

O perigo das palavras: Uma lição de Wittgenstein para psicólogos e educadores (*)

ORLANDO LOURENÇO (**)

Desconhecida, em geral, por psicólogos e educadores, a obra do Ludwig Wittgenstein contém implicações profundas para a Psicologia (ver Chapman & Dixon, 1987) e, por isso, implicações também para as Ciências da Educação. Implicações, portanto, para a discussão do tema da qualidade em educação, tema em redor do qual vão girar estas *Terceiras Jornadas Psicopedagógicas* de Gaia.

(*) Este artigo é a versão de uma comunicação apresentada nas *Terceiras Jornadas Psicopedagógicas* de Gaia (Colégio dos Carvalhos, 1-2 de Dezembro de 1998). Contém, por isso, marcas de oralidade resultantes da sua apresentação inicial.

A segunda parte desta apresentação é uma síntese muito abreviada de um artigo de autoria de Armando Machado (Universidade de Indiana, EUA), Orlando Lourenço (Universidade de Lisboa) e Francisco Silva (Universidade de Redlands, EUA) e submetido para publicação ao *Psychonomic Bulletin and Review*, com o título de *Factual, Functional, and Conceptual Investigations: The Shape of Psychology's Epistemic Triangle*.

Correspondência referente a este texto deve ser endereçada a Orlando Lourenço, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Alameda da Universidade, 1600 Lisboa (E-mail: Orlando@fc.ul.pt).

(**) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Nesta breve apresentação – e baseando-me na obra de um aluno de Ludwig Wittgenstein, o psiquiatra Irlandês, Maurice O'Connor Drury (1973), e também num artigo que lamenta a falta de investigações conceptuais em Psicologia (Machado, Lourenço, & Silva, 1998) – a minha tese é mostrar que, ao não tomarem em devida conta a mensagem profunda de Wittgenstein (1961) de que «devemos passar em silêncio sobre aquilo de não sabemos falar» (p. 74), a Psicologia e as Ciências da Educação caem em várias falácias: do alquimista, do médico de Molière, do «hipopótamo que falta», da árvore de Van Helmont e dos sentidos Pickwickianos. No processo, dão lugar: (a) a muitas publicações perfeitamente dispensáveis – o que dá a ideia de um progresso que não existe realmente; (b) a muitas distorções do ponto de vista dos outros – o que fragmenta o conhecimento psicológico e educacional; (c) a muitos dados empíricos e asteriscos tabulares à custa de riscos teóricos e confusões conceptuais – o que dá a ilusão que estamos a resolver os problemas psicológicos ou educacionais que nos afligem; e (d) a um movimento na busca da mente e da representação – o que conduz a um divórcio crescente entre a cognição e a acção, a uma mistura inaceitável de jogos de linguagem e a uma espécie de «tirania representacional»

(Scarr, 1997), o que deixa sem sentido muitos conceitos que elas utilizam. O que eu pretendo, pois, é mostrar que a Psicologia e as Ciências da Educação não se apercebem muitas vezes do perigo das palavras, mandam «a linguagem de férias» (Wittgenstein, 1958, p. 19), renunciam a um trabalho de clarificação conceptual e falam em demasia do que não sabem. Em última análise, a minha tese é dizer que a qualidade em educação – se por qualidade em educação se entende rigor ético e intelectual – também exige *silêncio*. Compreendo, aliás, que quem vive imerso na realidade escolar – como é certamente o caso da maioria das pessoas aqui presentes – não veja como aproveitar a maior parte dos resultados da investigação em Psicologia e em Ciências da Educação para melhorar a qualidade do seu ensino e da aprendizagem dos seus alunos. E às vezes também me fica a ideia de que a Psicologia e as Ciências da Educação estão a psicologizar e a pedagogizar em demasiada os professores.

Na minha apresentação vai ficar claro que vejo muitas coisas negativas na Psicologia [e nas Ciências da Educação] enquanto ciências que aspiram a ter rigor e, portanto, que a sua influência na qualidade em educação pode ser muito menor do que muitos pensam. Que me fique a satisfação de saber e assumir que criticar um determinado estado de coisas é, de algum modo, contribuir para a sua transformação. Mas também é capaz de ser verdade que sou uma «mente perversa» que vê mácula em toda a parte. Sou capaz de ter ficado fixado no estádio oral de Freud e, qual mosquito que incomoda pelo seu zunir arreliador, gostar de dar uma picadela ocasional no que me rodeia. Sobretudo no que aparece em tom desmedido relativamente à sua real situação!

Antes de passar às falácias, devo acrescentar que: (a) a interpretação que dou aqui da referida afirmação de Wittgenstein – um apelo ao rigor conceptual – não esgota o que Wittgenstein quis dizer com ela ao pô-la como parágrafo final do ser *Tratado Lógico-Filosófico*; (b) nas poucas vezes que se referem nomes para ilustrar casos específicos, o que é visado são as ideias, não os seus autores; e (c) eu próprio também sou alvo das minhas críticas. Além disso, serei breve e contido. Por razões de tempo, de (in)competência em relação à obra de Wittgenstein, e porque não quero cometer o «crime» que denuncio.

