

PESQUISAS

O PENSAMENTO SELVAGEM E A PSICOLOGIA INFANTIL: UMA CRÍTICA À TRADIÇÃO OCIDENTAL

PAULO VICTOR ALBERTONI LISBOA*

AMNÉRIS MARONI**

Apesar da dedicatória de Claude Lévi-Strauss a Merleau-Ponty em *O pensamento selvagem*, e do memorial deste autor para defesa de cátedra de antropologia social para Lévi-Strauss, os autores estabeleceram um diálogo que poderia ser considerado tanto uma relação de convergências como também de divergências. Assim podemos, por exemplo, nos referir, segundo Marilena Chaui, à esperança de Merleau-Ponty – na análise estrutural – não correspondida pelos estudos de Lévi-Strauss, que desembocariam em um “kantismo sem sujeito transcendental” ou “pensamento objetivo”.¹ Mas, por outro lado, o que dizer, no âmbito da fenomenologia, a respeito desse outro modo de organizar o conhecimento ao nível da percepção, o qual o antropólogo estruturalista intitularia de *ciência do concreto*? O que vemos problematizado, então, são os limites de conciliação entre o

* Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Esse texto é parte do desenvolvimento de uma pesquisa de Iniciação Científica realizada no âmbito do PIBIC/SAE. E-mail: <paulo.cienciassociais@yahoo.com.br>.

** Orientadora da pesquisa. Docente da UNICAMP. E-mail: <amneris@plugnet.com.br>.

¹ CHAUI, Marilena. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

pensamento de Maurice Merleau-Ponty e o de Claude Lévi-Strauss. Deteremo-nos aqui a alguns elementos que acusam a fertilidade do diálogo especificamente no tratamento do pensamento selvagem e da psicologia infantil.

As noções de “lógico”, “não-lógico” e “pré-lógico” supõem um entendimento a respeito do que é a racionalidade ou dos critérios que permitem afirmar o que é racionalmente inteligível e o que não é. A etnologia e a fenomenologia, tendo em vista o diálogo de Claude Lévi-Strauss e Maurice Merleau-Ponty, têm em comum o alargamento da noção de “racional” ou de “razão” na medida em que ambos tornam inteligíveis determinados comportamentos antes não apreensíveis segundo sua própria linguagem. Enquanto Claude Lévi-Strauss afirma não existir o pensamento do selvagem, mas somente um pensamento selvagem, ou seja, um modo de conhecimento mais próximo à percepção e à imaginação e que opera segundo a lógica do concreto, noutra sentida, Maurice Merleau-Ponty se vale das afirmações externadas na obra *Fenomenologia da percepção* e de outros trabalhos, a respeito do desenvolvimento de uma ontologia do sensível, para contestar a afirmação cartesiana e representacional de que as crianças possuem pensamento pré-lógico. Os dois autores apresentam, portanto, a percepção como fundamento da positividade, seja do pensamento selvagem como também da psicologia infantil, e convergem na localização do espaço das artes como possibilidade de aprender a ver o mundo de forma diferente da tradição

hegemônica ocidental. Pretendemos apontar, então, em que medida o diálogo da antropologia estrutural e da fenomenologia, a partir de Lévi-Strauss e Merleau-Ponty, permite a compreensão das relações de conflito entre a sciência e o *cogito* de herança cartesiana na determinação dos critérios de racionalidade.

O problema sobre o qual nos debruçamos aqui está parcialmente expresso na frase seguinte: “Podemos ver no desenho da criança a prova de sua liberdade em relação aos postulados de nossa cultura.”² Nos resumos de curso de Merleau-Ponty na Sorbonne (1949-1952), identificamos um novo sentido para seus estudos. Se noutro momento as obras do fenomenólogo se dirigiram às questões referentes à percepção ou ao comportamento, e, em decorrência disso, suas propostas rompiam com os modelos de conhecimento por representação e orientados por antinomias, então, sem que abandonasse as leituras anteriores, suas aulas sobre psicologia infantil e pedagogia expressavam o ser-no-mundo da criança de modo contrário aos padrões hegemônicos da tradição ocidental, e, noutro sentido, demonstravam a tradição ocidental como contrária ao modo pelo qual as crianças organizam o mundo, na medida em que há um esforço de inseri-las no modelo de racionalidade cartesiana. Esse aspecto coloca Merleau-Ponty como crítico de uma reprodução cultural violenta do pensamento abstrato, e,

² MERLEAU-PONTY, Maurice. *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 167.

como pretendemos apresentar, permite também que consideremos *O pensamento selvagem* para além de uma homenagem à memória do fenomenólogo, extensão de suas contribuições à antropologia.

