

TRADUÇÃO¹

A recepção da obra de Piaget no meio pedagógico dos anos 1920-1930²Silvia PARRAT-DAYAN³

“A história de uma disciplina não pode somente ser compreendida no interior dos seus próprios limites - como o produto de um desenvolvimento autônomo, a partir de um germe depositado pelo sopro da história no íntimo da cronologia” (G. Gusdorf, 1973, p. 21).

Resumo

O estudo da recepção de uma obra é uma via interessante para analisar sua significação e o grau de aceitação que sofreu em uma ou diversas épocas da história. É nesta perspectiva que o presente trabalho examina a recepção da obra de Piaget (1920-1930) através da análise das apreciações críticas de seus primeiros leitores.

Résumé

L'étude de la réception d'une œuvre est une voie intéressante pour analyser la signification d'une œuvre et le degré d'acceptation qui en est faite à une ou plusieurs époques de l'histoire. C'est dans cette perspective que le présent travail examine la réception de l'œuvre de Piaget (1920-1930) à travers l'analyse des comptes rendus critiques de premiers lecteurs de l'œuvre.

¹ Tradução de João Alberto da Silva, Doutor em Educação pela UFRGS e professor da Universidade Católica de Pelotas. E-mail: joao.alberto@ufrgs.br.

² La réception de l'œuvre de Piaget dans le milieu pédagogique des années 1920-1930. Cet article a été publié dans la Revue Française de Pédagogie, no. 104, 1993, <http://www.inrp.fr/editions/revues/revue-francaise-de-pedagogie>.

³ Archives Jean Piaget. Esta pesquisa foi efetuada no âmbito da Fundação *Archives Jean Piaget*, da Universidade de Genebra. Eu agradeço vivamente o Professor J. Montangero, seu diretor que, graças a sua abertura de espírito, me permitiu conduzir essa pesquisa em uma completa autonomia tanto na escolha do tema quanto na maneira de tratá-lo. Meus agradecimentos vão também ao Professor M. Lavallée que leu atentamente esse manuscrito.

Nenhuma produção científica está independente dos efeitos que ela produz, nem da acolhida que recebe. De fato, a historicidade de uma obra não se mede unicamente pela sua existência: ela reside na interação que exerce entre a obra e o mundo científico no qual se instala e com o qual evolui. Assim, é difícil de compreender a significação do conjunto de uma produção científica, limitando-se a descrever os conteúdos dos livros que dela fazem parte. Ao contrário, pelo exame das relações recíprocas entre produção (autor) e recepção (público científico e/ou outro), torna-se possível colocar em evidência o alcance da obra de um autor e, por isso, a significação que lhe é atribuída. O estudo da interação autor-leitor pode ser efetuado de maneira sincrônica ou diacrônica. Ela será sincrônica quando a obra é estudada na mesma época de sua produção. Torna-se diacrônica quando o livro publicado será lido em épocas posteriores à sua realização.

Um dos meios pertinentes para analisar a interação de maneira síncrona é, sem dúvida, o exame das apreciações críticas que foram escritas logo após a publicação de cada um dos livros ou artigos. De fato, essas apreciações críticas permitem mostrar o interesse dado à obra e a significação que lhe é atribuída desde o momento de sua aparição.

O estudo dessa interação em uma perspectiva diacrônica é mais complexo. Poder-se-ia considerar que a literatura científica se ordena em uma história, levando em conta, ao mesmo tempo, a ordem cronológica das obras atribuídas ao sujeito produtor (autor) e a leitura feita pelo sujeito consumidor (público). Ora, a recepção de uma obra não é necessariamente linear. Nem todos os leitores lêem a obra na sua cronologia; alguns podem reler um texto em diferentes momentos de reflexão, colocando, assim, em movimento uma história diacrônica do leitor que revela as concretizações cambiantes da obra toda e permite determinar melhor o seu sentido e alcance real. Se bem que não se trata de alinhar as obras em uma simples cronologia, mas de levar em conta, através do jogo incessante de questões e respostas, a troca dinâmica que se opera entre o autor e seus leitores. É possível que um longo processo de recepção

seja necessário para assimilar o que, no momento do nascimento de uma obra, era inesperado, inassimilável.

Poder-se-ia então se perguntar quais fatores históricos permitiram o reconhecimento e a assimilação da novidade. O exame das leituras sucessivas de um mesmo texto, por um ou diversos leitores, constituiria nessa visão, uma aproximação interessante para o estudo da recepção diacrônica de uma obra. Mas tal não é aqui nossa preocupação. O objetivo de nosso estudo é analisar o que Montangero (1985) chama de o primeiro período da obra de Piaget e que ele define assim:

[...] Piaget começou a conduzir estudos em diferentes aspectos do comportamento, em ordem, para compreender o desenvolvimento cognitivo: linguagem, raciocínio, explicação causal e julgamento moral. Os resultados desses estudos são descritos e discutidos em cinco livros, publicados entre 1923 e 1932 (Piaget, 1923, 1924, 1926, 1927, 1932). O período de publicação desses livros constitui o primeiro período de sua teoria (p. 23-24)⁴.

Piaget foi lido em meios científicos diversos: psicológico, pedagógico, filosófico, sociológico, psicanalítico. No âmbito do presente artigo, nós nos limitaremos ao estudo de apreciações críticas provenientes do meio pedagógico.