Não passar em silêncio sobre aquilo de que não sabemos falar, ou mandar a linguagem de férias e renunciar ao rigor conceptual faz cair os psicólogos e os educadores em várias falácias. A mais frequente é a *falácia dos alquimistas*, uma falácia que consiste em utilizar termos obscuros, pensando que assim se obtém uma compreensão mais profunda. Por exemplo, é frequente em Psicologia explicar certos comportamentos, do domínio educacional, clínico, ou outro, invocando conceitos que não se sabe bem a que se referem, como, por exemplo, processamento central, filtros de atenção, operadores internos, espaço de memória, mente, etc., etc. Ou então propor certas entidades cuja nomenclatura, um pouco à semelhança do que acontecia nos primórdios da Química, passa mais pelo nome de quem as descreveu em primeiro lugar (e.g., doença de Alzheimer), do que pela caracterização relativamente rigorosa dos seus elementos constituintes.

Caímos na falácia dos alquimistas sempre que dizemos, sem mais, que um aluno não estuda porque é abúlico e lhe falta motivação intrínseca, que fracassa devido às suas estratégias de processamento da informação, ou então que alguém se comporta de modo desajustado porque tem uma neurose obsessivo-compulsiva ou é esquizofrénico. Inútil dizer que o famoso manual da APA, conhecido por DSM (Manual de Distúrbios Mentais) é um repositório de falácias de alquimista (ver Drury, 1973; Neto Silva, 1998). Um outro exemplo da falácia dos alquimistas, este mais próximo do domínio da educação, é a definição de uma multiplicidade de inteligências, não tanto em função das dimensões de cada uma delas, mas mais em função de quem é suposto possuir esse tipo de inteligência. Assim, os poetas e os escritores desenvolvem a inteligência linguística; os matemáticos e os lógicos, a inteligência lógica; os pilotos, geógrafos, arquitectos e escultores, a inteligência espacial; os bailarinos e atletas, a inteligência corporal; os professores, políticos e religiosos, a inteligência interpessoal; e os que se questionam sobre questões existenciais, desenvolvem a inteligência existencial (Gardner, 1983).

Deve ser este estado de coisas que está por detrás das palavras contundentes de Geertz (1997,

p. 22): «[A Psicologia] assemelha-se a um aglomerado de pesquisas desconexas e agrupadas em conjunto porque de um modo ou de outro todas fazem referência a algo chamado “funcionamento mental”. Dezenas de actores em busca de um lugar na representação de uma peça» (p. 22). Ou então por detrás do termo azedo, «epistemiopatia», proposto por Sigmund Koch (1981) para referir a confusão conceptual que reina na Psicologia e, penso eu, também em Ciências da Educação. Inútil dizer que o uso de termos obscuros em Psicologia e em Ciências da Educação – onde está na moda falar-se em metacognição, metamemória, metacomponentes, metarepresentação, etc., releva mais da nossa ignorância do que da nossa compreensão. Como não queremos assumir a nossa ignorância e o esforço de rigor intelectual que a sua superação exige, camuflamo-los sob termos complicados e, sem querer ou dar por isso, caímos na falácia dos alquimistas. Uma falácia que apenas prejudica a qualidade em educação, porque fala quando o silêncio – ou uma linguagem mais clara e pertinente – se impunha.

A FALÁCIA DO MÉDICO DE MOLIÈRE

A falácia dos alquimistas anda intimamente associada à *falácia do médico de Molière*, o médico para quem o ópio fazia dormir porque tinha propriedades dormitivas. Embora isto nos pareça – e seja, de facto – de uma enorme trivialidade, a Psicologia e as Ciências da Educação estão cheias de falácias do médico de Molière, na medida em que, ignorando o perigo das palavras e mandando a linguagem de férias, usam e abusam de conceitos tautológicos e circulares.

No exemplo das inteligências múltiplas, diz-se que a inteligência naturalista é a que nos permite distinguir entre o que é natural e não natural e, logo a seguir e circularmente, que distinguimos entre o que é natural e não natural porque temos uma inteligência naturalista. No domínio da educação, cometemos esta falácia quando dizemos, por exemplo, que o aluno não estuda porque lhe falta motivação e, logo depois, que lhe falta motivação porque não estuda; ou então que tem más classificações porque é pouco inteligente e, logo após, que é pouco inteligente porque tem más classificações.

Embora de modo mais sofisticado, a falácia do médico de Molière é também cometida quando apelamos para a mente como uma entidade que está por detrás do nosso pensamento e concebemos depois a mente como um conjunto de acontecimentos mentais. Todos estes modos de falar, porque não se apercebem do perigo das palavras, dão a entender que há duas realidades, quando na verdade uma apenas está envolvida: o comportamento ou a competência de uma certa pessoa perante uma certa situação.

À semelhança do que acontece com a falácia dos alquimistas, o apelo ao raciocínio circular traduz uma ignorância encoberta da realidade que nos ocupa, seja ela o insucesso escolar do aluno, o seu pouco empenhamento no estudo, ou a ocorrência de fenómenos mentais como o compreender um problema de matemática, o esquecer o significado de um termo já aprendido de uma língua estrangeira, ou o recordar um acontecimento passados vários anos depois da sua ocorrência. Em casos deste género, é enorme a tendência para dizermos, por exemplo, que um aluno não compreende um problema de matemática *porque* não se representa os dados do problema, ou então que não sabe o significado de um termo que já aprendeu *porque* se esqueceu dele. Contudo, se não mandarmos a linguagem de férias e não quisermos cair na falácia do médico de Molière, depressa nos apercebemos que este modo de falar é enganoso porque nada de relevante acrescenta relativamente às afirmações iniciais. Na verdade, não se representar os dados de um problema é – como sugerido por tal modo de falar – a causa (misteriosa e independente) da não compreensão do problema, ou apenas parte integrante da própria não compreensão do problema? E o que seria compreender um problema e não se representar os dados do referido problema? Do mesmo modo, se dizemos que o aluno não sabe o significado do termo em questão porque se esqueceu, o esquecimento é a causa (misteriosa) do não saber ou parte integração da manifestação comportamental do próprio não saber? E faria algum sentido – como sugerido por tal modo falacioso de nos expressarmos – dizer que o aluno sabe o significado do termo mas se esqueceu dele?

