

TRADUÇÃO¹

**O Texto e Suas Vozes:
Piaget lido por seus pares no meio psicológico dos anos 1920-1930²**Silvia PARRAT-DAYAN³

Resumo

Este estudo trata da recepção dos cinco primeiros livros de Piaget assim como de alguns de seus artigos durante os anos 1920-1932, em revistas de psicologia de língua francesa e de língua inglesa. A análise temática que efetuamos permite evidenciar o interesse do estudo da recepção de uma obra para alcançar sua significação. Se os autores de língua francesa discutem os problemas teóricos assinalados por Piaget em seus primeiros livros, os autores de língua inglesa retomam os mesmos temas para assinalar a influência dos fatores externos do desenvolvimento.

Résumé

Cette étude porte sur la réception des cinq premiers livres de Piaget ainsi que sur certains de ses articles couvrant les années 1920-1932, dans des revues de psychologie francophones et anglophones. L'analyse thématique, que nous avons effectuée, permet de mettre en évidence l'intérêt de l'étude de la réception d'une oeuvre pour en saisir sa signification. Si les auteurs francophones discutent les problèmes théoriques soulignés par Piaget dans ses premiers livres, les auteurs anglophones reprennent les mêmes thèmes pour souligner l'influence des facteurs externes du développement.

¹ Tradução de Fernando Becker, professor titular de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, João Alberto da Silva, doutorando da Faculdade de Educação da UFRGS e Tania B. I. Marques, professora adjunta de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

² Le texte et ses voix: Piaget lu par ses pairs dans le milieu psychologique des années 1920-1930. Cet article a été publié en la Revue Archives de Psychologie - Genève. - T. 61, no 237 (1993), p. 127-152.

³ Fondation Archives Jean Piaget - Université de Genève

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla relativa à recepção dos escritos de Piaget em diferentes meios científicos (pedagógico, filosófico, psicanalítico), em países de língua francesa e de língua inglesa. Propusemo-nos a estudar, através deste artigo, obras de Piaget no meio psicológico dos anos 1920-1930. Limitar-nos-emos, então, ao primeiro período da obra de Piaget. É com o objetivo de melhor compreender a significação das obras desse primeiro período que gostaríamos de examinar as relações recíprocas entre a produção (de um autor) e a recepção de suas obras por seus críticos. Como já tínhamos dito (Parrat-Dayan, no prelo), uma obra não é independente nem dos efeitos que ela produz nem da acolhida que ela recebe. Por outro lado, uma obra não se apresenta jamais como uma novidade absoluta. Ela evoca, no leitor, outras obras já lidas e o predispõe a acolher a obra segundo certo ponto de vista. Existe, como disse Jauss (1978), um horizonte de expectativa. Assim, é também necessário situar a obra analisada num contexto científico mais amplo. É esse contexto que criará no crítico certa expectativa em relação àquilo que ele já conhecia. Digamos, ainda, que essa expectativa pode ser satisfeita, reorientada ou rompida. Neste último caso, ou o crítico modifica seu ponto de vista ou rejeita a nova idéia. O autor poderia, então, re-intervir para esclarecer, modular ou aprofundar suas concepções. É evidente que um crítico não é um simples receptor passivo. Ao contrário, ele pode conservar, respeitar e produzir idéias.

Para aproximarmo-nos desse leitor de Piaget, optamos por analisar as apreciações críticas dos livros e artigos publicados no primeiro período. De fato, as apreciações críticas permitem mostrar, ao mesmo tempo, o interesse dado à obra e a significação que lhe é atribuída a partir do momento de sua publicação. Contentamo-nos, neste artigo, em analisar a perspectiva sincrônica da relação entre o autor e seu crítico. É evidente que um estudo da recepção deveria, também, comportar uma dimensão diacrônica. De fato, a recepção de uma obra não é necessariamente linear. Nem todos os leitores lêem a obra em ordem cronológica. Alguns leitores podem reler um texto em diferentes momentos de sua reflexão. O estudo diacrônico da recepção poderia permitir-nos uma melhor aproximação do sentido de uma obra através de suas assimilações sucessivas. É possível que um longo processo de recepção seja necessário para assimilar aquilo que, no momento da publicação

de uma obra, era inassimilável. A perspectiva diacrônica acrescentaria, também, um enriquecimento à própria obra. Mas essa não é nossa preocupação atual. Tentaremos, neste artigo, considerar, na medida do possível, não somente as críticas feitas a Piaget, mas também a resposta do autor. É neste sentido que intitulamos este artigo “O texto e suas vozes”, independentemente do fato de essas vozes estarem de acordo ou não.

Constituição do corpus

O corpus que analisamos neste artigo envolve as apreciações críticas provenientes dos meios psicológicos dos países de língua francesa (principalmente França e Suíça) e dos países de língua inglesa. Analisaremos os argumentos e apreciações dos leitores relativos aos cinco livros que cobrem o primeiro período – *A linguagem e o pensamento na criança* (1923); *O juízo 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) – assim como os artigos desta mesma época, os quais foram alvo de apreciação crítica. Com o objetivo de esclarecer as idéias, referir-nos-emos também ao debate que ocorreu na Sociedade Francesa de Filosofia, em 1928, e que foi transcrito em artigo por Piaget (1928b).

Após consultar diversas revistas de psicologia, constatamos que a maior parte dos leitores de Piaget era constituída por personalidades que exerciam certa autoridade. Assim, escolhemos as revistas e as apreciações críticas em função de dois critérios principais: o crítico deveria ser reconhecido internacionalmente e ter tido uma contribuição importante na área. A Tabela I nos permite situar os autores das apreciações críticas e sua distribuição segundo a revista e o livro e/ou artigo comentado. A data da apreciação crítica é indicada para cada leitor. Para maior precisão, o leitor deverá se dirigir às referências bibliográficas.

Tabela I – Distribuição dos autores críticos por revista e por livro ou artigo comentado

	LP	JR	RM	CP	JM	Artigos
AP	Meyerson 1923	Meyerson 1925	Wallon 1927	Wallon 1927	Piéron 1932	Piéron 1921, 1922a e b 1923a e b 1929 Luquet 1925 1927 1928 a e b Poyer 1928 a e b Alphandery 1931
Ar P	Claparède 1925a	Claparède 1925b				
JPNP	Delacroix 1924	Delacroix 1927a	Delacroix 1927b			Delacroix 1927c e d
NT					Davy 1939	
RHPH	Blondel 1924					
PS	Isaacs 1929a	Isaacs 1929b	Isaacs 1929c	Hazlitt 1932		
BJP	Thouless 1927 Hazlitt 1930					
BJE	Hazlitt 1931a	Hazlitt 1931b	Hazlitt 1931c	Hazlitt 1931d	Valentine 1934	
JAS		Stone 1930	Stone 1929			
AM			Murray 1931	Peterson 1929 Peterson 1932	Peterson 1935	
PB	Femberger 1927					Diserens 1921 Femberger 1923a 1923b 1924
Mind			Isaacs 1929d	Isaacs 1931	Isaacs 1934	

Legenda: LP : A linguagem e o pensamento ; JR : O juízo e o raciocínio; RM: A representação do mundo; CP: A causalidade física; JM: O juízo moral; AP: L'Anée Psychologie; ArP: Archives de Psychologie; JPNP: Journal de Psychologie Normale et Pathologique; NT: Nouveau Traité de Psychologie; RHPH: Revue d'Histoire et de Philosophie Religieuses ; PS : The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology ; BJP : The British Journal of Psychology ; BJE : The British Journal of Education Psychology ; JAS : The Journal of Abnormal and Social Psychology ; AM : The American Journal of Psychology ; PB : The Psychological Bulletin.

Um apanhado geral da tabela permite situar o contexto no qual foi acolhida a obra de Piaget. Por um lado, as revistas mencionadas dedicavam-se, principalmente, às questões psicológicas, o que traduzia o esforço da psicologia, no final do Século XIX, em tornar-se independente da filosofia e ter um caráter científico. Por outro lado, as apreciações críticas são escritas por figuras de autoridade, o que mostra bem que Piaget foi, desde o início de sua carreira, acolhido em um meio intelectualmente reconhecido. O fisiologista Beaunis

(1894), por exemplo, que fundou a revista *L'Année Psychologique*⁴, fez, no primeiro número, um elogio às tendências experimentais que pareciam ganhar terreno e que permitiram à psicologia se libertar da metafísica e se tornar uma ciência da observação e da experimentação. Mais tarde, quando a revista esteve sob a direção de Piéron, manteve a mesma orientação.