Abordagem metodológica

Toda obra de um autor deve seu reconhecimento aos leitores que nela estão interessados. É através da interação dinâmica entre um autor que provoca, instrui, interessa e um leitor que reage, recebe, contesta (abertamente ou não), que se estabelece um verdadeiro diálogo, isto é, uma interação construtiva entre uma ou diversas pessoas. Essa maneira de abordar o problema nos parece inteiramente pertinente para medir o impacto da obra de um autor a uma (ou diversas) época(s) dada(s), a dinâmica que contribuiu para a evolução e perenidade de sua obra. Em tal contexto, para entender a importância de cada novo livro, é antes de tudo necessário situar a acolhida feita aos livros precedentes do autor considerado. Esse conhecimento permite extrair os aspectos julgados

⁴ A linguagem e o pensamento na criança (1923), O julgamento e o raciocínio na criança (1924), A representação do mundo na criança (1926), A causalidade física na criança (1927) e O juízo moral na criança (1932).

significativos da obra em estudo pelo público concernente. Ele é igualmente indispensável para avaliar os efeitos de surpresa, de escândalo, ou de conformidade ocasionados pela obra. Como diz Jauss (1978)⁵, autor em que largamente nos inspiramos, uma obra não se apresenta como uma novidade absoluta. Ela evoca coisas já lidas e pré-dispõe o leitor a um certo modo de recepção.

De outra parte, é necessário situar a obra de um autor em relação a um contexto científico mais amplo. De fato, a recepção dos escritos de um autor não é somente ligada as suas próprias obras. Ela é também ligada a um contexto científico mais vasto, que cria no público certa expectativa em relação ao que ele já conhece. O autor da nova obra pode alimentar essa expectativa, moldá-la, reorientá-la ou mesmo rompê-la, levando, neste caso, a uma mudança na concepção do público. Assim, o estudo síncrono da recepção das obras através das apreciações críticas (interesse imediato, sucesso, rejeição, escândalo, compreensão progressiva ou retardada, etc.) torna-se igualmente um critério de análise histórica.

Para descrever a recepção de uma obra nova assim como o efeito produzido por ela, é, então, importante reconstituir as expectativas do primeiro público, segundo dois pontos de vista diferentes e complementares. De uma parte, levando em conta a experiência prévia do público interessado em relação às obras do autor: um leitor pode ter expectativas diferentes quando se tratar de uma primeira leitura ou de uma leitura advertida. De outra parte, analisando a organização do conteúdo da obra lida e estudada em relação às obras de outros autores, no domínio ou em disciplinas conexas (por exemplo, os livros de psicologia da criança, de pedagogia, de sociologia, etc.), cuja leitura atual pressupõe o conhecimento.

Nesse contexto, que nós qualificamos de dialógico, iremos, mais especificamente, nos ocupar do destinatário da mensagem transmitida pela obra de Piaget: o próprio leitor de Piaget.

Nem todo leitor se introduz com a mesma intenção na interação dialógica; para que esta se torne social e aja sobre as idéias é preciso que ela seja tra-

⁵ Eu agradeço vivamente F. Vidal por ter me apresentado esse texto.

tada publicamente sob a forma de respostas formais, orais ou escritas. Na medida pela qual toda obra proposta a um público é uma resposta a uma questão, sua análise crítica implica necessariamente a determinação da questão posta pelo autor do texto e da resposta que ele propõe. É, aliás, o que se espera de uma apreciação crítica. Contudo, o leitor crítico tem também suas motivações de leitura; sua apreciação pode então refletir uma pesquisa pessoal, seja de compreensão, seja de soluções às suas próprias interrogações. O texto crítico pode ou não responder a essa expectativa e influenciar, diretamente ou não, o leitor e sua apreciação crítica para suscitar novas questões. Enfim, na medida em que os primeiros leitores pertenciam a meios diferentes (educação, filosofia, psicologia) poder-se-ia supor que eles fossem interrogar diferentemente o texto, permitindo assim produzir sobre o mesmo tema, um amplo leque de respostas novas. Nesse sentido, a análise das apreciações dos primeiros leitores nos parece um meio muito interessante para estudar a recepção de uma obra. À luz de seus críticos, torna-se possível situar na própria obra os signos, as referências implícitas, as características familiares que o público está predisposto ou não a aceitar.

Constituição do corpus

Nós propusemos constituir nosso *corpus* em função de dois critérios: de uma parte, levando em conta o lugar de proveniência da apreciação: literatura francófona, anglo-saxônica ou espanhola – na verdade, o contexto histórico-cultural sendo diferente, a recepção da obra pode se dar na dependência disso. De outra parte, achando que as questões de uma obra podem variar em função de fatores profissionais, levamos em conta essa variável. Após consultar uma trintena de revistas pedagógicas de diferentes proveniências, observamos que a maior parte das apreciações críticas que se relacionam à obra de Piaget era francófona. Assim, para o presente artigo, nos interessamos especificamente por esses leitores. Escolhemos as revistas pedagógicas reconhecidas como importantes na época (1920-1930)⁶. Elas continham uma ou diversas apreciações

⁶ O livro de Caspard-Karydis e cols. (1981-1991) nos ajudou a encontrar diversas revistas pedagógicas.

de um dos livros e/ou artigos de Piaget e eram endereçadas fundamentalmente a um público de pedagogos práticos (Chessex, Delaunay, Besseige). Sete revistas pedagógicas relacionaram 30 apreciações dos livros e/ou artigos de Piaget. Elas são detalhadas abaixo. Entretanto, decidimos eliminar de nosso *corpus* os autores anônimos, isto é, aqueles que não assinaram sua apreciação crítica.