Em termos de rigor conceptual, faz uma enorme diferença, por exemplo, considerar a representação dos dados do problema como a causa

da sua compreensão ou, ao invés, como parte integrante da compreensão do problema. Por um lado, não se postulam duas realidades – uma causal, interna e relativamente misteriosa e a outra efeito, externa e comportamental – mas apenas uma que pode receber nomes diferentes (e.g., compreender um problema, ver quais são os seus elementos constituintes, etc.). Por outro, e mais importante, o que parecia misterioso e relativamente intratável surge como algo que podemos mais ou menos transformar (ver também Malcolm, 1995). Assim, embora muitos pensem que a sugestão de Wittgenstein (1958) para não vermos a compreensão como um processo interno e mental é uma asserção de um behaviorista não confessado, tal sugestão representa antes de mais nada um esforço notório de clarificar a gramática de um conceito de importância capital na Psicologia e nas Ciências da Educação. Um esforço, portanto, de evitar a falácia do médico de Molière. Na verdade, além de ser de uma enorme trivialidade, dizer que o aluno fracassa aqui e acolá porque tem dificuldades de compreensão disto ou daquilo tem o enorme inconveniente de afastar educadores e psicólogos das actividades que o poderiam conduzir ao sucesso. Qualidade em educação e falácia do médico Molière, portanto, são realidades que não vão bem uma com a outra.

A FALÁCIA DO HIPOPÓTAMO QUE FALTA

O termo bizarro de «falácia do hipopótamo que falta» provém de um exemplo apresentado por Wittgenstein numa das suas discussões com Bertrand Russell (ver Drury, 1973, p. 6): «Imaginemos, observava Wittgenstein, que afirmamos que existe um hipopótamo nesta sala, mas que ninguém pode vê-lo, escutá-lo, cheirá-lo ou tocá-lo. Terei eu, com tais aditamentos, acrescentado algo de significativo à proposição inicial?» Caímos na falácia do «hipopótamo que falta» quando fazemos uma afirmação inicial que não pode ser verificada nem refutada, mas a que acrescentamos depois uma série de aditamentos no sentido de manter a sua aparente validade. Em última análise, a falácia do hipopótamo que falta é uma metáfora de Wittgenstein (1958) para se referir à impossibilidade de uma linguagem privada ou de uma linguagem que diz verdades ape-

nas para a próprio e que diz não necessitar de critérios públicos de verdade.

A Psicologia e as Ciências de Educação estão cheias de tal falácia, falácia que, à semelhança das outras, compromete a qualidade da Psicologia, das Ciências da Educação e, portanto, também a qualidade em educação. Porque quem me ouve são sobretudo professores, deixo para eles a responsabilidade de pensarem em exemplos da falácia do «hipopótamo que falta» no domínio da Educação. No domínio da Psicologia, o exemplo mais claro da falácia do «hipopótamo que falta» talvez seja a noção de *inconsciente* de Freud ou de *mente* da actual psicologia cognitiva, se aceitarmos, como em geral se aceita, que tais noções não pretendem ser apenas metáforas descritivas, mas entidades explicativas e causais de muitas condutas. De outro modo, por mais que se produza um conjunto de afirmações relativas a tais noções (i.e., o inconsciente rege-se pelo princípio do prazer; a mente ora funciona como sistema cognitivo, ora metacognitivo, ora de processamento), a afirmação inicial relativa à sua putativa existência não recebe qualquer confirmação ou refutação.

Isto pode ser dito também em relação a outros conceitos centrais da actual psicologia cognitiva, como, por exemplo, os conceitos de operadores mentais e de interruptores de atenção, conceitos que, se querem ser mais do que metáforas descritivas, então relevam mais da nossa ignorância do que da nossa compreensão do funcionamento psicológico.

Casos específicos da falácia do hipopótamo que falta ocorrem quando a investigação psicológica ou educacional invoca explicações *ad hoc* para explicar a ocorrência de resultados não previstos e com as quais se pretende salvar a validade da hipótese inicial. Ao proceder assim, o investigador não só despe de todo o significado a sua primeira hipótese como impede ou retarda o aparecimento de hipóteses alternativas. Tome o exemplo de um artigo ilustrativo de muita da pesquisa que se faz em Psicologia. Este artigo (*Cognition and Context*, 1998, ISPA, pp. 367-380) analisa a influência da idade na sabedoria e aceita a ideia de sabedoria como uma competência que envolve elevado conhecimento factual, elevado conhecimento procedimental, contextualismo, relativismo e reconhecimento e gestão da incerteza e, portanto, como uma competência

que existe mais em idosos ou na meia idade do que em jovens adultos (ver Smith & Baltes, 1990). Os resultados do artigo, contudo, não revelaram diferenças significativas entre os três grupos etários, um resultado que levaria a questionar a própria conceptualização do conceito de sabedoria ou, pelo menos, o modo como foi concebida e realizada a investigação descrita em tal artigo. Mas não é isso o que faz o seu autor fazer. Cometendo a falácia do hipopótamo que falta, o autor diz antes que tal resultado é consistente com os de outros estudos anteriores e, como era de prever, vai fazer mais pesquisa sobre a sabedoria sem questionar a sua conceptualização. É por isso que, quando se faz a revisão de um conjunto de pesquisas sobre determinado tema em Psicologia ou em Ciências de Educação, se acha absolutamente normal (imaginem-se!) que algumas pesquisas tenham chegado a resultados positivos ou que falam em favor relação estudada e outras a resultados negativos ou que lhe são desfavoráveis.