Como sabemos, é com a extensão dos problemas contidos em *O totemismo hoje* para *O pensamento selvagem* que Lévi-Strauss situa o totemismo no problema geral das classificações sociais e reconhece um interesse especulativo nos procedimentos intelectuais das sociedades ditas “primitivas”. No entanto, Claude Lévi-Strauss aponta que o julgamento a respeito dessa intelectualidade deveria implicar o questionamento do entendimento sobre o pensamento científico, considerado, por outros autores, como atributo ausente do conhecimento dessas sociedades.

Interessa-nos aqui uma primeira aproximação entre Merleau-Ponty e Lévi-Strauss. Como afirma Marilena Chaui, o “trabalho filosófico de Merleau-Ponty está empenhado numa interrogação permanente da razão e da experiência para conduzi-las a uma racionalidade alargada.”³ É importante que consideremos o trabalho filosófico de Merleau-Ponty na sua relação com o campo dos estudos a respeito da consciência, para compreendermos aquela que talvez seja sua divergência fundamental com Lévi-Strauss. Seus trabalhos fenomenológicos rompem com a concepção ocidental que abordava a consciência a partir da introdução dos problemas filosóficos via solução cartesiana das duas substâncias, *res extensa* e *res cogitans*.

³ CHAUI, Marilena. A experiência do pensamento. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 197.

Na medida em que as duas substâncias são elucidadas por meio da reflexão, não se considera, ou pelo menos é tomada dogmaticamente, a fê perceptiva e o acesso ao mundo pela percepção. Isso significa que a tradição filosófica do ocidente entende o pensamento como deslocado da sua referência corporal, ocasionando uma filosofia da verdade pelo *cogito* cartesiano. Em decorrência disso, os aspectos corporais ou relacionados aos sentidos são pretensamente considerados enganadores, diante da concepção de razão extracorporal. É, portanto, devedora da tradição ocidental a concepção de que a pintura clássica apresenta uma visão muito mais realista das coisas do que a pintura moderna, pois, segundo esse entendimento, a primeira representa as coisas como “naturalmente” são, enquanto a segunda desvenda o mundo da percepção.⁴ Como veremos, na concepção fenomenológica de Merleau-Ponty existiria uma relação de semelhança entre o desenho infantil e a arte moderna.

A proposta fenomenológica deste autor anuncia uma ontologia do sensível e situa os dilemas da razão no corpo, abrindo caminhos a outra concepção de racionalidade. Assim como a consciência é desarticulada da referência cartesiana e passa a ser considerada consciência perceptiva, também o sujeito não o é pela assertiva do *eu penso*, e, então, é apresentado como corpo-sujeito. Portanto, o pensamento não é qualificado pelos mesmos parâmetros filosóficos de antes, e a designação de racionalidade precisa ser reavaliada.

⁴ MATTHEWS, Eric. *Compreender Merleau-Ponty*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 174.

Desta maneira, a abordagem fenomenológica parece apresentar um fundamento comum ao pensamento selvagem e aos desenhos infantis de modo a apontar uma concepção alargada da razão que pode colocar em cheque os critérios hegemônicos de determinação da racionalidade.

Sem a pretensão de deslegitimar as contribuições de Carl Gustav Jung, tomaremos como referência uma passagem de *O desenvolvimento da personalidade* para comparar as abordagens sobre a psicologia infantil e sua relação com os “primitivos”.