L'Éducateur: 1. Uma forma verbal da comparação na criança, em um artigo intitulado "A lógica da criança" (autor anônimo, 1922); 2. Ensaio sobre alguns aspectos do desenvolvimento da noção de parte, no artigo "A lógica da criança" (autor anônimo, 1922); 3. A linguagem e o pensamento na criança (A. Chessex, 1924); 4. A linguagem e o pensamento na criança, no artigo "Algumas conclusões práticas" (A. Chessex, 1924); 5. A linguagem e o pensamento na criança, no artigo "Leitura global e percepção sincrética" (E. Delaunay, 1925); 6. A representação do mundo na criança (1927) (Trata-se, de fato, de uma crítica de P. Bovet ao livro de Boujarde "Ensaio de interpretação psicopedagógica das formas infantis da explicação causal em alguns escolares"); 7. O julgamento moral na criança (H. Briffod, 1930); 8. Imanentismo e fé religiosa (P. Bovet, 1930). *Pour l'ère nouvelle*: 9. A linguagem e o pensamento na criança (autor anônimo, 1924); 10. O julgamento e o raciocínio na criança (autor anônimo, reconhece-se o estilo de A. Ferrière, 1925); 11. A causalidade física na criança (A. Ferrière, 1927); 12. A representação do mundo na criança (A. Ferrière, 1927). *Revue pédagogique*: 13. Os traços principais da lógica da criança (autor anônimo, 1924); 14. A linguagem e o pensamento na criança (F. Pécaut, 1925) (No interior de um artigo intitulado "Uma nova visão sobre a mente da criança"); 15. Sobre a percepção sincrética (autor anônimo, 1925) (No interior de um artigo intitulado "Leitura global e percepção sincrética"); 16. A linguagem e o pensamento na criança, O julgamento e o raciocínio na criança (Vidal, 1925) (No interior de um artigo intitulado "A mentalidade da criança". Trata-se de um comentário de J. Vidal a propósito da apreciação de Duthil sobre os livros de Piaget citados acima, publicado em "Education", outubro de 1925); 17. Traços principais da lógica da criança (Besseige, 1926) (No interior de um artigo intitulado "Algumas informações sobre a lógica infantil"); 18. O nascimento da inteligência e a explicação da sombra na criança (Vidal, 1927) (Essas duas

críticas são apresentadas sob o título “A inteligência da criança”). 19. A lógica da criança (A. Léaud, 1931). *The Journal of Education Psychology*: 20. A linguagem e o pensamento na criança (H. M. Lynd, 1927); 21. O juízo moral na criança (M. Schoen, 1933). *L’Education*: 22. O julgamento e o raciocínio na criança (R. Duthil, 1925). 23. A representação do mundo na criança (R. Duthil, 1927); 24. Algumas formas primitivas de causalidade na criança: fenomenismo e eficácia (R. Duthil, 1928) (No interior de um artigo “O estado atual da psicologia da criança”); 25. A causalidade física na criança (R. Duthil, 1929). *L’Education Enfantine*: 26. A representação do mundo na criança (E. Rayot, 1930) (No interior do artigo intitulado “O raciocínio de nossos pequenos”). *Revista de Pedagogia*: 28. Nota sobre os tipos de descrição de imagens na criança (M. Rodrigo, 1923); 29. A representação do mundo na criança (C. S. Amor, 1929); 30. O juízo moral na criança (A. Ballesteros, 1935).

Análise de conteúdo e de argumentação

Colocando à parte o fato de que a imagem de Piaget é caracterizada como positiva nas diferentes apreciações de nosso *corpus*, isolamos três aspectos, pelos quais a maioria dos críticos se interessa: a temática abordada, isto é, a mentalidade infantil, a metodologia piagetiana e, enfim, a relação entre a teoria e a prática.

A temática piagetiana: a mentalidade infantil

Este aspecto é aquele que retém a maior atenção dos leitores. Eles consideram essa temática como nova, original e importante. Entretanto, nem todos estão de acordo sobre a maneira de ver de Piaget. A maior parte dos autores não compartilha a opinião sobre o fato de que a criança, ou sua mentalidade, seja tão diferente daquela do adulto. Na realidade, onde situam o sujeito da mentalidade infantil em sua leitura de Piaget? Todos os autores são sensíveis a caracterização que Piaget faz dessa mentalidade: o egocentrismo da inteligência da criança, sua capacidade de fazer sínteses, o sincretismo pelo qual a inte-

ligência relaciona todas as representações à esquemas subjetivos, o raciocínio transdutivo, que não é nem dedutivo nem indutivo e que não implica nenhuma necessidade lógica (por exemplo: Delaunay, 1925, 5; Léaud, 1931, 19; 1931, Duthil, 1927, 23 e 1928, 24; Briffod, 1930, 7; Schoen, 1933,21; Besseige, 1926, 17; Vidal, 1927, 18; Rodrigo, 1923, 29)⁷. Ora, para alguns autores, esta descrição, tirada da leitura que fizeram de Piaget, criou uma imagem negativa do pensamento da criança. É essa imagem negativa da mentalidade infantil que não é aceita por alguns leitores. Eles percebem uma visão demasiado “deficiente” da criança, “um enfermo do ponto de vista lógico” (Besseige, 1926, 17, p. 15), o que é grave, dizem eles, do ponto de vista do pedagogo. De fato, “[...] se a criança é ‘impermeável’ à lógica do adulto [...]” (Besseige, 1926, 17, p. 15) os princípios da pedagogia atual seriam insustentáveis, pois procuram justamente levar a criança aos conhecimentos adultos. Na verdade, afirma Besseige “[...] os práticos (instrutores) [...] nunca viram, na criança, um ser tão especial [...] de tal modo disforme do ponto de vista lógico” (Besseige, 1926, 17, p. 31) ou ainda

[...] é, do nosso ponto de vista, um grave erro querer exagerar demasiadamente a oposição entre o homem e a criança [...] Jamais esse progresso (da criança para o adulto) seria possível se a criança não tivesse em si alguma coisa do adulto (Besseige, 1926, 17, p. 32).