Para não dar apenas um exemplo Português relativo à falácia do hipopótamo que falta, transcrevo a seguir afirmações de um artigo publicado na prestigiada revista *American Psychologist* (1997, pp. 177-178): «Filósofos como neurocientistas têm-se preocupado em determinar de onde vem a consciência e por que razão ela existe se aceitarmos primeiro a realidade material (...). Contudo, se a consciência for aceite como o dado primário, então o tal problema dissolve-se porque a consciência torna-se o fundamento do ser. Se tudo derivar da consciência, não há mais necessidade de perguntarmos como é que a consciência provém da realidade material.» Mas dizer que se a consciência fosse o dado primário não teríamos mais de nos perguntar de onde ela vem, não confirma nem refuta a possibilidade da consciência ser um dado primário. O silêncio seria preferível aqui a este trivial jogo de palavras. À semelhança das falácias anteriores, a falácia do hipopótamo que falta contribui também para o lento progresso da Psicologia, das Ciências da Educação e da qualidade em educação.

A FALÁCIA DA ÁRVORE DE VAN HELMONT

Como se depreende, esta falácia deve o seu nome ao físico e químico belga Jan Baptista Van

Helmont (1580-1644). Um dia, ele plantou uma pequena árvore numa certa quantidade de terra que pesou rigorosamente. Regava-a regularmente com água destilada. Contudo, para que nenhuma matéria estranha caísse no vaso, no intervalo das regadas Van Helmont tapava cuidadosamente a superfície do vaso onde plantara a sua árvore. Naturalmente, a árvore cresceu e o seu peso aumentou em mais de 100 vezes, um resultado absurdo para Van Helmont. Devido ao nível do desenvolvimento da Física do seu tempo, Van Helmont não sabia ainda que uma planta é capaz de extrair carbono do dióxido de carbono da atmosfera por meio da fotossíntese. De outro modo, caímos na falácia de Van Helmont sempre que extraímos conclusões a partir de situações ou experiências que, embora parecendo rigorosas, não entram em conta com factores que desconhecemos (ver Drury, 1973).

Devido ao seu estado relativamente incipiente, a Psicologia (e as Ciências de Educação) caem muito nesta falácia. Cai nesta falácia o professor que conclui que tem na sua turma vários alunos pouco disciplinados e inteligentes, mas que ignora que a maioria deles provém de um meio degradado em termos sociais ou psicológicos, ou que ele mesmo não é, propriamente, um professor exemplar. Ou então aquele que diz que a condição social não interfere com a aprendizagem, já que tem alunos que são pobres e com óptimo aproveitamento.

No domínio da investigação psicológica, um exemplo desta falácia reside no modo como é interpretado o facto de crianças de 7-8 anos desenharem causas distorcidas e mal orientadas de um ponto de vista espacial, quando se lhes pede para desenharem uma casa que não existe (Karmiloff-Smith, 1992). O argumento é que tal facto acontece porque, com a idade, as crianças são cada vez mais capazes de redescrever mentalmente representações internas relativas a uma certa realidade. Tal explicação, contudo, ignora, por exemplo, o efeito que tem sobre o desenho da casa que não existe pelas crianças dessa idade, não digo já a regulação verbal dos seus comportamentos não verbais, mas a sua acção de separar, apertar, rodar, ou pôr de pernas para o ar partes de objectos com que elas brincam.

Esta falácia pode estar também presente quando, por exemplo, concebemos o pensar ou o recordar, no domínio educativo, ou fora dele, como

«algo que acontece na mente». A meu ver, as seguintes palavras de Norman Malcolm (1970), um discípulo de Wittgenstein, são bem uma advertência em relação à falácia de Van Helmont, ao perigo das palavras e à falta de rigor conceptual que se instala quando mandamos a linguagem de férias: «A imagem do recordar, significar ou pensar como sendo “acontecimentos mentais”, “ocorrências internas” e “algo que acontece na mente” tem um efeito hipnótico. Tal ideia impede um filósofo [e um psicólogo] de observar as situações, actividades e contextos em que tais termos se inserem e lhes conferem o sentido que têm.... A ideia do recordar ou pensar como algo “que eu faço na minha mente” desvia-nos do único estudo que nos podia dar uma ideia clara de tais conceitos. Não se trata *apenas* de uma imagem, mas de uma influência perniciosa» (pp. 16-17).

A FALÁCIA DOS SENTIDOS PICKWICKIANOS

Como muitos sabem, Samuel Pickwick foi um personagem criado pelo genial Charles Dickens (1812-1970), um personagem que, um pouco à semelhança de D. Quixote de Miguel Cervantes, provoca situações cómicas porque, além de mais, diz coisas a que os outros dão um sentido diferente do que ele pretendia. Nas suas objecções à psiquiatria tradicional, Maurice Drury (1973) lembra que são frequentes as situações na psiquiatria onde o psiquiatra utiliza palavras a que dá um certo sentido, mas que o paciente compreende de outro modo. O termo alcoólico, a que o psiquiatra dá o sentido de consumo exagerado de álcool e que o paciente interpreta como uma conduta imoral da sua parte, ajuda a compreender em que consiste a falácia dos sentidos Pickwickianos.

