

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LILIAN ERICHSEN NASSIF

**O conceito de interesse na Psicologia Funcional de Edouard
Claparède:
da chave biológica à interpretação interacionista da vida mental**

**BELO HORIZONTE, MG
MARÇO DE 2008**

LILIAN ERICHSEN NASSIF

**O conceito de interesse na Psicologia Funcional de Edouard
Claparède:
da chave biológica à interpretação interacionista da vida mental**



Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

ORIENTADORA: Professora Doutora Regina Helena de Freitas Campos

BELO HORIZONTE, MG

MARÇO DE 2008

**A minha sobrinha, Júlia, com a
esperança de contribuir para a
sua formação.**

“Mas tudo o que precede demonstra fartamente – assim o espero – que a infância não é um acidente, um reverso, mas sim a própria forma que reveste o desenvolvimento de ser. (...) A Natureza sabe bem o que faz. Ela é melhor biólogo que todos os pedagogos do Universo, e a maneira como procede para fazer de uma criança um adulto deve ser o único guia do preceptor”
(CLAPARÈDE, 1905 / 1934, P.437)

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Regina Helena de Freitas Campos, que me acolheu afetosamente para o trabalho científico, incentivando-me a aprender a “amar o trabalho”.

À professora doutora Silvia Parrat-Dyan, pela disponibilidade de fornecer-me materiais indispensáveis à elaboração da tese.

Ao professor doutor Oto Neri Borges que participou desse trabalho desde o início. A todos os colegas do grupo de pesquisa História da psicologia e contexto sócio-cultural, que se empenharam em discutir comigo as questões pertinentes à construção da tese, em especial a Rita de Cássia Vieira, ao Renato Diniz e a Érika Lourenço.

À CAPES pela bolsa de pesquisa.

A Elizabeth Guesnier, sem a qual não poderia ter compreendido minhas fontes primárias em francês. Agradeço-lhe também pelos *insights* que me proporcionou durante a leitura do material pesquisado.

Ao meu marido, que participou desse trabalho de forma sempre muito companheira.

Aos meus pais e a minha irmã que sempre me apoiaram no caminho escolhido.

Ao amigo Humberto Campolina que esteve presente em mais essa etapa da minha vida.

Ao amigo Henrique Elias Borges, pelo carinho e presteza em me fornecer artigos necessários para o trabalho.

Aos colegas do Departamento de Recursos Humanos da UFMG, que se viram mais uma vez privados da possibilidade de dividir os trabalhos comigo. Em especial a Silvio Roberto Tavares, por ter me possibilitado o tempo necessário para a realização desse estudo.

RESUMO

O estudo das relações entre emoção e cognição é apresentado pelas ciências cognitivas, na atualidade, como novidade surgida a partir de uma revolução cognitiva, desconsiderando-se fatos e personagens importantes da história da psicologia e da história da psicologia da educação. No intuito de demonstrar que a preocupação em se estudar essas relações não é recente, recorremos a um importante teórico do início do século XX, Édouard Claparède (1873-1940), médico e psicólogo suíço, conhecido por sua contribuição ao estabelecimento da abordagem genético-funcional em Psicologia e pela influência de sua obra sobre o trabalho de Jean Piaget. O conceito de *interesse* em Claparède foi então analisado, partindo da hipótese de que esse seria um conceito chave para se compreender as relações entre emoção / afetividade e cognição na sua obra. Traçamos a genealogia do conceito de *interesse* em Claparède, apontando as fontes teóricas que ele utilizou para construí-lo, o que nos possibilitou identificar outros teóricos que também se preocuparam com o tema ao longo da história da psicologia e da história da psicologia da educação. A abordagem metodológica da pesquisa foi a historiografia internalista ou história conceitual. Utilizamos como fontes primárias os escritos de Claparède relativos ao tema, examinando-os através do recurso metodológico da análise de conteúdo. A relevância desse trabalho reside no fato de que, ao conhecermos mais profundamente as relações existentes entre cognição e emoção a partir de um ponto de vista histórico, podemos avançar no entendimento das dificuldades de aprendizagem apresentadas tanto pelas crianças quanto pelos adultos. Os processos de psicoterapia, principalmente as correntes da Psicoterapia Cognitiva, poderão também se beneficiar desse estudo, na medida em que nossos interesses e sentimentos (emoção) parecem constituir a chave para a nossa representação do mundo (cognição). Podemos, ainda, proporcionar à psicologia uma nova dimensão sobre sua própria história como disciplina científica, uma vez que trazemos à tona um personagem que, ao que tudo indica, ofereceu bases teóricas para uma importante vertente de pensamento que é o construtivismo. Concluímos que a preocupação em se estudar as relações entre afetividade e cognição é antiga, e que a síntese elaborada por Claparède retrata uma forma diferente de se entender a questão. No sistema por ele desenvolvido, o interesse aparece como a manifestação mais relevante da relação entre afetividade e cognição, constituindo uma ponte dinâmica entre o sujeito e o ambiente, ativada pela necessidade de adaptação do organismo. Essa adaptação, contudo, não é passiva, mas constitui-se em uma busca ativa de soluções para os problemas colocados pela vida em um ambiente em transformação.

Palavras-chaves: Interesse, Emoção, Cognição, Ciências Cognitivas, História da Psicologia, História da Psicologia da Educação.

ABSTRACT

The study of the relationships between emotion and cognition is presented by contemporary cognitive science as a novelty stemming from a cognitive revolution, disregarding facts and important characters of the history of Psychology and the history of Educational Psychology. With the purpose of demonstrating that the concern with the study of these relationships is not recent, the work of an important early 20th century theoretician is focused: Édouard Claparède (1873-1940), a Swiss doctor and psychologist, known for his contribution to the establishment of the genetic-functional approach in Psychology and for his influence on the work of Jean Piaget. Claparède's concept of *interest* is analyzed, with the hypothesis that this is a key concept to understand the relationship between emotion/affectivity and cognition in his work. The genealogy of the concept of *interest* is then traced, aiming at identifying other theoreticians who were also concerned with the theme along the history of Psychology and the history of Educational Psychology. The methodological approach of the research was internalist historiography or conceptual history. Primary theoretical sources on the subject, found in Claparède's work, were submitted to content analysis. The relevance of this work lies in the fact that, when knowing more deeply the existing relations between cognition and emotion from a historical point of view, we can advance in the understanding of learning difficulties presented by children and adults. Cognitive psychotherapy processes may also benefit from this study, since our interests and feelings (emotions) seem to constitute the key for our world representation (cognition). This work can also contribute to provide to Psychology a new dimension on its own history as a scientific discipline, once we unveiled an important author, who - as everything indicates - offered theoretical bases for an important theory of knowledge, known as constructivism. We conclude that the study of these relations is an old-time concern among psychologists, and that the synthesis proposed by Claparède presents a different form of understanding the same question. Within the system developed by Claparède, the interest is the most relevant manifestation of the relationship between emotion and cognition, and can be understood as a dynamic bridge between the person and the environment, activated by the organism's need of adaptation. This need of adaptation, however, is not a passive one, but an active search for solutions to the problems posed by life in a changing environment.

Key words: Interest, Emotion, Cognition, Cognitive Sciences, History of Psychology, History of Educational Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração I: Édouard Claparède e Pierre Bovet	34
Ilustração II: Representação do lema <i>Discat a Puero Magister</i>	34
Ilustração III: Edifício que abrigou o <i>Institut J.-J Rousseau</i> de 1912 a 1923	35
Ilustração IV: Anúncio de uma das conferências de Claparède em jornal de circulação de Belo Horizonte	52
Ilustração V : <i>L'école de Saint Antoine</i> , onde a <i>Maison des Petits</i> foi instalada a partir de 1978	57
Ilustração VI: John Locke (1632-1704)	128
Ilustração VII: Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)	129
Ilustração VIII: Herbert Spencer (1820-1903)	131
Ilustração IX: William James (1842-1910)	131
Ilustração X: Sigmund Freud (1856-1939)	131
Ilustração XI: Théodore Flournoy (1854-1920) (de pé) e William James em 18 de maio de 1905	132
Ilustração XII: John Dewey (1859-1952)	134
Ilustração XIV: Funcionamento genético-funcional do organismo na teoria da Claparède	146
Ilustração XIII: Esquema representativo da genealogia do pensamento de Claparède	151

SUMÁRIO

Introdução	10
Aspectos metodológicos	21
1. Edouard Claparède (1873-1940): breve biografia	27
1.1. A constituição do <i>Institut Jean Jacques Rousseau</i>	33
1.2. O reconhecimento do trabalho e a influência das idéias de Claparède	35
1.3. A concepção teórico-científica de Claparède	39
1.4. Édouard Claparède e Jean Piaget	46
1.5. Edouard Claparède: a psicologia e a pedagogia brasileiras	51
1.6. A aplicabilidade e a importância da sua obra	54
2. Necessidade, Inteligência e Afetividade na obra de Claparède: bases para o entendimento do conceito de <i>interesse</i>	59
2.1. O conceito de Necessidade	60
2.2. A inteligência, o pensamento e os processos mentais	62
2.3.: Afetividade / emoção e suas relações com o interesse e a inteligência	63
3. O <i>interesse</i>	68
3.1.: O <i>interesse</i> em 1904: <i>Le mental et le physique</i>	68
3.2. O <i>interesse</i> em 1905: a concepção psico-biológica e a pedagogia experimental	69
3.3. O <i>interesse</i> em 1906: <i>Psicologia dell'interesse</i>	78
3.4.: A ausência do <i>interesse</i> em 1911: memória afetiva, reconhecimento e identidade	84
3.5.: O <i>interesse</i> em 1912: um instituto de ciências da educação	85
3.6.: O <i>interesse</i> em 1916: A escola e a psicologia experimental	87
3.7. O <i>interesse</i> em 1920: A escola sob medida e Cinco lições sobre a psicanálise	89
3.8. O <i>interesse</i> em 1923 e 1924: artigos diversos	93
3.9. O <i>interesse</i> em 1925: Reflexões de um psicólogo	96
3.10. O <i>interesse</i> em 1926 e 1927: alguns apontamentos	101
3.11. O <i>interesse</i> em 1930: o silêncio	102
3.12. O <i>interesse</i> em 1931: a volta	104
3.13. O <i>interesse</i> em 1934: a gênese da hipótese	109
3.14. O <i>interesse</i> de 1937 a 1940: os últimos anos	113
4. O <i>interesse</i> e a educação funcional	118
5. Claparède e os teóricos da sua época	125
6. Considerações finais	139
6.1. O interesse: da biologia ao interacionismo	141
6.2. Interesse, emoção e cognição	144
6.3. O interacionismo em Claparède	147
6.4. A genealogia do pensamento de Claparède	149
6.5. Últimas reflexões	152
Referências Bibliográficas	156
Anexo A: Fonte primária utilizada em ordem cronológica	162
Anexo B: Ilustrações e Fotos de Claparède	164

O conceito de interesse na Psicologia Funcional de Edouard Claparède: da chave biológica à interpretação interacionista da vida mental

Introdução

O objetivo desse trabalho de tese foi compreender o conceito de *interesse* na obra de Édouard Claparède (1873-1940), partindo da hipótese de que o conceito de *interesse* pudesse nos conduzir à forma como esse autor compreendia as relações entre emoção / afetividade e cognição. Tivemos o propósito de mostrar que a preocupação em se estudar essas relações não é atual como nos é apresentado, muitas vezes (DAMÁSIO, 1996, 2000; KANDEL, SCHWARTZ, JESSEL, 2000; LEWIS, 2005). Ao contrário, é antiga e somente retrata uma forma diferente e bastante original de se entender a mesma questão, ou seja, através do espaço psicológico, no qual o *interesse* poderia ser compreendido, no sistema completo da obra de Claparède, como uma ponte dinâmica entre o sujeito e o ambiente. Apesar de o próprio Claparède ter usado a expressão “chave biológica” para designar o *interesse*, dando-nos a impressão de uma teoria biológica, desde o início da sua obra é possível identificarmos claramente o papel psicobiológico e interacionista do *interesse* como será demonstrado aqui.

Acreditando então que o conceito de *interesse* interposto entre a emoção e a cognição não é algo inédito, tivemos também o objetivo de traçar a genealogia do conceito de interesse em Claparède, ou seja, de apontarmos quais foram as fontes teóricas que ele utilizou para construí-lo. A partir das próprias indicações de Claparède identificamos outros teóricos que também se preocuparam com o tema interesse, cognição e emoção / afetividade ao longo da história da psicologia e da história da psicologia da educação.

Nossa preocupação com essa questão surgiu quando as relações entre emoção e cognição, às quais se atribui uma função biológica adaptativa, são apresentadas

como descobertas recentes e, muitas vezes, pautadas em discussões unicamente biológicas, perdendo-se de vista o aspecto psicológico do fenômeno (DAMÁSIO, 1996, 2000; KANDEL, SCHWARTZ, JESSEL, 2000; LEWIS, 2005). Pareceu-nos, então, que o tratamento científico dado às relações entre emoção e cognição estaria equivocado, trazendo-nos questionamentos como: a preocupação com essas relações é mesmo atual? De que forma os teóricos presentes na história da psicologia tentavam responder às antigas questões educacionais que envolvem os aspectos afetivos e cognitivos da prática pedagógica? Seria através do papel dos circuitos neuronais, dos neurotransmissores ou das características estruturais do cérebro como temos presenciado na atualidade?

Iniciamos a procura por essas respostas na obra de Jean Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo suíço com enorme produção nas áreas de psicologia e educação e professor de psicologia na Universidade de Genebra de 1929 a 1954. Escolhemos Piaget por ele ter revolucionado as concepções de inteligência e de desenvolvimento cognitivo, partindo de pesquisas baseadas na observação e em diálogos que estabeleceu com as crianças. Além disso, desenvolveu estudos sobre os próprios processos metodológicos, ou seja, o método clínico e a observação naturalista, os quais correspondem a importantes avanços na investigação em psicologia.

A princípio, o objetivo desse trabalho de tese foi o de entender como Piaget explicava as relações entre emoção e cognição. Vimos que, para ele, o desenvolvimento cognitivo se dá paralelamente ao desenvolvimento afetivo, sendo que este pode acelerar ou diminuir o ritmo daquele. A inteligência e a afetividade são indissociáveis e constituem dois aspectos complementares. Não há conduta sem afetividade: é a afetividade que motiva e dá dinamismo à conduta. Por outro lado, não há conduta puramente intelectual, na medida em que as técnicas e o ajustamento dos meios provêm da cognição. É a afetividade, portanto, que constitui a mola propulsora das ações e que atribui valor às atividades, regulando-lhes a energia (PIAGET, 1964 / 2003). Além dessa função sobre o desenvolvimento psíquico, ou seja, a que está relacionada à motivação ou à energização da atividade intelectual, a afetividade também é responsável

pela seleção dos objetos ou eventos sobre os quais agir, isto é, pelo *interesse*, o qual último surge, então, como um importante aspecto da afetividade na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget.

Entretanto, os dados fizeram-nos acreditar que Piaget teria utilizado o conceito de interesse baseando-se nos estudos de Édouard Claparède, com quem teve forte vínculo desde 1921, tornando-se aquele um dos principais colaboradores deste no *Instituto Jean-Jacques Rousseau*. Nesse instituto, Piaget desenvolveu pesquisas sobre o pensamento infantil numa perspectiva genético-funcional¹, da mesma forma que Claparède, como afirmam Montangero e Maurice-Naville (1998, p.19):

As preocupações de Claparède (1912,1917), e por meio dele, da escola funcionalista americana, representarão também seu papel na Psicologia de Piaget, que estudará a inteligência em sua função de adaptação e retomará, dentre outras, as idéias de Claparède sobre a tomada de consciência e a importância da implicação.

