

ENTREVISTA COM...

## BARBEL INHÉLDER

«Estou optimista quanto ao futuro da Psicologia, mas de facto, quanto mais avançamos mais nos damos conta de que é uma disciplina complexa. É preciso saber que estamos sempre em aproximação, sem nunca perder a coragem» — dizia-nos Barbel Inhelder no final de uma entrevista que concedeu ao «Jornal de Psicologia», aquando da sua estadia no Porto, em Março, para participar como membro do júri das provas de doutoramento de Maria Helena Marchand, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Barbel Inhelder iniciou os seus estudos de Psicologia em Génève tendo sido aluna de Edouard Claparède e de Jean Piaget. Desde o início do curso trabalhou com J. Piaget tendo em 1941 publicado o primeiro trabalho conjunto: «Le développement des quantités physiques chez l'enfant».

Posteriormente regressa à sua cidade natal (St. Gal, na Suíça Germânica), onde lhe foi proposto organizar um serviço de Psicologia Escolar voltado para o diagnóstico de crianças deficientes e que lhe possibilitou a recolha de material para a sua tese de doutoramento sobre o diagnóstico do raciocínio no débil mental.

Em 1943, já doutorada, regressa a Génève para trabalhar com André Rey, que acabava de criar um Serviço de Diagnóstico e Estudos Psicopatológicos, retomando também as investigações com Jean Piaget, de que resulta uma série de obras sobre a representação do espaço, a geometria espontânea, o acaso, a lógica da criança e do adolescente, etc..

Nos Estados Unidos em 61/62, desenvolve uma série de pesquisas sobre a aprendizagem como «Senior Research Fellow» da Universidade de Harvard. Em 1971, Inhelder ocupa o lugar de Jean Piaget, que entretanto se reformara na cadeira de Psicologia Experimental, onde permaneceu até fins 83, altura em que ela própria se reformou. Continua, no entanto, a chefiar os «Archives Jean Piaget», organizando cursos anuais para doutorandos e investigadores internacionais. As suas pesquisas, nos últimos anos, têm-se centrado na estratégia das descobertas nas crianças.

J. P. — Gostaríamos de saber a sua opinião sobre as actuais investigações anglo-saxónicas e americanas que têm em vista a operacionalização de noções e conceitos Piagetianos. Referimo-nos, por exemplo, às pesquisas de Sarah Mogdil, Siegel, Flavell...

B. I. — Há actualmente um grande movimento que, em grande parte, é um momento crítico às pesquisas que levaram a cabo no passado. Esses estudos críticos, que retomam as nossas pesquisas do passado, são basicamente de 2 tipos: alguns consideram que, em determinadas condições, os conceitos fundamentais têm origem mais cedo do que aquilo que nós descrevemos. Aqui temos contudo de ver com atenção quais são essas condições e se se trata realmente das mesmas concepções, conceitos por parte da criança, ou se se trata de respostas, que não são verdadeiramente conceitos. Há muitas coisas que nós inovamos e que não levamos até ao fim; está bem que se operacionalize, mas às vezes operacionalizar sem compreender a teoria subjacente, deforma-se também a experiência. Assim, seria agora necessário, embora não creia já ser eu a fazê-lo, responder a cada um desses estudos, para ver o que há de muito frutuoso nessas críticas e o que são mal entendidos. Isto é uma coisa muito importante.

Há também outras críticas que considero mais fundamentais e que são de ordem teórica. O ponto de vista que partilho com Jean Piaget é o ponto de vista construtivista. Creio que tudo o que tem sido feito no mundo demonstra que há cons-

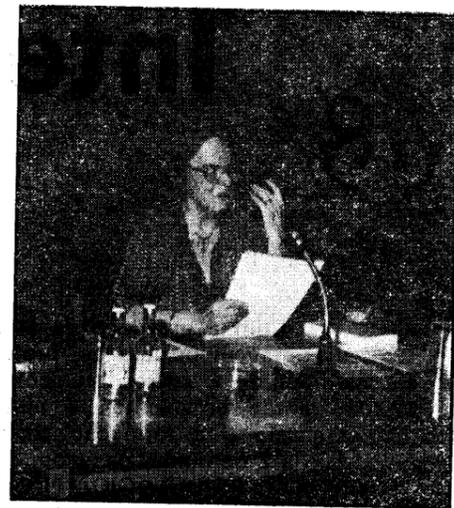
truções contínuas e, em particular no bebé, há toda uma infinidade de coisas que se formam extremamente cedo, em determinadas condições. Este não é o domínio em que trabalho, mas segui de muito perto aquele que os meus colegas têm feito e considero que de facto é verdade, que existe muita coisa que o próprio Piaget ainda não conhecia; com o método de observação naturalista ele não pode pôr em evidência, mas quando tomou conhecimento disso, não foi para ele verdadeiramente uma surpresa. Tudo o que se faz durante os 1.ºs meses de existência, e que não ignorávamos no passado, é de levar a sério, o que não significa, na minha opinião, que tudo seja criado; isso significa apenas que há construções muito precoces e que em seguida é necessário reconstruir em níveis mais complexos.