Análise do conteúdo e da argumentação: o leitor de língua francesa

Delacroix, filósofo francês, reconhecido principalmente como psicólogo por seus contemporâneos, assinala, em 1924, que Piaget é um autor bem conhecido do público francês. Isso permitiria explicar porque os leitores se concentram de imediato no conteúdo da obra sem se referir a uma evolução do autor. A análise temática das apreciações mostra que os críticos se interessam especificamente por dois aspectos fundamentais da obra de Piaget: a temática propriamente dita e a metodologia. Entretanto, a avaliação da obra de Piaget era freqüentemente mencionada. Embora este aspecto seja heterogêneo com relação aos dois outros, pareceu-nos interessante destacá-lo, porque ele evidenciava as qualidades particularmente apreciadas da obra de Piaget.

Avaliação da obra de Piaget

As avaliações da obra de Piaget são, em geral, positivas. Elas destacam a originalidade de seus trabalhos: Delacroix (1924), Piéron (1922a); a paciência e a minúcia com as quais foram realizadas e analisadas as pesquisas: Delacroix (1924), Meyerson (1923), Piéron (1921); a novidade do conteúdo: Delacroix (1927a), Meyerson (1923); a importância: Claparède (1925a), Delacroix (1927a; 1927c; 1927d), Meyerson (1923). Meyerson, por exemplo, disse, a propósito de *A linguagem e o pensamento*: “Eu não tentarei resumir esse belo livro. Ele é muito reflexivo e muito pleno: tão importante por aquilo que ele sugere quanto por aquilo que ele explica – e ele explica muitas coisas” (p. 299).

A maior parte dos autores assinala o grande interesse despertado pelas obras ou artigos de Piaget (Claparède, 1925a; Luquet, 1928b; Meyerson, 1923; Meyerson, 1925;

⁴ N. do T. Anuário de Psicologia

Piéron, 1923a). Observa-se a riqueza dos estudos piagetianos tanto do ponto de vista das idéias quanto dos fatos, de maneira que a obra é vista como uma *fonte abundante para a psicologia da criança* (Claparède, 1925b; Wallon, 1927a). Assinalamos, também, a complexidade e a profundidade da teoria (Delacroix, 1927b). Tantas qualidades que tornam as obras de Piaget *clássicos* (Wallon, 1927a).

A temática piagetiana

Poder-se-ia esperar que os críticos examinassem os pontos mais notáveis do conteúdo piagetiano, seja para fazer um elogio, para mostrar a novidade ou para criticá-los. De fato, a maior parte dos leitores se limita a fazer um breve resumo do conteúdo do livro ou do artigo (Alphandéry, 1931; Luquet, 1925, 1927, 1928a, 1928b; Piéron, 1922b; Poyer, 1928b). Entretanto, algumas apreciações, embora também resumam o conteúdo, dirigem, à obra de Piaget, observações críticas. Sobre o que recaem essas observações? O que os autores consideram importante?

a) As analogias que Piaget parece estabelecer entre a inteligência da criança, a inteligência primitiva e o pensamento simbólico

Por mais que Piaget estabeleça analogias entre a inteligência da criança, a inteligência primitiva e o pensamento simbólico, Piéron (1923b), psicólogo de laboratório, assinala que isso não leva a uma identificação e que o pensamento da criança seria “intermediário entre o autismo simbólico propriamente dito e a lógica socializada do adulto normal” (p. 530). A esse propósito, Piéron parece querer nos prevenir de uma confusão possível que se depreenderia da leitura do texto.

Poyer (1928a), que forneceu contribuições importantes ao *Tratado de psicologia*, de Georges Dumas, ao ler o artigo *A causalidade na criança*, observa, também, que se manifesta um paralelismo entre o desenvolvimento da causalidade na criança e o desenvolvimento da noção de causa na história das sociedades humanas. Entretanto, Poyer não observa que Piaget, no texto em questão, solicite prudência do leitor. De fato, haver uma relação entre a causalidade da inteligência primitiva e a da criança não significa, diz Piaget, que esta seja

transmitida à criança civilizada contemporânea pela hereditariedade. Piaget rejeita a lei de Haeckel, hipótese biologicamente falha, segundo a qual a ontogênese recapitularia a filogênese. Para ele (Piaget, 1925, p. 206) “aquilo que é comum ao primitivo e à criança deriva do espírito individual da criança”. Por outro lado, ele assinala que a criança não chega sozinha aos princípios racionais, pois a pressão contínua da inteligência adulta facilita-lhe a tarefa.

Pode-se supor que, se Poyer ignora a advertência de Piaget, é por que este não chega verdadeiramente a integrá-la em seu texto. Assim, a apreciação colocará em evidência, sem a prudência necessária, que há paralelismo entre a causalidade na criança e o desenvolvimento da noção de causa nas sociedades humanas. Poyer afirma, reproduzindo o texto de Piaget, que “parece difícil atribuir à sociedade a formação desta noção [...] visto que o bebê construiu já relações mágico-fenomenistas no momento em que começa a imitar o outro” (p. 402). Assim, para o autor da apreciação, como, por outro lado, para Piaget “é bem difícil não ver na inteligência primitiva resquícios da inteligência infantil” (PIAGET, 1928a, p. 301). Poyer, citando Piaget, afirma: “as sociedades primitivas parecem [...] ter [...] consolidado [...] as diferentes formas da causalidade infantil, ao invés de terem criado do absolutamente novo” (p. 402). O que lhe permite dizer, com Piaget, que “se a causalidade primitiva é infantil em sua fonte, parece inegável que a causalidade racional deve seu desenvolvimento às influências sociais” (p. 402). Neste sentido, a causalidade científica é um produto, ao mesmo tempo, da razão e da sociedade. Aceitando o paralelismo criança/história das sociedades humanas, tanto no conteúdo quanto no mecanismo, nossa crítica não se aplica ao problema da formação das noções. Poder-se-ia perguntar pelo sentido do paralelismo criança/história das sociedades humanas. Poder-se-ia, também, interrogar sobre o modo pelo qual Piaget evidencia a interação entre o sujeito e o mundo, o sujeito e os outros. Nossa crítica não se aplica a essas questões. Torna-se inútil, portanto, assinalar a observação de Piaget, explicando que a criança não chega sozinha à construção da noção de causalidade.

Entretanto, é interessante observar que, para Piaget (no texto comentado), a interação social exerce um papel fundamental a partir de um certo momento do desenvolvimento:

“(…) no ambiente racional no qual vive a criança civilizada é claro que a sua chegada ao último estágio que descrevemos é singularmente facilitado pela pressão contínua da inteligência adulta” (PIAGET, 1928a, p. 300). A princípio, as crianças e os adultos das sociedades primitivas teriam uma mesma forma de raciocínio e é o progresso (da sociedade e da criança) que marca o acesso a um outro tipo de raciocínio. Se, na criança, o mecanismo do progresso provém de uma interação possível com os outros, como explicar o progresso das sociedades primitivas? Piaget não parece claro sobre esse ponto, pois ele afirma que “seria o progresso das sociedades que explicaria logo depois a eliminação dessas formas antropomórficas ou sociomórficas da causalidade e a chegada do mecanismo racional” (*apud* POYER, p. 300). É verdade que, no fim do seu artigo, Piaget evidencia que é a descentração (ele não emprega o termo, mas ele fala de *desembaraçar-se do eu; desembaraçar-se da coação social*) que permite o acesso à razão. Como observa Poyer, retomando Piaget, a livre discussão elimina, ao mesmo tempo, a autoridade exterior e o egocentrismo intelectual.

Então, existe analogia ou identificação entre a criança e a sociedade?

Piaget mostra que a causalidade é “antes o produto de uma construção intelectual do que o dado imediato de uma experiência interna ou externa” (PIAGET, 1928a, p. 300). Neste contexto, o interacionismo é uma hipótese vaga. Poder-se-ia falar de um interacionismo restrito porque o “outro” começaria a intervir apenas a partir de um determinado momento do desenvolvimento da criança. Piaget não fala do solipsismo do bebê? (PIAGET, 1927). A menos que se tratasse somente da interação intrafísica, aquela que é interessante na construção da inteligência, neste caso da causalidade. Em todo caso, pareceria que Piaget não chega a conciliar, no que concerne a causalidade, a relação sujeito/objeto com a relação sujeito/sujeito. Trata-se de uma contradição da teoria? Não obstante, Piaget nos mostrou que o progresso nasce da troca com o outro e da contradição. Tudo se passa como se Piaget não pudesse considerar, ao mesmo tempo, o papel do sujeito, o papel do objeto e o papel dos “outros” na elaboração de uma noção. Não seria preciso ver aqui um nó a partir do qual a teoria poderia ser aperfeiçoada? Ainda que, para Poyer, o paralelismo entre o pensamento da criança e o pensamento primitivo seja claro, Delacroix

(1927a) lamenta o fato de que Piaget prefere *a análise paciente da inteligência infantil* no lugar das hipóteses *um pouco ambiciosas* de um paralelismo entre o pensamento infantil, a inteligência primitiva, e o pensamento autístico e simbólico (p. 565). É verdade que Delacroix e Poyer criticam dois textos diferentes.

