécie de tradução da causalidade em termos de implicação (conferir no livro anteriormente: *Réussir et Comprendre*). As coordenações causais das ações permitem alcançar fins materiais, por exemplo, como aconteceu com os sujeitos de *madame Marquer* na lavanderia, um exemplo de compreensão da causalidade que poderia evoluir para as implicações “a blusa está suja, deve ser lavada”, “a blusa está limpa, ela foi lavada”. Já a implicação é uma conexão entre as significações: a blusa está limpa *porque* foi lavada. Se ela tivesse enfatizado esta conexão, teria ajudado a tomada de consciência entre os participantes da pesquisa. Parece-nos que este trabalho não foi feito. “Compreender consiste em descobrir a razão de um acontecimento” diz Piaget (PIAGET, 1974b, p. 241-242). Nesse caso: *se a*

4 Tradução livre: “A conservação parece, pois, ser devida a uma dedução a priori e analítica que torna inútil a observação das relações, assim como a própria experiência [...] o raciocínio que resulta na afirmação da conservação consiste, em sua essência, em uma coordenação de relações, sob seu duplo aspecto de multiplicação lógica das relações e de composição matemática das partes e das proporções”

5 Tradução livre: “Em todos esses domínios, a presença dos agrupamentos se marca pela construção de noções dedutivas fundamentais que permanecem ausentes nos níveis pré-operatórios: são as *noções de conservação* que constituem os invariantes dos agrupamentos precedentes (conservação dos conjuntos, dos comprimentos etc.)”

blusa está limpa, *então* ela foi lavada. A implicação da qual falamos aqui não é a implicação logico-matemática [a implicação entre premissas verdadeiras e falsas], mas, sim, uma implicação entre significações muito simples, chamada por Piaget de *implicação significativa*, aquela que liga duas significações e as conecta. A implicação significativa leva a compreender, a descobrir a razão das coisas, a descobrir sistemas de relações mesmo muito simples. O “se... então” leva também a compreender a *negação*. É preciso que nos lembremos de que a *transitividade* também depende da possibilidade de negar. Piaget escreve:

En un mot, il n'est pas d'activité cognitive, qu'il s'agisse d'actions matérielles comme d'opérations mentales, sans que ses éléments positifs soient exactement compensés, mais en droit et en tant que nécessité de caractère logique, par des éléments négatifs leur correspondant terme à terme. (PIAGET, 1960, p. 59)⁶

Não teria havido na tese de madame Marquer, como em tantas outras aqui no Brasil, uma negligência dos aspectos negativos, sendo as propriedades positivas as únicas “pregnantes” (que se impõem ao espírito e à percepção), como diria Piaget? Aliás, desde que Immanuel Kant escreveu seu belíssimo *Versuch, den Begriff der negativen Größen in die Weltweisheit einzuführen*⁷ (KANT, 1949 [1763]), poucos deram importância para essa questão. Piaget percebeu o significado profundo de tal ideia na superação das contradições e especialmente na contradição dialética (1974c). Não nos esqueçamos de que Freud enfatizou de modo especial *Die Verneinung*, (“A negação”), colocando o conceito no centro de sua obra.

A maneira de madame Marquer ver a teoria piagetiana é diferente da nossa, mas, como diz Martial Guéroult (1955) na introdução de seu extraordinário livro *Descartes selon l'ordre des raisons*, “le changement des générations variant sans cesse la lumière qui éclaire les oeuvres, accuse tour à tour en elles le relief de certaines pensées [...] mais ces jeux d'éclairage laissent le monument intact”. Assim, apesar das diferentes interpretações do monumento deixado por Jean Piaget, ele permanecerá intacto para o futuro que há de vir; e a reeducação será, então, mais ou menos, beneficiada por ele, conforme as luzes que o iluminarem.

Lutamos toda uma vida para demonstrar, com Jean Piaget, que os processos psíquicos – tanto aqueles lógico-matemáticos quanto as “paixões da alma” – ligam-

6 Tradução livre: “Em uma palavra, não há atividade cognitiva, quer se trate de ações materiais como de operações mentais, sem que seus elementos positivos sejam compensados (mas em direito) e enquanto necessidade de caráter lógico, por elementos negativos, a eles correspondendo termo a termo”.