Através de Piaget (1954, 2002), então, percebemos que as relações entre emoção e cognição realmente não são novas, como apontam os estudos atuais. Diríamos mesmo que é perigoso falarmos em revolução cognitiva² (MAHONEY, 1998; GARDNER,2003; VASCONCELOS e VASCONCELOS, 2007), pois o que vimos, a partir da história, foi um desenvolvimento de idéias que são gradativamente apropriadas entre os teóricos, como é o caso de Piaget em relação a Claparède. Para responder, então, à pergunta referente à “novidade” sobre a relação entre cognição e emoção, não nos bastaria recorrer a Piaget. Seria necessário conhecermos o que propôs Édouard Claparède. É importante demarcarmos que tanto Piaget quanto Claparède consideram ser o interesse baseado em uma necessidade do organismo, e que Piaget parece ter se apropriado desse conceito de Claparède tanto no seu sentido biológico quanto psicológico.

¹ Tendência que explica os processos psicológicos a partir da sua gênese na história do sujeito psicológico e de sua função no processo de adaptação (CAMPOS e NEPOMUCENO, 2005)

² Revolução Cognitiva é a designação do movimento intelectual que iniciou uma nova área de estudos conhecida como ciência cognitiva (VASCONCELOS e VASCONCELOS, 2007). Mahoney (1998) afirma, inclusive, que a primeira revolução cognitiva em psicologia ocorreu entre 1955 e 1965, acrescentando que: “há, de fato, alguma garantia em se afirmar que a revolução ‘nasceu’ oficialmente em 1956. Foi em setembro do mesmo ano que um simpósio sobre a teoria da informação foi realizado no Instituto Massachusetts de Tecnologia” (MAHONEY, 1998, p.78).

Desde muito cedo, Claparède (1905 / 1934) acentua o interesse como um fator importante de determinação da vida mental, sendo a mola de todas as nossas ações orientadas para a satisfação de uma necessidade do organismo em um momento dado. Ou seja, o interesse tem uma função dinamogênica dos processos adequados à situação presente, com vistas à sobrevivência do organismo. Para tanto, o interesse acompanha a preparação para a atividade, a elaboração da realização e a tomada de atitude frente ao objeto (CLAPARÈDE, 1906 / 1981). Claparède chegou a afirmar que a vida é conseqüência do interesse, o qual domina toda nossa vida de relação.

O conceito de interesse, segundo Hirschman (1979), por muito tempo parecia tão evidente que ninguém se preocupou em defini-lo. Tampouco houve a preocupação de explicar qual era o lugar do 'interesse' em relação às duas categorias que dominaram a análise da motivação humana desde Platão: as paixões, de um lado, e a razão, do outro. Contudo, é baseado nessa dicotomia tradicional que se pode entender o aparecimento de uma terceira categoria no final do século XVI e começo do século XVII:

Uma vez julgadas a paixão destrutiva e a razão ineficaz... uma mensagem de esperança foi então transmitida, interpondo-se o interesse entre as duas categorias tradicionais da motivação humana. Foi considerado que o interesse integrava a melhor parte de cada uma, sob a forma de paixão do amor próprio agora elevada e contida pela razão, e da razão à qual essa paixão dava força e direção. A forma híbrida de ação humana resultante foi considerada isenta da destrutividade da paixão e da ineficácia da razão. Não é de surpreender que a doutrina do interesse fosse recebida na época como verdadeira mensagem de salvação (HIRSCHMAN, 1979, p.46).

Surgida a idéia de interesse, tornou-se tanto um modismo quanto um paradigma e a maioria das ações humanas passou a ser explicada pelo interesse próprio, o que se prolongou até o século XVIII, quando Helvétius proclamou: *“Assim como o mundo físico é regido pelas leis do movimento, o universo moral é regido pelas leis do interesse”*. (apud HIRSCHMAN, 1979, p.45). Ao se entender o interesse como o motivo dominante no comportamento humano, acreditava-se ter encontrado a base real para uma ordem social, já que um mundo governado pelo interesse oferecia vantagens: previsibilidade e constância. Tomando a previsibilidade como a forma mais elementar de constância, como propõe

Hirschman (1979), compreendemos a boa aceitação da idéia de um mundo governado pelo interesse: o caráter flutuante e imprevisível dos comportamentos passionais era tido como censurável e perigoso. O provérbio *Interest will not lie* acentuava essas vantagens com a idéia de que, se captarmos o interesse de um homem, poderemos saber por onde apanhá-lo, julgando seu propósito. Se por definição “o interesse não lhe mentirá ou enganará”, um homem estará agindo bem para si e para os outros, já que sua maneira de agir torna-se assim transparente e previsível.

Estudando o tema dessa pesquisa, constatamos que importantes teóricos da psicologia do século XIX e mesmo os antigos filósofos já o estudaram profundamente. A título de exemplo, citamos Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)³ que, em 1772 publicou *Emílio, ou, Da educação*, onde o filósofo já aponta para a importância das questões afetivas no aprendizado e no processo educativo do seu personagem, Emílio. Os teóricos da psicologia do século XIX partem, principalmente, de um espaço que é do domínio do psicológico, diferentemente do enfoque biológico atual. É compreensível que eles não tenham tratado a questão como os teóricos de hoje, tendo em vista a evolução tecnológica que nos permite o acesso a avançados instrumentos de avaliação do corpo humano. Nem por isso os teóricos antigos tiveram uma contribuição de menor importância. Ao contrário, podemos ver ricas contribuições que atentam para o aspecto psicológico, muito mais do que para o biológico, por exemplo, ao tratarem das relações do indivíduo psicológico e o seu meio, como pretendiam os interacionistas. A perspectiva interacionista, como opção teórico-metodológica, cujas origens são ainda um pouco obscuras para os historiadores da psicologia, tem como característica central a idéia do sujeito como participante do processo de construção do objeto. Descarta a idéia da aprendizagem oriunda exclusivamente da bagagem hereditária ou exclusivamente oriunda do meio físico ou sensorial. Ao invés disso,

³ Nascido em Genebra, foi um filósofo iluminista precursor e grande influenciador do romantismo do século XIX com as idéias de valorização dos sentimentos em detrimento da razão intelectual e da natureza mais autêntica do homem, em contraposição ao artificialismo da vida civilizada. Sua influência também na educação devia-se à sua crença na bondade natural do homem: se o desenvolvimento adequado é estimulado, a bondade natural do indivíduo pode ser protegida da influência corruptora da sociedade.

propõe o conceito de conhecimento em construção, trazendo à tona um novo sujeito que se desenvolve em interação com o meio.

Voltando no tempo, por volta do ano 500 A.C., encontramos Alcmaeon de Crotona, filósofo e cientista grego, discípulo de Pitágoras. Crotona *“acreditava que o cérebro era como uma glândula que segregava pensamento, mais ou menos como a glândula lacrimal segregava as lágrimas”* (ALEXANDER; SELESNICK, 1980, p.57). Saltando para o século XVII, vemos que para Baruch Spinoza (1632-1677)⁴ as emoções e as idéias estão intimamente ligadas (ALEXANDER; SELESNICK, 1980). Mais adiante, entre 1790 e 1840, vemos um movimento contra o Iluminismo que tentou deixar de lado a razão em detrimento da emoção e da fé, no qual *“instinto e paixão tornaram-se os pontos focais de interesse”* (ALEXANDER; SELESNICK, 1980, p.185). Já no início do século XIX, esse interesse voltou-se também para a tentativa de se explicar a psique. Johann Christian Reil (1759-1813)⁵, por exemplo, mais do que seus antecessores, estava convencido da relação entre corpo e mente e acreditava que *“sentimentos e idéias, em suma, influências psíquicas, são os meios apropriados pelos quais as perturbações do cérebro podem ser corrigidas e sua vitalidade pode ser restaurada”* (ALEXANDER; SELESNICK, 1980, p.188). Caminhando para o final do século XIX, assistimos a uma importante discussão sobre a antiga e nunca resolvida relação entre razão e emoção desde Platão e Aristóteles. Discussão essa ocorrida entre Paul Charles Dubois (1848-1918), professor de neuropatologia em Berna, e Joseph Déjerine (1849-1917), professor de psiquiatria na Salpêtrière, em Paris. A título de ilustração, transcrevemos aqui um trecho do pensamento de Déjerine, apresentado por Alexander e Selesnick (1980, p.237):

De acordo com alguns autores, particularmente Dubois, a psicoterapia deveria ser ‘racional’, isto é, baseada exclusivamente no raciocínio e argumento. Eu sempre fui de opinião oposta... Se a razão e o argumento fossem suficientes para ‘mudar o estado de espírito de alguém’, os neuropatas encontrariam nos escritos dos

⁴ Filósofo, nascido em Amsterdã, filho de hebreus portugueses, tinha como objetivo criar uma visão unificada do mundo, desafiando a separação corpo-mente de Descartes. Suas obras filosóficas principais são *Ethica (1677)* e *Tractatus theologico-politicus (1670)*.

⁵ Psiquiatra alemão, foi um dos maiores promotores da reforma hospitalar. Sua maior contribuição foi propor o método psicoterapêutico de maneira sistemática e imaginativa. Foi muito influenciado pelas idéias da psicologia empírica, mas se mostrou mais experimental e intuitivo que seus contemporâneos, além de mais sistemático na aplicação do método psicológico no tratamento de doentes mentais.

moralistas e filósofos, e conselheiros espirituais, tudo de que precisassem para reconstruir sua moral (...) Entre o raciocínio e a aceitação desse raciocínio pelo paciente existe, repito, um elemento, sobre cuja importância não posso insistir mais vigorosamente; é o sentimento.

Situando-nos em meados do século XX e início do século XXI, deparamo-nos com diversos estudos sobre processos cognitivos, demonstrando o crescimento contínuo das ciências cognitivas, as quais passaram a representar uma das mais importantes áreas em desenvolvimento científico dessa época. Podemos ver que muitas pesquisas e conjecturas a respeito de como o conhecimento humano se constrói e se transforma têm surgido a partir das descobertas das ciências cognitivas sobre a percepção, a aprendizagem, o reconhecimento, os comportamentos, etc. Os resultados de tais pesquisas têm exercido grande influência sobre diversas áreas, como a Psicologia, a Pedagogia, as Neurociências, dentre outras, e até mesmo nas áreas exatas com a construção de softwares mais complexos e inteligentes.

A despeito da história das ciências que tentamos brevemente exemplificar acima, o tema “cognição” surge atualmente como uma novidade. Esse caráter de revolução, de novidade, parece mais marcante quando se trata das atuais pesquisas sobre a interação entre afeto, emoção e cognição.

Um exemplo das relações atuais que são feitas entre emoção e cognição pode ser visto em Damásio (1996, p.168), quando ele conceitua emoção como:

a combinação de um processo avaliatório mental, simples ou complexo, com respostas dispositivas a esse processo, em sua maioria dirigidas ao corpo propriamente dito, resultando num estado emocional do corpo, mas também dirigidas ao próprio cérebro (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais.

Damásio (2000) explica que as emoções são subdivididas em primárias ou universais (alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa ou repugnância), secundárias ou sociais (embaraço, ciúme, culpa, orgulho, etc.) e em emoções de fundo (bem-estar, mal-estar, calma, tensão). Ele afirma que emoção é um termo também aplicado a impulso, motivação e a estados de dor ou prazer. Para ele, as emoções têm um propósito biológico, de sobrevivência, por fazerem parte da regulação homeostática do organismo, necessária para conservar a integridade.

Damásio (2000, p.83) ilustra, ainda, a relação entre cognição e emoção acrescentando que

quando há consciência os sentimentos têm seu impacto máximo e os indivíduos também são capazes de refletir e planejar. Têm como controlar a tirania onipresente da emoção: isso se chama razão. Ironicamente, é claro, os mecanismos da razão ainda requerem a emoção, o que significa que o poder controlador da razão é com frequência modesto.

Quanto aos sentimentos, Damásio nos revela que eles seriam as modificações mentais produzidas pelas emoções e que *“são tão cognitivos como qualquer outra imagem perceptual e tão dependentes do córtex cerebral como qualquer outra imagem”* (DAMÁSIO, 1996, p. 190)

Mas é quando fala sobre a hipótese dos marcadores-somáticos que parece ficar mais clara a relação que Damásio (1996, p. 206) propõe entre razão e emoção, os quais podem garantir a sobrevivência nos processos de tomada de decisão:

os marcadores-somáticos são um caso especial do uso de sentimentos gerados a partir de emoções secundárias. Essas emoções e sentimentos foram ligados, pela aprendizagem, a resultados futuros previstos de determinados cenários.

Aqui é importante nos determos na definição dos termos *emoção* e *cognição* devido ao fato de existirem compreensões diferenciadas sobre eles. Principalmente no que se refere a *afetividade* e *emoção*, parece haver uma imprecisão do significado, fazendo com que um termo seja tomado pelo outro como sinônimo. Às vezes, são usados até mesmo com o sentido de *sentimento*. Segundo Lalande (1999, p 297-298), o termo *emoção* é entendido das formas mais diversas, como *“um choque brusco, muitas vezes violento, intenso, com aumento ou parada dos movimentos: o medo, a cólera, o apaixonar-se, etc”*, ou como se pode ver nesta citação: *“aplicou-se também a palavra emoção aos estados mais elementares e mais gerais, tais como o prazer e a dor”*. O primeiro sentido, isto é, de um choque brusco, aproxima-se mais do significado epistemológico do termo *emoção*, qual seja, alguma coisa a mais do que movimento: *“é o movimento que faz alguma coisa sair do seu lugar, ou pelo menos do estado que estava anteriormente”* (LALANDE, 1999, p.297). Já o segundo sentido aproxima-se do significado que adotaremos nesse trabalho de tese, quando Lalande (1999, p. 298) acrescenta:

“Chamaremos emoções às sensações consideradas do ponto de vista afetivo, quer dizer, como o prazer e a dor, e reservaremos o nome de sensações para os fenômenos de representação”.

Mas é Piaget (1954, p.2) quem nos esclarece que, sob o termo afetividade, compreende-se *“os sentimentos propriamente ditos, e em particular as emoções⁶”*. Essa maneira piagetiana de entender os termos *afetividade* e *cognição* também é encontrada atualmente nas ciências cognitivas, como se pode ver com Lewis (2005, p.170), por exemplo:

A definição de emoção pode ser bastante imprecisa, mas muitos teóricos entendem as emoções como sistemas de respostas que coordenam ações, estados de sentimentos afetivos, e condições de suporte fisiológico, enquanto concentra sua atenção no que é importante, relevante ou disponível para se atuar⁷.

Lewis (2005, p.171) ainda explica que, talvez, a principal função cognitiva da emoção seja *“dirigir a atenção para aspectos relevantes do ambiente a serviço das tendências de ação para alterar aquele ambiente”⁸*.

Quanto ao termo *cognição*, não há muita controvérsia, pois, em geral, é adotado *“quer para designar o ato de conhecer, quer para designar o conhecimento em geral”* (LALANDE, 1999, p. 166), podendo-se também *“utilmente conservá-lo para designar um ato particular de conhecimento, em oposição ao conhecimento em geral”* (LALANDE, 1999, p.166). Para Piaget (1954, p.2), as funções cognitivas compreendem desde *“as percepções e as funções sensorio-motoras, até a inteligência abstrata com as operações formais”⁹*.

Um dos aspectos importantes no estudo aqui realizado é que, conhecendo-se mais profundamente as relações existentes entre o desenvolvimento cognitivo e a afetividade, incluindo aqui sentimentos e emoções, a partir de um ponto de vista

⁶ Original : « les sentiments proprement dits, et en particulier les émotions ».

⁷ Original: “The definition of emotion can be imprecise as well; but many theorist view emotions as response systems that coordinate actions, affective feeling states, and physiological support conditions, while narrowing attention to what is important, relevant, or available to act upon”.

