

Capítulo 1

Padrões de Crescimento

A educação é, no fim de contas, um esforço para auxiliar ou moldar o crescimento. Ao conceber uma educação para os jovens, seria de uma grande imprudência ignorar o que se sabe acerca do crescimento, das suas restrições e oportunidades. E uma teoria da educação — em cujo âmbito se integra a série de exercícios que compõem este livro — é com efeito uma teoria do modo como o crescimento e o desenvolvimento são auxiliados por diversos meios.

Justifica-se, pois, que comecemos com o problema do crescimento e dos seus padrões. O assunto ainda não está, de modo nenhum, bem compreendido, mas é evidente que tem vindo a surgir um novo consórcio de disciplinas que um dia constituirão «as ciências do crescimento», todos os domínios relacionados com a compreensão e o fomento dos processos pelos quais os seres humanos passam tão depressa de um estado de absoluto desamparo para um domínio do meio, que aos nossos antepassados pareceria certamente fantástico.

As ciências do crescimento decerto não se ficarão «pela rama», por razões que são abundantemente claras: o homem enquanto espécie, sem cultura, poderia com o tempo reinventar a linguagem e a tecnologia que possibilitam a expressão dos

seus poderes, mas o crescimento de um ser humano «culturalmente nu» seria um quadro, de facto, muito diferente.

Cada cientista aborda o problema do seu ponto de vista privilegiado, e felizmente são muitos os pontos de vista privilegiados. Talvez seja bom começar de um modo algo autobiográfico e remontar às considerações que fizeram com que eu e vários colegas nos envolvêssemos no estudo do desenvolvimento de processos cognitivos como a resolução de problemas, a conceptualização, o pensamento, o reconhecimento perceptivo. Depois de ter trabalhado sobre a aquisição de conceitos — as estratégias pelas quais as pessoas descobrem equivalência nas coisas à sua volta — fiquei profundamente impressionado com a natureza «lógica» ou «racional» da conceptualização humana adulta. Embora a eficiência na conceptualização das pessoas que estudámos não fosse notável — desperdiçavam informação de forma muito desregrada —, pareciam desempenhar a tarefa da procura de informação de um modo que reflectia o reconhecimento de regularidades ambientais complexas, das suas próprias capacidades limitadas de processamento de informação, dos riscos inerentes a certas conjecturas e escolhas de direcção. Era possível discernir estratégias comportamentais sistemáticas que tinham o carácter e as marcas das rotinas experientes e regulamentadas. O mesmo se poderia dizer do comportamento das pessoas cujos processos de reconhecimento perceptual eu estudara, ao longo de muitos anos, antes e depois do trabalho sobre a conceptualização. Os adultos normais não só utilizam as mínimas deixas facultadas pela apresentação de estímulos, de fracções de segundo, mas também as utilizam como uma plataforma de onde saltam para conclusões extremamente previsíveis. Grande parte da percepção implica ir além da informação dada através da confiança num modelo do universo de acontecimentos que possibilita a interpolação, a extrapolação e a previsão. A vivacidade da percepção reflecte não

só a estrutura do estímulo — as suas características redundantes, para usar um termo menos ambíguo — mas também a probabilidade de ocorrência dos acontecimentos num dado contexto. Mesmo quando o contexto é reduzido ao mínimo, no reconhecimento de palavras únicas apresentadas por breves momentos, a velocidade do reconhecimento correlaciona-se, dentro de limites notavelmente restritos, com a probabilidade de ocorrência dessas palavras em inglês tipográfico. O *Word Book* de Thorndike-Lorge foi justamente um *best-seller* entre os estudantes da percepção!

É possível que o meu espanto perante toda esta regularidade racional fosse uma reacção a uma fase anterior, em que fiquei profundamente impressionado com o papel dos factores motivacionais na percepção. No fim de contas, o afecto e o impulso actuavam dentro de limites bastante estreitos, tanto na percepção como no pensamento e, embora as «manifestações neuróticas» ou o autismo estivessem patentes em todo o lado, actuavam mais nos processos de percepção ou pensamento *per se* na medida em que impediam estes processos de seguirem o seu curso. Até os psicóticos hospitalizados conseguiam pensar, como atestam as suas excelentes racionalizações e a estrutura cerrada das suas alucinações. Na ocasião, foi o professor Gordon Allport, meu colega e grande amigo, quem, contra todas as expectativas, me acusou de ser racionalista. Talvez tenha sido o surgimento de *A Study of Thinking*¹ que o impeliu a isso.

