

O PENSAMENTO SELVAGEM E A PSICOLOGIA INFANTIL: novas abordagens a partir do diálogo de Claude Lévi-Strauss e Maurice Merleau-Ponty

Paulo Victor Albertoni LISBOA¹

Resumo: 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. 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 procedimentos lógicos antes não apreensíveis em si mesmos. 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, noutro sentido, Maurice Merleau-Ponty se vale de seus trabalhos, a respeito da percepção e do desenvolvimento de uma ontologia do sensível, para contestar a afirmação de que as crianças possuem pensamento pré-lógico, quando avaliadas segundo o critério de “representação”. Os dois autores apresentam, portanto, a percepção como fundamento para afirmação, seja do pensamento selvagem ou da psicologia infantil, e convergem na localização do espaço das artes quanto à possibilidade de aprender a ver o mundo diferentemente na cultura ocidental.

Palavras-chave: Antropologia. Fenomenologia. Estruturalismo. Psicologia.

THE WILD THOUGHT AND CHILD PSYCHOLOGY: new approaches from the dialogue of Claude Levi-Strauss and Maurice Merleau-Ponty

Abstract: The ideas about “logical”, “non-logical” and “pre-logical” consider an understanding about rationality or the discretion to state what rationality

¹ Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH). O presente artigo foi elaborado a partir da iniciação científica, intitulada *Antropologia e estrutura: o diálogo de Claude Lévi-Strauss e Maurice Merleau-Ponty*, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. (e psicanalista) Amnêris Maroni, do Departamento de Antropologia, com bolsa PIBIC e apoio SAE/UNICAMP no período de ago. 2010 a jul. 2011. E-mail: paulo.utilidades@hotmail.com.

intelligible is. Ethnology and phenomenology, when considering the dialog of Claude Lévi-Strauss and Maurice Merleau-Ponty, have in common the enlargement of concept about “rational” or “reason” as both authors make it intelligible as certain logical procedures that were previously not apprehensible in themselves. While Lévi-Strauss says there is no thought of the primitive, but only the savage mind, in the other words, a mode of knowledge closer to perception and imagination and which operates according to the logic of the concrete, in another sense, Maurice Merleau-Ponty draws on their work, about the perception and the development of an ontology of the sensible, to contest the claim that children have pre-logical thought, when judged against the criterion of “representation”. The two authors have, therefore, the perception is the foundation for the assertion of the savage mind or child psychology, and converge on the location of the arts space for the possibility of learning to see the world differently in Western culture.

Keywords: Anthropology. Phenomenology. Structuralism. Psychology.

A partir do diálogo de Claude Lévi-Strauss e Maurice Merleau-Ponty, identificado fundamentalmente em *De Mauss a Claude Lévi-Strauss*, texto de memorial para criação de uma cátedra de Antropologia Social no Collège de France a ser dirigida a Lévi-Strauss, e em *O pensamento selvagem*, obra do antropólogo estruturalista dedicada à memória de Merleau-Ponty como continuidade do diálogo entre os autores, pretendemos enunciar aqui o problema que está expresso na frase seguinte: “Podemos ver no desenho da criança a prova de sua liberdade em relação aos postulados de nossa cultura” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 167). Nos resumos de curso dado por Maurice Merleau-Ponty (2006) na Sorbonne (1949-1952), observamos um novo sentido para a sua crítica à tradição herdeira de Descartes. 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 contra a tradição ocidental, e, noutro sentido, a tradição ocidental contra as crianças ao inseri-las na herança cultural. Esse aspecto coloca Merleau-Ponty como crítico da cultura, e, como pretendemos apresentar, permite também que consideremos *O pensamento selvagem*, para além de uma homenagem à memória do fenomenólogo, extensão de seus problemas à etnologia.

Como sabemos, é com os livros *Totemismo hoje* e *O pensamento selvagem* que Lévi-Strauss destitui o totemismo da irracionalidade, e, ao identificar o pensamento selvagem, situa este e o totemismo no problema geral das classificações e os promove à atividade racional. A partir de

então, podemos dizer que há um movimento de razoabilização do mundo e mundanização da razão (VIVEIROS DE CASTRO, 2008), ou seja, ao mesmo tempo em que a noção de “razão” é alargada, isso é, realizada por meio do trabalho antropológico que, compreendido na sua acepção de aprendiz da experiência, modifica a apreensão do conhecimento. Como expresso em *O pensamento selvagem*: “A verdade é que o *princípio de uma classificação nunca se postula*, somente a pesquisa etnográfica, ou seja, a experiência, pode apreendê-lo *a posteriori*” (LÉVI-STRAUSS, 2010a, p. 76).

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” (CHAUÍ, 2002, p. 197). 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. Seus trabalhos fenomenológicos rompem com a concepção tradicional que abordava a consciência a partir da introdução dos problemas filosóficos via solução cartesiana das duas substâncias, “res extensa” e “res cogitans”. Na medida em que as duas substâncias são elucidadas a partir do pensamento, não se considera, ou, pelo menos, toma-se dogmaticamente, a fé 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, quando não tomados por irracionais, diante da concepção de razão extracorporal. É, portanto, devedora da tradição a concepção de que a pintura clássica apresenta uma visão muito mais realista das coisas do que a pintura moderna (MATHEWS, 2010, p. 174), pois, segundo esse entendimento, a primeira representa as coisas como “naturalmente” são, enquanto a segunda desvenda o mundo da percepção. Como veremos, há uma semelhança na compreensão de Merleau-Ponty a respeito do desenho infantil e da arte moderna, a partir dos estudos da fenomenologia.

A proposta fenomenológica deste autor anuncia uma ontologia do sensível e 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.