Esta falácia – e o perigo das palavras para que alerta – abunda também no campo da Psicologia e das Ciências da Educação. No domínio da educação, basta lembrar o bem conhecido exemplo de qualquer professor que, não se apercebendo do perigo das palavras, pensa ter feito uma certa pergunta aos seus alunos numa certa prova de exame, mas que, na verdade, foi compreendida por eles de um modo que não era o que o respectivo professor pretendia e imaginava. No domínio da pesquisa psicológica, tal falácia é um

perigo sempre à espreita. Por exemplo, há já alguma evidência de que o fracasso de algumas crianças de certa idade em algumas provas de Piaget se deve também ao facto de elas interpretarem a pergunta crítica em tais provas de um modo diverso do assumido pelo investigador. Por exemplo, na prova de inclusão de classes, o investigador assume que a criança percebe que lhe perguntam para comparar a subclasse mais extensa com a classe superordenada (i.e., «neste ramo de flores com 8 cravos e 4 rosas, há mais cravos ou flores?»), quando, na verdade, algumas crianças pensam que lhes pedem, não tal comparação, mas uma comparação entre a subclasse mais extensa e a subclasse menos extensa (i.e., «há mais cravos ou rosas?»; ver Siegal, 1997).

A não partilha de significado linguístico entre o experimentador e a criança parece explicar também algumas dificuldades das crianças de 3-4 anos na tarefa clássica de crenças falsas (ver Siegal & Beattie, 1991). Isto é, estas crianças podem dizer que alguém procura um certo objecto, não num local onde o guardou inicialmente e pensa que está, mas em outro para onde foi mudado sem ele saber, porque, ao invés do assumido pelo investigador que lhes faz a respectiva pergunta, as crianças pensam que lhes é perguntado, não onde esse alguém vai procurar *primeiro* o objecto que mudou de lugar, mas onde o vai procurar de modo a encontrá-lo e não se enganar. Algo de semelhante pode ocorrer também em estudos onde crianças relativamente novas (4-5 anos) tendem a atribuir emoções positivas, como alegria e felicidade, a um transgressor que violou uma norma moral. De outro modo, as crianças podem atribuir a tal transgressor emoções positivas, não negativas, porque pensam que o investigador lhes pede para fazerem atribuições de emoções a alguém que sejam consistentes com a sua conduta imoral, não apenas para descreverem o estado emocional de alguém que faz mal (Lourenço, 1998).

Em todas estas situações existe o perigo das palavras, a linguagem vai de férias e falta rigor conceptual. E isto tudo leva-nos a dizer o que não deveríamos dizer ou, pelo menos, o que devíamos dizer de outro modo.

CONSEQUÊNCIAS PARA A PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Cometidas em abundância pela Psicologia e pelas Ciências da Educação, estas falácias têm consequências negativas em ambos os domínios e, por via disso, prejudicam a qualidade em educação, se por qualidade de educação se entende rigor intelectual e moral em todos os actos pedagógicos, não sendo tarefa fácil estipular critérios objectivos para tal rigor.

No que se segue, argumento que, devido a estas falácias, a Psicologia e as Ciências de Educação estão cheias de publicações dispensáveis, distorções indesejáveis, confusões conceptuais arrelhadoras e uma mistura de jogos de linguagem altamente questionável. Focarei o caso da Psicologia (ver, para uma apresentação mais detalhada, Machado, Lourenço, & Silva, 1998), mas penso que semelhante estado de coisas é ainda mais sério nas Ciências da Educação.

DEMASIADAS PUBLICAÇÕES

Olhando apenas para o que se publica em língua Inglesa, ano após ano aparecem dezenas e dezenas de «novas» revistas, centenas e centenas de «novos» livros, milhares e milhares de «novos» artigos, e incontáveis apresentações em incontáveis reuniões científicas. À primeira vista, parece que só teríamos de nos regozijar com tanta produtividade. Contudo, uma análise genérica dessa avalanche de publicações permite concluir que se promete muito em termos de produtividade e se oferece muito pouco em termos de real progresso científico nesses dois domínios.

Razões sociológicas que obrigam a publicar e a competir com tudo à nossa volta para se ser promovido, razões conceptuais que passam pela ideia errónea de que mal uma pesquisa seja planificada, a solução para o problema reside na aplicação de regras formais de inferência, e razões metodológicas que passam pelo uso e abuso do teste da hipótese nula, explicam, em parte, este excessivo número de publicações.

Para solucionar este estado de coisas, psicólogos e educadores precisam de aprender a lição de Wittgenstein de que há um tempo e um lugar para as palavras, mas também um tempo e um lu-

gar para o silêncio. Espero que a seguinte afirmação, inserida num texto sobre o debate metodológico na avaliação curricular, mostre como o silêncio seria preferível à palavra: «Observa-se, assim, tanto no caso dos critérios de credibilidade do paradigma empírico-racionalista como no caso dos critérios de credibilidade do paradigma normativo-naturalista, uma solidariedade, articulação, coerência e interdependência, que parece assentar principalmente nos pressupostos ontológicos respeitantes à natureza dos fenómenos em causa, que determinam primeiramente a análise da medida em que os dados são isomórficos dos objectos a que se reportam, ou seja, o seu valor de verdade» (*Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, 1993, Porto Editora, p. 44). Parece que o texto se esmerou por cair em todas as falácias que enumerei! Afirmações deste género abundam no meio universitário. Receio que promovam pouco a qualidade em educação.