Quanto a Blondel (1924), que era professor de psicologia em Strasburgo desde 1919, e que se coloca o problema de saber qual é a parte do social na vida mental, lamenta que Piaget não tenha mencionado as diferenças entre o pensamento simbólico (que Piaget aproxima do pensamento infantil), a mente primitiva, a mente mórbida e a mente normal tal qual ela opera no sonho, na fantasia e na imaginação. Se é verdade que todas as formas de mente têm em comum se oporem ao pensamento lógico, elas não se opõem da mesma maneira.

b) Os inícios da socialização

Wallon (1927a e b) concorda com Piaget ao afirmar que toda noção intelectual “tende a realizar o acordo das inteligências” (p.400) e que, para que esse acordo se faça, é necessário partilhar expressões e conceitos comuns. Entretanto, não há, para Wallon, e é isso que ele censura em Piaget, “um certo tipo de conceito que responderia a um certo grau de socialização e que dele dependeria” (p. 400). Para Wallon, Piaget descreve o realismo, o animismo e o artificialismo como três graus sucessivos⁵ da concepção que a criança faz das coisas. Essa passagem gradual do pensamento egocêntrico da criança ao pensamento socializado do adulto ocorreria em razão da necessidade da criança de se socializar, de fixar seu próprio ponto de vista. É isso que a obriga a ter a representação do outro. Wallon contesta essa tese, pois “não é a sociabilidade que está em atraso na criança, ela é socializada desde os primeiros momentos de sua existência e sua sociabilidade necessária se exprime a cada idade na linguagem das funções em exercício” (p. 400). Particularmente esclarecedora é, a esse propósito, a discussão entre Piaget e Wallon no âmbito da Sociedade Francesa de Filosofia (Piaget, 1928b). Wallon compreende bem o problema:

⁵ Esses três aspectos do pensamento infantil são apresentados por Piaget, na obra considerada, como aparecendo simultaneamente.

[...] a cooperação não é necessariamente o pensamento refletido [...], eu não creio que a sociabilidade pudesse ser olhada como o fator do qual resultaria necessariamente nosso pensamento positivo; eu acredito que ela toma, em todas as idades sucessivas da vida, todas as formas que ela pode tomar, dado o desenvolvimento intelectual, ou cerebral da criança (p.134).

Piaget reconhece essa objeção e responde que “se a criança é sociável em todas as idades, essa sociabilidade muda de estrutura ao se desenvolver” (p. 138). Mais do que isso, “as etapas da maturação intelectual são correlativas às etapas do desenvolvimento social” (p. 138). Enfim, ele reconhece também que teve “a imprudência” de chamar de social apenas as relações de reciprocidade. É preciso compreender bem que é a propósito da cooperação que Piaget qualificou de pré-social toda conduta caracterizada pela indiferenciação entre o eu e o grupo.

É a noção de egocentrismo que está no centro desse debate. Wallon qualifica a noção de ambígua. Reformulando a objeção, Piaget tenta nos mostrar que ela não é nada ambígua. Para Piaget, a ambigüidade, da qual fala Wallon, provém da atribuição de dois sentidos diferentes ao termo egocentrismo: “ora no sentido de uma confusão do sujeito e do objeto, ora no sentido de uma falta de cooperação” (p. 137). Na medida em que, esse duplo sentido parece fundado na natureza das coisas, “há apenas o duplo aspecto de uma mesma realidade”, diz Piaget, eliminando, por meio desse argumento, a suposta ambigüidade da noção. Entretanto, Wallon dirigiu sua crítica não tanto ao fato de haver dois tipos de egocentrismo, mas sim à transformação que Piaget faz, passando da descrição à explicação causal.

A aparição de nossa lógica na criança não é devida, para Wallon, a “um progresso da sociabilidade” (p. 136). A objeção de Wallon permite a Piaget clarear o problema. Ele precisa: “Visto do exterior, há o que eu chamo de egocentrismo, ainda que, visto do interior, haja participação no grupo” (p. 137). Piaget reconhece que a criança é sociável em todas as idades, como disse Wallon. Como este último, ele pensa que a sociabilidade pode assumir diferentes formas, de acordo com o desenvolvimento intelectual das crianças. Nesse sentido, ele falará de estádios de socialização. Vista dessa maneira, a socialização não

desempenha o papel de mecanismo que promove o conhecimento da criança. Ela é apenas um critério de classificação: o tipo de sociabilidade no estágio da imitação elementar ou dos primórdios da linguagem é diferente da sociabilidade no estágio da cooperação. É claro que “as etapas da maturação intelectual são correlativas às etapas do desenvolvimento social”. Por que descrever a maturação social em termos de causalidade? Piaget esclarece seus propósitos: “é simplesmente por medo de deformar o ideal racional, fazendo disso uma causa. No dia em que descrevermos a maturação intelectual em uma linguagem causal clara, eu estarei disposto a renunciar à minha linguagem particular” (p. 138). Ainda não conhecendo bem os mecanismos do desenvolvimento cognitivo, Piaget hesita em atribuir um papel causal aos fatores internos (intelectuais) e se limita a assinalar o papel dos fatores sociais, correndo o risco de criar as dificuldades que os críticos irão apontar. Fizemos menção à dificuldade que havia em distinguir a relação sujeito-objeto da relação sujeito-sujeito, nos trabalhos de Piaget aqui comentados.

Na crítica de *A causalidade física* (1927b), Wallon retoma o problema, criticando a noção de egocentrismo, que ele qualifica de ambígua, e o papel que Piaget atribui às influências do meio sobre o sujeito que se reduziriam, segundo Wallon, a fatos de imitação. Vimos como o próprio Piaget, respondendo a Wallon, tentou superar essa ambigüidade.

c) A inteligência infantil

É Delacroix (1924) que aborda o problema de saber se a inteligência infantil tem ou não sua própria especificidade. Ele partilha do ponto de vista de Piaget que distingue a criança do adulto. Ainda mais que a maior parte das teorias insiste na diferença de grau e não de natureza entre essas duas inteligências. Mas, distinguir assim a criança do adulto parece a Delacroix um exagero que é contrário aos fatos. Eles mostram que “(...) a infância prolonga-se vida a fora [...] o pensamento da criança apenas exagera certas falhas do pensamento adulto [...]” (p. 259). Entretanto, para Delacroix, essas reservas não lhe parecem importantes perante o grande mérito de Piaget em ter analisado, “muito mais profundamente do que se tinha feito até então, as características essenciais do pensamento infantil” (p. 260). Mais ainda, Delacroix reconheceu em Piaget

[...] o fato de ele ter fortemente assinalado que é a partir de uma complexidade e de uma confusão iniciais que se organizam as funções mentais e que a pré-lógica infantil reúne, sob uma aparente simplicidade, formas diversas e irreduzíveis, que se distinguirão pouco a pouco (p. 260).

É claro, Delacroix observou que as condições nas quais Piaget realizou seu estudo, isto é, em “La Maison des Petits”, “não esgota todos os aspectos da vida social entre as crianças”. Ele se pergunta se o comportamento da criança seria o mesmo nas condições de vida “naturais, no jogo, na rua, em suas casas” (p. 261). Segundo ele, “a parte da informação adaptada cresce à medida que a vida social das crianças é mais abundante, mais variada e mais sólida”. Caso se tome a precaução de compreender a criança em suas diferentes realidades cotidianas, ela se aproximará do adulto. Entretanto, apesar dessas diferentes críticas, Delacroix assinala a importância de estabelecer uma distinção entre a criança e o adulto. Ele até criticará Piaget quando este observa que, muito frequentemente, o adulto se comporta da mesma maneira que uma criança, por exemplo, quando ele conta um relato a alguém ou quando ele acredita compreender o relato de outro. De fato, essas afirmações enfraquecem a tese do egocentrismo infantil. Observamos que, para Piaget, não há heterogeneidade radical entre a criança e o adulto: “tudo que é dado na criança se encontra no adulto e tudo o que está no adulto já se encontra na criança” (PIAGET, 1931, p. 160). Em 1928 (Piaget, 1928b), Delacroix insiste no fato de que não há diferença de natureza entre a inteligência da criança e a do adulto. Ele afirma que existem níveis mentais, graus de maturação das mesmas funções. Nosso crítico supõe que, se a criança pode adquirir a linguagem, é porque ela se encontra de posse de uma função de decomposição e de análise que lhe permite adquiri-la. “Há previamente na linguagem uma função de organização e de análise da experiência, em que ela já está preformada” (p.115).

No mesmo debate, Piéron (Piaget, 1928b) situa-se no terreno biológico e se pergunta se o pensamento egocêntrico da criança não constituiria um tipo de jogo funcional, que prepara o pensamento adulto. Piaget acha a questão preocupante e não se sente capaz de responder.