Desta maneira, pretendemos relacionar as abordagens sobre a irracionalidade tanto no totemismo e no pensamento selvagem, quanto nos desenhos infantis, e mostrar de que modo uma concepção alargada da razão pode colocar ambas em xeque.

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 biogenética 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 (JUNG, 1999, p. 56).

O trecho acima é significativo por que nos permite, entre outras coisas, abordar o problema num duplo aspecto: o pensamento do primitivo ou do selvagem, e o pensamento da criança. 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 ocidental, ora em relação ao pensamento adulto. Frente a essa perspectiva, tanto os primitivos quanto as crianças ocupam estágios inferiores do desenvolvimento humano da espécie e do indivíduo. Nesse sentido, se por um lado Lévi-Strauss teve de demonstrar pela

etnografia a classificação social de grupos “primitivos” e sua maneira de operar na ciência do concreto, Merleau-Ponty lidou com os fundamentos das teorias psicológicas e procurou demonstrar a insuficiência destas para compreender outras áreas do ser, negligenciadas pelas soluções caducas da modernidade (WAELEHENS, 2006, p. XXIV).

Vale nos referirmos aqui textualmente a alguns elementos 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 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: um muito próxima da intuição sensível e outro mais distanciado (LÉVI-STRAUSS, 2010a, p. 31).

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, ou seja, as formas mais desvalorizadas por não se adequarem à representação, Merleau-Ponty se detém ao desenho infantil, em *A prosa do mundo* (2002). O autor retira a expressão infantil do estatuto de inferioridade que toma a criança por referência ao progresso encarnado na figura do adulto, o que, em outras palavras, equivale às etapas descritas por Luquet: “realismo fortuito, realismo falho, realismo intelectual, realismo visual [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 184). 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, ao compreendê-la em si mesma, ver que “trata-se de dar um testemunho, e não mais fornecer informações” (2006, p. 186). Além de tudo, são exemplares as relações de espaço e tempo no desenho,

se compararmos 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 (2006, p. 476). Interessamos especificamente que 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: “os alunos aprendem imitando os modos de falar e pensar do professor (...) não ingressam na herança cultural apenas por meio da inteligência, mas também por meios quase dramáticos de imitação do adulto” (2006, p. 466). Se há uma relação de dominação ou domesticação do pensamento da criança, compreendido por meio de Merleau-Ponty e Lévi-Strauss, tampouco há compreensão da criança em si mesma, e muito menos 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, pois, o pensamento representacional limita e inibe a experiência, imobiliza a perspectiva vivida para fazer sobressair “o olhar de um deus não mergulhado na finitude” (2006, p. 185). Isso oprime também 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 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 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. (VIVEIROS DE CASTRO, 2009).

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 que consideremos a descontinuidade entre o ensinar e o aprender nos processos educativos, compreendida por Iturra e Vieira, enquanto produto da centralidade da escrita, pois, no processo educativo a ênfase na escrita resulta na fixação do “signo escrito” e, portanto, na garantia da reprodução não aberta à transgressão na educação (GUSMÃO, 2003). De outro modo, não podemos ignorar a contribuição de Lévi-Strauss, em *Tristes trópicos*, “Se minha hipótese estiver correta, há que se admitir que a função primária da comunicação escrita foi facilitar a servidão [...] se é que não se resume, no mais das vezes, a um meio para reforçar, justificar ou dissimular o outro (LÉVI-STRAUSS, 2010b, p. 283).

Lidamos, portanto, com dois desdobramentos: a compreensão das relações de conflito entre pensamento selvagem e pensamento abstrato, seja a nível epistemológico ou a nível ontológico; e a compreensão de algumas revisões e críticas que o estudo da criança pode nos levar a realizar a respeito da cultura e dos estudos de antropologia (PIRES, 2010), mas também de psicologia das crianças.

A partir de Lévi-Strauss, em *O pensamento selvagem*, 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, desde animais e plantas a outros objetos mais variados para abordar com a precisão do pensamento. “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...” (LÉVI-STRAUSS, 2010a, p. 63).

Essa forma de encarar a antropologia como conhecimento mais aberto é consequência dos estudos estruturalistas que não perguntam pelo objeto em si mesmo, mas pela relação cultural e sua inserção (ou parte) no mundo, que é ele próprio natureza.

Podemos arriscar a dizer, conforme as citações anteriores, que a antropologia é, ou deve ser, de alguma maneira, também uma psicologia. De outro modo, se era o espaço das artes reservado ao 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 ambas intimamente relacionadas ao fazer artístico.

Referências bibliográficas:

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

GUSMÃO, Neusa. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. In: *Revista Pró-Posições*. UNICAMP, Campinas, SP, V. 14, n. 1 (40), jan. abr. 2003, p. 197-213.

JUNG, Carl. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

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

_____. *Totemismo hoje*. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.

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

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

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

_____. De Mauss a Claude Lévi-Strauss e O metafísico no homem. In: *Textos escolhidos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1980, p. 179-192, 193-206.

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

PIRES, Flávia. O que as crianças podem fazer pela antropologia?. In: Porto Alegre: *Horizontes antropológicos*, v. 16, n. 34, jul. dez. 2010, p. 137-157. Aces-

so em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S01047183201000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Claude Lévi-Strauss, fundador do pós-estruturalismo*. 2008. Acesso em: <http://canibaisavulsas.wordpress.com/2010/05/13/levi-strauss-fundador-do-pos-estruturalismo/>

_____, Eduardo. "Entrevista". In: *Revista de Jornalismo Científico*. 2009. Acesso em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&tipo=entrevista&edicao=46>

WAELEHNS, Alphonse. Uma filosofia da ambigüidade. In: *A estrutura do comportamento*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006, p. XI-XXV.