Atendo-se estritamente ao aspecto estrutural da questão, é verdade que dificilmente se vê como o adulto poderia se comunicar com a criança; como ele poderia ajudá-la a se encaminhar para modos de pensamento adulto. Se as mentalidades são completamente diferentes, como imaginar condições de aflo-
rar essa outra mentalidade, que é aquela da criança?

Numerosos pedagogos recusam-se a ver a lógica da criança como diferente daquela do adulto e com toda razão! Se tal observação se confirmasse real, ela colocaria em questão a própria prática pedagógica. Assim, Besseige (1928) vai acalmar os professores valorizando sua prática atual. Quanto a Bou-

⁷ Para as citações, o nome do autor assim como a data da publicação e o número correspondente a revista na qual aparece a apreciação serão anotadas. Assim para a apreciação crítica do livro “A linguagem e o pensamento” escrita por Pécaut, nós escreveremos Pécaut (1925, 4). O leitor deverá se remeter à lista descrita anteriormente para conhecer o título do livro ou artigo de Piaget, assim como o nome da revista na qual a apreciação foi publicada.

jarde (1927), ele coloca o problema de outra forma, centrando-se sobre a noção de heterogeneidade. Essa noção, diz ele, tinha, já no início do século, provocado rupturas na unidade humana pela introdução de relações tais quais saudável/doente, primitivo/civilizado. Descrevendo uma mentalidade própria à criança, Piaget teria, segundo o autor, promovido um novo rompimento na unidade humana pelo estabelecimento da polarização adulto/criança.

Essa noção de heterogeneidade adulto/criança coloca, entretanto, um problema enorme à educação. Para alguns autores otimistas, e, sobretudo teóricos (Bovet, Ferrière, por exemplo), essa descrição vai produzir novas descobertas ao nível dos conhecimentos concernentes à criança. Para outros, como Besseige, ela suscita antes de tudo temores. Besseige teme que o educador, ao perceber sua ação sobre a criança como inútil, perca sua razão de ser.

Nessa ótica, Boujarde (1927), que não está de acordo com Piaget (ver também Vidal, 1927), pensa que o egocentrismo, o finalismo e o artificialismo da criança não são impermeáveis à influência do adulto. Segundo ele, ao contrário, é a partir dessas características que a criança vai - com a ajuda do adulto - fazer seus os valores humanos (o egocentrismo permitindo iniciar a cultura estética e a iniciação à idéia racional de solidariedade universal, o finalismo conduzindo ao humanismo e o artificialismo à ciência). O educador pode, então, achar pontos de inserção nessa mentalidade, que não é um obstáculo tão importante quanto se imagina, visto que ali já se encontram os elementos condutores à mentalidade do adulto. Por outro lado, Boujarde insiste em dizer que a passagem da mentalidade da criança à do adulto não se faz de um único golpe e de maneira uniforme, "Há ora partes de racionalidade precoce, ora de irracionalidade anacrônica, mas tudo depende da energia dessa inteligência funcional que todos os exercícios de classe podem desenvolver" (1927, p. 18). Através desse texto, é difícil de precisar a relação que estabelece Boujarde entre a inteligência funcional e a mentalidade infantil, isto é, entre funcionamento e estrutura. Com o risco de mal interpretar o autor, pode-se perguntar se, para ele, a mentalidade infantil é composta de níveis de raciocínio adulto e de níveis completamente irracionais - inteligência estrutural - por oposição à inteligência funcional, que seria, no início, ligada a mentalidade infantil e se libera-

ria, progressivamente, trabalhando sobre os níveis de racionalidade para conduzi-la ao pensamento adulto.

Ora, o problema é, diz o autor, que “a crença na heterogeneidade da mentalidade infantil” dispõe o leitor de Piaget a considerar a concepção funcional da infância sob a forma de uma lei rigorosa de recapitulação de fases de evolução da raça e que torna inútil a educabilidade da criança e, por consequência, a função do professor (Bovet, 1927, 6). A heterogeneidade mental, continua Boujarde, coloca igualmente o problema da impermeabilidade psíquica da criança, o que torna a ação educativa incerta. Para Boujarde, entretanto, essa impermeabilidade psíquica existiria somente do lado da criança. Na verdade, pelo fato de ter concebido a idéia de heterogeneidade, o adulto mostra sua capacidade de ter visão sobre as duas mentalidades, isto é, a de ser psiquicamente permeável à mentalidade da criança. Isso é possível porque ele mesmo foi uma criança.

Descrevendo o raciocínio da criança, Rayot (1929, 27), professor de filosofia, estabeleceu uma continuidade entre o pensamento infantil e o pensamento adulto para além de sua heterogeneidade. Rayot percebeu no raciocínio da criança o futuro raciocínio lógico do adulto. Ele baseia suas idéias sobre o fato de que raciocinar é uma função própria do ser humano e isso inclui a criança. Assim, ele não acha incomodo que Piaget diga que a criança demonstra uma surpreendente capacidade de raciocinar, ou raciocinar certo, pois ele pensa que seria preciso ver “[...] até nos procedimentos mais caprichosos [...] de seu pensamento, o esforço de uma inteligência [...] que anuncia já [...] aquilo que [...] constituirá o conhecimento e construirá a ciência” (Rayot, 1929, 27, p. 123).