DEMASIADAS DISTORÇÕES

Como intuído por Darwin, distorcer o ponto de vista dos outros ocorre em qualquer ciência, mas a minha convicção é que este facto atingiu proporções agudas em Psicologia e em Ciências da Educação. Já mostrei noutro local que a teoria de Piaget tem sido particularmente sujeita ao que Darwin chamou de «enorme poder da distorção» (Lourenço & Machado, 1996). Formas típicas de distorção das ideias, descobertas e teorias dos outros acontecem, por exemplo, quando apresentamos uma certa interpretação de uma teoria como se fosse a própria teoria; quando afirmamos que uma teoria diz ou assume o que, de facto, ela não diz, nem assume; quando convertamos conceitos centrais de uma teoria em seus conceitos periféricos, ou o contrário; e quando dissociamos certas afirmações do contexto original onde estão integradas. Só para dar um exemplo no domínio da educação desta última forma de distorção, é frequente atribuir-se a Bruner – quando não a Skinner – a afirmação de que é possível ensinar qualquer assunto, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento. Mas a afirmação original de Bruner (1977, p. 33) contém uma qualificação que permite ver que não era essa a sua ideia: «Começo com a hipótese que é possível ensinar de uma

forma intelectualmente honesta qualquer assunto a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento» (itálico acrescentado). De outro modo, é possível, por exemplo, transmitir a uma criança de 6-7 anos uma ideia intuitiva da noção de probabilidade através de um jogo de sorte e de azar, mas não a noção formal e analítica de probabilidade enquanto representando uma fracção de certeza.

Para diminuir o número de distorções nos seus domínios, psicólogos e educadores devem aprender também a lição de Wittgenstein de que há um tempo e um lugar para as palavras, e um tempo e um lugar para o silêncio. Aliás, enquanto nas ciências da natureza, a geração seguinte se apoia nas realizações dos seus antecessores, nas sociais, as gerações seguintes dizem em geral mal dos que vieram antes delas (Zeaman, 1959). O seguinte título, «Pós-modernidade e avaliação psicológica: Da racionalidade positivista ao construcionismo social» (*Psychologica*, 1994, p. 45), mostra bem que se instalou na psicologia uma espécie de fuga cega para a frente, onde cada um pensa que é tanto mais original quanto mais nomes (negativos) chama aos outros (e.g., racionalistas positivistas).

CONFUSÕES CONCEPTUAIS

Uma análise sumária do que se publica em Psicologia e em Ciências da Educação revela que elas são já relativamente sofisticadas em termos de recolha e análise de dados, mas pobres ainda em termos de análise e clareza conceptual. Nas palavras felizes de Paul Meehl (1978), a psicologia abusa de asteriscos tabulares à custa de riscos teóricos ou confusões conceptuais. Deve ser este fetiche dos psicólogos pelas questões do método e da estatística e a sua enorme suspeição por tudo o que cheira a filosofia e análises conceptuais, o que terá levado Wittgenstein (1958, p. 232) a dizer que «em psicologia há método experimental, mas *confusão conceptual*». Não perceber, aliás, que, muitas vezes, método (sofisticado) e problema (deficientemente clarificado) nada têm a ver um com o outro é, talvez, a maior falácia dos psicólogos e dos educadores. Só para dar um exemplo, a partir dos nos 60, centenas e centenas de investigações foram feitas para mostrar que as competências operatórias de tipo

Piagetiano (e.g., classificar, seriar, quantificar) apareciam na criança em idades bem mais precoces do que era sugerido por Piaget (ver Gelman & Baillargeon, 1983). O problema é que tais estudos, mandando de férias a linguagem e o rigor conceptual, esqueciam que a compreensão operatória em termos de Piaget envolve não apenas uma componente de verdade (e.g., a água que muda de recipiente continua a ser a mesma quantidade de água), mas também de *necessidade lógica* (e.g., a quantidade de água não pode ser senão a mesma). De outro modo, esses estudos pensavam que resolviam em termos empíricos e metodológicos o que antes de mais nada era uma questão conceptual.

Mais do que nenhuma outra, a solução para a prevalência das confusões conceptuais no âmbito da Psicologia e das Ciências da Educação exige que psicólogos e educadores aprendam que há um tempo e um lugar para as palavras e um tempo e um lugar para o silêncio. De outro modo, um tempo para pensarem (silenciosamente) nas questões conceptuais levantadas pelas suas pesquisas, antes de as efectuarem propriamente. Sob pena de confundiram investigação com fazer coisas e, igualmente grave, criarem a ilusão, sobretudo aos mais novos e aos observadores exteriores, de que a Psicologia e as Ciências da Educação estão a resolver problemas que na verdade ficam efectivamente por solucionar.

DIVÓRCIO ENTRE A COGNIÇÃO E A ACÇÃO

Nos últimos trinta anos, a Psicologia e as Ciências da Educação têm-se tornado cada vez mais cognitivas, e este movimento na direcção da mente, das ocorrências internas, das representações mentais e da metáfora do computador aglutina a esperança de muitos e brilhantes investigadores. Tão grande parece ser esta esperança que, no ano passado, num documento discutido num encontro promovido pelo Conselho Nacional da Educação – e há poucos dias num outro da minha Faculdade distribuído por um grupo de professores ligados às Ciências da Educação – se falava em «rumo a uma sociedade cognitiva»!