⁸ Original: “(...) is to direct attention to relevant aspects of the environment in the service of action tendencies for altering that environment”.

⁹ Original : « de la perception et des fonctions sensori-motrices, jusqu’à l’intelligence abstraite avec les opérations formelles ».

histórico, podemos avançar no entendimento das dificuldades de aprendizagem apresentadas tanto pelas crianças quanto pelos adultos. Tomando de empréstimo os pressupostos da psicologia funcional, diríamos que a psicologia infantil, foco do trabalho de Claparède, é o protótipo do funcionamento mental adulto e um modelo para a psicologia científica, como nos diz Piaget (1964 / 2003, p.99):

Acreditamos que toda pesquisa em psicologia científica deve partir do desenvolvimento e que a formação dos mecanismos mentais na criança é o que melhor explica a natureza e o funcionamento desses mecanismos no adulto. O objetivo essencial da psicologia infantil nos parece, portanto, a constituição de um método explicativo para a psicologia científica geral, ou seja, o fornecimento de uma dimensão genética indispensável à solução de todos os problemas mentais.

Da mesma forma, os processos de psicoterapia, referindo-nos aqui mais especificamente às correntes da Psicoterapia Cognitiva, poderão se beneficiar desse estudo, na medida em que nossos interesses e sentimentos parecem constituir a chave para a nossa representação do mundo:

Mas, nos traços distintivos dos universos as diversidades sensoriais nada são quando comparadas às diversidades afetivas. É que não são as impressões sensoriais, e sim antes nossas necessidades, nossos interesses, nossos sentimentos, que recortam no mundo exterior as peças com que serão construídos nossos universos. O mundo exterior não se reflete em nosso espírito como um espelho. Absolutamente! As nossas próprias percepções são modificadas por nossos interesses e paixões (CLAPARÈDE, 1931 / 1940, p. 311).

Contudo, o mais importante é poder proporcionar à psicologia uma nova dimensão sobre sua própria história como disciplina científica, uma vez que trazemos à tona um importante personagem, devido a sua proeminência no desenvolvimento do funcionalismo¹⁰ na Europa, na cultura pedagógica do século XX e, conseqüentemente, na história da psicologia da educação. Apesar de invariavelmente desconsiderado pelos historiadores da psicologia, Claparède, ao que tudo indica, ofereceu bases teóricas para uma importante vertente de pensamento que é o construtivismo.

¹⁰ Derivado da teoria da evolução de Charles Darwin e do pragmatismo, o funcionalismo foi o primeiro sistema americano de Psicologia. Opôs-se à definição de Psicologia dos estruturalistas. Sob a perspectiva funcionalista, as funções mentais são explicadas a partir da sua finalidade no processo de adaptação e ajustamento do organismo ao ambiente. Em geral, os funcionalistas, interessaram-se pela psicologia aplicada (SCHULTZ, 1995).

Tal vertente é uma das correntes teóricas que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. Isso implica na idéia de que o homem não nasce inteligente, ao contrário, age sobre os estímulos externos para construir e organizar o seu próprio conhecimento, com base nas suas experiências. O objetivo do conhecimento, nessa concepção, é o de adaptação do organismo ao meio ambiente. Como é reconhecido por alguns (POZZO, 1994), Piaget seria considerado o pai do construtivismo. Mais precisamente dizendo, talvez tenha sido Piaget quem pôde dar o salto teórico para o construtivismo, baseando-se no pensamento de Claparède. Este parece ter chegado mais próximo do interacionismo do que propriamente do construtivismo, justamente através do *interesse* que é a mola, o fator dinamogênico que conduz o indivíduo nas suas ações contínuas em direção ao meio. Mas Claparède apontou algumas correções sobre as explicações associacionistas a respeito do que Piaget denominou “o nascimento da inteligência”, introduzindo a noção de tentativa e erro no processo de adaptação do indivíduo. Tais correções resultaram em conceitos fundamentais da teoria construtivista de Piaget, como mostraremos no Capítulo 1: esquema, assimilação, acomodação e implicação.

Por isso, entendemos ser de grande relevância estudarmos as contribuições de Edouard Claparède, o qual, como nos diz Alexander e Selesnick (1980, p. 238), *“foi talvez um dos mais inspiradores médicos psicólogos do começo do século XX”*, na medida em que sua trajetória científica, com inúmeras publicações conhecidas desde 1897, teve claras implicações na Pedagogia e na Psicologia contemporâneas. Isso se deve não só à riqueza da sua obra, mas também à sua ativa participação nos movimentos que delinearão as duas áreas, como o movimento da Escola Nova¹¹, e à influência que exerceu sobre outros teóricos.

¹¹ Também denominada Escola Ativa ou Pedagogia contemporânea, as primeiras escolas com esse título surgiram depois de 1880, em instituições particulares na Inglaterra, França, Suíça e Polônia, Hungria e outros países. A Escola Nova surgiu como um movimento contrário à Escola Tradicional e, Segundo Lourenço Filho (2002, p. 58), *“não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com outros muitos numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social.”*

Jean Piaget, que ocupa um papel relevante até hoje no cenário educacional é um exemplo disso. Mesmo não sendo sempre reconhecida a participação de Claparède na constituição da psicologia científica, isso é um fato notório, na medida em que ele preconizava e fazia uma psicologia pragmática e sem dogmatismos como a ciência assim requer.

Enfim, ao trazermos antigos psicólogos e pedagogos para a atualidade, compreendemos que poderíamos enriquecer nossas pesquisas e, logo, contribuirmos para um melhor desenvolvimento da prática atual dos psicólogos e pedagogos.

Aspectos metodológicos

No que tange aos aspectos metodológicos, dentro do que se denomina atualmente como História da Psicologia, podemos delimitar dois diferentes domínios, ou seja, o da História da Psicologia Científica e o da História das Idéias Psicológicas. Esta se ocupa de aspectos relativos à “visão de mundo” de uma cultura específica sobre conceitos e práticas ditas “psicológicas” (MASSIMI, CAMPOS; BROZEK, 1996). Já o campo da História da Psicologia Científica sofre influência direta da História das Ciências, cujos objetivos são:

os de compreender a construção histórica de conceitos e métodos científicos; estudar as condições econômicas e sociais que presidiram a emergência dos ditos métodos e conceitos; interpretar o desenvolvimento científico em termos de uma determinada teoria da história, por um lado, e de uma específica definição de ciência, por outro lado (MASSIMI, CAMPOS; BROZEK, 1996, p.41)

Quanto às abordagens metodológicas da História das Ciências, essas são várias e baseiam-se nos paradigmas indutivista, historicista, convencionalista, racionalista, internalista, externalista, kuhiano e continuista. Todas estas propostas influenciaram a História da Psicologia nas suas cinco principais áreas de estudo:

1. a abordagem biográfica, baseada na reconstrução da história de vida dos cientistas; 2. a abordagem descritiva e analítica, baseada na reconstrução dos acontecimentos históricos a partir do levantamento de fontes primárias e na busca da compreensão de cada elemento do fato histórico no seio de seu contexto de

produção; 3. a abordagem quantitativa, que aplica a análise historiométrica à literatura psicológica; 4. a abordagem da história social, enfatizando a primazia dos fatores sociais para explicar a evolução da psicologia científica; 5. o enfoque sociopsicológico, que busca combinar a primeira e a quarta abordagens. (MASSIMI, CAMPOS; BROZEK, 1996, p.42-43)

A presente encontra-se no campo da História da Psicologia, ao procurar compreender conceitos específicos da obra de Edouard Claparède, conforme o item dois descrito acima. Para tanto, a abordagem metodológica principal utilizada foi a Historiografia Internalista ou História Conceitual, a qual focaliza a lógica interna da produção intelectual, analisando a evolução científica dos autores ou a lógica que determina a produção de conceitos relevantes. Segundo Massimi, Campos e Brozek (1996, p.44): “O ‘internalismo’ é uma leitura historiográfica sem dúvida muito fecunda, sobretudo ao evidenciar os problemas teóricos fundamentais da psicologia moderna e ao proporcionar uma leitura epistemológica da evolução histórica da Psicologia.”

Para isso, recorreremos às fontes teóricas primárias relativas ao tema, examinando-as através do recurso metodológico da análise de conteúdo, como será explicado mais adiante. Adotamos a definição, funcionamento e objetivo da análise de conteúdo conforme apresentados por Bardin (1977, p.47) sob os seguintes termos:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrições do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

É importante esclarecer que a contribuição mais expressiva de Claparède encontra-se nos livros, os quais sintetizam os resultados de suas pesquisas, associados à discussão de resultados obtidos por outros autores e a longos comentários sobre a evolução da psicologia científica e suas relações com as ciências da educação. Para este trabalho, portanto, foram utilizados como fontes os livros principais: *Psicologia da criança e pedagogia experimental*, *A escola e a psicologia experimental*, *A escola sob medida*, *Como diagnosticar las aptitudes en los escolares*, *A educação funcional*, *La genèse de l’hypothèse: étude expérimentale* e *Invenção dirigida: o mecanismo psicológico da invenção*.

O primeiro, *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*, foi publicado pela primeira vez em 1905 e sofreu várias revisões (1909, 1911, 1916, 1926). A 11ª edição, de 1926, traduzida para o português (CLAPARÈDE, 1934), foi organizada como um manual de psicologia da criança e de pedagogia experimental, contendo informações sobre a situação dessas duas áreas de estudos em diversos países, os problemas que abordam, os métodos que utilizam e o estado da arte do conhecimento da época sobre o desenvolvimento mental da criança.

O volume intitulado *A escola e a psicologia experimental*, editado pela primeira vez no Anuário de Instrução Pública na Suíça (*Annuaire d'Instruction Publique en Suisse*), em Lausanne, no ano de 1916, foi traduzido em português por Lourenço Filho e editado no Brasil pela Editora Melhoramentos, em São Paulo. Contém discussões sobre a forma como o trabalho escolar deveria ser desenvolvido, apontando os erros cometidos pela escola tradicional e oferecendo orientações da Psicologia a serem aplicadas à Pedagogia. Procura demonstrar como o trabalho escolar deve ser relacionado com um sistema de interesses naturais da criança, para que ela se entregue às atividades escolares da mesma forma como se envolve em um jogo (NASSIF, CAMPOS, 2005).

A Escola sob medida, cujo original foi publicado em 1920 e traduzido no Brasil em 1959, é uma obra em que Claparède defende a idéia de que a educação escolar deve ser organizada de forma a contemplar as diferenças individuais entre os alunos.

Em *Como diagnosticar las aptitudes en los escolares*, editado originalmente em 1924 e traduzido para o espanhol em 1967, são expostos os principais métodos de medida das aptidões e do nível mental de crianças e adolescentes (CLAPARÈDE, 1925/1967).

Já o volume intitulado *Educação Funcional*, editado em Genebra em 1931 e logo em seguida traduzido no Brasil (CLAPARÈDE, 1933), contém uma coletânea de artigos anteriormente publicados em periódicos, acompanhados de uma

introdução crítica sobre as principais correntes teóricas da psicologia da época e de uma explicação do autor sobre sua opção pela perspectiva funcional.

La genèse de l'hypothèse: étude expérimentale, foi publicado em 1934 e não foi traduzido para o português. Já no prefácio, Claparède explica que esse trabalho teve uma longa história, uma vez que as experiências que foram seu ponto de partida iniciaram-se em 1916-1917, com a colaboração de M. Yves de Lay, então assistente do Laboratoire de Psychologie de Genève. Como Lay teria ido para a guerra, Claparède somente retomou o trabalho em 1925, incentivado por Helena Antipoff. O objetivo desse livro, segundo Claparède, é de jogar um pouco de “luz” sobre o modo como a inteligência opera quando realiza o que é sua função, ou seja, a resolução de um problema novo.

O volume *Invenção dirigida: o mecanismo psicológico da invenção* (CLAPARÈDE, 1938/1973) resume os resultados da pesquisa do autor sobre os processos psicológicos da criatividade, da invenção, inicialmente publicados nos *Archives de Psychologie*, em 1933.

Além desses sete livros, foram utilizados mais vinte e dois artigos e um livro de Claparède, *Morale et Politique. Les vancances de la probité*, publicado em 1940 e também um livro de Carlo Trombetta que contém originais dos manuscritos de Claparède, *Psicologia dell'interesse*, publicado logo após a morte deste. Todos esses artigos e livros encontram-se listados, cronologicamente, no Anexo A (páginas 162-163). Optamos por analisar todos os artigos do autor que pudemos encontrar, ressaltando-se aqui a dificuldade do acesso às fontes primárias, que são mais facilmente localizadas em Genebra. Com isso, tivemos uma amostra dos seus trabalhos compreendidos entre os anos de 1904 a 1940.

Para procedermos à análise de conteúdo dessas fontes, realizamos uma primeira leitura dos textos citados para nos familiarizarmos com o pensamento do autor. Nesse primeiro momento, compreendemos que os conceitos de *necessidade*, *afetividade* e *inteligência* são fundamentais para o entendimento da noção de *interesse* na obra de Claparède. Sendo assim, em uma segunda leitura, mais

atenta, procedemos à identificação e compreensão, em todo o material relatado, das categorias definidas, quais sejam: *interesse*, *necessidade*, *afetividade*, *inteligência/cognição* e *educação funcional*. Sem a preocupação com a questão quantitativa, uma vez que, pelo caráter do estudo em questão, preferimos privilegiar o aspecto qualitativo das categorias definidas, retiramos dos textos todos os comentários, definições teóricas, inferências, etc, feitas aos conceitos citados acima, construindo uma espécie de catálogo das citações literais encontradas nas fontes primárias. Feito isso, pudemos constatar que algumas citações diziam respeito a duas ou mais categorias definidas *a priori*, o que apontava para possíveis relações entre elas. Isso nos permitiu fazer inferências acerca das inter-relações entre os conceitos e compreender a dinâmica de cada um deles no conjunto do pensamento do autor.

Nessa mesma análise de conteúdo, seguindo aqueles mesmos critérios, identificamos também os autores a quem Claparède se reportou em suas discussões sobre o tema, seja criticando-os ou apoiando-os, dedicando-nos à análise das possíveis apropriações feitas por Claparède das teorias desses mesmos autores. Aqui recorreremos à noção de *apropriação* de Chartier (1990), segundo a qual os grupos, além de assimilar conceitos e idéias, possuem maneiras de se apropriar de um material intelectual ou de uma forma cultural modificando-os, fazendo múltiplos usos, realizando um trabalho sobre esse material. O conceito de *apropriação* aparece relacionado ao ato de ler, na medida em que o leitor não apenas assimila as idéias de um livro, mas age sobre essas idéias, apropriando-se delas e tornando-as suas.

Considerando o desconhecimento atual sobre a vida e a obra de Édouard Claparède, na psicologia principalmente, mas também na pedagogia, o Capítulo 1 tem por finalidade apresentar a trajetória desse teórico que tanto contribuiu para ambas as áreas. Em seguida, os conceitos claparedianos de *necessidade*, *afetividade* e *inteligência / cognição* são apresentados ao leitor no Capítulo 2, para que a noção de interesse propriamente dita pudesse ser melhor compreendida no Capítulo 3. Este capítulo, dedicado ao *interesse*, destaca a utilização do conceito em cada fonte pesquisada. Decidimos apresentar as

formulações de Claparède sobre o conceito de *interesse* de forma cronológica, seguindo a ordem de publicação de cada um dos textos, para podermos examinar mais facilmente como se deu a evolução do pensamento do autor. Compreendido o conceito de *interesse* no âmbito geral da obra de Claparède, no Capítulo 4, o leitor poderá entender como esse conceito é fundamental no contexto da educação funcional e da escola ativa. O Capítulo 5, por sua vez, descreve os diálogos estabelecidos por Claparède com outros importantes teóricos do seu tempo, mostrando como se deu a construção do seu pensamento em relação à noção de *interesse*. Enfim, o Capítulo 6 é destinado às análises que foram possíveis de serem estabelecidas, considerando-se nosso objetivo inicial, e às proposições possíveis a partir desse estudo.