Em todo o caso, a fase seguinte, após a saída desse livro, era a de investigar as *origens* da actividade cognitiva humana, e o resultado foi a primeira de várias falsas partidas que se juntaram para me facultarem algumas convicções acerca do estudo adequado do desenvolvimento intelectual. Aquele

¹ J. S. Bruner, J. J. Goodnow e G. A. Austin, *A Study of Thinking* (Nova Iorque, John Wiley & Sons, 1956).

primeiro começo foi motivado por uma procura do irracional, após uma longa época apolínea. Durante dois anos, ao mesmo tempo que começávamos outras coisas, alguns de nós efectuámos um estudo no Judge Baker Guidance Center sobre a natureza dos «bloqueios de aprendizagem» nas crianças. Acreditávamos que, tal como o estudo patológico das lesões cerebrais tinha elucidado o funcionamento cognitivo, também o estudo das perturbações do desenvolvimento intelectual poderia elucidar o processo do crescimento intelectual. Tínhamos, portanto, crianças em terapia e demos-lhes um acompanhamento lectivo especial para as ajudar nas dificuldades escolares². Descobrimos um aspecto especialmente valioso para a minha investigação futura. Há que fazer uma nítida distinção entre o comportamento que *lida* com os requisitos de um problema e o comportamento concebido para a *defesa* contra a entrada no problema. É a distinção que se poderia fazer entre, por um lado, jogar ténis e, por outro, lutar furiosamente por nem sequer pôr os pés no campo de ténis. O segundo caso não é uma versão distorcida do primeiro, é uma actividade diferente, comandada por um objectivo diferente e por requisitos diferentes. A «distorção» na actividade de aprendizagem das infelizes crianças que estávamos a estudar e a tentar ajudar não era propriamente uma distorção, era antes o resultado de estarem a trabalhar sobre um conjunto de problemas diferente daquele que a escola lhes tinha atribuído. Poderia dizer-se acerca deles o mesmo que David Page disse sobre a aprendizagem da matemática: quando as crianças dão respostas erradas, não é tanto por estarem erradas, mas sim por estarem a responder a uma outra questão, e há que descobrir a que pergunta estão de facto a responder. Logo que as nossas crianças bloqueadas eram capazes de suportar os problemas tal como eram colocados — quando con-

² Devemos muito ao director do Centro, o professor George Gardner.

seguíamos proporcionar-lhes a oportunidade de lidarem com as coisas, sem conflito — o seu desempenho era muito semelhante ao das outras crianças, embora menos hábil, visto que ainda não tinham aprendido bem a manusear os instrumentos técnicos dos assuntos que deviam estar a aprender. A experiência afastou-nos do estudo ulterior das perturbações comportamentais, pois o nosso objectivo era estudar a forma como os problemas são resolvidos e não como são evitados. Por mais importante que seja este último aspecto para a compreensão dos processos patológicos, o seu estudo não fornece muita informação sobre o crescimento na sua amplitude integral. Iríamos debater-nos com o estudo do modo como as crianças aprendem a evitar a aprendizagem, o que não era a nossa intenção (embora eu fale disso mais adiante). Por conseguinte, comecei a trabalhar na outra extremidade do contínuo — o modo como as pessoas atingem o seu ponto alto. Foi assim que, em poucos anos, acabei por ficar tão profundamente envolvido nas questões educacionais.

Posto isto como pano de fundo, gostaria de abordar agora alguns elementos do crescimento intelectual. É bastante fácil utilizar a teoria que escolhermos para explicar modificações comportamentais como instrumento da descrição do crescimento; há tantos aspectos no crescimento que qualquer teoria consegue encontrar algo que possa explicar bem. O melhor a fazer para não termos de abrir túneis em direcção ao assunto é, provavelmente, estabelecer alguns pontos de referência quanto à natureza do crescimento intelectual, em relação aos quais poderemos medir os nossos esforços explicativos. A minha lista incluiria o seguinte:

1. *O crescimento caracteriza-se pela crescente independência da reacção relativamente à natureza imediata do estímulo.* Muitas das coisas que uma criança faz são previsíveis a partir do conhecimento dos estímulos que estão a afectá-la no momento em que reage ou imediatamente antes. Uma boa