À semelhança de um computador, a mente humana (ou o aluno que aprende o significado de uma palavra ou resolve um problema de mate-

mática) recebe *inputs* do exterior, codifica-os em representações, processa tais representações, descodifica-as e gera um *output* ou uma resposta. Devido a este movimento interno, é provável que venhamos a saber tanto menos do devir complexo da vida (ou do estudante que aprende uma segunda língua ou tem dificuldades em matemática), quanto mais viermos a saber da mente e das suas cognições. De outro modo, este movimento interno em direcção à mente tem levado a perder de vista o sentido, o contexto e a história desenvolvimentista das condutas humanas e, *a fortiori*, das que gravitam em torno de qualquer acto pedagógico. O que não deixa de ser irónico, como vários autores têm lembrado (e.g., Bruner, 1990).

Na verdade, o apelo constante para a mente como uma entidade causal interna corre o risco de reintroduzir um «fantasma na máquina» e, no processo, deixar de lado um domínio de estudo – o do comportamento observável e do contexto onde ocorre – que está ao nosso alcance (veja o exemplo mencionado atrás do desenho da casa que não existe). Por sua vez, a invocação permanente de mecanismos internos de processamento da informação – como, por exemplo, um *interruptor I* para inibir ou interromper a atenção e um *interruptor M* para a mobilizar (Pascual-Leone, 1995) – sem se clarificar, primeiro, se tais mecanismos e processos internos devem ser entendidos literal (i.e., como causas *eficientes* de certos comportamentos) ou apenas metaforicamente (i.e., como causas *formais* que descrevem uma certa organização da conduta), corre o risco de tomar por realidade o que é apenas uma das suas descrições possíveis. E, finalmente, o apelo a um conjunto de termos e conceitos que ora adjectivam o suposto trabalho da mente, ora a actividade cerebral, ora o comportamento de um sujeito em determinado contexto, conduz a uma mistura de jogos de linguagem onde reina a imprecisão conceptual quando não mesmo o *nonsense*. Porque se faz todo o sentido dizer que um aluno conhece o princípio de Arquimedes, acredita que vai passar de ano, segue regras de trânsito no caminho para escola, está consciente de algumas dificuldades em matemática, ou que errou/acertou um problema no teste de física, não faz qualquer sentido dizer ou sugerir que o cérebro ou a mente conhecem o princípio de Arquimedes, acreditam que vão passar de ano, se-

guem regras de trânsito no caminho para escola, estão conscientes de algumas dificuldades em matemática, ou que acertaram/erraram um certo problema no teste de física.

De novo, a solução para este divórcio crescente entre a cognição e a acção – uma caminhada que vai na direcção oposta à ideia Piagetiana de que no princípio está a acção, não a cognição – exige que a Psicologia e as Ciências da Educação percebam e assumam que há um tempo e um lugar para as palavras e um tempo e um lugar para o silêncio. Em certas alturas, aliás, um momento de silêncio vale horas de palavras. Mesmo na sala de aula onde é suposto a palavra imperar!

PALAVRAS FINAIS

Nesta minha apresentação, procurei mostrar que a Psicologia e as Ciências da Educação não têm tomado em devida conta as lições contidas na obra de Wittgenstein, especialmente a mensagem profunda contida na sua ideia de que devemos passar em silêncio sobre aquilo de que não sabemos falar. Devido a tal esquecimento, psicólogos e educadores caem com frequência na falácia dos alquimistas (recorrem a termos obscuros pensando que assim chegam a uma compreensão mais profunda), do médico de Molière (usam e abusam de raciocínio tautológico ou circular), do hipopótamo que falta (fazem tudo para manter hipóteses que necessitam de revisão), de Van Helmont (esquecem factores relevantes na produção de certos fenómenos que tentam explicar) e na falácia dos sentidos Pickwickianos (assumem que os outros, nomeadamente os sujeitos experimentais e os alunos na sala de aula, atribuem a certos conceitos o mesmo sentido que eles lhes dão).

Por sua vez, estas falácias têm contribuído para que o domínio da Psicologia e das Ciências da Educação esteja poluído com muitas e indesejáveis publicações e distorções, com muitas e comprometedoras confusões conceptuais e mistura de jogos de linguagem e, portanto, estão a prejudicar também a qualidade em educação.

Ficou claro que tais falácias e as suas consequências negativas para a Psicologia, Ciências da Educação e qualidade em ensino se devem, em extensão considerável, ao facto de tais Ciências mandarem muitas vezes a linguagem de fé-