A escola é apenas um meio que procura apoiar de modo apropriado o processo de formação da consciência [...]. Perguntando agora o que iria acontecer se não tivéssemos escolas e se deixássemos as crianças entregues a si mesmas, deveríamos então responder: as crianças continuariam inconscientes em grau muito maior [...]. Seria um estado primitivo, o que significa que quando tais crianças chegassem à idade adulta não passariam de primitivos, apesar de toda a inteligência natural de que dispõem; seriam apenas “selvagens”, como qualquer membro de uma tribo inteligente de negros ou de índios. De maneira nenhuma seriam meros bobos, mas apenas inteligentes por instinto; seriam ignorantes e, por isso, inconscientes quanto a si e quanto ao mundo. Começariam sua vida em estado de cultura consideravelmente inferior e em muito pouca coisa se distinguiriam das raças primitivas. De certo modo foi possível observar tal decaída para um nível inferior pelo que sucedeu aos imigrantes espanhóis e portugueses na América do Sul, como os bôeres holandeses na África. A possibilidade de retrocesso à etapa primitiva baseia-se no fato de a mesma lei biogênica valer não apenas para o desenvolvimento do corpo, mas também para o da alma. De acordo com essa lei repete-se, como é sabido, a história evolutiva da espécie no desenvolvimento embrionário do indivíduo.⁵

⁵ JUNG, Carl Gustav. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 56.

O trecho acima é significativo por que nos permite, entre outras coisas, abordar o problema no duplo aspecto que temos identificado até aqui. Os ditos “primitivos” e crianças são destituídos da afirmação pela positividade de sua condição, e, como pudemos ver, são caracterizados pela negatividade por comparação ora em relação ao pensamento abstrato, ora em relação ao seu correlato, o pensamento adulto (ocidental). Diante disso, nos é mais claro de que maneira se elabora o discurso sobre a infância, enquanto estágio inferior do desenvolvimento humano. Nesse sentido, se por um lado Lévi-Strauss teve que demonstrar o sistema de classificação social de determinados grupos e sua maneira de operar a ciência do concreto, Merleau-Ponty observou os fundamentos das teorias psicológicas e procurou demonstrar a insuficiência destas para compreender o ser-no-mundo da criança, negligenciado pelas soluções caducas da modernidade.⁶

É necessário nos referirmos aqui textualmente a alguns elementos de aproximação do diálogo de Lévi-Strauss e Merleau-Ponty, presente em *O pensamento selvagem*:

O paradoxo admite apenas uma solução: é que existem dois modos diferentes de pensamento científico, um e outro funções, não certamente estádios desiguais do desenvolvimento do espírito humano, mas dois níveis estratégicos em que a natureza se deixa abordar pelo conhecimento científico – um aproximadamente ajustado ao da percepção e

⁶ WAELHEMS, Alphonse. Uma filosofia da ambigüidade. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. *A estrutura do comportamento*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. XXIV.

ao da imaginação, e outro deslocado; como se as relações necessárias, objeto de toda ciência, neolítica ou moderna, pudessem ser atingidas por dois caminhos diferentes: uma muito próxima da intuição sensível e outro mais distanciado.⁷

É possível a semelhança entre a ciência do concreto, ou a lógica do concreto, e a proposta ontológica de Merleau-Ponty na medida em que um dos dois modos de conhecimento destacados por Lévi-Strauss se distingue exatamente pela abordagem da natureza via percepção e imaginação. A separação entre lógica de abstração e lógica do concreto torna inteligível dois modos de conhecimentos que coexistem. Deteremo-nos, a seguir, à semelhança entre o pensamento selvagem e à maneira proposta por Merleau-Ponty para compreender o ser-no-mundo da criança.

Ao examinar as formas de expressão mais elípticas, Merleau-Ponty se detém ao desenho infantil, em *A prosa do mundo*. O autor retira a expressão infantil do estatuto de inferioridade em que a criança foi colocada por referência ao progresso encarnado na figura do adulto. A expressão infantil não é compreendida, portanto, como desatenção ou incapacidade sintética, e muito menos como expressão que deve se conformar às coerções da representação que imobiliza a perspectiva vivida, mas, “trata-se de dar um testemunho, e não mais fornecer informações.”⁸ Além de tudo, são exemplares as relações de espaço e tempo no desenho, se compararmos

⁷ LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus, 2010a, p. 31.

⁸ MERLEAU-PONTY, op. cit., 2002, p. 186.

a perspectiva infantil à do adulto para nos ater à classificação ao pensamento infantil. Enquanto as “narrativas gráficas” das crianças reúnem numa só imagem cenas sucessivas da história e os elementos invariáveis do cenário, o adulto “racional”, por não compartilhar a mesma noção de tempo, toma as narrativas como lacunares ou obscuras, o que permite situar a criança numa etapa de desenvolvimento ainda imaturo que visa à vida adulta.