Blondel (1924) reconhece que a novidade da concepção piagetiana não se encontra em afirmar que a criança tem uma inteligência diferente da do adulto, mas sim em

evidenciar que o pensamento infantil se explica pela originalidade e especificidade de seu funcionamento (BLONDEL, 1924). A hipótese segundo a qual Piaget afirma que o pensamento da criança não é o nosso é, segundo Blondel, excelente e merece ser preservada. Mas a concepção de Piaget apresenta a dificuldade que é própria dos psicólogos de tendência individualista que “repudiam fortemente explicar o indivíduo pela sociedade” (p. 477). De fato, a concepção de Piaget não é clara. Por um lado, Piaget constata uma continuidade entre o pensamento infantil e o pensamento adulto, que é apresentado como uma continuidade de objetivo. Os dois pensamentos perseguem os mesmos objetivos, mas o pensamento da criança “aplicaria procedimentos autísticos de onde sua característica *sui generis*” (p. 477). Mas Piaget observa, também, entre esses dois pensamentos uma continuidade de meio pois “o sincretismo faz a ponte entre o autismo e o pensamento lógico” (p. 477), a diferença de natureza reduzindo-se a uma diferença de grau e a diferença entre o adulto e a criança se atenuando.

Para manter essa diferença, seria preciso fazer intervir uma constante exterior, sugere Blondel: o meio social. Segundo o autor, seria preciso ver no meio social “sua ação incessante e dominadora (que) cria no homem uma individualidade nova” (p. 477). O homem é duplo, afirma Blondel.

Nele, há dois seres: um ser individual, que tem sua base no organismo (...), e um ser social, que representa em nós a mais alta realidade, na ordem intelectual e moral, que podemos conhecer pela observação, ou seja, a sociedade. Essa dualidade de nossa natureza tem por consequência, na ordem prática, a irreducibilidade do ideal moral ao objetivo utilitário e, na ordem do pensamento, a irreducibilidade da razão à experiência individual (p. 477).

Na medida em que o homem participa da sociedade, ele se supera e a passagem do pensamento infantil ao pensamento adulto seria então, para Blondel, a história dessa superação.

Observemos que Piaget não nega os componentes orgânicos e sociais na determinação do comportamento. Entretanto, ele contribuiu, criando um espaço entre o orgânico e o social, para a atribuição de um estatuto próprio ao fator “psicológico”. No que concerne às diferenças entre as inteligências do adulto e da criança, Delacroix interroga-se

sobre a parte do “humano” e do “adulto” que haveria na criança. Onde se deve situar a criança? Entre o biológico e o social? Entre o animal e o homem? Trata-se de uma questão antiga, que é colocada aos médicos que começaram desde o Século XVI a teorizar sobre a criança. Entretanto, não se trata somente de um problema de identidade. Se a criança e o adulto são tão diferentes quanto a descrição de suas inteligências permite ver, é a própria comunicação entre o adulto e a criança que se tornaria problemática. Como imaginar, mesmo superficialmente, esta outra inteligência que é a da criança? Como a criança poderia tornar-se adulta? Quais possibilidades de intervenção se teria a esse respeito? Nesse sentido, Bourjade (Piaget, 1928b), que é um psicopedagogo, censura Piaget por não considerar que a inteligência dos adultos possa influenciar a das crianças: “vossas crianças representam verdadeiramente o papel de órfãos da razão [...] nós as representamos como completamente estranhas à vida intelectual, como insensíveis às atitudes intelectuais dos adultos” (p. 125). Piaget (1928b) responde a Bourjade, reconhecendo que a questão importante é a da influência real do adulto no pensamento da criança. Ele diz que “a submissão à autoridade não é em si moral, como a repetição dos propósitos do mestre não é racional” (p. 127). Se Piaget não nega a influência possível de um adulto sobre uma criança, recusa a intervenção do adulto enquanto autoridade. Para Piaget, o próprio de um bom mestre é encorajar o desejo de cooperação, “é pondo a criança em pé de igualdade consigo mesmo que o adulto poderá agir utilmente sobre a criança” (p. 128). Poder-se-ia dizer ainda que, para Piaget, a ponte entre a criança e o adulto se encontraria no desejo de cooperação? É o que deixam entrever algumas de suas respostas. Essa tese traz de volta o problema da continuidade ou descontinuidade do desenvolvimento.

d) Continuidade ou descontinuidade no desenvolvimento?

Um outro aspecto ligado ao conceito de inteligência infantil consiste em atribuir à criança, como faz Piaget, certo tipo de moral. Essa caracterização da criança traz um outro problema importante do desenvolvimento. Existe continuidade ou descontinuidade? De fato, se a mente do adulto e da criança são diferentes em natureza, como a continuidade poderia se manifestar?

No que concerne à moral, Piaget afirma que há uma diferença de natureza entre a criança e o adulto, pois se a moral da autoridade caracteriza o primeiro, a moral do respeito mútuo seria própria do segundo. Haveria, então, descontinuidade no desenvolvimento. Davy, que é um adepto firme da sociologia durkheimniana, cita uma passagem do livro *O juízo moral*, no qual Piaget exprime claramente a ruptura da continuidade:

Entre a responsabilidade interior, que acompanha a autonomia da consciência e que resulta das relações de cooperação, e a forma de responsabilidade ligada à idéia de sanção expiatória, e por conseqüência à coação e à heteronomia, não há filiação simples. Um novo tipo de atitude moral sucede a atitude ultrapassada e a continuidade não mascara a diferença de natureza” (PIAGET *apud* DAVY, p. 226).

Essa é a crítica que lhe dirige Davy (1939). Para esse autor, não haveria diferença de natureza, mas de grau entre o adulto e a criança. Essa crítica se junta a uma outra, menos descritiva e concernente à relação entre *estrutura e funcionamento*. É verdade que Piaget assinala que o pesquisador deveria se engajar em uma dupla pesquisa visando, ao mesmo tempo, a determinar a direção dos estádios sucessivos do desenvolvimento moral e a extrair as invariantes comuns a todos os estádios. Salvo que, segundo Davy, Piaget parece dizer o que ele não fez! E a observação deste, com a qual Davy está inteiramente de acordo, parece se voltar contra Piaget. Por quê? Porque – assinala Davy - o autor opõe claramente a moral da coação à da cooperação. Ele exclui desta segunda moral toda espécie de obrigação externa. Para Davy, o próprio Piaget deixa desenrolar o elemento constitutivo permanente da obrigação moral que é, em sua opinião, um desdobramento voluntário de si, após ter sido involuntário. Dessa maneira, a continuidade da passagem da heteronomia à autonomia, que é muitas vezes “proclamada” por Piaget, parece, na realidade, lhe escapar. Davy é categórico: Piaget não explica a evolução contínua da responsabilidade. Portanto, ele menospreza o princípio postulado por ele mesmo: a invariância da função. Digamos, ainda, que Davy assinala que a continuidade pode ser encontrada tanto na progressão quanto na regressão.

Por outro lado, segundo o crítico, nada garante que a regra da cooperação mútua, mesmo livremente criada e respeitada, seja necessariamente um objetivo moral. Se bem que ele não possa admitir, com Piaget, que as regras livremente consentidas perdem seu caráter

de obrigação externa. Não é preciso deduzir desse posicionamento que toda moral seja imposta pelo grupo ao indivíduo e pelo adulto à criança. Mas, toda moralidade é sentida como não imposta pelo grupo ao indivíduo, mesmo que tenha sido imposta pelo grupo ao indivíduo, ou seja, “por um desdobramento que submete o indivíduo a uma regra ou a um princípio que ele voluntariamente tomou independente de seus superiores” (p. 227).

Em resumo, para Davy, não é preciso “esperar cumprimentos [...] dessa cooperação mágica da qual ele (Piaget) se faz o profeta” (p. 229).

Blondel (Piaget, 1928b) endereçou-lhe uma crítica similar quando disse que a cooperação opera-se apenas entre iguais e que as trocas entre adultos são continuamente acompanhadas de coerções. Além disso, os adultos têm, provavelmente, uma parte importante na formação da nossa razão.

Observemos que, para Piaget, que responde a essa crítica num debate na Sociedade de Filosofia, trata-se, apenas, de um novo mal-entendido. Isso ocorreria, provavelmente, pelo modo como a questão foi colocada. De fato, para Piaget, o problema não é saber se há coação ou não no adulto, mas se quando ele pensa racionalmente, ele aceita a coação ou tende a eliminá-la. O adulto, diferente da criança, tende a eliminar a coação. Ou seja, ele pode ou não fazê-lo. Mas este é um outro problema.

Por outro lado, Piaget observa que a coação existe na medida em que nos submetemos a ela, enquanto que a cooperação opera na medida em que a desejamos. De modo que a coação é um estado de fato, enquanto que a cooperação é um processo, um método que implica a distinção de fato e de direito.

Uma teoria nunca independe dos problemas metodológicos, e os diferentes autores também farão crítica a esse respeito.