Os autores que vão examinar, na leitura de Piaget, o aspecto funcional do pensamento, terão tendência como Rayot a criticar positivamente o autor. Não somente porque do ponto de vista funcional, adulto e criança se aproximam, mas também porque, ao se colocar o problema da passagem de uma etapa a outra, se orientaria o discurso para as modalidades de intervenção educativas. Assim, por exemplo, a leitura que Pécaut faz de Piaget torna-se positiva e o

leva a dizer que “O pensamento se forma socializando-se [...] progressivamente” (Pécaut, 1925, 14, p. 126). De fato, dirá Pécaut, Piaget descobre o que era preciso descobrir, ou seja, “como [...] o individual e o social se penetram, se transformam um em outro” (Pécaut, 1925, 12, p. 125).

Do mesmo modo, para Duthil (1929, 25) Piaget mostrou que a influência do meio social pode acelerar a evolução do pensamento. Essa evolução consiste, para Rayot (1930, 26), em substituir progressivamente a concepção dinamista e finalista que a criança tem das coisas em uma concepção cada vez mais mecanicista e determinista. Segundo esse autor, Piaget explica essa transformação como sendo devida à influência de um grupo social mais vasto que o grupo familiar. Em tal contexto, o auxílio do professor seria fundamental para ajudar a criança a transpor os passos para a mentalidade adulta. Entretanto, Rayot se inquieta com o fato de que essa passagem do finalismo ao mecanicismo, siga a mesma linha evolutiva do pensamento humano. “A atitude determinista tem substituído a concepção teleológica: quem nos assegura que em seu movimento ela própria não será substituída por outra que ofereça talvez mais vantagens?” (Rayot, 1930, 26, p. 147).

Ele chega à conclusão de que é preciso deixar a criança “viver a sua vida” e que não é preciso se apressar para fazer desaparecer seu ponto de vista sobre as coisas, para impor-lhe um outro, que não tem o direito de se estabelecer como definitivo e absoluto. Entretanto, ele pensa que a mentalidade infantil não é desinteressante, na medida em que “ela pode servir à educação moral” (p. 147). A preocupação educativa fica então subjacente. É de fato o caso de numerosos críticos que procuram reconciliar as novas correntes teóricas à prática pedagógica. Antes de entrar nesse problema, uma análise das críticas de diferentes autores tratando sobre a metodologia de Piaget se faz necessária, porque também está ligada, por certos aspectos, à prática pedagógica. Centrado sobre a criança, isto é, procurando entender a natureza e o funcionamento do pensamento, esse método, pelos objetivos que ele segue, toca de perto, ou de longe, as relações entre a mentalidade infantil e a mentalidade adulta, modos de passagem de um a outro, assim como os modos de transmissão adulto-criança e por extensão, professor-aluno.

A metodologia piagetiana

A maior parte das apreciações encontradas discute a metodologia de Piaget. Por diversas razões, muitos autores mostram uma reticência em certos aspectos desse método. Assim Boujarde (lido por J. Vidal, 1927) se interroga sobre o Método Clínico, praticado por Piaget, que colocaria em valor os “elementos alógicos da mentalidade infantil” (p. 495) e negligenciaria “[...] os elementos providos ao menos de um potencial de positividade, produtos de um longo esforço hereditário da humanidade para a racionalidade” (p. 496).

Na crítica endereçada para *A causalidade física*, Ferrière (1927, 11) qualifica o método de “muito estrito” (p. 109). Entretanto, no mesmo texto, ele sublinha que os aspectos muito verbais das experiências impedem de entender a criança em sua própria realidade. Ele considera que Piaget julga a linguagem segundo os critérios da significação do adulto e não segundo os da criança. Ele sugere, para superar esse defeito, imaginar encadeamentos de ações a fim de julgar as palavras empregadas pela criança em função de sua significação intencional. Essa intuição metodológica nos parece, *a posteriori*, muito de vanguarda no fato de que ela já deixa transparecer a importância da intencionalidade como via de acesso ao pensamento infantil e que sugere mesmo um método apropriado para ali chegar: é a seqüência de ações, mais do que as palavras, que informam sobre a atividade mental. Entretanto, o mesmo Ferrière julga o método de Piaget perigoso, pois, segundo ele, o experimentador coloca à criança questões sobre as quais ela não refletiu no momento do interrogatório: as explicações falsas que ela pode dar poderiam se fixar em sua mente e provocar assim um atraso em seu desenvolvimento. Isso é tanto mais verdade, diz Ferrière, que por força do método, o experimentador escuta sem reagir. Por esse propósito, é a modalidade do diálogo que é criticada. Apesar de suas intuições muito pertinentes, parece que Ferrière permanece influenciado por um certo absolutismo. De fato, ele propõe colocar a criança sobre o caminho da verdade e colocar a verdade científica ao alcance da criança. Essa visão aproxima-se das correntes epistemológicas da época? Ou bem Ferrière fala aqui como um pedagogo praticante?

Quanto aos leitores espanhóis (Amor, 1929, 9 e Ballesteros, 1935, 30), eles observam a originalidade do método piagetiano que, segundo eles, é simples, sem pretensão e sem os artifícios da pesquisa de laboratório e diferente dos testes julgados rígidos, permitindo levar em consideração as modalidades individuais.