É importante explicarmos, ainda, que optamos por apresentar algumas ilustrações que encontramos, primeiro por tratar-se de um tema que envolve a história da psicologia e que, portanto, merece que sejam conhecidas tanto as palavras como as imagens de um determinado tempo. E, segundo, para tornar a leitura mais agradável. Fizemos isso tanto no corpo do texto quanto no Anexo B (páginas 164-169). Também não economizamos nas citações por entendermos que nada melhor do que as palavras do próprio Édouard Claparède para nos revelar a construção do seu pensamento, sendo justamente isso a proposta do trabalho. Apresentamos as citações em português, para facilitar a leitura, mas quando o texto original estiver em outro idioma (francês, inglês ou espanhol), o mesmo sempre poderá ser encontrado em nota de pé de página.

Capítulo 1:

Édouard Claparède (1873-1940): breve biografia

O psicólogo deve ser um cientista, não um metafísico. Pragmatista, não dogmática, deve ser sua atitude. Sem preconceito, deve utilizar qualquer conceito que lhe possa ser útil, e abandoná-lo, desde que não mais o seja. (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p.54)

A citação em epígrafe, que nos é apresentada como um conselho, se assim podemos dizer, é passível de ser entendida também como um depoimento sobre as características adotadas por Édouard Claparède, ao longo da sua vida, influenciado pelos acontecimentos que envolveram sua trajetória profissional e pessoal. Claparède cresceu em um ambiente intelectual do Novo Iluminismo da Era Darwiniana, em uma atmosfera de pensamentos livres. O clima intelectual da psicologia do fim do século XIX era permeado pela enorme influência das ciências naturais, que tiveram seus métodos adaptados para aumentar o conhecimento em relação aos aspectos fisiológicos dos fenômenos psíquicos, e pelos pensamentos dos psicólogos-filósofos (Herbart, Lotze, Fechner, Herbert Spencer, Schopenhauer, Nietzsche, entre outros). Aliada a esse ambiente, sua personalidade parece ter contribuído para o desenvolvimento da sua obra, como nos dizem muito bem Alexander e Selesnick (1980, p. 238): *“sua própria curiosidade e coragem levaram-no a explorar o desconhecido e suas contribuições à psicologia foram impressionantes devido a sua largura e profundidade”*.

Médico e psicólogo suíço, Edouard Claparède recebeu esse nome em homenagem ao tio, irmão de seu pai, zoólogo de grande mérito. Nascido em uma família protestante, sua formação religiosa e as expectativas do pai o fizeram unir o desejo de ser um cientista e explorador, assim como um divulgador do evangelho, sendo um médico missionário.

Seu contato com a psicologia iniciou-se através do seu primo em segundo grau, Théodore Flournoy (1854-1921)¹², que o colocou em contato com a psicologia nova de Gustav Theodor Fechner (1801-1887)¹³ e Wilhelm Wundt (1832-1920)¹⁴. Além de Flournoy, entre os professores de Claparède incluem-se Déjerine, Wilhelm His (1831-1904), renomado histologista, e Karl Ludwig (1816-1895), famoso fisiologista (ALEXANDER, SELESNICK,1980). As apropriações que Claparède fez dos trabalhos desses teóricos permitiram que ele descobrisse sua vocação para a psicologia sem, contudo, renunciar à medicina, a qual acreditava ser a melhor introdução ao estudo do ser humano.

Claparède foi para a Leipzig, cursar medicina, voltando para Genebra após um semestre a fim de cuidar da sua mãe. Concluiu seu curso nesta cidade e, em 1897, fez o doutorado, escrevendo a tese intitulada *Du sens musculaire: à propos de quelques cas d'hémiataxie posthémiplegique*, que lhe proporcionou novo contato com a psicologia, a qual havia abandonado há quatro anos. Conheceu William James (1842-1910)¹⁵, sobre quem Flournoy tanto falava, em função da teoria da emoção, conhecida como teoria James-Lange. Segundo essa teoria, as emoções são percepções mentais das condições psicofisiológicas que resultam de alguns estímulos. A ira, por exemplo, seria a percepção da palpitação cardíaca acelerada, ou de mudanças na respiração e na tensão muscular aumentada. Teoria esta que Claparède admite ter sido sempre um guia precioso para sua

¹² Professor de psicologia experimental na Universidade de Genebra, publicou, entre outras obras, *Métaphysique et psychologie* (1890), *Les Principes de la psychologie religieuse* (1902) e *Des Indes à la Planète Mars* (1900). Exerceu grande influência no meio intelectual suíço, principalmente sobre C.G. Jung.

¹³ Um dos pioneiros da psicologia experimental, ofereceu grande contribuição com a criação de métodos para a medida quantitativa dos processos mentais. Com suas experimentações tornou-se pioneiro na transformação da psicologia em ciência natural. Foi também o primeiro psicólogo a atacar o problema da relação entre estímulo físico externo e as resultantes sensações psicológicas. Acentuou a organização como atributo básico da vida, antecipando-se ao princípio homeostático de Claude Bernard.

¹⁴ Considerado o “pai da psicologia experimental”, ou ainda, “o fundador da psicologia moderna”, Wundt estabeleceu o primeiro laboratório de psicologia experimental do mundo, onde utilizava técnicas fisiológicas para explicar eventos psicológicos. Atribui-se a ele a retirada dos estudos da psicologia do domínio da filosofia.

¹⁵ Médico formado em Harvard, é atribuído a ele o estabelecimento do primeiro laboratório de psicologia nos EUA, em 1875. Autor de *Psychology: The Briefer Course* (1892) e *Principles of Psychology* (1890), criticava o associacionismo inglês e o hegelianismo. Considerou que os processos mentais servem aos interesses do organismo vivo, ou seja, que a mente é um instrumento do organismo. Foi um dos primeiros, no período moderno da história das ciências, a dar novamente ênfase à natureza dinâmica dos processos psicológicos, baseado em descrições introspectivas e não em abstrações.

compreensão dos fenômenos psicofisiológicos, por acreditar que os sintomas fisiológicos geravam emoções, e não o contrário, como queriam alguns. Ele mesmo provou dessa teoria, na infância, quando teve a emoção de medo despertada por reações fisiológicas. Encontrou-se também com Alfred Binet (1857-1911)¹⁶, em função da sua idéia de fazer uma pesquisa sobre audição colorida, cujos resultados foram publicados por Flournoy em 1893.

Após casar-se em 1896, em 1897, Claparède e a esposa foram passar um ano em Paris, para que Claparède prosseguisse em seus estudos sobre distúrbios da sensibilidade nos atáxicos e hemiplégicos¹⁷, no *Hospital La Salpêtrière*. Por isso Claparède afirma ter sido pela porta da neurologia que penetrou na psicologia. Novamente de volta a Genebra, trabalhou como psicoterapeuta (até 1920), além de exercer suas atividades no Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra .

Esse Laboratório foi criado a pedido de Flournoy, no ano em que Claparède entrou para a Faculdade das Ciências e em que acabava de ser estabelecido o ensino regular de Psicologia Experimental. Claparède dividiu a direção do Laboratório de Psicologia com o primo desde 1899, vindo a dirigi-lo sozinho a partir de 1904. Lá, pôde empreender experiências sobre as ilusões de peso, a atividade mental durante a hipnose, o reflexo galvânico (reação elétrica da pele que surge durante os momentos de emoção) e a questão do testemunho. Nesse último caso, Claparède realizou algumas experiências coletivas, interrogando alunos sobre a existência de uma janela da Universidade, diante da qual passavam todos os dias, e sobre a presença de um aluno disfarçado em sala de aula. A maior parte dos alunos negava a presença tanto da janela quanto do aluno disfarçado, demonstrando *“estabelecer-se o testemunho, na ausência de*

¹⁶ Psicólogo experimental, nascido em Nice, obteve diploma de Doutor em Ciências. Foi diretor do Laboratório de Psicofisiologia na Sorbonne, além de ter sido um dos fundadores da primeira publicação francesa de psicologia *L'année psychologique* a qual era bastante representativa do pensamento psicológico francês da época. Distinguiu-se pelos estudos variados temas em psicologia e pelo emprego de testes que mediam as aptidões sensório-motoras.

¹⁷ Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), ataxia e hemeplegia são conceitos médicos, relacionados à neurologia, e correspondem, respectivamente, à “perda ou irregularidade da coordenação muscular” (p.331) e à “paralisia total ou parcial da metade lateral do corpo” (p.1514).

um interesse que tenha fixado a lembrança, no sentido do provável” (CLAPARÈDE, 1920/1959, p.40).

As experiências realizadas no laboratório fizeram com que Claparède se encantasse com a idéia da psicologia aplicada, ou seja, da psicologia baseada nos pressupostos empíricos, sendo o conhecimento adquirido com base na observação e na experiência prática, como requer a ciência. Claparède fazia questão, então, que a psicologia permanecesse no terreno da experiência, como uma disciplina científica, separada da filosofia, da especulação. Como já mencionamos na *Introdução*, esse foi um dos aspectos do pensamento de Claparède que pode ser considerado como uma grande contribuição para o desenvolvimento da psicologia científica.

Aqui não podemos deixar de registrar que essa contribuição, muitas vezes, deixou de ser reconhecida nos estudos da história da psicologia. Aliás, elegantemente, Claparède reclama esse esquecimento ao resenhar o livro pioneiro de Edwin Boring sobre a história da Psicologia Experimental nos Archives de Psychologie¹⁸, em 1930 (Claparède, 1930). Nessa resenha, primeiro ele questiona se seria justo localizar a gênese da estrutura intelectual da psicologia experimental na Alemanha, nos Estados Unidos e na Inglaterra:

Teriam esses países, nessa época, uma real predominância sobre a França, onde Beaunis e Binet tinham aberto seu laboratório em 1889, seis anos somente após a criação, por Stanley Hall, em Baltimore, do primeiro laboratório americano (se omitimos aquele que James teria organizado em Harvard, em 1874 ou 1875, e que não teve futuro)? O (periódico) Année psychologique data de 1893, apenas seis anos depois da aparição do American Journal of Psychology, e a Psychological Review apenas começou a ser publicada em 1894. O British Journal of Psychology foi inaugurado em 1904, ao passo que em Genebra publicavam-se os Archives de Psychologie desde 1901. Não são essas datas bastante próximas?¹⁹ (CLAPARÈDE, 1930, p.366)

¹⁸ Revista fundada por Claparède e Flournoy

¹⁹ Original: “Ces pays avaient-ils, à cette époque, une réelle prédominance sur la France, où Beaunis et Binet avaient ouvert leur laboratoire en 1889, six ans seulement après la création par Stanley Hall, à Baltimore, du premier laboratoire américain (si l’on fait abstraction de celui que James avait organisé à Harvard, en 1874 ou 1875, et qui n’avait pas eu de lendemain) ? L’Année psychologie date de 1893, ne retardant que de six ans sur l’apparition de l’American Journal of Psychology, et la Psychological Review n’a vu le jour qu’en 1894. Le British Journal, of Psychology a été inauguré en 1904, tandis qu’à Genève paraissaient les Archives de Psychologie depuis 1901. Ces dates ne sont-elles pas fort rapprochées?”

Na mesma resenha, Claparède afirma que a idéia de considerar a psicologia como “a ciência da conduta” não foi trazida pelo behaviorismo, pois a conduta sempre esteve mais ou menos implicitamente contida no objeto da psicologia. A palavra *comportamento* teria ressuscitado junto com a palavra “*behavior*”, desde 1904. Mas Claparède conta que em 1908, nas aulas de psicologia animal que ministrava nessa época, ele mesmo traduziu *behavior* por comportamento. E, ainda em 1908, em um relatório sobre os métodos da psicologia animal, apresentado em um congresso realizado em Frankfurt, Claparède (1930, p.369) disse: “*Existem duas maneiras de estudar de fora o psiquismo de um ser vivo: 1- estudando seu comportamento (Verhalten); 2- estudando sua estrutura. E eu não tive o sentimento de ter dito algo de novo!*”²⁰ Ainda tentando mostrar que já existia a preocupação behaviorista no que ela tem de legítima, antes de 1913²¹, ele lembra ter dito em 1912 que “*o problema psicológico, é o problema da conduta: porque tal ser se conduz dessa forma?*”²² (CLAPARÈDE, 1930, p.369). Finalizando o artigo, Claparède não deixa de marcar seu lugar na história da psicologia científica, dizendo: “*e, uma vez que me coloco entre os precursores da psicologia moderna, lamento que um lugar de destaque não tenha sido reservado a Charles Bonnet, que foi apenas mencionado entre Lamettrie e Helvétius*”²³ (CLAPARÈDE, 1930, p.370).

Voltando a sua trajetória, em 1900 Claparède conheceu a obra de Karl Groos (1861-1946)²⁴, a qual proporcionou-lhe a consciência dos serviços que a psicologia animal poderia prestar à psicologia humana. Chamou-lhe também a atenção para a importância dos instintos na vida mental, e sobre o que deveriam ser os fundamentos da arte pedagógica: “*a exploração das tendências naturais da*

²⁰ Tradução: “*Il y a deux manières d’étudier du dehors le psychisme d’un être vivant: 1, en étudiant son comportement (Verhalten); 2, en étudiant sa structure. Et je n’avais pas du tout le sentiment de dire quelque chose de nouveau!*”

²¹ Nesse ano, John Broadus Watson (1878-1958) publicou o que é, muitas vezes, considerado o seu mais importante trabalho, “*Psychology as the Behaviorist Views It*”, também conhecido como “*O manifesto behaviorista*”.

²² Tradução: “*le problème psychologique, c’est le problème de la conduite: pourquoi tel être se conduit-il comme cela?*”

²³ Tradução: “*et, puisque j’en suis aux ancêtres de la psychologie moderne, que je deplore aussi qu’une place n’ait été réservée à Charles Bonnet, qui n’est que mentionné entre Lamettrie et Helvétius*”

²⁴ Psicólogo, propôs uma teoria evolucionária sobre o jogo, procurando mostrar aos educadores que o jogo é a preparação para a vida adulta.

criança, notadamente da tendência ao jogo” (CLAPARÈDE, 1920/ 1959, p. 27).

Segundo o próprio Claparède (1920 / 1959, p. 27):

foi ela [a obra de Groos] também, creio, que me encaminhou a substituir minha concepção excessivamente fisiológica e cerebral dos fenômenos psicobiológicos, por uma concepção biológica mais profunda e mais dinâmica, que me serviu como o fio de Ariadne, durante o curso de meus trabalhos

Como vemos aqui, Claparède mesmo relata a mudança em seu pensamento, talvez a primeira delas e uma das mais importantes, uma vez que Groos lhe teria transmitido as bases da perspectiva funcional que foi sempre o principal fundamento teórico e metodológico da sua obra. O pensamento de Groos veio ao encontro dos interesses de Claparède pela zoologia, fazendo-o publicar artigos para mostrar que a psicologia animal era tão legítima como a humana, e a dar aulas sobre o tema em 1903. Contudo, Claparède demonstra seu descontentamento em não ter dedicado mais tempo à psicologia animal, na medida em que ela chamava-lhe a atenção para a importância dos instintos na vida mental, da adaptação do organismo ao meio e, conseqüentemente, o que deveriam ser os fundamentos da pedagogia.