Metodologia

O aspecto metodológico é importante para diversos autores de apreciações críticas. Trata-se do método clínico, “aquele dos alienistas [...] que se esforçam em aprofundar o pensamento do doente em todos os seus recônditos” (WALLON, 1927a). Meyerson (1923) afirma que seu mestre Chaslin inspirou o método piagetiano. Essa afirmação parece, à primeira vista, caracterizá-lo positivamente. Piéron (1932) qualifica o método de socrático: método de entrevistas individuais fundadas em modelos de questão.

Os autores estão conscientes de que o método é demorado, prudente, que exige muita paciência e delicadeza, que leva o estudo do indivíduo tão longe quanto possível, que, às vezes, é cansativo, mas que representa, como diz Wallon, uma fonte abundante em psicologia, pois Piaget “recolhe tudo o que pode ser recolhido” (1927a). Em suma, o método é difícil, mas se estima que seja superior a todos os outros, porque “único, ele preserva teorias muito simples e sínteses muito precoces” (MEYERSON, 1923). O que os autores parecem valorizar nesse método é que Piaget soube colocar fatos no fundamento de cada hipótese, de modo que sua teoria não é uma visão da mente, uma construção teórica, mas visa a ser a expressão de fatos (DELACROIX, 1924).

Entretanto, esse método é objeto de observações negativas. A principal crítica consiste em assinalar que, por seu método, Piaget modela a tal ponto a criança, que o que ela nos comunica representa propósitos que não lhe correspondem. Em outras palavras, Piaget não estuda a criança, mas o experimentador. Se é verdade que essa crítica é levada adiante por diferentes críticos (Wallon, 1927a; Delacroix, 1927b), é também verdade que esses mesmos críticos defendem a metodologia piagetiana. Por exemplo, Wallon (1927a) afirma que as pesquisas de Piaget tendem a demonstrar que

[...] a plasticidade (da criança) não impede a criança de apresentar, a cada idade, a cada etapa de sua evolução, certas capacidades mentais, certos tipos de pensamento ou de comportamento, que testemunham suas manifestações espontâneas e que nenhuma incitação exterior poderia produzir. Logo, de qual deformação fundamental se tem medo? Trata-se somente de testar as virtualidades de um objeto que não é modificável à vontade [...] (p. 400).

Deve-se assinalar que o próprio Piaget antecipou essas observações críticas, pois ele anuncia, na descrição de seu método, que é difícil revelar as crenças espontâneas da criança. Apesar disso, Delacroix prefere acentuar as críticas, pois ele tem “um pouco de medo de que, através de perguntas e respostas, façamos apenas com que a criança diga muitas coisas às quais daria pouco valor se pudesse refletir sobre elas” (1927a, p.568).

Por outro lado, como vimos, Delacroix dirige uma outra crítica a Piaget (1924), que consiste em dizer que as condições de laboratório, isto é, as condições oferecidas pela *Maison des Petits*, não são as mesmas que as da vida real (nem mesmo as de todas as outras escolas).

Enfim, Piéron (1929) salienta a observação de Delacroix no debate relatado, sugerindo estender as perguntas ao domínio afetivo e a uma pedagogia etnográfica.

Toda a discussão colocada sobre a metodologia gira em torno de um problema importante à época, que é o da constituição da psicologia da criança como ciência objetiva. Nesse sentido, os autores de língua francesa observam, em Piaget, um rigor na maneira de proceder, que é considerado positivo.

Piaget tem o mérito de não procurar construir arbitrariamente os sentimentos morais. Ele os observa nas crianças e os pesquisa nas regras do jogo de bolinhas de gude e na análise dos tipos de respeito que as crianças dedicam a essas regras (DAVY, 1939, p. 224-225).

Análise do conteúdo e da argumentação: o leitor de língua inglesa

Se os críticos de língua francesa vêm no método a prova de um rigor científico exemplar, esse ponto de vista não é de todo partilhado pelos críticos anglo-saxões. Como eles lêem os livros de Piaget?

Observemos, primeiramente, que os livros *A causalidade física* e *A representação do mundo* foram criticados mais pelos autores anglo-saxões (ver Tabela I). Diferente dos críticos de língua francesa, eles parecem mais interessados pelo problema do conteúdo que pelo da lógica. Fato curioso, ainda que o livro *A causalidade física* tivesse apenas uma única

edição em francês, os quatro outros livros serão publicados em diversas reimpressões. *A linguagem e o pensamento*, por exemplo, teve nove edições (Fundação Archives Jean Piaget, Bibliografia de Jean Piaget, 1989). A leitura das apreciações críticas de língua inglesa evidencia, embora de outra maneira, os mesmos aspectos percebidos pelos leitores de língua francesa.

Apreciação da obra de Piaget

Piaget é conhecido no mundo anglo-saxão e seu trabalho é apreciado. Assim, Thouless (1927) considera que o trabalho de Piaget é importante tanto como contribuição à psicologia da criança como à construção de uma verdadeira história natural do pensamento psicológico.

Fernberger (1927) afirma que Piaget tem um ponto de vista novo sobre o estudo da linguagem. Alguns críticos assinalam o grande interesse e a engenhosidade do autor para ter sucesso, por um lado, em “pôr ordem” no discurso caótico da criança e, por outro, para classificar os resultados bem como para apresentá-los (ISAACS, 1929d). Stone (1929) fala de *O juízo e o raciocínio* como sendo um livro substancial e salienta também a quantidade dos dados recolhidos. Para Valentine (1934), as contribuições de Piaget são tão substanciais quanto válidas. Os exemplos (observações) são vistos como sendo documentos importantes para a psicologia genética e social e não como simples ilustrações (STONE, 1930). Peterson (1932) assinala o interesse de *A causalidade física*. Entretanto, alguns críticos apresentam atitude negativa. Para Murray (1931), por exemplo, o mérito de Piaget apenas corrobora, através de uma metodologia própria, o que Sully, Jammes, Hall e Binet já tinham antecipado. Para Murray, nas pesquisas de Piaget há pouca novidade em relação a tudo o que já era conhecido há meio século.

Como os críticos franceses, alguns leitores fazem somente um breve resumo do texto (Fernberger, 1923a, 1923b e 1924; Diserens, 1921). Quanto às observações críticas, elas dirigem-se, ao mesmo tempo, à teoria e ao método.

A temática piagetiana

Quais são os temas que os autores levantam do ponto de vista teórico? O que eles aceitam, refutam ou propõem?

a) Estrutura ou função?

Thouless (1927) considera que o trabalho de Piaget é importante como contribuição à construção de uma verdadeira *história natural do pensamento*. Para Piaget, de acordo com Thouless, o mundo da criança seria constituído de uma série de estádios de natureza lógica. Etapa por etapa e sem ajuda do adulto, a criança, estabeleceria as bases da construção dos conceitos apropriados ao estágio da estrutura mental.

Muitos críticos são reticentes quanto ao conceito de estrutura, sob a alegação de que ele impediria de considerar suficientemente o papel do meio. Susan Isaacs (1929d), por exemplo, que se interessa pelo problema do desenvolvimento social dos jovens e cujo ponto de vista se situa resolutamente em um quadro funcionalista, pensa que o papel do contexto deve ser considerado. Ela se opõe ao fato de que Piaget sequer imagina que os modos de pensar da criança possam ser função da situação. Segundo Isaacs, a inteligência da criança depende, em todas as idades, do momento e da situação. Portanto, segundo ela, o quadro que Piaget faz da criança é inadequado. Entretanto, ela reconhece (1929a) que Piaget descreve o pensamento vivo da criança, pois, no sistema piagetiano, cada etapa é ligada ao desenvolvimento social e pessoal da criança, e que Piaget teria *um dom* extraordinário para entrar no mundo da criança. Essas críticas, que foram retomadas no livro *Intellectual growth in young children* (Isaacs, 1930), foram comentadas por Piaget (1931).

Um dos papéis da crítica é permitir ao autor reformular seu pensamento e torná-lo mais claro. É o que faz Piaget, ao responder às críticas de Isaacs. De fato, essas respostas nos permitem desenvolver diferentes pontos de vista. Para Isaacs, lida por Piaget, o efeito cumulativo da experiência é o motor do desenvolvimento mental. A inteligência progride por contato com a realidade física. Piaget não nega o papel da experiência, mas o problema seria, para ele, explicar como a experiência é psicologicamente possível. Piaget faz intervir o

que ele chama de experiência científica (diferente da experiência imediata), que faz retornar ao ato, o que faz com que a razão interrogue os fatos. A experiência científica implica um trabalho da razão, pois ela organiza uma realidade que não teria coerência. De modo que a experiência não é jamais pura, mas, ao contrário, organizada pela atividade do sujeito. É essa organização da experiência que Piaget chama de estrutura. É claro que, para o autor, não adiantaria ter estrutura sem conteúdo nem conteúdo sem estrutura. Nesse sentido, os conceitos de maturação e de experiência se apresentam como dois termos limites, e o que constitui um fato primeiro seria a relação entre maturação e experiência.