Queria também dizer-lhes que pessoalmente penso que há 2 tipos de piagetianos: há aqueles (e muitos são meus amigos muito próximos) que quando se critica aquilo que Piaget e seus colaboradores fizeram, se encolerizam. Não é o meu caso pois creio que a crítica é muito útil. Há crítica e crítica, algumas são simplesmente o resultado de uma total incompreensão, outras são muito construtivas e podem levar-nos muito mais longe.

J. P. — Qual é a sua opinião acerca da evolução da teoria Piagetiana em geral, resultante da continuação dos trabalhos de vários autores que não pertencem à escola de Geneve?

B. I. — Quando a crítica não é uma crítica de escola ou de

Por:  
ISABEL MACEDO PINTO  
e  
ISABEL SOARES



igreja, ela é frutuosa. Mas neste momento, e tal como creio que acontece relativamente a qualquer grande homem após a sua morte, há um período de purgatório. Então, actualmente é preciso ser-se neo-piagetiano, pós-piagetiano, já não podemos apelar-nos de piagetianos. Um dos meus assistentes foi convidado para fazer uma série de conferências em Nova Iorque, que tiveram um óptimo acolhimento, e tivemos que publicá-las; no entanto, pediram-nos que lhes chamássemos neo-piagetianos e não piagetianos. Eis um exemplo típico do tipo de problemas a que me refiro.

J. P. — O que pensa da abordagem cognitivo — desenvolvimental da Escola Americana?

B. I. — Não acho que se possa falar de uma Escola Americana, mas de várias. Nos Estados Unidos há por um lado, o neo-behaviorismo — o behaviorismo na sua forma clássica morreu —, e há tudo o que provém dos estudos sobre a inteligência artificial, da simulação, da cibernética. Desta última aprendemos muito; trabalhamos muito com Herbert Simon, que é um dos meus velhos amigos. Tenho aprendido muito e trabalhado com alguns dos seus pontos de vista, sem que, no entanto, façamos programação propriamente dita de todas as nossas experiências.

J. P. — Fala-se muitas vezes do «egocentrismo» de Geneve. No entanto falou da teoria de Piaget como um sistema abeto... Como encara essa contradição?

B. I. — Que entende por egocentrismo da Escola de Geneve?

**O essencial para o psicólogo é tentar compreender a maneira como a criança interpreta a realidade e a maneira como ela interpreta as nossas intervenções. É isto que não se faz suficientemente na psicométria e que falta em algumas investigações neo-behavioristas...**

J. P. — Pensamos que com esse termo as pessoas se referem a qualquer coisa mais fechada do que aberta, mais voltado permanentemente para si próprio...

B. I. — Tenho realmente a impressão que é noutros locais que se é mais ortodoxo do que propriamente no local onde a teoria nasceu. Sempre me impressionou que mesmo o próprio Piaget era ainda capaz de se renovar; e que ele publicou de 1974 até à sua morte era ainda uma renovação.

Mas é verdade que, e isto é talvez um defeito de alguns de nós no ensino, em tempos nem sempre pusemos os nossos estudantes suficientemente ao corrente de todas as tendências, de forma a situarem umas relativamente às outras. Mas foi o caso do passado, pois, actualmente somos 11 ou 12 professores de Psicologia capazes de fornecer um leque mais amplo das diferentes tendências. Mas estou de acordo que existia na formação dos estudantes uma certa tendência para um sistema de pensamento não propriamente fechado, mas enfim uma orientação do pensamento de tal maneira forte e criadora, tendo na retaguarda um homem que era um génio, «overwhelming» como dizem os ingleses, que predominava na formação do pensamento. Houve, então, no seio dos meus colaboradores mais jovens, dos meus jovens colegas particularmente que deviam também fazer a sua própria carreira, pequenas revoluções internas, oposições, mas isso é natural!

Mas veja, por exemplo, o que me choca, nos EUA existe a Sociedade Piaget. Tem-se a impressão que as pessoas vêm com um cartãozinho de apresentação... Eu faço parte da Sociedade Piaget para promover o pensamento de Piaget no estrangeiro. Em Lisboa há também um Instituto Piaget. No Rio também há. Isso está certo, todos eles têm como objectivo difundir uma certa orientação de pensamento. Isso é útil, mas não gosto muito que lhe chamem Escolas.