Em 1901, também em parceria com Flournoy, Claparède fundou a revista *Archives de Psychologie*, da qual foi editor até 1940 (ano de sua morte). Essa atuação como editor do segundo periódico mais importante da Psicologia Francófona e seu trabalho como resenhista das principais publicações em Psicologia da época lhe possibilitaram o acesso às mais variadas vertentes e aos debates que atravessavam essa ciência recém inaugurada. Podemos dizer que o trabalho como editor da revista fez de Claparède um *gatekeeper*²⁵ da psicologia, por colocá-lo em contato com o que havia de mais novo nas ciências da mente e ainda permitindo-lhe um diálogo profícuo com importantes teóricos daquela época.

²⁵ Expressão inglesa que, literalmente, significa porteiro, guardião do portão. No meio acadêmico, refere-se a alguém que, como Claparède, consegue, com seu trabalho árduo, difundir ao máximo suas idéias, contribuindo para o avanço científico de um determinado campo do conhecimento.

1.1. A constituição do *Institut Jean Jacques Rousseau*

Ainda em 1901, durante uma palestra na Sociedade Médica de Genebra, Claparède divulgou suas primeiras reflexões acerca da necessidade da “escola sob medida”, ou seja, de uma escola adaptada às necessidades e características particulares de cada aluno, iniciando assim suas propostas de aplicação dos conhecimentos produzidos pela psicologia à educação. A oportunidade para essas reflexões ocorreu quando professoras de classes especiais para retardados e anormais²⁶ o procuraram querendo se aconselhar com ele. Foi quando Claparède conheceu Ovide Decroly (1871-1932)²⁷, em uma visita a Bruxelas. Sem perder seu olhar generalista sobre as questões humanas, seu interesse pela psicologia aplicada o fez, então, dedicar-se mais à psicologia da educação, procurando esclarecer a contribuição dessa área de estudos para o desenvolvimento do indivíduo como um todo:

O interrogatório de meus doentes mostrava, a cada dia, a influência da educação – sobretudo dos erros da educação – sobre o desenvolvimento da personalidade. Mais vale trabalhar para prevenir esses erros educativos, pensava eu, do que corrigir suas conseqüências. As doutrinas freudianas, que começavam a se difundir e às quais Flournoy e eu não tínhamos dispensado uma acolhida simpática, enquanto nos impediam qualquer entusiasmo, confirmavam-me ainda na idéia da importância dos anos da infância para o destino posterior do indivíduo (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p.42).

Contudo, Claparède nos conta que não houve boa aceitação da psicologia aplicada à educação, nem por parte do Estado, nem por parte da Universidade. Claparède, então, com a colaboração de Pierre Bovet (1878-1965)²⁸, fundou em outubro de 1912, uma Escola das Ciências da Educação, a qual denominou *Institut Jean Jacques Rousseau*. Esse empreendimento retrata-nos seu idealismo, seu otimismo, características marcantes de Claparède durante muitos anos e que

²⁶ Termos utilizados por Claparède (1920 / 1959)

²⁷ Neurologista belga, fortemente impregnado das idéias darwinistas, pensava que o meio natural e a saúde física condicionam a evolução intelectual. O ensino deve ser organizado conforme os interesses, os quais se baseiam nas necessidades naturais do indivíduo. Decroly é também o teórico do método global de leitura, influenciado pela psicologia da gestalt.

²⁸ Figura importante no movimento da Escola Nova. Participou, em 1925, da criação do Bureau International de l'éducation, sendo seu primeiro diretor.

Ihe proporcionaram a perseverança no seu trabalho, deixando-nos um rico legado de conhecimentos.

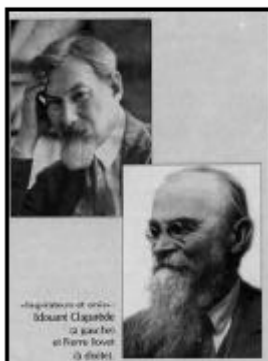


Ilustração I: Édouard Claparède e Pierre Bovet

O lema do *Institut* era *Discat a puero magister*, isto é, o educador a aprender com a criança e a se adaptar a ela. Isso implica colocar os educadores o mais próximo das crianças para conhecê-las e amá-las, pois, segundo Claparède (1920 / 1959, p.44), “na pedagogia, como na ciência, o valor do fundamento das teorias e dos métodos é julgado pela experiência”.

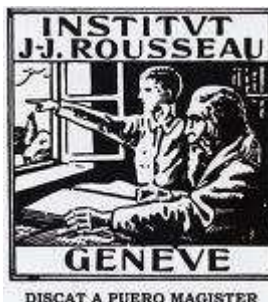


Ilustração II: Representação do lema Discat a Puero Magister

A finalidade do *Institut* era de formar educadores, realizar pesquisas nas áreas de Psicologia e Pedagogia e incentivar as reformas educativas baseadas no movimento da Escola Nova (*Éducation Nouvelle*). A escolha do seu nome não se deu por acaso, pois as teorias de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), principalmente as que se referem à infância e à educação, inspiraram de forma marcante o pensamento de Claparède, que nomeia o filósofo como “o Copérnico da Pedagogia”, por ter sido o primeiro a descrever a educação baseada numa concepção científica da criança. O princípio geral dessa concepção era que o sistema pedagógico deveria gravitar em torno da criança e não o contrário, ou

seja “a criança posta, por bem ou por mal, no leito de Procusto do sistema” (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.123). Assim, o *Institut* tornou-se uma importante referência até mesmo fora da Europa, pois formava educadores e psicólogos de várias partes do mundo, inclusive do Brasil, sempre sob a égide do respeito pelo desenvolvimento livre e espontâneo da criança, da promoção da sua saúde física, espiritual e psicológica e da sua proteção (CAMPOS, 2003).



Ilustração III: Edifício que abrigou o *Institut J.-J Rousseau* de 1912 a 1923

1.2. O reconhecimento do trabalho e a influência das idéias de Claparède

No ano anterior à fundação do Instituto Rousseau, ou seja, em 1911, Claparède publicou *Recognition et moiité*. Nesse artigo ele descreve experiências com uma paciente portadora de Síndrome de Korsakoff, através das quais pôde desvendar um fato importante para a teoria da reorganização e da evocação voluntária: as lembranças podem não ser reconhecidas, mas podem ser reproduzidas e desencadear reações adaptadas. Claparède explica que um objeto é reconhecido pela invocação de um sentimento de identidade (selfhood ou moiité), que é carregado de afetividade. O sentimento de identidade implica a necessidade de uma reação adequada ao ambiente e surge quando o objeto reconhecido não evoca imediatamente a reação apropriada. Aqui temos um exemplo claro da existência de estudos sobre as relações entre afetividade e cognição, já nessa época, e que pouco deixa a desejar às descrições atuais. Tanto é que, numa revisão bibliográfica atual, é possível encontrarmos várias referências a esse

artigo nas áreas de neurologia, psicogeriatría e neuropsicologia (EUSTACHE, DESGRANGES, MESSELI, 1996; PALMER, 2004; NICOLAS, 1996; BOAKE, 2000).

É importante considerar que, a despeito de Claparède não ter o merecido reconhecimento na história da psicologia, as referências acima apontam-no como um dos precursores de modernas teorias da memória humana, através da introdução da noção de memória implícita e explícita e da distinção feita por ele entre hábito e memória, integrando a idéia de conhecimento familiar na arquitetura da memória. Há quem se reporte a Claparède também como o precursor do Rey Auditory Verbal Learning Test (RAVLT) de André Rey (1941), através do seu Test of Memory for Words (BOAKE, 2000). O RAVLT é um importante teste neuropsicológico que avalia o funcionamento da memória através de listas de palavras que devem ser livremente recordadas pelo sujeito testado.

Além desses feitos, Claparède lecionou Psicologia na Universidade de Genebra, como sucessor de Flournoy, de 1915 a 1940. Foi secretário do *International Congress of Psychology* e presidente do *Comité de l'Association Internationale des Conférences de Psychotechnique*. Em 1925, participou da fundação do Bureau Internacional de Educação, hoje integrado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Teve uma participação política no Grupo Nacional, em Genebra, julgando-se um liberal:

Alio em meu espírito, liberalismo, pragmatismo e protestantismo, significando para a política, filosofia e religião, o mesmo que significa o método experimental para a ciência: um método de verdade, substituindo o constrangimento do dogma, ou a pressão dos preconceitos, pelo livre exame dos fatos (CLAPARÈDE, 1920/1959, p.38).

O desenvolvimento das suas idéias, aliás, teve algumas relações com o contexto político e sócio-cultural em que vivia. Já no final do século XIX, existia a crença de que o futuro político e econômico de uma nação dependia do progresso da ciência, por isso as investigações científicas eram encorajadas e financiadas pelas nações que disputavam a supremacia (ALEXANDER, SELESNICK, 1980). Nesse clima, após a Primeira Guerra Mundial, o movimento da Educação para a Paz, iniciado em Genebra, pelo Bureau Internacional de Educação, tinha como

objetivo organizar e promover a renovação da educação sob a inspiração dos preceitos das teorias produzidas pelos intelectuais do *Institut Jean-Jacques Rousseau*. O clima de otimismo pairava entre os teóricos envolvidos no trabalho para evitar as desgraças da guerra, do conflito e de problemas sociais em escala internacional. Dentre esses teóricos encontrava-se Claparède, que demonstrava grande fé nas possibilidades que a ciência poderia oferecer aos educadores, a fim de que eles pudessem aprender a corrigir os erros de análise da realidade cometidos pelas pessoas. Tais erros, conforme entendia Claparède, seriam decorrentes da tensão entre as tendências afetivas subjetivas e o pensamento racional (podemos ver aqui, novamente, uma relação clara entre emoção e cognição). A educação para a paz deveria ser feita, então, através do estudo das condições psicológicas que poderiam favorecer ou não a emergência das condições pacifistas e os comportamentos nacionalistas:

Tratava-se sempre de encontrar, na psicologia das crianças e dos adolescentes, as fontes para apoiar as ações educativas que conduziram a sentimentos positivos para com a promoção da paz internacional. Era necessário sobretudo saber como promover a divulgação das idéias de cooperação e de solidariedade internacionais preconizadas pela Sociedade das Nações através da educação dos jovens, em diferentes países (CAMPOS, 2003)²⁹.

Segundo Campos (2003), recomendava-se que a educação para a paz fosse feita através de métodos ativos, visando o desenvolvimento integral de personalidades autônomas. Métodos esses que derivavam da proposta do *Institut J-J. Rousseau* relacionada à escola ativa, isto é, a educação baseada na atividade e na iniciativa dos alunos, nos seus interesses.

Contudo, durante a década de 30, esse trabalho começa a entrar em decadência, recebendo severas críticas relacionadas ao idealismo dos seus participantes. Essa decadência se acentuou em 1933, com a ascensão do nazismo na Alemanha. No quinto curso promovido pelo Bureau Internacional de Educação, em 1932, como nos mostra Campos (2003):

²⁹ Original: “*Il s’agissait toujours de trouver, dans la psychologie des enfants et des adolescents, les sources pour appuyer les actions éducatives qui aboutiraient à des sentiments positifs envers la promotion de la paix internationale. Il fallait surtout savoir comment promouvoir la diffusion des idées de coopération et de solidarité internationales préconisées par la Société des Nations à travers l’éducation des jeunes, en différents pays*”.

As comunicações naquela época são atravessadas de certo pessimismo relativo às iniciativas ligadas ao desenvolvimento da consciência internacionalista e possibilidades de fazer prevalecer a paz entre as nações baseada na tolerância para com as diferenças culturais. Falam de dificuldades, de obstáculos. Com efeito, o clima político era cada vez mais tenso³⁰.

Apesar do pessimismo, o grupo de intelectuais do *Institut J.J.-Rousseau*, continuava apostando na ciência para mostrar aos educadores as possibilidades da educação para a paz. Claparède, por sua vez, lutava contra uma abulia que lhe atingiu nos anos de 1930, por vários fatores, como os vividos pelos participantes do *Institut Rousseau*, mas principalmente pela partida para o Brasil da sua discípula, musa e filha espiritual (RUCHAT, 2004), Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974)³¹ em 1929. Nas cartas trocadas entre os dois intelectuais, no período entre 1929 e 1940, o tema da apatia de Claparède é constante, como nos mostra Ruchat (2004, p.13):

Esta partida é aliás, quem sabe, uma das razões da abulia ou apatia de Claparède, ou seja da sua ausência de vontade, tema lancinante que doravante percorrerá as suas cartas. Em vários trechos Claparède confessa-o 'estou completamente abúlico, mais que nunca' (10 de Novembro de 1929), 'mas estou completamente abúlico' (6 de Agosto de 1930); 'há um caso curioso que devia estudar, não estivesse tão abúlico' e mais distante: 'é terrível que estou abúlico' (7 Maio de 1931); 'estou abúlico' (5 de Setembro de 1937).³²

³⁰ Original: "Les communications sont alors traversées d'un certain pessimisme concernant les initiatives liées au développement de la conscience internationaliste et aux possibilités de faire prévaloir la paix entre les nations basée sur la tolérance envers les différences culturelles. Elles parlent de difficultés, d'obstacles. En effet, le climat politique européen était de plus en plus tendu".

³¹ Psicóloga e educadora russa, Antipoff foi aluna da primeira turma do Institut J.J.-Rousseau, entre 1912 e 1916. Trabalhou como colaboradora científica do Laboratório Experimental de Petrogrado, em 1921 e, de 1926 a 1928 foi assistente de Claparède no Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra e professora de psicologia do Institut J.J.-Rousseau. Veio para o Brasil em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais para trabalhar na reforma do ensino mineiro de 1927. Estabelecendo-se no Brasil, realizou várias pesquisas sobre o desenvolvimento de crianças excepcionais.

³² Original: "Ce départ est d'ailleurs, qui sait, une des raisons de l'aboulie ou apathie de Claparède, c'est-à-dire de son absence de volonté, thème lancinant qui désormais parcourra ses lettres. A plusieurs reprises Claparède l'avoue 'Je suis complètement aboulique, plus fini que jamais' (10 novembre 1929), 'c'est à mon aboulie que je dois de n'avoir pas fait cet envoi' (26 mai 1930); 'Mais je suis complètement aboulique' (6 août 1930); 'Il y a un cas curieux que je devais étudier si je n'étais pas si aboulique)' et plus loin: 'C'est dégoûtant ce que je suis aboulique'(7 mai 1931); 'Je suis aboulique' (5 septembre 1937)."

1.3. A concepção teórico-científica de Claparède

Da mesma forma que Flournoy, Claparède adotou o princípio do paralelismo psicofísico, entendendo-o como a expressão científica da união entre os processos de consciência e os processos cerebrais, como ele mesmo o disse: “*a cada fenômeno psíquico corresponde, nos centros nervosos, um fenômeno fisiológico (princípio de paralelismo psico-físico)*” (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.353). No sentido geral, paralelismo psicofísico é uma visão fundamental sobre a relação mente-corpo,

segundo a qual o físico e o psíquico se correspondem termo a termo, de tal maneira que mantêm entre si a mesma relação que um texto e uma tradução, ou que duas traduções de um mesmo texto. Esta expressão parece datar de Fechner: o paralelismo do espiritual e do corporal que encontra o seu fundamento na nossa visão das coisas (LALANDE, 1999, p. 789).

Há que salientar que esse paralelismo de Gustav Theodor Fechner (1801-1887)³³ é diferente daquele defendido por Gottfried Wilhelm von Leibniz (1646-1716)³⁴, no século anterior, a quem muitos atribuem a origem do paralelismo psicofísico, pois Fechner não defendia

a opinião de que a mente e o corpo estão de acordo por causa de uma harmonia preestabelecida. Ao contrário, acreditava que os cursos paralelos da mente e do corpo eram apenas uma única corrente, uma corrente que poderia ser observada objetivamente, como matéria, ou subjetivamente, como mente (TOURINHO, 2001, p.80).