Maurice Merleau-Ponty aponta aqui alguns problemas relativos ao “pensar realista” nas pesquisas de psicologia infantil.⁹ Interessa-nos especificamente que estas não percebem que a criança tem a noção de corpo fenomênico indiviso entre pensamento e extensão; que a percepção da criança e do adulto não são iguais; que compreender a criança e sua percepção implica em estabelecer uma ordem que não é representacional, e que nem por isso é o caos. Temos aqui então a necessidade de voltarmos à citação de Jung.

A educação é pensada para impedir que a criança permaneça num estágio equiparado ao do “primitivo”. Apesar de a educação não ser concebida como restrita à escola, a função dessa instituição não é eliminada. E, vale dizer, a escola não foge às garantias da reprodução da tradição, pois os “alunos aprendem imitando os modos de falar e pensar do professor” e “não ingressam na herança cultural apenas por meio da inteligência, mas também por meios quase

⁹ MERLEAU-PONTY, op. cit., 2006, p. 476.

dramáticos de imitação do adulto.”¹⁰ Se há uma relação de dominação ou domesticação do pensamento da criança, compreendido por meio de Merleau-Ponty e Lévi-Strauss, tão pouco há compreensão da criança, e muito menos o posicionamento desta como ser-no-mundo tal qual a fenomenologia nos permite compreender.

Temos, portanto, uma cultura que utiliza a reprodução para fazer prevalecer determinada tradição contra a maneira pela qual a criança se expressa. Não se trata de simplesmente garantir a existência da cultura, já que o pensamento representacional limita e inibe a experiência, imobiliza a perspectiva vivida para fazer sobressair “o olhar de um deus não mergulhado na finitude.”¹¹ Isso se refere ao modo de opressão também encontrado nos julgamentos de expressões artísticas modernas que não pretendem adotar uma perspectiva realista, a exemplo do impressionismo ou surrealismo. A existência do pensamento selvagem está perturbada mesmo onde lhe foi reservada um espaço no ocidente.

Na arte, ainda é lícito sermos “selvagens”, no bom sentido que o adjetivo sempre tem na pena de Lévi-Strauss [...]. A arte é para ele, no final das contas (assim me parece), um modelo para a ciência, essa forma de conhecimento que em seus momentos culminantes se aproxima da arte. O mito representa para Lévi-Strauss aquele momento quase-adâmico da história cognitiva da espécie, quando a arte e a ciência ainda não haviam

¹⁰ MERLEAU-PONTY, op. cit., 2006, p. 466.

¹¹ MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 185.

tomado rumos distintos. E o futuro do pensamento humano – se é que há um – não poderá consistir senão em um movimento em espiral de volta à região onde impera, inesgotável, o impulso gerador do mito.¹²

Não constatamos, então, um enfrentamento ontológico na tradição herdeira de Descartes, ou ainda, um embate de sobrevivência do pensamento selvagem (gênero de pensamento primordial) e do pensamento domesticado ou científico moderno (espécie de pensamento abstrato)? Não seriam Merleau-Ponty e Lévi-Strauss críticos de nossa cultura? O estudo do pensamento selvagem e das crianças deve, portanto, nos levar a uma crítica da antropologia estrutural e da fenomenologia dirigida à cultura ocidental.

Nesse sentido, é importante também considerarmos que a reprodução da domesticação do pensamento depende da centralidade da escrita, pois no processo educativo a ênfase na escrita resulta na fixação do “signo escrito” e, portanto, na garantia da reprodução do pensamento hegemônico não aberta à transgressão na educação via oralidade.¹³ De outro modo, não podemos ignorar a contribuição de Lévi-Strauss, em *Tristes trópicos*, no que se refere à compreensão da escrita como facilitadora da dominação.

¹² VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Entrevista. *Revista de Jornalismo Científico*. 2009. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&tipo=entrevista&edicao=46>>. Acesso em: 1 abr. 2010.

¹³ GUSMÃO, Neusa. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. *Revista Pró-Posições*. Campinas, v. 14, n. 40, p. 197-213, jan./abr. 2003.

Se minha hipótese estiver correta, há que se admitir que a função primária da comunicação escrita foi facilitar a servidão. O emprego da escrita com fins desinteressados, visando extrair-lhe satisfações intelectuais e estéticas, é um resultado secundário, se é que não se resume, no mais das vezes, a um meio para reforçar, justificar ou dissimular o outro.¹⁴

Lidamos, portanto, com dois desdobramentos: a compreensão das relações de conflito entre pensamento selvagem e pensamento abstrato numa mesma cultura; e a compreensão dos efeitos desses estudos sobre os próprios procedimentos científicos da antropologia e da psicologia das crianças.