As observações de R. Duthil revelam suas preocupações centradas, principalmente, sobre a medida. Duthil (1929, 25) espera que os resultados de Piaget permitam criar uma escala de medida baseada sobre o avanço ou o atraso na aparição de estádios intelectuais. A esse propósito, Duthil nos revela que ele situa as idéias de Piaget em um contexto experimentalista, senão cientificista.

Uma das duas apreciações americanas analisadas (Lynd, 1927, 20) critica fortemente o método utilizado por Piaget, de uma parte, porque os dados são insuficientes e, de outra parte, por que, mesmo admitindo o valor descritivo dessa abordagem (que tornaria possível a experimentação controlada), a técnica não é suficientemente esclarecida. De fato, para Lynd, o material é tão complexo que a criança não pode tentar espontaneamente compreender nem explicar a qualquer um o que lhe é perguntado. Trata-se, segundo o autor, de um “teste” não adequado para estudar a compreensão da criança.

Ainda que os autores europeus julguem o método piagetiano original e promissor para “medir” a inteligência, o autor americano pensa exatamente o contrário. Todos estão, entretanto, de acordo pela característica de potencialmente rico. Isso se deve, sem dúvida, ao fato que, como pedagogos, eles viam nessa abordagem elementos pertinentes para sua prática pedagógica. Mas, na verdade, como os autores consultados examinaram a relação entre a teoria e a prática?

Relação entre a teoria e a prática

A diferença entre práticos e teóricos no campo da educação era muito importante na época. Ela era fonte de uma notada oposição entre aqueles que fazem a teoria e aqueles que estavam em campo. (Claparède, 1916; Ansermet-

Zurcher, 1983; Hameline, 1983; Jornod Arielle, 1989)⁸. Nesse contexto, a apreciação de Chessex (1924, 3), instrutor sensível a essa diferença, pode surpreender pelo fato de que ele aceita inteiramente o ponto de vista do teórico. Isso deixa de ser surpreendente quando se descobre que aos olhos de Chessex, o discurso de Piaget parece justificar a escola.

Em suma, quando a teoria de Piaget é lida como uma confirmação da prática e da instituição escolar, ela leva a uma crítica positiva, de parte dos autores, e a diferença adulto-criança é, então, vista como interessante. Além disso, ela leva os autores críticos a considerar como importante o conhecimento da criança, nos aspectos teóricos que explicam seu desenvolvimento. Assim, como destaca Duthil, lido por Vidal (1925, 16), o primeiro dever de um educador é de “compreender a mentalidade da criança e as leis de sua evolução” (p. 465). Como de acordo com Piaget, a evolução se faz, em grande parte, sob a influência do meio social, os autores pensam que seria desejável adotar métodos educacionais que empreguem em grande parte o trabalho coletivo (Vidal, 1925, 16; Chessex, 1924, 4) e acreditam assim em uma aplicação direta da teoria à prática. Na apresentação de seu livro *A linguagem e o pensamento*, Piaget (1930) se coloca do lado dos pedagogos práticos exprimindo sua convicção de que a pedagogia deve se apoiar sobre a psicologia.

Conclusão

As reações do meio pedagógico obtidas através das apreciações críticas das obras de Piaget dos anos 1920-1930 mostram que uma troca se efetuou entre leitor/autor. Para os pedagogos, a leitura dos escritos de Piaget se revela antes de tudo determinante pela caracterização de um pensamento infantil diferente daquele do adulto. Entre as numerosas resenhas levantadas destaca-se

⁸ Assim, por exemplo, Claparède dizia em sua apresentação da quinta edição de “A psicologia da criança”, que deveria refazer a introdução, pois ainda era necessário responder àqueles que defendiam que a pedagogia não necessitava da psicologia da criança. Em sua introdução, ele diz, citando Royer-Collard, “querendo se passar da teoria, há a pretensão excessivamente orgulhosa de não ser obrigado a saber o que se diz quando se fala, nem o que se faz quando se age” (p. 26). De fato, todo o problema corre ao redor da famosa frase de J. J. Rousseau: “Comece então por melhor estudar vossos alunos, pois muito assecuradamente vós não os conheceis”.

que, para todos os autores, a originalidade de Piaget está em ter descrito, com precisão, a mentalidade infantil.

Besseige (1925), por exemplo, ainda que muito reticente às conclusões emitidas por Piaget, afirma que “[...] um livro como o de Piaget - *A linguagem e o pensamento na criança* - coloca em termos novos o problema da lógica infantil, que seria diferente em natureza da lógica do adulto” (p. 407).

Entretanto, aos seus olhos, Piaget negligencia a importância do papel do pedagogo no processo de passagem de uma mentalidade infantil a um pensamento adulto. Também formulam, através de suas críticas, um questionamento que se poderia resumir dessa maneira: como o educador pode intervir na educação da criança? (Besseige, 1926, 17; Boujarde, 1927), como a criança evolui para o pensamento socializado? (Pécaut, 1925, 14), poder-se-ia fabricar escalas de inteligência a partir dos fatos descritos por Piaget? (Duthil, 1925, 27), etc.

Um único autor, Lynd (1927, 20) exprime claramente que, graças aos trabalhos de Piaget, diversas questões tornaram-se importantes. Ele se pergunta, por exemplo, “Quais condições podem assegurar a melhor transição do pensamento autístico ao pensamento socializado na criança?” (questão de prática pedagógica), “Como a atitude da criança sobre a realidade afeta sua personalidade?” (relação entre afetividade e inteligência, para melhor compreender a criança), “Como a criança se adapta aos cruzamentos entre os mundos institucionais, freqüentemente contraditórios, nos quais ela se encontra?” (noção de adaptação, de socialização e de coerência), “Qual é a significação do pensamento da criança para a lógica do adulto?” (em que a lógica do adulto é determinada pela da criança?).