Isso acontece também quando recebo cartas de Escolas primárias, e sobretudo secundárias, dizendo: «ensinamos segundo o programa

de Piaget». Não se pode fazer isso. Podemos inspirar-nos em algumas coisas, sou a primeira a achar que é uma inspiração muitíssimo fecunda, que nos permite avançar, mas não gosto muito que se façam dela receitas. Piaget nunca deu nenhuma receita nem mesmo fez nenhum programa.

J. P. — Gostaríamos de lhe pôr algumas questões relativamente ao aspecto metodológico, por exemplo sobre os estudos que tentam transformar em testes as provas operatórias. Esta

# «Quanto mais avançamos na Psicologia mais nos damos conta de que é uma disciplina complexa».

*questão relaciona-se também com os problemas de abordagem psicométrica das provas. O que pensa de tudo isto, quais as vantagens e inconvenientes?*

B. I. — Isso é uma questão importante. Começamos em 1953, com o meu colega Viug Bang, que ensina Metodologia e actualmente Psicopedagogia, e com Laman-deau, em Montreal, a tentar construir escalas ordinais para ver em que medida os raciocínios das crianças, os diferentes níveis de organização eram estatisticamente ordenáveis segundo a escala de Gutman ou outras escalas ordinais. Eles foram muito longe nesse sentido e Bang há 25 anos que nos promete um livro, mas cada vez está mais céptico, pois para fazê-lo é necessário em certa medida estandardizar e simplificar essas pesquisas, para as transformar em testes.

Eu também o fiz para formar os alunos e para fazer diagnóstico, mas desde que as estandardizamos também lhes tiramos uma certa subtilidade, já não conseguimos encontrar alguns dos argumentos das crianças, pois elas estão menos na pesquisa.

É, portanto, uma dificuldade; no entanto, recentemente, surgiram da parte de Madame Ribau e colaboradores, bons trabalhos de Psicologia Experimental dizendo respeito às «décalgas» das respostas,

Piaget descobriu que existem sistemas e subsistemas subjacentes a esses diferentes comportamentos. Empregou a linguagem por analogia e utilizou instrumentos de estrutura. Mas como há um leque de coisas, as estruturas lógico-matemáticas têm analogias ou isomorfismos relativamente às estruturas subjacentes ao pensamento físico. As estruturas de interacção social têm também analogias com as estruturas de coordenação das acções no sujeito. É um leque não idêntico totalmente, mas há analogias...

*J. P. — Por exemplo Selman fala de diferentes estruturas, sendo a estrutura cognitiva a menos ligada ao conjunto; as estruturas interpessoal e moral seriam mais dependentes dos conteúdos...*

B. I. — É possível e estou de acordo quanto às estruturas lógico-matemáticas; elas são as menos dependentes dos conteúdos (pela abstracção reflexiva, por exemplo). Mas se se trabalha num contexto físico ou num contexto interpessoal os conteúdos e os sistemas de valores jogam um papel muito importante. Mas eu não faria tão cabalmente a dicotomia cognitivo/não cognitivo. É claro que, desde que intervêm os valores, não somente os valores de verdade mas os valores da acção dos indivíduos

suia; o estágio pode também indicar um nível máximo de por outras palavras, coisas que ainda não são possíveis; e há ainda as transições de um nível de organização para o seguinte em todos os conflitos entre os subsistemas — porque não se trata de um sistema e de um outro sistema em segunda, já vimos que há inúmeros subsistemas e que o desenvolvimento não se processa à mesma velocidade nos diferentes subsistemas.

O que é importante no diagnóstico é apenas a dinâmica do sujeito em situações conflituosas. Portanto, conjunto de possíveis, nível máximo (eventualmente aquilo que ainda não é possível) e a dinâmica destas relações entre os diferentes subsistemas que nos fornecem o que há de mais importante para um prognóstico.

*J. P. — A intervenção psicológica no sentido de promoção do desenvolvimento porá um problema de horizontalidade, sendo o objectivo o enriquecimento e aprofundamento dos esquemas existentes, ou antes um problema de verticalidade, tendo então, como objectivo a mudança de estágio? Ou serão os dois aspectos?*

B. I. — Creio que o mais importante é por um lado dar à criança a possibilidade de extensão, de transferir para outros domínios aquilo que ela consegue fazer num domínio e também criar conflitos cognitivos. Não propriamente afogá-la nos conflitos, o que poderia originar regressões massivas. É preciso fazê-lo quando a criança está pronta para assimilar e a formar pequenos subsistemas e de os aproximar; assim a criança poderá dar-se conta de que está em contradição. Mas se se põe a criança a um nível em que ela não está capaz de fazer determinadas relações, isso poderá ser desastroso.