Entretanto, Alexander e Selesnick (1980, p.141) atribuem a origem do conceito de paralelismo psicofisiológico a Benedictus de Spinoza (1632-1677)³⁵:

(...) sentia-se [Spinoza] ao mesmo tempo frustrado e desafiado pela radical separação de mente e corpo por parte de Descartes e substituiu esse dualismo por um conceito de paralelismo

³³ Cientista e pensador alemão, dedicou-se a múltiplos interesses, como a fisiologia, a psicofisiologia, a filosofia, a física, a matemática, etc. “*Sua obra sobre Psicofísica foi a que lhe acarretou maior fama, embora ele não desejasse que seu nome passasse à posteridade como psicofísico*” (SCHULTZ, 1975, p. 55)

³⁴ Foi um filósofo, cientista, matemático, diplomata e bibliotecário alemão. A ele atribui-se a criação do termo “função” (1694), que usou para descrever uma quantidade relacionada a uma curva. É creditado a Leibniz e a Newton, o desenvolvimento do cálculo moderno. Demonstrou genialidade também nos campos da lei, religião, política, história, literatura, lógica, metafísica e filosofia.

³⁵ Também conhecido por Bento de Espinosa, foi um dos grandes racionalistas da filosofia moderna, juntamente com René Descartes e Gottfried Leibniz. É considerado o fundador do criticismo bíblico moderno.

psicofisiológico. Seu princípio básico é que mente e corpo são inseparáveis porque são idênticos; o organismo vivo experimenta seus processos corporais psicologicamente, como afetos, pensamentos e desejos.

Em 1904, Claparède publicou nos *Archives de Psychologie* o que poderíamos chamar de uma resenha do trabalho de Ludwig Busse sobre os problemas da alma e do corpo, apresentando uma refutação ao materialismo, seguido de um exame das vantagens e dos inconvenientes do paralelismo e do interacionismo. Somente para situarmos o leitor, o termo materialismo surge pela primeira vez em 1674 com Robert Boyle e relaciona-se à idéia de matéria. É do sentido cartesiano e científico da palavra matéria, em que ela é claramente substantiva, que deriva “a principal acepção da palavra materialismo, que talvez ganhasse em clareza se fosse substituída pelo nome corporalismo” (LALANDE, 1999, p. 647). São materialistas todos as doutrinas que reduzem os atos psíquicos aos fatos fisiológicos, concentrando-se no aspecto físico, na estrutura anatômica e fisiológica do cérebro (SCHULTZ, 1995). Portanto, o materialismo na psicologia é

A doutrina segundo a qual todos os fatos e estados de consciência são epifenômenos³⁶, que só podem ser explicados e tornar-se objeto de ciência se os referirmos aos fenômenos fisiológicos correspondentes, os únicos capazes de fornecer um meio eficaz e regular de produzir ou modificar os fenômenos psicológicos (LALANDE, 1999, p 651).

Essa acepção do termo materialismo exclui: “1º. qualquer antítese dualista entre os fins da alma e os fins da vida biológica; 2º. qualquer crença nas almas individuais e separadas, suscetíveis de pré-existência, de sobrevivência ou transmigração” (LALANDE, 1999, p. 651). Em suma, “o ponto de vista mecanístico levava à conclusão teleológica de que, como as máquinas feitas pelo homem são sempre construídas tendo em vista uma utilização ou propósito, o mesmo devia acontecer com a mais complexa das máquinas, o próprio homem” (ALEXANDER, SELESNICK, 1980, p. 32). Tanto o materialismo quanto o paralelismo são duas concepções extremas que surgiram para tentar solucionar os limites do dualismo cartesiano que sustentava a tese interacionista, segundo a qual a mente e o corpo interagem mutuamente. Essa concepção dualista violava

³⁶ Diz-se sobre algo “sobre” ou “acima” do fenômeno: “de maneira geral, fenômeno acessório cuja presença ou ausência não importa na produção do fenômeno essencial que se considera: por exemplo, o barulho ou a trepidação de um motor.” (LALANDE, 1999, p.312)

o princípio físico de conservação de movimento, ao supor que a mente poderia alterar a direção do movimento de um corpo. Portanto,

para solucionar esta dificuldade surgem dois encaminhamentos distintos: a negação da existência de uma mente inestensa (materialismo) e a adoção de um tipo diferente de dualismo (o paralelismo psicofísico), em que a alma e o corpo existiriam como entidades separadas, porém, sem interação (TOURINHO, 2001, p. 78).

Ao final da resenha sobre o trabalho de Ludwig Busse, Claparède tenta responder ao questionamento sobre qual seria a teoria mais cômoda ou sugestiva para o homem da ciência, o paralelismo ou o interacionismo:

Creio, mais uma vez, que é impossível responder dogmaticamente. Seria temerário afirmar que uma das duas hipóteses seria mais cômoda, mais fecunda, que a outra. Mas a experiência aponta-nos o bom acolhimento do paralelismo por toda a escola experimental, permitindo-nos assegurar que esse princípio, em todo caso, foi mais cômodo à grande maioria dos psicólogos. Pode ser que, no futuro, nosso espírito se acomode melhor ao interacionismo. (CLAPARÈDE, 1904, p.93).³⁷

É importante notar que, nessa época, o paralelismo psicofísico era também defendido por importantes teóricos que configuraram os primórdios da psicologia científica, como Wundt, Oswald Külpe³⁸ (1862-1915), Hermann Ebbinghaus (1850-1909)³⁹. Conforme podemos ver na história da psicologia, o período filosófico da psicologia é finalizado justamente com Fechner que, como, vimos

³⁷ Original: *Je crois que, là encore, il est impossible de répondre dogmatiquement. Il serait téméraire d'affirmer qu'une des deux hypothèses sera plus commode, plus féconde, que l'autre. Mais l'expérience, en nous montrant la faveur avec laquelle le parallélisme a été accueilli par toute l'école expérimentale, nous permet d'assurer que ce principe, en tous cas, a été plus commode à la grande majorité des psychologues. Il se pourrait que, dans l'avenir, notre esprit s'accommodât mieux de l'interactionisme.*

³⁸ Filósofo e psicólogo alemão, estudou com Wundt e foi professor em Würzburg, Bonn e Munique. Fez pesquisas sobre o estado mental de preparação para a ação, destacando-se no estudo da diferença qualitativa entre uma lembrança e o objeto que representa. Também conduziu pesquisas sobre os efeitos das atitudes e de tarefas sobre a percepção e o processo de recordação e pensamento. Demonstrou que o que é lembrado por uma palavra depende da tarefa que é colocada para o indivíduo. Esse princípio foi extrapolado para o processo do pensamento. São algumas de suas obras: *Fundamentos da psicologia* (1893), *A filosofia do tempo presente* (1902) e *Fundamentos da ética* (1921).

³⁹ Foi um psicólogo alemão, pioneiro nos estudos experimentais sobre a memória e descobridor da curva de esquecimento e da curva de aprendizagem. Em 1885, publicou seu livro *Über das Gedächtnis*, traduzido mais tarde para o inglês como *Memory. A Contribution to Experimental Psychology*, no qual ele descreve experimentos conduzidos por ele próprio sobre processos de esquecimento. Foi professor de filosofia na Universidade de Berlim. Seu famoso trabalho sobre memória contribuiu para o início da psicologia científica. Criou também dois laboratórios de psicologia na Alemanha e foi co-fundador do *Journal of the Physiology and Psychology of the Sense Organs*.

introduz o paralelismo e combate o materialismo, fazendo com que o primeiro se tornasse uma espécie de dogma dos psicólogos experimentais do século XIX (HERNSTEIN, BORING, 1996).

Claparède, que também podemos incluir no conjunto dos iniciadores da psicologia científica, já apontava para o interacionismo como uma explicação possível para as relações da alma e do corpo, sem, contudo poder substituir o paralelismo:

Aqui ainda, qualquer que seja a força das objeções levantadas, não abandonaremos nossa posição paralelista, pela razão bem simples que, por mais insuficiente que ela possa ser, aquela que nos é oferecida em troca não é melhor. O interacionismo substitui apenas pelas palavras as explicações que o paralelismo não dá (CLAPARÈDE, 1904, p.99)⁴⁰.

Podemos arriscar a dizer que, no início do seu percurso profissional, Claparède adotou o paralelismo como uma forma de fazer frente ao materialismo, tão forte no século XIX. Contudo, ele parece já antever uma porta mais adiante representada pelo interacionismo, para responder às demandas do indivíduo frente a sua necessidade de se adaptar ao meio. Essa seria, inclusive, uma porta diferente daquela que estava sendo tão fortemente apresentada pelos behavioristas, segundo a qual, para se estabelecer como ciência, a psicologia deveria abrir mão do estudo introspectivo dos estados mentais conscientes e privilegiar a observação do comportamento. Ao depreciar a noção de consciência, introduzida no domínio da psicologia com o funcionalismo de William James, o behaviorismo tenta afastá-la da psicologia, enfraquecendo cada vez mais o paralelismo psicofísico dos primeiros psicólogos experimentais.

Claparède combateu, ainda, o associacionismo, uma das bases teóricas do behaviorismo, dizendo que a associação não explica a direção do pensamento, apesar de reconhecer sua importância para a vida mental. As raízes do associacionismo remontam aos empiristas ingleses, no século XIX, que, baseados em Aristóteles e interessados em investigar como a mente adquire

⁴⁰ Original: *Là encore, quelle que soit la force des objections soulevées, nous n'abandonnerons pas notre position paralléliste, pour la raison bien simple que, si insuffisante puisse-t-elle être, celle qu'on nous offre en échange ne vaut pas mieux. L'interactionisme ne remplace guère que par des mots les explications que le parallélisme ne donne pas.*

conhecimento, argumentavam que a única fonte confiável de conhecimento é a experiência sensorial. Representados principalmente por John Locke (1632-1704)⁴¹, os associacionistas George Berkeley (1685-1753), David Hume (1771-1776), David Hartley (1705–1757) e James Mill (1773-1836) partem do princípio de que o pensamento consiste em associar idéias, derivadas da experiência.

Ao contrário do associacionismo, Claparède explica a atividade inteligente sob um ponto de vista interacionista, além do processo cerebral, isto é, *“no acordo entre o excitante e a necessidade do organismo, acordo indispensável à manutenção da vida”* (CLAPARÈDE, 1920/ 1959, p.29). Com isso, ele diz que a manutenção da atividade mental tem a propriedade de estar a serviço do interesse biológico do organismo. A essa concepção biológica Claparède dá o nome de “concepção funcional”, pela qual os fenômenos psíquicos são compreendidos *“a partir do ponto de vista de seu papel, de sua função na vida, de seu lugar no conjunto da conduta, num dado momento. Isto significa formular a questão de sua utilidade”* (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p.32).

Todos as pesquisas empreendidas por Claparède, em diversas áreas da psicologia, têm esse olhar funcionalista, liberal, científico e pragmático. Dessa forma, podemos encontrar discussões de Claparède acerca do sono, da hipnose, do testemunho, dos sintomas histéricos, da ilusão sobre o tamanho da lua, da Psicologia Industrial, da aptidão às profissões, da psicologia da propaganda e muitos outros temas. Ele mesmo é claro ao explicar como procedia frente ao seu trabalho: *Logo de início, renunciei a qualquer dogmática – como o associacionismo, a reflexologia, o behaviorismo⁴², a verstehende ou a erklärende Psychologie⁴³, por exemplo – para dar-se unicamente à observação e à experimentação* (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p.54).

Na citação seguinte, podemos ver como Claparède já havia delineado essa perspectiva funcionalista e experimental, como deveria ser o que ele denominava

⁴¹ Filósofo e médico, acreditava que todo conhecimento tem origem na experiência, isto é, nas percepções dos sentidos. Enfatizava o raciocínio empírico e indutivo. Teve como adeptos George Berkeley e David Hume.

⁴² Como dogma

⁴³ Psicologia compreensiva ou explicativa

psicologia científica no início da sua trajetória, e que, inclusive, justifica sua demanda por um espaço no estabelecimento da psicologia como disciplina científica, demanda essa que consideramos bastante legítima:

Em resumo, alguns levaram em conta os fatos mas deram a eles uma explicação metafísica, ou verbal, ou em todo caso sem significação biológica, e estéril do ponto de vista científico; outros se limitaram a uma explicação racional, mecânica ou fisiológica do pensamento, mas não levaram em conta os fatos; eles rebaixaram a mentalidade ao nível da sua psicologia ou elevaram sua psicologia à altura dos fatos. Então, a tarefa da psicologia científica aparece delineada. Ela tem por missão considerar todos os fatos sem escamotear nenhum para estar em conformidade com os desideratos da ciência empírica, (...) em harmonia com os princípios que se mostram fecundos no campo da biologia (CLAPARÈDE, 1906 / 1981, p 78)⁴⁴.

Em relação à educação, Claparède resume sua concepção funcional no relatório do Congresso de Higiene Mental de Paris, ocorrido em junho de 1922, a qual iremos transcrever aqui em linhas gerais. O interesse é colocado como a mola da educação, em substituição ao temor do castigo. A disciplina interior deve prevalecer em relação à disciplina exterior. O período da infância deve ser preservado em todas as suas etapas. Ao invés de enfatizar conhecimentos que deverão ser memorizados, a educação deve visar o desenvolvimento das funções intelectuais e morais, possibilitando que a criança ame o trabalho. Para tanto, o mestre deve ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais. As matérias devem ser apresentadas sob um aspecto vital e social, como um instrumento de ação social. É necessário que a escola leve em conta as aptidões individuais, aproximando-se do ideal da ‘escola sob medida’, tendo as disciplinas indispensáveis e aquelas que os alunos poderão escolher conforme seu interesse e não pela obrigatoriedade. Seria necessária uma transformação do sistema de exames, os quais deveriam ser suprimidos e

⁴⁴ Original: *En résumé, les uns ont tenu compte des faits mais ils en ont donné une explication métaphysique, ou verbale, ou en tout cas sans signification biologique, et stérile au point de vue scientifique; - les autres se sont efforcés de s'en tenir à une explication rationnelle, mécanique ou physiologique de la pensée, mais ils n'ont pas tenu compte des faits; ils ont rabaissé la mentalité au niveau de leur psychologie ou bien élevé leur psychologie à la hauteur des faits. La tâche de la psychologie scientifique apparaît donc toute tracée. Elle a pour mission de rendre compte de tous les faits sans en escamoter aucun pour les besoins d'une façon conforme aux desiderata de la science empirique, (...) en harmonie avec les principes qui se sont montrés féconds dans le champ de la biologie.*

substituídos por uma análise dos trabalhos individuais realizados ao longo do ano ou por testes adequados.

Apesar do próprio Claparède não ter se enquadrado entre os interacionistas, ele é considerado um dos pioneiros no estudo da psicologia da criança, a partir de um enfoque interacionista sobre a gênese dos processos cognitivos, isto é, “*como o resultado da construção progressiva de esquemas de adaptação ao ambiente na interação entre o sujeito e o meio*” (CAMPOS, NEPOMUCENO, 2005). Tal enfoque é atualmente tido como uma importante alternativa aos pontos de vista puramente inatistas (que atribuem o desenvolvimento psicológico exclusivamente à maturação de estruturas genéticas previamente determinadas) ou ambientalistas (que explicam o desenvolvimento do indivíduo através da aprendizagem por condicionamento).

O ponto de vista inatista é base para muitos estudos que tentam demonstrar a existência de diferenças de inteligência entre raças, com o intuito de apontar a superioridade de umas sobre as outras. Enfatizando os fatores maturacionais e hereditários, essa perspectiva entende que o ser humano é um sujeito fechado em si mesmo, nasce com potencialidades, com dons e aptidões que serão desenvolvidos de acordo com o amadurecimento biológico. Motivo de discussão presente desde os filósofos gregos, como Platão (século IV a.C), o inatismo toma mais força na psicologia baseado na formulação cartesiana sobre as idéias inatas, as quais não são derivadas da experiência sensorial, ou seja, não são produzidas por objetos do mundo exterior:

o rótulo inato descreve a fonte delas: tais idéias desenvolvem-se exclusivamente a partir da mente ou consciência. A sua tendência inata ou existência potencial é independente da experiência sensorial, embora elas possam ser realizadas ou concretizadas na presença de uma experiência sensorial apropriada (SCHULTZ, 1975, p. 31).