Por outro lado, Piaget estaria de acordo com Isaacs ao afirmar que a razão é una. As grandes funções da razão, tais como estabelecer relações, a pesquisa da coerência, o esforço de generalização e de explicação, são constantes. Encontra-se o mesmo funcionamento no adulto e na criança. Porém, é preciso fazer distinção entre função e estrutura. O ponto de vista de Piaget concorda com o de Isaacs não somente para sustentar que o conteúdo da experiência é importante para explicar a evolução intelectual, mas também para afirmar a unidade funcional da razão. A diferença é que, para Piaget, entre a função, que é invariante, e o conteúdo, que é variável, haveria toda a atividade criadora da razão. É verdade que ele não tem ainda uma explicação para essa atividade criadora da razão.

Piaget reformula, aqui, de maneira mais clara, a dificuldade, assinalada por Blondel (1924), a propósito da diferença e da semelhança entre a criança e o adulto.

b) Estádios do desenvolvimento

Este tema relaciona-se diretamente com o conceito de estrutura, pois os estádios de desenvolvimento supõem, para Piaget, uma estrutura subjacente. Peterson (1929) não está de acordo com a concepção de estádios do desenvolvimento. Segundo ele, pode-se considerar o problema de duas maneiras. Primeira, escolhendo-se de início um sistema de referência, que se chamaria de realidade externa. Nesse caso, nos colocaríamos de acordo sobre o fato de que a existência atual do mundo externo é a realidade apresentada pela ciência contemporânea. Segunda, recusando-se a considerar como absoluto qualquer sistema de referência e considerando-se o presente da realidade científica como um estado

entre outros, deixando aberta a questão da essência da realidade externa. Para Peterson, somente esta última maneira contribui para a teoria do conhecimento. Piaget escolheu a outra, disse Peterson, pois ele tenta comparar, em cada estágio, as visões da criança e a realidade, tal qual ela é concebida pela ciência atual. Em uma outra apreciação, Peterson (1932) reitera sua discordância sobre o fato de que a realidade da criança não é o ponto de vista da ciência atual. Contrariamente a Piaget, ele pensa que seria necessário refutar como absoluto qualquer sistema de referência e apenas considerar a ciência atual como um estágio da evolução das ciências.

Isaacs (1929) também critica a concepção de estádios em Piaget, mas de uma outra maneira. Ela pensa que os estádios aparecem, na leitura da descrição de Piaget, como uma sucessão de metamorfoses pseudobiológicas. Elas são definidas, ao mesmo tempo, por suas características próprias e pela idade em que aparecem. Não se vê, através dessa concepção de estádios, que o desenvolvimento é um aprofundamento cumulativo e contínuo do funcionamento mental. É nesse mesmo sentido que a autora crítica o conceito de estrutura. Ela pensa que se trata de um conceito híbrido, composto de conceitos biológicos e de conceitos tirados da epistemologia kantiana. Para ela, o conceito de estrutura seria um intermediário entre uma categoria e um sistema digestivo!

Piaget (1931) responde a Isaacs que os estádios do desenvolvimento não são devidos a uma simples maturação interna e inelutável, análoga à maturação embriogenética. Os estádios do desenvolvimento são a expressão de três fenômenos que definem a atividade da razão: a adaptação à experiência, a tomada de consciência da própria função e a depuração do pensamento. Como esses três fatores dependem tanto do meio físico quanto do social, os estádios podem aparecer mais cedo ou mais tarde no desenvolvimento, e a questão da idade em que aparecem não serve de crítica ao conceito de estágio.

c) Criança abstrata (epistêmica) ou real (psicológica)?

Os autores criticam o fato de que Piaget fala de uma criança abstrata ou universal mais do que de uma criança real ou individual.

Assim, Peterson (1929) critica a comparação formulada por Piaget entre a criança e o adulto cientista. Peterson explica que a ciência física não se aproxima do objeto da mesma forma que a percepção de um adulto não treinado. A aproximação da ciência é universalmente mais coerente; a ciência física trata, por exemplo, de realidades como massa, densidade, força, mas de maneira muito geral. Ao contrário, o indivíduo constrói, graças a sua inteligência, as particularidades das coisas individuais e não os conceitos gerais. Para Isaacs (1929d), a criança de Piaget não é uma criança real (comum), nem em seus movimentos nem nas situações da vida cotidiana. Em uma outra apreciação (1929a), nossa crítica chega à conclusão de que o quadro que Piaget faz da criança necessita ser corrigido e contrabalanceado.

d) A inteligência infantil: o egocentrismo e o papel dos fatores sociais no desenvolvimento

Após diversas críticas, Piaget exagera a diferença entre a inteligência infantil e a inteligência adulta. De fato, um adulto pode cometer erros de julgamento em domínios novos da experiência, seja porque ele não controla os diferentes aspectos do problema, seja porque as paixões e os pré-julgamentos estão muito presentes. A distinção não se situa entre a criança e o adulto, mas entre os pensamentos indisciplinados, não experimentados e os pensamentos influenciados, treinados.

A criança de qualquer idade, em diferentes níveis, pode se comportar da mesma maneira que o adulto. Por outro lado, pode-se encontrar uma variedade de níveis em uma mesma criança. Talvez fosse preciso olhar melhor a relação com as “circunstâncias”. Hoje, diríamos “contexto”.

Segundo o domínio, as crianças, os primitivos e os adultos podem ser objetivos e lógicos ou sincréticos e egocêntricos. Não há, para esses críticos, diferenças importantes entre a criança, o adulto e o primitivo.

Isaacs (1929d) critica o fato de que Piaget não atribuiu papel aos fatores sociais. Após a leitura que faz de Piaget, conclui que a experiência social parece tornar-se eficaz apenas aos sete-oito anos, sendo a criança egocêntrica até então.

Desse modo, Isaacs encara as idéias de Piaget como resultado de uma posição maturacionista. Para ela, sem negar a existência de uma maturação, não é correto deixar de lado todas as convenções que a criança aprende à medida de seu desenvolvimento e que não são resultado da maturação. Nesse sentido, a crítica afirma que, às vezes, a criança é egocêntrica por não ter a experiência organizada. Em uma outra apreciação, Isaacs (1934) assinala que as ações da criança têm, desde o início, uma significação pessoal e social, pois toda atividade da criança se desenvolve em um contexto social. Piaget parece subestimar a riqueza e a complexidade da vida emocional da criança. Ele parece também desconhecer a criança de dois ou três anos. Ela conclui dizendo que Piaget tem uma maneira pseudo-biológica de olhar o desenvolvimento mental (Isaacs 1929a) que faz com que o desenvolvimento seja visto não como um contínuo, mas como uma seqüência de metamorfoses (1929). A crítica acrescenta que o desenvolvimento não é o reflexo de uma lei mística. Enfim, se Piaget deu importância aos fatores sociais do desenvolvimento, ela só se manifesta no movimento em direção à objetividade, que ocorre na idade de sete anos (ISAACS, 1931). De fato, desde essa idade, o conflito dos críticos contradiz e revela o sentido do mundo exterior. Mas Piaget não dá qualquer razão para explicar esses fatos. Para Isaacs, a criança não espera que os interesses sociais venham a ela. Seria importante para Piaget clarear seu ponto de vista. Ele responde, para Isaacs, que se é a cooperação que permite escapar do egocentrismo (Piaget, 1931), a cooperação pode aparecer em qualquer idade, segundo o plano de consciência que se considere. É somente pelo aparecimento do pensamento abstrato que a cooperação aparece na idade de sete-oito anos. Vimos que Piaget respondera a Wallon nos mesmos termos. Os fatores sociais do desenvolvimento intervêm em qualquer idade e sua posição não pode ser considerada como maturacionista.

Por outro lado, para Isaacs, Piaget não deixa espaço para o objeto, considerado como meio, que possa influenciar o desenvolvimento antes dos sete anos. Ela se pergunta então: por que a criança não se sentiria em conflito em sua experiência com os objetos? Não se poderia pensar que a imutabilidade do mundo externo nos leva a desligar nossos esquemas subjetivos e a diferenciar desejo e realidade? Radicalizando a posição de Isaacs, Hazlit (1930, 1931, 1932), psicóloga infantil de tendência behaviorista, estima que, para Piaget, a

criança é pouco capaz de pensar antes dos sete anos. Hazlit, que considera as idéias de Piaget importantes e interessantes para a psicologia da criança, diz não poder estar de acordo com ele. Ela pensa que toda a dificuldade provém do fato de que Piaget faz corresponder o pensamento com a habilidade que a criança tem para a expressão verbal. A diferença que Piaget faz entre a criança e o adulto é devida à super-avaliação da expressão verbal como medida do pensamento e da importância exagerada que Piaget atribui à lógica do adulto. Piaget retoma o problema do estudo do pensamento pela linguagem, dizendo que esse era somente um erro de juventude (PIAGET, 1976). Bem mais tarde, a psicologia genética seria definida por aquilo que a criança sabe fazer (INHELDER, CÉLLERIER *et al*, 1992). Por outro lado, já dizíamos que, para Piaget, não havia heterogeneidade radical entre a criança e o adulto. Entretanto, ele admite que, ao longo do desenvolvimento mental, alguns elementos diminuem de importância enquanto outros se afirmam. De modo que “a criança e o adulto não podem nem ser identificados nem ser radicalmente opostos” (PIAGET, 1931, p. 160).