**É verdade que existe muita coisa que o próprio Piaget ainda não conhecia... Com o método de observação naturalista ele não pode pôr em evidência, mas quando tomou conhecimento disso, não foi para ele verdadeiramente uma surpresa.**

num grande leque de experiências feitas com as mesmas crianças.

Em certa medida nós temos que ter normas para a prática diagnóstica ou para teses educacionais para podermos situar as crianças, o mesmo acontecendo para as pesquisas comparativas. Mas se se fazem escalas muito rígidas, perde-se um pouco o domínio do sujeito que não me entender é também igualmente importante. Tudo o que foi feito por Piaget e pela sua equipa de colaboradores forneceu muitos insights, novas formas de compreender, e pôs em evidência muita coisa que de outra forma não poderia ser vista, por exemplo, a investigação sobre a memória, a imagem mental.

Mas é difícil responder. Ambos os aspectos coexistem.

*J. P. — Como encara as relações entre os diferentes domínios de raciocínio — interpessoal, moral, cognitivo? Haverá uma só estrutura subjacente ou diferentes conteúdos, ou poderemos falar de estruturas diferentes para cada um desses domínios?*

B. I. — Eis uma outra questão a que também não é fácil responder.

uns sobre os outros, os contextos e as ideologias desempenham um papel muito maior. Em ciência pura podemos mais facilmente, embora não completamente, destacar-nos dos conteúdos do que na vida social. Mas penso que há uma relação de continuidade entre estrutura e conteúdo nas diferentes áreas e não uma dicotomia.

*J. P. — Gostaríamos agora que nos desse a sua opinião sobre alguns temas relacionados com a intervenção psicológica. Como é que enquadra a noção de estágio na intervenção psicológica? Como é que poderemos operacionalizar essa noção se estamos interessados na promoção do desenvolvimento psicológico? Pensa que um dos objectivos de intervenção psicológica deve ser a mudança de estágio? E qual será neste processo a importância do chamado conflito cognitivo?*

B. I. — Creio que há aqui três coisas em que temos que pensar: a noção de estágio (que já empregamos bastante menos do que no passado) dá um conjunto de possíveis, um certo nível de organização, uma abertura nova que a mudança anteriormente não pos-

O essencial para o psicólogo é tentar compreender a maneira como a criança interpreta a realidade e a maneira como ela interpreta as nossas intervenções. É isto que não se fez suficientemente na Psicometria, o que falta em algumas investigações neo-behavioristas, na minha opinião. Não se tem suficientemente em conta o conjunto de possibilidades da criança e o como ela interpreta as instruções, os problemas. Este é um problema delicado para o qual é difícil estabelecer programas ou receitas e é isso que faz com que a Psicologia Genética piagetiana seja dificilmente transformável num sistema operacionalizado, completo segundo as regras da Psicologia Experimental. Há pressupostos diferentes... podemos-os aproximar, mas transformar um no outro seria perder muito.

## PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

### REVISTAS

American Psychologist, 1984, vol. 39, n.º 5 (Maio).

APA Monitor, 1984, vol. 15, n.ºs 5 (Maio) e 6 (Junho).

Futebol em Revista, 1984, vol. 4, n.º 6 (Março/Abril).

Hospitalidade, 1984, vol. 48, n.º 187 (Abril/Junho).

International Psychologist, 1984, vol. 25, n.º 2 (Maio).

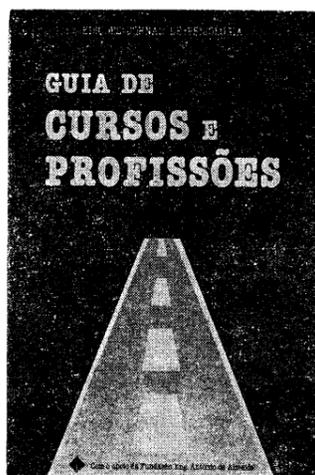
Lecturas sobre Psicología de la Motivación, 1984, n.º 5 (Maio).

O Médico, 1984, vol. 110, n.ºs 1691, 1692, 1693, 1694, 1695, 1696 e 1697.

Psychology: News & In Mind, 1984, n.º 37.

## Guia de Cursos e Profissões

Por José M. Castro, Maria do Céu Taveira e Pedro Pinho



ENSINO SECUNDARIO  
COMPLEMENTAR,  
ENSINO MÉDIO  
E ENSINO SUPERIOR!

EDIÇÕES *Jornal de*  
**PSICOLOGIA**

Com o apoio da  
FUNDAÇÃO ENG.º ANTÓNIO DE ALMEIDA

À venda nas livrarias!

Desconto para assinantes do J. P.: 240\$00  
(porte de correio incluído)

*As coisas não são tão simples + bem entendidas do q as respostas!*