Já o ponto de vista ambientalista, é um enfoque presente principalmente entre os psicólogos comportamentais ou behavioristas, que pretendem demonstrar que o desenvolvimento da inteligência e de todos os outros comportamentos humanos ocorre através do controle de variáveis ambientais. Segundo esse enfoque, não existem instintos, capacidades herdadas ou talentos inatos, ao contrário, o

homem é o resultado do condicionamento da infância, através de estímulo-resposta, como nos diz Schultz (1975, p.235):

em virtude da sua posição de que a aprendizagem é a chave para se compreender o desenvolvimento da conduta humana, Watson tornou-se um ambientalista extremo. Ele foi muito além de negar os instintos e de se recusar a admitir a existência de capacidades, temperamentos ou talentos herdados de qualquer espécie.

1.4. Édouard Claparède e Jean Piaget

Como já mencionamos anteriormente, ao que tudo indica, o salto qualitativo do interacionismo de Claparède para o construtivismo foi realizado por Piaget, a partir da obra daquele. O início dessa história ocorreu com o encontro entre os dois em 1919, quando Piaget enviou a este último um de seus três artigos escritos naquele ano. Claparède demonstrou grande interesse, acreditando que Piaget poderia oferecer os subsídios metodológicos para algumas questões com as quais os teóricos do Institut Jean-Jacques Rousseau se preocupavam. Claparède, então, convidou o jovem Piaget para se integrar ao Instituto. Aceitando o convite, Piaget teve na *Maison des Petits*⁴⁵ um excelente laboratório para suas pesquisas no campo da genética do conhecimento.

Piaget, então, insere-se em um contexto educacional voltado para a reforma do ensino. Defendia-se uma educação sob medida, a qual prezava pela personalidade, pelo interesse e a atividade da criança, explorando-se seus recursos naturais. Para tanto, entendia-se que a psicologia seria necessária à pedagogia (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998). O Instituto Jean-Jacques Rousseau, através dos preceitos teóricos principalmente de Claparède, foi responsável por difundir os métodos da escola ativa ou escola sob medida. Como nos diz Paarat-Dayan e Tryphon (1998, p. 12), *“Piaget não só adere totalmente a esses métodos, como também fornece aos defensores da escola ativa argumentos científicos que justificam suas idéias”*.

Nem sempre Piaget foi explícito ao utilizar os conceitos de Claparède, mas em algumas passagens fez claras referências a ele. A título de exemplo, vemos isso

⁴⁵ Vide explicação na página 56

quando Piaget (1964 / 2003), ao falar sobre os mecanismos funcionais comuns aos estágios do desenvolvimento cognitivo, explica que toda ação (movimento, pensamento ou sentimento) corresponde a uma necessidade. Um indivíduo, portanto, só realizará uma ação exterior ou interior quando impulsionado por um motivo, o qual é traduzido sob a forma de uma necessidade elementar ou um interesse. Vemos aqui uma forma confusa de se referir à necessidade e ao interesse, como se eles fossem uma única coisa, tornando os conceitos, por vezes, inconsistentes. Podemos ver isso tanto em Piaget quanto em Claparède. De qualquer forma, o conceito de *necessidade* é, claramente, uma fundamentação teórica importante da obra de Claparède, sendo o próprio Piaget a reconhecer: “*Ora, como já bem mostrou Claparède, uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio*” (PIAGET, 1964 / 2003, p.16). Como já mencionamos anteriormente, validados por Xypas (2001), Piaget mostrou-se inteiramente de acordo com o mestre, quando este acentua que os interesses são elementares e ligados às necessidades orgânicas fundamentais. Isso nos mostra o peso do pensamento de Claparède sobre um importante construto teórico da obra de Piaget.

Por sua vez, Claparède parece ter depositado muita confiança e esperança em Piaget. Logo no prefácio do seu livro *La genèse de l'hypothèse*, publicado em 1934, Claparède agradece a ajuda de Piaget na execução desse trabalho, reconhecendo seu assessoramento em vários momentos. É explicitada a importante participação de Piaget na coleta de alguns processos verbais, considerando que o *método da reflexão falada* foi proposto por Claparède em 1917, como alternativa ao *método de introspecção*, e utilizado por ele para compreender as três operações que constituem o ato de inteligência. Claparède exprime a expectativa de que Piaget siga seu projeto de retomar os processos verbais para estudar a maneira como se realiza o *controle da hipótese*, a qual se constitui em uma das três operações distintas que constituem o ato de inteligência, segundo Claparède (1934). As outras duas operações seriam, primeiro, a *questão* ou o ponto de partida da operação intelectual e, segundo, a *pesquisa* ou *descoberta da hipótese* que corresponde aos ensaios do tateamento. Foi a essas duas operações que Claparède se dedicou na obra em pauta,

deixando de lado o *controle da hipótese*. Como já explicamos na Introdução, o objetivo de Claparède em *La genèse de l'hypothèse* foi de esclarecer o modo como a inteligência opera quando realiza o que é sua função, ou seja, a resolução de um problema novo. Nesse livro vemos algumas elaborações teóricas que serão importantes fontes para construtos piagetianos, como veremos mais adiante quando falarmos no conceito de implicação.

Outros conceitos utilizados por Piaget parecem ter sido apropriados das elaborações de Claparède, assim como de outros pensadores. O primeiro exemplo disso é o conceito de *abstração reflexionante* utilizado por Piaget. Esse termo pode ser entendido como um processo de formação de conhecimento de natureza endógena que conduz à construção de novas formas de conhecimento, a partir de saberes que o sujeito já possuía. Seu resultado é, então, uma nova forma de conhecimento que pode conduzir a dois resultados: a criação de um novo esquema ou a condução da objetivação de um processo de coordenação de atividades. Para Montangero e Maurice-Naville (1998), apesar de tal conceito ser original na obra de Piaget, muitos dos seus aspectos encontram-se na idéia de *tomada de consciência* ou *lei da decalagem*⁴⁶ proposta por Claparède. Através desse conceito, Claparède mostrou que as operações psicológicas pertencentes a um determinado nível de ação do indivíduo devem ser retomadas quando ele atinge um plano de consciência mais elaborado. Ainda segundo Montangero e Maurice-Naville (1998), também os conceitos de *decalagem horizontal* e *decalagem vertical* de Piaget, originaram-se desse conceito da *lei da tomada de consciência*, mas os autores não explicitam como se dá essa relação.

A definição de *adaptação*, a qual explica o progresso e o funcionamento cognitivo, satisfaz um dos primeiros objetivos de Piaget, qual seja, a explicação biológica do conhecimento. Além de se reportar a Bergson, Le Dantec e Spencer, parece ter sido Claparède quem mais o inspirou, através do fundamento biológico da atividade mental e da explicação funcional do comportamento (MONTANGERO, MAURICE-NAVILLE, 1998). Para Claparède, a inteligência seria uma adaptação

⁴⁶ “O indivíduo toma consciência de um processo, de uma relação ou de um objeto tanto mais tarde quanto mais cedo e por mais tempo sua conduta envolve o uso automático, inconsciente, desse processo, dessa relação ou desse objeto” (Claparède, 1931/1940).

mental a novas circunstâncias, ou seja, a capacidade de resolver problemas novos através do pensamento.

A noção de *assimilação* em Piaget também se reporta à perspectiva funcional da psicologia genética. Focalizando a atividade do sujeito no processo de conhecimento, a assimilação lhe permite conferir um significado às coisas, a partir da integração a estruturas prévias, na interação com o meio. Esse conceito pode ser construído através de apropriações das teorias de Le Dantec, Fouillée, Guyau, Lalande, Ribot, Pierre Janet, Baldwin e, sobretudo de Claparède.

Piaget encontrou um suporte para o conceito de *regulação* em Janet, o qual explicava os sentimentos por regulação, e em Claparède, que definiu a vida mental pela capacidade de auto-regulação, a qual permite o restabelecimento do equilíbrio rompido. Para Piaget, essa noção de *regulação* refere-se a um mecanismo de auto-correção que pretende restabelecer o equilíbrio cognitivo ou regular a evolução do desenvolvimento visando um melhor equilíbrio (MONTANGERO, MAURICE-NAVILLE, 1998). Aliás, a explicação dos processos de conhecimento em termos de equilíbrio pode ser vista em vários pensadores do século XIX, nos quais Piaget se baseou para construir seu conceito de *equilíbrio* (passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior, necessário à maturação), tais como Spencer, Le Dantec, Bérghson, Janet e, mais uma vez, Claparède com sua perspectiva funcional de uma reequilíbrio após um desequilíbrio (MONTANGERO, MAURICE-NAVILLE, 1998).

Montangero e Maurice-Naville (1998) citam ainda o conceito de *implicação*. Esse conceito, em Claparède, pode ser visto em *La genèse de l'hypothèse* (1934, p. 101-111) e, em resumo, trata-se de uma tendência primitiva, de um processo indispensável às nossas necessidades de adaptação. A implicação é, ao mesmo tempo, o princípio da generalização e da indução, que deriva da lei da reprodução

do semelhante⁴⁷. Esses fenômenos são um aspecto de uma mesma necessidade: reagir às situações novas, apoiando-se sobre a experiência passada. Para Claparède a implicação se distingue da simples associação, na medida em que a última é dominada pela noção de repetição mecânica e a primeira, pela noção de ajustamento, ou seja, regida pela necessidade de adaptação. Piaget (1987, p.372) é notoriamente a favor de Claparède sobre a noção de implicação e explica que:

A implicação é, portanto, um fenômeno primitivo que não resulta da repetição, como a associação, mas pelo contrário, introduz imediatamente um vínculo de necessidade entre os termos que se implicam. A implicação mergulha as suas raízes, assim, na vida orgânica (...). Além disso, é ela que dirige, desde o seu ponto de partida, a tentativa mesmo não sistemática.

Piaget mostrou, então, que as elaborações de Claparède sobre a implicação se enquadravam no que ele próprio observava a respeito do nascimento da inteligência infantil e que, além disso, estavam na base da teoria dos esquemas e da assimilação:

assim é que, corrigida [a teoria de tentativa e erro] em virtude das observações de Claparède sobre o papel diretor da necessidade ou da interrogação e sobre a anterioridade da implicação em relação aos ensaios e erros, a teoria das tentativas conjuga-se com a da assimilação e dos esquemas (PIAGET, 1987, p. 379).

Essa correção de Claparède em relação à teoria de ensaio e erro no processo de nascimento da inteligência, encontrada em *La genèse de l'hypothèse* e que introduz a noção de implicação, tem impacto também na noção de adaptação, como nos diz Piaget (1987, p. 370):

A história da tentativa é a da acomodação com suas complicações sucessivas e, a esse respeito, parece que uma grande parte de verdade deve ser creditada à teoria que identifica a inteligência com uma exploração que se desenvolve por tentativa ativa.

Ou seja, várias noções desenvolvidas por Claparède serviram de base para conceitos fundamentais que sustentam a teoria de Piaget, como os conceitos de *esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio*. Ao recorrermos a Montangero e Maurice-Naville (1998), constatamos que esses autores propõem algumas relações teóricas entre Piaget e Claparède, que nos parecem pertinentes. Sem a

⁴⁷ "Toda necessidade tende a reproduzir as reações (ou situações) que lhe foram anteriormente favoráveis, a repetir a conduta que, anteriormente, foi bem sucedida em circunstância semelhante" (Claparède, 1931 / 1940)

pretensão de afirmarmos antecipadamente a validade dessas relações propostas pelos autores citados, as explicitamos aqui, de forma sucinta, não nos preocupando, inclusive, em nos estender nas definições dos conceitos que serão abordados. Nosso objetivo é, unicamente, apontar alguns caminhos para futuras pesquisas que poderão elucidar o alcance do diálogo estabelecido entre Piaget e Claparède nas suas respectivas obras.

1.5. Edouard Claparède e a psicologia e a pedagogia brasileiras

Ainda é preciso mencionar a influência de Claparède no desenvolvimento da psicologia funcional no Brasil, na chamada fase heróica (1890-1940) (CAMPOS, et al, 2004). Claparède esteve no país em 1930, onde foi recebido no Rio de Janeiro por Helena Antipoff e outros ex-alunos do Institut Jean-Jacques Rousseau (Gustavo Lessa, Waclaw Radecki e Ernani Lopes). Em Belo Horizonte, ministrou cursos e palestras, encontrou-se com Lourenço Filho (1897-1970)⁴⁸ e terminou sua obra *L'éducation fonctionnelle*, publicada no Brasil em 1933.

Tendo sido grande parte da sua obra traduzida para o português, houve uma apropriação das suas idéias por autores como Helena Antipoff, Lourenço Filho, Noemi Rudolfer e Iago Pimentel, repercutindo na produção teórica e prática da psicologia brasileira, especialmente da psicologia da educação. Uma pequena mostra disso é feita por Campos e Vilanova (2004), que encontraram 48 citações a Claparède nos principais periódicos de psicologia publicados no país no período de 1920 a 1950. Ele é citado também em um livro sobre Psicoterapia Construtivista, onde os autores abordam o construtivismo terapêutico no Brasil, mencionando que em 1926 os cursos de Sampaio Dória e Roldão de Barros, na

⁴⁸ Brasileiro, filho de pai português e mãe sueca, formou-se em Direito. Foi diretor da Instrução Pública do Ceará, com a incumbência de reorganizar o ensino do estado (uma das primeiras realizações da Escola Nova). Recebeu prêmio da Academia Brasileira de Letras pelo livro “Juazeiro do Padre Cícero”. Publicou grande número de artigos e livros de psicologia, pedagogia, gestão educacional, literatura infantil e obras didáticas. Traduziu obras de autores como Émile Durkheim, Edouard Claparède e Binet-Simon. Entre outros cargos públicos que ocupou, foi diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, chefiou o gabinete do ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, dirigiu o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Criou, em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Escola Normal de São Paulo, já discutiam as idéias de William James, Claparède e Dewey (ABREU; FERREIRA; APPOLINÁRIO, 1998).

estado e votação das conclusões assentadas pelas comissões, breves relatórios dos delegados dos Bancos Populares e Caixas Rurais e uma conferência do professor Regis da Silva, dirigente do Banco Central do Mi-

Será, portanto, um congresso em que sofrerão debate prático theses do maior alcance para o desenvolvimento do cooperativismo, nas suas diversas modalidades.

SANDINO FERIDO
MANAGUA, 22 (Est. Minas) — O caudillo Sandino foi ferido levemente em um combate travado contra as tropas americanas invasoras, afastando-se temporariamente da actividade

A estadia, na Capital do prof. Claparède
O ILLUSTRE EDUCADOR SUÍSSO FARÁ HOJE NO MUNICIPAL A SUA PRIMEIRA CONFERENCIA



Flagrante da chegada, domingo, do prof. Claparède, que se vê na photographia, cercado de pessoas que o foram receber na Central.

Pelo segundo nocturno de ante-hontem chegou á Capital o professor Ed. Claparède, da Universidade de Genebra.

O illustre visitante leve a recebel-o, além de uma representação da Escola de Aperfeiçoamento, o sr. dr. Mario Casassanta, inspector geral da Instrução, e o sr. dr. Aloysio Leite Guimarães, representando o sr. secretario da Educação, bem como professores, estudantes e representantes da imprensa. E ás palmas com que saudaram o illustre hospede, juntaram-se as flores de que o cobriam.