Por outro lado, Hazlitt pensa, como os outros críticos, que Piaget não dá importância ao conteúdo. Ela critica, também, o fato de que a criança pequena seja descrita, por Piaget, como não social, enquanto que diversos autores, incluindo ela mesma, tenham observado comportamentos sociais desde os dois anos. Para Hazlitt, o pensamento da criança não difere fundamentalmente do do adulto. Frente a um problema não familiar, o adulto comete os mesmos tipos de erro que a criança. Quanto à própria criança, se é egocêntrica, é porque não tem experiência (HAZLITT, 1930, 1931, 1932). Eis um outro fator do desenvolvimento ao qual, segundo diversos autores, Piaget não deu atenção. Já vimos a resposta dada por Piaget. Uma outra dificuldade assinalada por Hazlitt é que, para Piaget, o pensamento é lógico somente quando os resultados concordam com os fatos científicos. Enfim, ela termina sua crítica dizendo que a posição de Piaget é demasiado rígida e que sua atitude é muito conservadora e até dogmática.

Metodologia

Todos os autores anglo-saxões criticam a metodologia piagetiana. O que sugerem eles? Há *omissão dos dados*: número e idade dos sujeitos; tabulação dos escores; estimativas de tendências centrais e de variâncias, etc. Não há apenas falta de informação. As situações não permitem o controle experimental. Quanto à representatividade da amostra, Piaget não satisfaz os critérios pertinentes. Ao contrário, ele apresenta os resultados sob uma forma literária e em termos muito gerais (PETERSON, 1929, 1932; ISAACS, 1929d). As situações não permitem o controle experimental. Faltam informações e a amostra não é representativa.

Isaacs explica o porquê dessa atitude. O estudo de Piaget visa à universalidade. Ele não se interessa em produzir um estudo padronizado, no qual as conclusões seriam válidas somente para a situação estudada, que é clara e controlada. O próprio Piaget não diz que ele procura mostrar como a mente da criança trabalha em qualquer situação e não em condições mensuráveis e standardizadas?

O adulto não perde seu poder de sugestão. A forma da questão dirige a criança para certa direção e limita seu campo de exploração. Os porquês do experimentador confundem a criança (ISAACS, 1929d).

A criança está em situação de desvantagem intelectual. Seria necessário oferecer à criança problemas reais, atrativos e significativos (ISAACS, 1929d).

Mais especificamente, Isaacs (1934) afirma que *a seleção das situações* (por exemplo, jogo de bola de gude) induz Piaget ao erro na descrição que ele faz das crianças de idades diferentes. É assim que ele pode dizer que a criança de onze anos está mais próxima daquela de um ano que daquela de sete anos. Na realidade, é essa situação particular que não deixa espaço à criança de sete anos para experimentar ou fazer novas aquisições.

A *medida* do pensamento utilizada por Piaget é criticada por Hazlitt (1931a, b, c, d). Ela pensa que não é preciso fazer corresponder, pela expressão verbal, o pensamento e a habilidade da criança.

Piaget observa a criança em *situação de laboratório*. Nas *situações cotidianas*, as crianças de dois a cinco anos se comportam de outra maneira (ISAACS, 1929a).

Essa última observação é interessante, pois ela vai de encontro à crítica metodológica principal, ou seja, a falta de controle experimental. É a situação de laboratório que permitiria, da melhor forma, o controle das variáveis. Há então uma contradição interna entre as críticas.

Entretanto, as observações críticas não são todas negativas. Ao contrário, Isaacs (1929d) pensa que a contribuição original de Piaget é ter utilizado o método clínico. De fato, ele permite levar em consideração o contexto mental da criança e ele revela atitudes que não aparecem na simples observação. O problema é que Piaget não observou a criança fora das situações exploradas e fora do quadro escolar. Peterson (1931), dizendo que os problemas colocados por Piaget deveriam ser explorados com métodos objetivos, assinala que o trabalho do autor é engenhoso e válido.

Conclusão

As questões que a obra de Piaget suscita parecem similares nas críticas de língua inglesa e de língua francesa. Nos dois casos, as temáticas evidenciadas parecem corresponder. Entretanto, os problemas subjacentes divergem. Os autores de língua francesa discutem problemas teóricos tais como o papel causal da maturação social, a analogia entre a criança e o primitivo, a passagem da criança ao adulto, etc. O objetivo dessas críticas parece ir além da crítica a Piaget, no sentido que elas tentam trazer elementos de resposta às diferentes observações. A maior parte dos críticos de língua inglesa, pelo contrário, tenta evidenciar, através das temáticas escolhidas e criticadas, a importância do papel do meio. Assim, elas matizam a diferença criança/adulto, assinalando a influência dos fatores sociais e o papel da experiência física. Elas reclamam uma criança real e não abstrata, pela importância que dão às circunstâncias. A crítica da noção de estágio se deve ao fato de que ela é interpretada como uma realidade biológica que, por consequência, não permite a influência dos fatores externos.

Alguns autores sustentam a tese segundo a qual as críticas feitas a Piaget pelos leitores anglo-saxões são baseadas na incapacidade dos behavioristas para compreender a posição piagetiana. Ashton-Trice, Ogden, Ashton & Baley (s.d.) afirmam que essa tese não é correta e que ela criou uma ficção que não aparece na literatura escrita. Eles baseiam essa afirmação no fato de que os diferentes leitores parecem aceitar a noção de egocentrismo. Ashton-Trice *et al* supõem que as críticas dirigidas a Piaget são objetivas e não provêm de uma incompreensão devida ao ponto de vista behaviorista dos autores. Entretanto, se observarmos as diferentes críticas teóricas e metodológicas que acabamos de comentar, todos os autores estão de acordo em atribuir ao meio, tanto físico quanto social, um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Além disso, em nome desse fator são criticados os conceitos de estrutura, de estágio e até de egocentrismo. De modo que a crítica behaviorista sobre o mentalismo de Piaget não está ausente. Entretanto, as críticas dos leitores anglo-saxões não estão em contradição com a psicologia piagetiana que, na época, já se afirma interacionista. Notemos ainda que, em relação às críticas metodológicas, as opiniões entre os leitores de língua francesa e de língua inglesa são completamente divergentes. Ainda que os de língua francesa vejam no método clínico uma prova de cientificidade, os leitores de língua inglesa criticam sua falta de objetividade.

É interessante assinalar que os mesmos temas retornam na crítica de hoje: a crítica da noção de estágio, a do interesse por uma criança epistêmica e não real, a descontextualização no sistema piagetiano, o papel dos fatores sociais no desenvolvimento e a metodologia. Algumas dessas críticas parecem retomar o problema nos mesmos termos que nos anos vinte e trinta. Citemos, por exemplo, Maury (1991) que diz claramente que a ação do meio social seria, em Piaget, puramente abstrata. De fato, a passagem da criança ao adulto seria, a seus olhos, a passagem de um pensamento individual que, ao se socializar, aprenderia a limitar seus próprios pontos de vista (pois inconciliáveis com o ponto de vista do outro) para considerar os pontos de vista partilhados. Como os leitores anglo-saxões, Maury pensa que Piaget não atribui nenhum papel aos fatores sociais do desenvolvimento. Então a leitura de Piaget não suscitaria qualquer modificação através do tempo? Os leitores debatem os mesmos problemas? É preciso dizer que se trata de um eterno retorno às

mesmas temáticas e que não há meio de observar o menor enriquecimento da teoria, nem da psicologia? Não se poderia afirmar, ao contrário, que os leitores de Piaget, na medida em que passam pelos crivos de diferentes leituras, poderiam enriquecer o sistema piagetiano? De fato, Maury parece fazer uma crítica a Piaget através de um crivo darwinista. Sua crítica é, aparentemente, semelhante àquela dos leitores dos anos 1920-1930. Somente um estudo detalhado sobre a relação entre os diferentes crivos de leitura poderia trazer elementos de resposta. É por isso que a comparação entre as críticas atuais e as dos anos 1920-1930 nos incita a realizar um estudo diacrônico da recepção de Piaget.

Referências

a) *Lista de apreciações*

ALPHANDERY, H. Compte rendu de l'article: Retrospective and prospective analysis in child psychology. *L'Année Psychologique*. v. 33, n. 403, 1931.