Poder-se-ia se perguntar se essas questões são novas para o leitor, se elas são produzidas pela obra de Piaget e, ainda, se ela permite respondê-las. Seria igualmente interessante saber se essas questões são as mesmas que Piaget se perguntou. Em suma, onde reside, para o leitor, a novidade do trabalho de Piaget?

Para responder a essas questões e para destacar os aspectos assimiláveis da novidade trazida por Piaget pode ser interessante examinar o que disse Cla-

parède (1930) a esse propósito, no prefácio do livro *A linguagem e o pensamento na criança*. Situando essa novidade no contexto psicológico da época, ele destaca que diversos autores, antes de Piaget, teriam já descrito as formas de raciocínio da criança: abstração, aquisição de palavras, de frases e que eles teriam mesmo revelado os erros que as crianças cometiam. A psicologia do início do século, disse ele, queria saber por que a criança pensa e se exprime de uma certa maneira, por que ela se satisfaz com as respostas que lhe dão, por que ela afirma e crê em coisas tão diferentes da realidade, enfim de onde vem o verbalismo da criança. Ainda mais, a questão era saber por qual procedimento a criança substituía sua incoerência pela lógica do pensamento adulto.

Em seu livro, diz Claparède, Piaget se coloca questões muito similares, mas formuladas diferentemente: “Por que a criança fala? Quais são as funções da linguagem?” (Claparède, 1930, p. XIII). Essas são questões funcionais que, segundo Claparède, são carregadas de novidade tanto ao nível dos resultados obtidos quanto do método utilizado.

No nível dos resultados, as pesquisas de Piaget oferecem uma visão nova da mente infantil, inspirada pelos novos psicólogos, pedagogos e sociólogos da época (Freud, Dewey, Flournoy, Durkheim, Hall, Gross, Binet). Segundo Claparède, a contribuição de Piaget foi ter feito convergir todas as novas teorias para a interpretação de uma inteligência especificamente infantil (a partir dos dados empíricos coletados). Se antes de Piaget - diz Claparède - via-se os progressos da inteligência infantil como o resultado de um certo número de adições e de subtrações, agora ele nos mostra que esse progresso deve-se ao fato de que a inteligência muda pouco a pouco de caráter. De uma visão quantitativa, há a passagem para uma visão mais qualitativa. Se a mente da criança é obscura ao adulto, isso não é porque ela tem menos ou mais peças, insiste Claparède, mas, antes, porque se refere a uma outra espécie de pensamento, o pensamento autístico ou simbólico que o adulto superou ou recalçou. Nisso, Claparède, assim como Boujarde (1927), se distingue de Besseige - ainda que esse último acreditasse em um código comum adulto/criança, atribuindo à criança características adultas. Claparède vê, no adulto, elementos infantis que

não desapareceram. É uma outra maneira de explicar a possibilidade de comunicação entre a criança e o adulto.

Retomando Claparède, Gruber e Vonèche (1977) pensam que Piaget interessou a seus contemporâneos porque colocou diferentemente o problema da linguagem e do pensamento. Antes de se interessar em contar as palavras, como faziam os psicólogos de seu tempo, Piaget falava da linguagem em termos de comunicação.

A linguagem e o pensamento da criança (1923) tornam esse jovem autor imediatamente famoso porque contrasta fortemente com a ocupação favorita dos psicólogos infantis da época. "Este foi um livro sobre linguagem com muito pouca contagem de palavras" (Gruber e Vonèche, 1977, p. 13).

Eles concordam, então, com o ponto de vista de Claparède que pensa que Piaget chega a resultados tão fecundos porque ele se coloca questões funcionais.

Como foi destacado no início deste artigo, o estudo síncrono da recepção necessita de um contexto não somente no sentido da disciplina estudada, mas igualmente em relação ao pensamento científico em geral. Nesse sentido, é preciso observar que esse tipo de problema se colocava também, na época, em um domínio da teoria da linguagem. Garnier (1925) destaca a importância, em psicologia e em lingüística, do problema do funcionamento da linguagem. Por outro lado, ele condena a concepção de uma mente-dicionário. Para esse autor, a significação da palavra é passageira e depende da intenção atual.

Há somente a palavra psicológica que conta, isto é, o fato do pensamento. A concepção do cérebro, da mente, como uma espécie de dicionário é inteiramente superada. Ela foi a idéia de numerosos psicólogos, mas é superada e certamente renegada pelos filósofos mais recentes (Garnier, 1925, p. 86).

O contexto é necessário para a compreensão. E Delacroix conclui "A ilusão da palavra isolada vem da reflexão do adulto sobre a linguagem da criança" (citado por Garnier, 1925, p. 89).

Situando o estudo da linguagem em uma perspectiva da comunicação, Piaget abre, assim, indiretamente, a visão para a resolução dos problemas que

preocupavam os filósofos e os lingüistas da época. Entretanto, não seria falso supor que, dado o caráter interativo da evolução científica, fossem esses mesmos problemas que poderiam influenciar Piaget na elaboração de sua própria problemática.