A partir de Lévi-Strauss, podemos apresentar o problema tendo em vista a necessidade de o antropólogo lidar com a classificação social e, portanto, com a lógica de classificação das coisas, para abordar o pensamento com precisão.

Perante tanta minúcia e precisão, chega-se a deplorar que todo etnólogo não seja também um mineralogista, um botânico, um zoólogo e mesmo um astrônomo [...]. Com efeito, cada dia mais se percebe que para interpretar corretamente os mitos e os ritos e mesmo para interpretá-los de um ponto de vista estrutural (que não se teria razão para confundir com uma simples análise formal) é indispensável a identificação precisa das plantas e dos animais de que se faz menção ou que são diretamente utilizados sob a forma de fragmentos ou de despojos.¹⁵

Nas entrelinhas, teríamos então a assertiva de que ao se tratar da psicologia infantil ou do modo pelo qual a criança organiza o mundo, “chega-se a deplorar” que o pesquisador não seja um fenomenólogo.

¹⁴ LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b, p. 283.

¹⁵ LÉVI-STRAUSS, op. cit., 2010b, p. 63.

Essa exigência, por assim dizer, antropológica, nos leva a elaborar uma concepção de antropologia enquanto procedimento de alargamento da razão, de elaboração da inteligibilidade do fenômeno segundo sua própria linguagem, numa constante luta para lidar criativamente com as hegemonias que se estabelecem ao longo do tempo, e que sufocam outros regimes de racionalidade. Parte desse procedimento é o enraizamento do pensamento na experiência humana, que se sustenta muitas vezes à custa da recusa da existência pré-reflexiva que nos engaja no mundo. Nesse sentido, encontramos com as expectativas de Florestan Fernandes sobre a antropologia, ao

[...] explicar as relações da cultura com o homem visto como parte da natureza, ela se converte em componente intelectual básico da concepção científico-tecnológica do mundo. Portanto, se não é ‘a rainha das ciências’ – noção desacreditada e inconciliável com o pensamento científico – a antropologia vem a ser um dos fulcros de produção de conhecimentos que ajustam o horizonte intelectual do homem moderno ao mundo em que ele vive, afirmando-se como fator dinâmico de equilíbrio de um sistema civilizatório e como coroamento do próprio sistema das ciências. Dito isso, parece claro que muita coisa, além da ‘unidade das ciências sociais’, gravita em torno dos conhecimentos positivos, produzidos pela antropologia.¹⁶

Podemos nos arriscar a dizer que o enraizamento da experiência humana no mundo nos sugira a sciência filosófica ser uma linha de fuga à essa máquina de cooptação, chamada também *modernidade*, que fez calar a alteridade em sentidos ainda a ser descobertos. De outro modo, se era o espaço das artes reservado ao

¹⁶ FERNANDES, Florestan. *Elementos de sociologia teórica*. São Paulo: Nacional, 1974, p. 218.

pensamento selvagem, o diálogo entre fenomenologia e antropologia estrutural permite que ele ocupe lugar também no pensamento científico e filosófico, o que faz também de ambos intimamente relacionados ao fazer artístico, instituindo assim a sciência como constitutiva do fazer etnográfico.

Referências Bibliográficas

CHAUI, Marilena. *A experiência do pensamento*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERNANDES, Florestan. *Elementos de sociologia teórica*. São Paulo: Nacional, 1974.

GUSMÃO, Neusa. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. *Revista Pró-Posições*. Campinas, v. 14, n. 40, p. 197-213, jan./abr. 2003.

JUNG, Carl Gustav. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Vozes, 1986.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus, 2010a.

_____. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010b.

MATTHEWS, Eric. *Compreender Merleau-Ponty*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____. *Psicologia e pedagogia da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Entrevista. *Revista de Jornalismo Científico*. 2009. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&tipo=entrevista&edicao=46>>. Acesso em: 1 abr. 2010.

WAELEHMS, Alphonse. Uma filosofia da ambigüidade. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. *A estrutura do comportamento*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Recebido em 9 de junho de 2011; aprovado em 13 de dezembro de 2011.