BLONDEL, Ch. Le langage et la pensée chez l'enfant, d'après un livre récent. *Revue d'Histoire et de Philosophie Religieuses*. n. 5, p. 456-480, 1924.

CLAPARÈDE, E. Compte rendu du livre: Le langage et la pensée de l'enfant. *Archives de Psychologie*. v.19, n. 92, 1925a.

CLAPARÈDE, E. Compte rendu de l'article: Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. *Archives de Psychologie*. n. 19, 264-265, 1925b.

DAVY, G. Les sentiments sociaux et les sentiments moraux. Contient un compte rendu critique du livre: Le jugement moral chez l'enfant. In : DUMAS, G. *Nouveau traité de psychologie*, VI. Paris: Félix alcan, 1939. p. 231-234.

DELACROIX, H. Compte rendu du livre: Le langage et la pensée chez l'enfant. *Journal de psychologie Normale et Pathologique*. n. 17, p.1-3, 1924.

DELACROIX, H. Compte rendu du livre: Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 6, 561-565, 1927a.

DELACROIX, H. Compte rendu du livre: Le représentation du monde chez l'enfant. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*. n. 6, p. 565-569, 1927b.

DELACROIX, H. Compte rendu de l'article: La structure des récits et l'interprétation des images de Dawid chez l'enfant. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*. n. 6, p.569, 1927c.

DELACROIX, H. Compte rendu de l'article: La notion de l'ordre des événements et le test des images en désordre. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*. n. 6, p. 569, 1927d.

DISERENS, C.M. Compte rendu de l'article: Essai sur quelques aspects du développement de la notion de partie chez l'enfant. *The Psychological Bulletin*. n.18, p. 562-563, 1921.

FERNBERGER, S. W. Compte rendu de l'article: Essai sur la multiplication logique et les débuts de la pensée formelle chez l'enfant. *The Psychological Bulletin*. n. 20, p. 159-160, 1923a.

FERNBERGER, S. W. Compte rendu de l'article: Note sur les types de description d'images chez l'enfant. *The Psychological Bulletin*. n. 20, p. 268-269, 1923b.

FERNBERGER, S. W. Compte rendu de l'article: La pensée symbolique et la pensée de l'enfant. *The Psychological Bulletin*. n. 21, p. 139, 1924.

HAZLITT, V. Children's thinking. Contient un compte rendu du livre: Le langage et la pensée chez l'enfant. *The British Journal of Psychology*. n. 20, p. 361-364, 1930.

HAZLITT, V. Modern trends in infant psychology. Contient les comptes rendus des livres: The Language and thought of the child (a); Judgement and reasoning in the child (b); The child's conception of the world (c) et The child's conception of physical causality (d). *The British Journal of Educational Psychology*. n. 1, 119-129, 1931.

HAZLITT, V. Compte rendu de l'article: The child conception of physical causality. *The pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*. n. 40, p. 243-249, 1932.

ISAACS, S. Contient les comptes rendus des livres: The language and thought of the child (a); Judgement and reasoning in the child (b); et The child's conception of the world (c). *The pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*. n.36, p. 597-607, 1929.

ISAACS, S. Compte rendu du livre: The child's conception of the world. *Mind*. n. 38, p. 506-513, 1929d.

ISAACS, S. Compte rendu du livre: The child's conception of causality. *Mind*. n. 40, p. 89-93, 1931.

ISAACS, S. Compte rendu du livre: The moral judgement of the child. *Mind*. n. 43, p. 85-99, 1934.

LUQUET, G. H. Compte rendu de l'article: Quelques explications d'enfants relatives à l'origine des astres. *L'Année Psychologique*. n. 26, 289, 1925.

LUQUET, G. H. Compte rendu de l'article: L'explication de l'ombre chez l'enfant. *L'Année Psychologique*. n. 28, 402, 1927.

LUQUET, G. H. Compte rendu de l'article: Logique génétique et sociologie. *L'Année Psychologique*, n. 29, p. 524-525, 1928a.

MEYERSON, I. Compte rendu du livre: Le langage et la pensée chez l'enfant. *L'Année Psychologique*. n. 24, p. 299-302, 1923.

MEYERSON, I. Compte rendu du livre: Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. *L'Année Psychologique*. n. 26, p. 278-279, 1925.

- MURRAY, E. Compte rendu du livre: The child's conception of the world. *The American Journal of Psychology*. n. 43, p. 154-156, 1931.
- PETERSON, J. Compte rendu du livre: La causalité physique chez l'enfant. *The American Journal of Psychology*. n. 41, p. 481-483, 1929.
- PETERSON, J. Compte rendu du livre: The child's conception of physical causality. *The American Journal of Psychology*. n. 44, 612, 1932.
- PETERSON, J. Compte rendu du livre: The moral judgement of the child. *The American Journal of Psychology*. n. 42, p. 523-525, 1935.
- PIÉRON, H. Compte rendu de l'article: Essai sur quelques aspects du développement de la notion de partie. *L'Année Psychologique*. n. 22, 306, 1921.
- PIÉRON, H. Compte rendu de l'article: Une forme verbale de la comparaison chez l'enfant. *L'Année Psychologique*. n. 23, 310-311, 1922a.
- PIÉRON, H. Compte rendu de l'article: Essai sur la multiplication logique et sur les débuts de la pensée formelle chez l'enfant. *L'Année Psychologique*. n. 23, p. 311-312, 1922b.
- PIÉRON, H. Compte rendu de l'article: Note sur les types de description d'images chez l'enfant. *L'Année Psychologique*. n. 24, 306, 1923a.
- PIÉRON, H. Compte rendu de l'article: La pensée symbolique et la pensée chez l'enfant. *L'Année Psychologique*. n. 24, p. 259-530, 1923b.
- PIÉRON, H. Etude sur les rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice. Contient le compte rendu de l'article: Les trois systèmes de la pensée de l'enfant. Etude sur rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice. *L'Année Psychologique*. n. 30, p. 692 -694, 1929.
- PIÉRON, H. Compte rendu du livre: Le jugement moral chez l'enfant. *L'Année Psychologique*. n. 33, p. 392-393, 1932.
- POYER, G. Compte rendu de l'article: La causalité chez l'enfant. *L'Année Psychologique*. n. 29, p. 401-402, 1928a.
- POYER, G. Compte rendu de l'article: La première année de l'enfant. *L'Année Psychologique*. n. 29, 389, 1928b.
- STONE, Ch. L. Compte rendu du livre: Judgement and reasoning in the child. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. n. 24, p. 239-241, 1929.
- STONE, Ch. L. Compte rendu du livre: The child's conception of the world. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. n. 25, p. 93-94, 1930.
- THOULES, R. H. Compte rendu du livre: The language and thought of the child. *The British Journal of Psychology*. n. 17, p. 258-259, 1927.
- VALENTINE, C. W. Compte rendu du livre: The moral judgement of the child. *The British Journal of Psychology*. n. 4, p. 110-111, 1934.

WALON, H. Compte rendu du livre: Le représentation du monde chez l'enfant. *L'Année Psychologique* n. 28, p. 399-401, 1927a.

WALON, H. Compte rendu du livre: La causalité physique chez l'enfant. *L'Année Psychologique* n. 28, p. 399-401, 1927b.

b) Outras referências

ASHTON-TRICE, D. ; OGDEN, E. P., ASHTON-TRICE, O. ; BAILEY, B. H. (s.d.). *The myths of Piaget's obscurity*. Manuscrit non publié.

BEAUNIS, H. Introduction. *L'Année Psychologique*, 1, III-VII, 1894

FONDATION ARCHIVES JEAN PIAGET (Ed.). *Bibliographie Jean Piaget*. Genève: Auteur, 1989.

INHELDER, B. *et al. Le cheminement des découvertes de l'enfant*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé, 1992.

JAUS, H. R. *Pour une éthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1978.

MAURY, L. *Le développement de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.

PARRAT-DAYAN, S. (sous presse). La réception de Piaget dans le milieu pédagogique des années 1920-1930. *Revue Française de Pédagogie*.

PIAGET, J. Psychologie et critique de la connaissance. *Archives de Psychologie* n. 19, p. 193-210, 1925.

PIAGET, J. La première année de l'enfant. *The British Journal of Psychology*. n. 18, p. 97-120, 1927.

PIAGET, J. La causalité chez l'enfant. *The British Journal of Psychology*.n. 18, p. 276-301, 1928a.

PIAGET, J. Les trois systèmes de la pensée de l'enfant: Etude sur les rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice. *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, n. 28, p. 97-141. Compte rendu de la séance du 17 mai 1928 de la Société Française de Philosophie, avec thèse de J. Piaget et discussion de Ch. Blondel, J. Bourjade, H. Delacroix, P. Janet, X. Léon, L. Lévy-Bruhl, H. Piéron, D. Roustan, H. Wallon, 1928b.