rias, não se aperceberem do perigo das palavras, falarem do que não sabem e descurarem o trabalho de rigor conceptual. Para remediar este estado de coisas, psicólogos e educadores têm de aprender a *difícil* lição de que há um tempo e um lugar para as palavras, mas também um tempo e um lugar para o *silêncio*. Além de apelar para um exercício de rigor intelectual – quer no ensino, quer na investigação – a ideia de que há também um tempo e um lugar para o silêncio envolve uma dimensão ética no sentido mais nobre que a ética pode ter. Isto é, de respeito pelos outros, por nós próprios e pela realidade que nos circunda. Certamente que a qualidade em educação exige muitas e variadas coisas, ou não fosse uma realidade bem complexa. Inspirado em Wittgenstein, a mensagem que gostaria de deixar a estas *Terceiras Jornadas Psicopedagógicas* seria esta apenas: Se existe qualidade em educação, então tal qualidade também exige SILÊNCIO.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (1977). *The process of education* (2nd ed). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chapman, M., & Dixon, R. (Eds.) (1987). *Meaning and the growth of understanding*. Berlin: Springer-Verlag.
- Drury, M. (1973). *The danger of words*. London: Routledge & Paul Kegan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1997). Learning with Bruner. *New York Review of Books*, 44 (6), 22-24.
- Gelman, R., & Baillargeon, R. (1983). A review of some Piagerian concepts. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 167-230). New York: Wiley.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge Massachusetts: The MIT Press.
- Koch, S. (1981). The nature and limits of psychological knowledge: Lessons of a century qua «science». *American Psychologist*, 36, 257-269.
- Lourenço, O., & Machado, A. (1996). In defense of Piaget's theory: A reply to 10 common criticisms. *Psychological Review*, 103, 143-164.
- Lourenço, O. (1998). Transgressores felizes e infelizes na compreensão das emoções morais na criança. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 241-261.
- Machado, A., Lourenço, O., & Silva, F. (1988). *Factual, functional, and conceptual investigations: The shape of psychology's epistemic triangle* (artigo submetido para publicação).
- Malcolm, N. (1970). Wittgenstein on the nature of mind. In N. Rescher (Ed.), *Studies in the theory of knowledge*. American Philosophical Quarterly: Monograph series. Monograph No.4 (pp. 9-29). Oxford: Basil Blackwell.
- Malcolm, M. (1995). *Wittgensteinian themes*. Cornell University Press.
- Meehl, P. (1978). Theoretical risks and tabular asterisks: Sir Karl, Sir Ronald, and the slow progress of soft psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 806-834.
- Pascual-Leone, J. (1995). Learning and development as dialectical factors in cognitive growth. *Human Development*, 38, 338-348.
- Scarr, S. (1997). Toward a free market in research ideas. *Observer*, 19 (3), 32-33.
- Siegal, M. (1997). *Knowing children* (2nd ed.). Sussex: Psychology Press.
- Siegal, M., & Beattie, K. (1991). Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, 1-12.
- Silva Neto, N. (1998). Facing the unavoidable metaphysics: Notes on the work of Maurice Drury and the psychiatric vocabulary. In *Wittgenstein Studies*. DLWG (no prelo).
- Smith, J., & Baltes, P. (1990). Wisdom-related knowledge: Age/cohort differences in response to life planning problems. *Developmental Psychology*, 26, 494-505.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge.
- Zeaman, D. (1959). Skinner's theory of teaching machines. In E. Galanter (Ed.), *Automatic teaching: The state of art* (pp. 167-176). New York: Wiley.

RESUMO

Psicólogos e educadores esquecem com frequência a mensagem profunda contida na ideia de Wittgenstein de que «devemos passar em silêncio sobre aquilo de que não sabemos falar». Nesta apresentação, eu mostro que os psicólogos (e os educadores) tendem a cair (a) na falácia dos alquimistas (i.e., a usar termos obscuros pensando que assim obtêm um insight mais profundo); (b) na falácia do médico de Molière (i.e., a recorrer a raciocínio tautológico e circular); (c) na falácia do «hipopótamo que falta» (i.e., a acrescentar aditamentos a uma proposição inicial que não pode ser verificada nem refutada); (d) na falácia de Van Helmont (i.e., a não levar em conta factores desconhecidos cuja influência é marcante); e (d) na falácia dos sentidos

Pickwickianos (i.e., a assumir que os seus alunos ou sujeitos de pesquisa atribuem a vários termos o mesmo sentido que eles lhes atribuem). Em consequência destas falácias, o campo da Psicologia (e das Ciências da Educação) está poluído com muitas publicações e distorções indesejáveis, confusões conceptuais inaceitáveis, e uma mistura de jogos de linguagem que deixa sem fundamento muitos dos seus conceitos. Para remediar este estado de coisas, psicólogos (e educadores) precisam de aprender a lição que há um tempo e um lugar para as palavras, mas também um tempo e um lugar para o silêncio. Além de apelar para um exercício de rigor no trabalho científico (e pedagógico), a mensagem de Wittgenstein contém uma dimensão ética que interessa explorar e pôr em prática.

Palavras-chave: Falácias, psicologia e educação.

ABSTRACT

Psychologists (and educationists) often forget Wittgenstein's deep message that «what we cannot speak about we must pass over in silence». In this talk, I argue that psychologists (and educationists) tend

to fall prey to (a) the «fallacy of the alchemists», viz., to use obscure terms and thereby think that one has obtained a deeper insight; (b) the «fallacy of Molière's physician», viz., to resort to circular or tautological reasoning; (c) the «fallacy of the missing hyppopotamus», viz., to add provisos to an initial proposition that can neither be verified nor refuted; (d) «Van Helmont's fallacy», viz., not to take into account the influence of important variables on the occurrence of certain results; and (d) «the fallacy of Pickwickian senses», viz., to assume that their students or experimental subjects share the meaning they attribute to several words. As a consequence of these fallacies, too many dispensable publications and distortions, conceptual confusions, and ungrounded concepts pollute both Psychology and Educational Sciences. To remedy such state of affairs, psychologists and educationists need to learn that there is a time and a place for words, but also a time and a place for silence. Besides appealing to an exercise of radical rigor in our scientific and educational work, Wittgenstein's message contains also an ethical dimension that deserves to be explored and put into practice.

Key words: Fallacies, psychology and education.