7 Tradução livre: “Ensaio para introduzir no conhecimento do universo o conceito de grandeza negativa”.

se, necessariamente, ao cérebro, como tentaram provar, dentre outros, Descartes (século XVII), La Mettrie, Galvani (século XVIII) Helmholtz, Charcot, Claude Bernard, (século XIX), Luria, Penfield, Gerald Edelman (Prêmio Nobel 1972), Kandell (Prêmio Nobel 2000) e também Jean Piaget, o realmente injustiçado, incompreendido. Alguns desses nomes foram enfaticamente lembrados por ele durante toda sua vida e sua obra, especialmente Helmholtz, Claude Bernard e Penfield, cuja teoria “casa” com a sua na concepção do surgimento das imagens mentais (conferir interessantes comentários em GRUBER; VONÈCHE, 1977, 1995, p. 655-656). Um dos aspectos complicados da relação psiquismo/organismo é justamente o pensamento simbólico, pois a função semiótica ou simbólica permanece ainda como um “resíduo” no âmbito da explicação neurológica exaustiva.

Em relação à obra de Jean Piaget, quisemos, em vão, durante mais de quarenta anos, demonstrar seu papel na história da ciência como biólogo/filósofo, autor de uma teoria da evolução epigenética considerando-se a filogênese e a ontogênese; e na história da filosofia, como o criador de uma teoria do conhecimento oriunda da *ontogênese epigenética*, ou seja, baseada na biologia como ele sonhara desde a juventude (PIAGET, 1965b).

Em 2015, na Université de Lyon2, na França, enfim, pudemos oficialmente colocar nossa posição nesta banca de doutorado! Daí este pequeno artigo dizendo o que nunca foi dito e nem escrito no Brasil.

Tudo que escrevemos visa *quasi* demonstrar a necessidade de se colocar um hífen no psico-social para se falar da intersecção entre o psíquico e o social, preservando os universos do psiquismo e do social que não necessariamente se sobrepõem. De outro lado, procuramos mostrar que em Psicologia Social ou não, o “bio” está sempre presente.

Referências

- BETH, E. W.; PIAGET, J. *Épistémologie mathématique et psychologie*. Paris: PUF, 1961. p. 256.
- DOLLE, J. M.; BELLANO, D. *Ces enfants qui n' apprennent pas*. Paris: Paidós/Centurion, 1989.
- GRANGER, G. G. *Formes, opérations, objets*. Paris: VRIN, 1994. p. 261.
- GRUBER, H. E.; VONÈCHE, J. J. *The essential Piaget*. New York: Basic Books, 1977/1995.
- GUEROULT, M. *Descartes selon l'ordre des Raisons*. Paris: Aubier, 1953.

KANT, I. *Essai pour Introduire en Philosophie le concept de Grandeur Négative*. Paris: VRIN, 1949 [1763].

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. *La Genèse du Nombre chez l' enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1941.

PIAGET, J. *Introduction à L'épistémologie génétique*. Paris: PUF, 1950. p. 276. (v. III).

_____. Les modèles abstraits sont-ils opposés aux interprétations psycho-physiologiques dans l' explication en psychologie? *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, Berne, v. 19, n. 1, p. 58-9, 1960.

_____. Note sur des *Limnae stagnalis* L. Var. *Lacustris* Stud. Elevées dans une mare du plateau vaudois. *Revue suisse de zoologie*, Genève, v. 72, n. 38, 1965a, p. 769-785.

_____. *Sagesse et illusions de la philosophie*. Paris: PUF, 1965b.

_____. *Biologie et connaissance*. Paris: Gallimard, 1967.

_____. *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence: sélection organique et phénocopie*. Paris: Hermann, 1974a.

_____. *Réussir et Comprendre*. Paris: PUF, 1974b.

_____. *Recherches sur la Contradiction*. Paris: PUF, 1974c.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *De la théorie de Piaget, à ses applications*. Tradução Jean-Marie Dolle e Patrick Guillaume. Paris: Paidós/Centurion, 1989.

WADDINGTON, C. H. *How animals develop*. London: George Allen & Unwin Ltda, 1946.

_____. *The strategy of the genes*. London: George Allen & Unwin Ltda, 1957.