Enfim, a originalidade de Piaget, afirma Claparède, se observa também no método. Antes de apresentar testes do tipo questões-respostas, Piaget deixa a criança “falar”. Esse método permite analisar o que parece incompreensível, ou contraditório, na fala da criança e de aproximar-se mais de perto do seu pensamento flutuante: “ele cerca, persegue e procura até entender o que a criança diz, diseca e põe à mostra o enigma de sua estrutura” (Claparède, 1930, p. XI). Ainda, segundo Claparède, Piaget vai recolher, anotar e catalogar os comportamentos das crianças, não para satisfazer suas qualidades de naturalista, mas no objetivo de clarear os dados, para facilitar a comparação e compreender a filiação. Com todos seus conhecimentos de naturalista, de filósofo, de lógico e de teórico do conhecimento, Piaget constrói uma psicologia científica que permite “penetrar [...] profundamente na estrutura da inteligência infantil” (Claparède, 1930, p. XIII).

Como era de se esperar, os pedagogos da época estudada tentavam compreender as idéias de Piaget, separando-as através de filtros de sua prática pedagógica. As questões colocadas por Piaget, a propósito da mentalidade infantil, dos modos de passagem ao pensamento socializado, e mesmo sobre a metodologia utilizada, eram interpretadas em sua atividade cotidiana, isto é, ao nível de seu papel de professor no processo educativo. A leitura que eles fazem de Piaget suscita novas questões e os levam a aceitar, ou não, as idéias elaboradas pelo autor. De que depende a aceitação ou a recusa das idéias piagetianas? Se o pedagogo não leva em consideração, da leitura de Piaget, o tema da mentalidade infantil vista como diferente em natureza daquela do adulto, terá tendência a recusar a concepção de Piaget. De fato, essa leitura parcial centra o leitor sobre o problema da incomunicabilidade adulto/criança, o que, de um ponto de vista pedagógico, significa uma rediscussão do papel do professor nos processos educativos. Se, ao contrário, o leitor dá atenção ao aspecto funcional do pensamento infantil, ele verá na concepção de Piaget uma via interessante

para a própria prática pedagógica. Nesse sentido, as idéias de Piaget trazem certos elementos de resposta concernentes à intervenção do professor (por exemplo, organização do trabalho em equipe, trocas adulto/criança, criança/criança, etc.). Mas talvez um dos receios que suscita a pesquisa piagetiana é aquele que implica a destruição de uma tradição pedagógica de maneira muito apressada. Na verdade, como destaca Besseige, essa novidade “põe por terra as tradições” (p. 407) ainda que “o fundamento psicológico de teorias novas da educação parecesse ainda mal assegurado” (Besseige, 1925, p. 408).

É assim que essas reflexões mostram onde se situam as reticências do meio pedagógico que, orientam o discurso para aspectos propriamente psicológicos da obra de Piaget e fazem se perguntar como os psicólogos dessa mesma época perceberam as idéias piagetianas. Eles perceberam da mesma maneira que os pedagogos? Eles encontraram os mesmos obstáculos? Eles fizeram as mesmas questões? É através da análise das apreciações críticas, surgidas do meio psicológico, que nós poderíamos aprofundar o estudo da recepção de Piaget e de melhor colocar em evidência seu caráter interativo e contextual.

Referências

ANSERMET-ZURCHER A. (1983) - Théorie-pratique. Une histoire que se répète: «praticiens et théoriciens» de l'éducation; un débat entre 1912 et 1932, in *L'Éducateur*, Revue de pédagogie et d'éducation de la Société pédagogique de la Suisse romande, n° 8.

BESSEIGE P. (1925) - Au sujet des doctrines nouvelles d'éducation. *Revue Pédagogique*. t. LXXXVII.

BESSEIGE P. (1928) - Considérations sur l'exploration de la pensée enfantine. Comment les enfants pensent la cause, in *Bulletin de la Société A. Binet*, n° 5 et 6.

BOUJARDE J. (1927) - La nouvelle psychologie de l'enfance et l'art de l'éducation, in *Bulletin de la Société A. Binet*, n° 11.

CASPARD-KARYDIS P., CHAMBON A., FRAISSE G. et POINDRON D. (1981-1991) - *La presse d'éducation et d'enseignement*. XVIII° siècle 1940, Institut National de Recherche pédagogique. Ed. du CNRS, Paris.

CLAPARÈDE, E (1930) - Préface à *La langague et la pensée chez l'enfant chez l'enfant*, de J. Piaget. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 2^a ed.

CLAPARÈDE, E. (1916) - *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Kundig, Genève, 5^a ed.

GARNIER Ch. -M. (1925) - L'acquisition des langues et la psychologie, in *Revue Pédagogique*, n° 7, tome LXXXVII.

GRUBER H. e VONÈCHE J. (1977) - *The Essential Piaget*, London: Routledge & Kegan Paul.

GUSDORF G. (1973). - *L'avènement des sciences humaines au siècle des Lumières*, Payot, Paris.

HAMELINE D. (1983) L'Éducateur (1865-1885): compétence et légitimité in *L'Éducateur*, Revue de pédagogie et d'éducation de la Société pédagogique de la Suisse romande, n° 8.

JAUSS H. R. (1978) - *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris.

JORNOD A. (1989) - *Théorie/pratique: fusion ou fission?*, Mémoire de licence, Genève.

MONTANGERO J. (1985). - The Evolution of Evolutionary Theory of Knowledge, in **Genetic Epistemology: Yesterday and Today**. The graduate School and University Center, New York.

PIAGET, J. Avant-propos à *La language et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 2^a ed.

VIDAL, J. (1927) - Compte rendu critique à l'article de Boujarde «La nouvelle psychologie de l'enfance et l'art de l'éducation», in *Revue pédagogique*, p. 495-496.

Recebido em 15 de outubro de 2008
Aprovado em 10 de novembro de 2008