Simplez, natural, o professor Claparède apresentase com uma indulgente serenidade, reunindo de prompto as sympathias dos circumstantes.

AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES DO PROFESSOR CLAPARÈDE

Na despreocupação dos primeiros momentos e no acaso de uma palestra generalizada, o professor Claparède dá as suas primeiras impressões ao reverter minciro:

Sem tempo bastante ainda para, uma impressão de conjunto, é de agrado e encanto o sentimento perante a acolhida carinhosa do povo mineiro.

Honrado pelo convite de Minas, onde os discípulos ajustam e praticam o programma da escola nova, através das observações delles o conceito formado sobre o governo e o povo é o melhor. Vista sob o criterio educacional, a evolução pedagogica de Minas confirma aquelle conceito, suggerindo um alto indice de cultura e uma concepção magistrica de administração.

os mestres e alumnos, dar uma impressão geral da gente e da administração.

"Sul America Capitalização"
RUA DA BAHIA, 575
Pegam prospectos

A PRIMEIRA CONFERENCIA

O curso do illustre professor inicia-se hoje, ás 20 horas, no Theatro Municipal, com a conferencia subordinada ao titulo "Psychologia do Sentimento de Inferioridade".

O professor Claparède desenvolverá a interessante these sob um criterio objectivo, sendo as ilações providas da observação rigorosa e scientifica de casos concretos. O conferencista analysará dados e observações registados pela Escola de Aperfeiçoamento e que foram coordenados pela professora Helena Antipoff, professora da Escola de Applicação e assistente do illustre cathedraico da Universidade de Genebra.

As conferencias são realizadas sob os auspicios do secretario da Educação e Saude Publica, sendo a visita do professor Eduardo Claparède promovida pelo governo de Minas.

E o eminente psychologo reserva-se para, após um contacto mais intimo com a intellectualidade mineira e com

RIO, S. gundos vencia. O enc. do os c assa. Vasec. pinoce. Meacar. Bang. gos; Z. Bings. gna. O pr. brado, vado. pime. do Bar. termin. re de 2. te. De. Nesi p. firmou. partid. goal v. te. gardo. com a. termin. 2 a 1.

No c. deste c. No. 4. ceu po. Os q. consti. Sc. R. gues. Almeida. Beni. Benedi. plona. 8. Gels. App. do o E. Nesta. Nilo e. Paul. tempo. Na 1. o Jogo. do ann. nando. 1 a 0.

No c. se o e. secund. Para. aprese. Joci. mogem. waldos. E. o.

AL. MU.

Ilustração IV: Anúncio de uma das conferências de Claparède em jornal de circulação de Belo Horizonte

Isso demonstra o reconhecimento e a apropriação de alguns aspectos do pensamento do autor, tais como: *“a sua concepção de criança e a diferença da estrutura dela em relação ao adulto; a escola sob medida, principalmente por autores como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo”* (CAMPOS, VILANOVA, 2004, p.142) e nos faz reconhecer o destaque de Claparède como uma importante influência para o estabelecimento da psicologia científica no Brasil na primeira metade do século XX.

Helena Antipoff é um ótimo exemplo da importância das idéias de Claparède no Brasil, na medida em que, utilizando-se dos conhecimentos do mestre, a autora foi uma pessoa chave da psicologia e pedagogia brasileiras, organizando a

Sociedade Pestalozzi, em 1932, com o objetivo de promover o estudo, tratamento, educação e ajustamento social da criança e do adolescente excepcionais. Sob a influência das abordagens funcionalista e interacionista de Claparède, Antipoff desenvolveu várias pesquisas sobre o desenvolvimento mental, os ideais e os interesses das crianças mineiras, atuando como coordenadora do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, entre 1929 e 1944. Ela teve também um papel importante no ensino de psicologia no Brasil, ainda na década de 1930, quando fundou a cadeira de Psicologia Educacional na Universidade de Minas Gerais (atual Universidade Federal de Minas Gerais).

A importância de Claparède no contexto psicológico e pedagógico brasileiro é explicitada mais uma vez pela própria Antipoff (1933, p. 62) quando da publicação da tradução para a língua portuguesa do livro clássico de Claparède, *Psicologia da Criança e a Pedagogia Experimental*:

É uma obra fundamental que nos documenta a respeito dos grandes problemas da pedagogia e da psicologia; indica outrossim, os métodos que a psicologia oferece para os resolver cientificamente. Em um capítulo especial o autor condensa a história da psicologia da criança e da pedagogia experimental. No último capítulo, acerca do desenvolvimento da criança, o autor expõe com sua verve costumeira as teorias do interesse e do jogo, que são, a bem dizer, a chave da abóbada da pedagogia moderna. Uma rica biblioteca se depara em todo o decurso do trabalho.

Um exemplo da apropriação das idéias de Claparède por Antipoff pode ser visto nas elaborações teóricas dela sobre o interesse e os ideais. Antipoff é mais clara que Piaget nas suas referências ao mestre, como no exemplo a seguir em que ela se reporta ao conceito de “*psychotropia*” formulado por Claparède. É ela mesma quem explica:

A determinação dos interesses e dos ideais pode ser incluída no grupo das investigações psicológicas, chamadas psychotropias. Tomamos de empréstimo ao nosso mestre Eduardo Claparède esse termo, alterando, ou melhor, ampliando o sentido que elle lhe deu. Queira ele perdoar-nos o plagio. (...) A psychotropia dependeria de uma inclinação do interesse, enquanto esse phenomeno exprime e regula as relações do sujeito e o objecto (ANTIPOFF, 1936, p.282-283).

1.6. A aplicabilidade e a importância da sua obra

Em síntese, a obra do psicólogo e pedagogo genebrino está hoje bastante esquecida. Apesar de ser reconhecido que seu trabalho foi importante em seu tempo, muitas vezes, esse reconhecimento parece estar aquém do seu mérito, principalmente no que diz respeito a sua ativa participação na construção da psicologia científica.

Em sua obra encontramos críticas severas contra as práticas escolares instituídas, recursos à ciência através da psicologia e sua objetividade para criar práticas novas, por exemplo, quando ele propõe que a prática pedagógica deveria acompanhar o desenvolvimento psicológico da criança, o desenvolvimento dos seus interesses, e não mais a criança tentar sempre se adaptar aos programas educacionais, como no modelo tradicional da educação. Com seu forte espírito de curiosidade aliado à habilidade de pesquisa metódica, Claparède pretendeu construir uma teoria científica da infância, baseada nas apropriações que pôde fazer tanto da filosofia como da ciência da época, deixando-nos uma extensa obra composta por mais de 600 publicações entre os anos de 1892 e 1940, inclusive em jornais populares (HAMELINE, 1993)

Nas últimas décadas do século XIX, a infância parece ter sido um relevante tema de investigação científica, numa época em que a disseminação das redes públicas de ensino despertavam um interesse maior pelas crianças e, por outro lado, as ciências da natureza ganhavam espaço sob o impacto das descobertas de Charles Darwin (1809-1882)⁴⁹, o qual, inclusive, dedicou-se ao estudo do desenvolvimento da criança, observando e anotando o processo de crescimento de seus próprios filhos (FERRARI, 2005).

⁴⁹ Naturalista britânico que se tornou famoso como o criador da teoria da evolução, baseada na seleção natural das espécies. Escreveu em 1859 *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or The Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, usualmente abreviado como *The Origin of Species*, além de outros vários trabalhos sobre plantas e animais, como *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex* e *The Expression of the Emotions in Man and Animals*.

Na perspectiva psicológica temos alguns representantes desse interesse pelo desenvolvimento das crianças, como o próprio Darwin, Granville Stanley Hall (1809-1882)⁵⁰ e Claparède, por exemplo. Este enveredou pelo caminho da psicologia infantil e educacional a partir de uma ótica biológica e evolucionista, entendendo, então, que o desenvolvimento do ser humano significa sempre uma procura pela conservação da vida, pela adaptação ao ambiente. Nesse sentido, qualquer processo psicológico teria como função a adaptação ao ambiente, inclusive o *interesse*, um dos mais importantes conceitos da sua obra. O próprio Claparède (1920/1959, p.50) avalia sua contribuição à psicologia e à educação dizendo:

Se prestei serviço à psicologia, deve ser por ter constantemente procurado dar-lhe uma base empírica e, em particular, biológica, e desviá-la dos à priori metafísicos, que a concepção funcional, professada por mim, lança luz nova sobre o problema do sono e da histeria, sobre o da inteligência e da vontade, e que minha Lei do interesse momentâneo⁵¹ expressa bem o processo fundamental de qualquer atividade mental, de toda a conduta.

Entretanto, Hameline (1993) faz uma crítica severa ao trabalho de Claparède, dizendo faltar-lhe propostas concretas para melhorar a atividade pedagógica no cotidiano da sala de aula: como podemos tornar interessantes aqueles conteúdos que são naturalmente difíceis? Para ele faltam esclarecimentos do autor sobre a aplicação das suas teorias e, quando inquirido, Claparède respondia dizendo que isso é parte da arte do educador. Não concordamos com essa crítica, pois apesar de Claparède não recorrer a descrições minuciosas das suas experimentações, como vemos na obra de Jean Piaget, encontramos suas orientações para a prática pedagógica quando ele nos fala do jogo como forma de suscitar o interesse, por exemplo:

O jogo, o brinquedo, é uma das principais necessidades da criança. É exatamente porque tem essa necessidade que a criança é criança; pode-se pois considerar a tendência lúdica como especial

⁵⁰ Psicólogo e educador, considerado o pai da pedologia, foi o primeiro presidente da *American Psychological Association* e também da *Clark University* (1888 - 1920). Em 1887, fundou o *American Journal of Psychology*. É uma importante figura no desenvolvimento da psicologia da educação, tendo sido bastante influenciado pela teoria da evolução de Darwin. Descreveu a adolescência como um período de tempestade e estresse. Seu trabalho mais importante foi *Adolescence and Aspects of Child Life and Education*

⁵¹ "A cada momento, é o instinto mais importante que se sobrepõe aos demais, ou a cada instante, o organismo age conforme a linha de seu maior interesse" (Claparède, 1920 / 159, p. 29).

à natureza da infância. A necessidade de brincar: eis o que vai nos permitir reconciliar a escola com a vida, fornecendo ao aluno esses móveis de ação que se julgava impossível encontrar na sala de aula (CLAPARÈDE, 1930 / 1941, p. 196).

Ou quando Claparède propõe quatro soluções para que se possa respeitar e explorar as aptidões em vista do maior bem estar do indivíduo que as possui: 1) a existência das *classes paralelas*, em que se subdivide cada classe em uma classe forte para os mais inteligentes e uma classe fraca para os que têm mais dificuldade, o que não basta, mas é melhor do que não se fazer nada; 2) as *classes móveis*, que permitem ao aluno seguir aulas de graus diferentes nas várias matérias, permitindo que um aluno fraco em matemática e forte em biologia, por exemplo, siga a matemática com alunos do nível de escolaridade mais baixo e a biologia com alunos de nível escolar mais alto; 3) as *sessões paralelas, nas quais* são proporcionadas diversas possibilidades de escolha por áreas diferentes, como escolas profissionalizantes, de artes, de comércio, etc; 4) e o mais importante que seria o *sistema das opções*: “o sistema que há de realizar ao máximo o desiderato da escola sob medida será aquele que permitir a cada aluno agrupar o mais livremente possível os elementos favoráveis ao desenvolvimento de suas aptidões particulares” (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p. 158). Esse sistema implica em diminuir o número das horas obrigatórias de aula por semana, distribuídas entre um currículo mínimo de cada matéria e entre outras que poderiam ser escolhidas à vontade pelo aluno.

Outro argumento contrário à crítica de que não havia indicações práticas na obra de Claparède é o funcionamento da conhecida *Maison des Petits*, fundada em 1913 e dirigida por Mina Audemars (1882-1971)⁵² e Louise Lafendel (1872-1971)⁵³. Inicialmente batizada por elas de *centre d'éducation fonctionnelle* (HAMELINE, 1996), trata-se de uma escola de aplicação das idéias centrais do *Institut J.J.-Rousseau* em situação educativa real que ilustra as teorias das práticas pedagógicas: a educação nova, a escola ativa, a psicologia da criança e

⁵² Professora primária inglesa, foi para Genebra em 1908 com a finalidade de aprender o método froebeliano. Trabalhou na Ecole de Malagnou, escola pública onde conheceu Louise Lafendel, com quem realizou algumas publicações científicas.

⁵³ Professora primária genebrina, iniciada no método froebeliano, também lecionava na Ecole de Malagnou

a pedagogia experimental. Para isso, um pequeno grupo de crianças selecionadas foi confiado a três alunas do *Institut J.J.-Rousseau* - Helena Antipoff, Marguerite Eugster (1895-?) e Marguerite Gagnebin (1892-1917) – cujo papel era o de mediar as relações e os trabalhos das crianças na escola.

Conforme o entendimento de Claparède de que a educação funcional deve responder a uma necessidade, a qual corresponde a um desejo, na *Maison des Petits*, as crianças eram comparadas a uma planta que cresce, ou seja, que seguirá o curso natural do desenvolvimento. Por isso, ali, seria importante que elas quisessem o que estavam fazendo, seguindo seus próprios interesses, através do prazer proporcionado pela própria experiência, não havendo necessidade de memorizações e sem que se precisasse valer da disciplina ou da punição:

A Casa dos Pequenos! Mas o seu nome o indica, pertence aos Pequenos; é o seu domínio. Não é que eles podem fazer aqui tudo o que querem? Tudo lhes pertence (...). Nas salas de aula, como nas caminhas do vasto jardim, tudo está ao seu alcance, eles se servem de tudo e... – ô milagre... – eles aprendem a respeitar tudo (HAMELINE, 1996, p.34)⁵⁴.



Ilustração V : L'école de Saint Antoine, onde a *Maison des Petits* foi instalada a partir de 1978

Além do exemplo da *Maison des Petits*, podemos também nos reportar ao já citado trabalho de Helena Antipoff no Instituto Pestalozzi, onde a psicóloga e educadora pôde colocar em prática as teorias desenvolvidas no Institut J.J.-Rousseau com as crianças “anormais”, “abandonadas” e “difíceis”, como diz a própria Antipoff em uma das cartas a Claparède:

Nosso Instituto está talvez às vésperas de passar por uma bonita reforma, ou antes por uma fase de crescimento: talvez todo o

⁵⁴ Original: “La Maison des Petits! Mais son nom l’indique, elle appartient aux Petits; c’est leur domaine. Ne peuvent-ils pas y faire ce qu’ils veulent ? Tout leur appartient (...). Dans les classes, comme dans les allées du vaste jardin, tout est à leur portée, ils se servent de tout et... – ô miracle... – ils apprennent à respecter tout” (Hameline, 1996, p.34).

serviço da assistência às crianças abandonadas, difíceis, nervosas, anormais, e talvez mesmo os da justiça, passarão pelo nosso serviço que tornar-se-á um grande centro de observação, de distribuição e de educação com os seus anexos - escritório de orientação profissional e de colocação. Seria tão bonito, meu Deus. - Deverá sentir-vos igualmente satisfeito, porque o Instituto Pestalozzi é filho do Institut J.J.Rousseau. Há, uma relação muito estreita de parentesco. Todos os vossos ensinamentos, pelo meu intermédio, e por vossos livros são bem conhecidos aqui, pegaram muito nesse solo fértil do Brasil (citado por RUCHAT, 2004, p.15)⁵⁵

Mas Claparède é sincero ao constatar que ele não pode estudar todas as questões pertinentes à psicologia e à pedagogia do seu tempo e sugere algumas a serem desvendadas, que ao nosso ver são, na atualidade, de suma importância e não apresentam ainda soluções definitivas. Resumidamente, seriam cinco essas questões por ele propostas: 1) o problema da adaptação envolvendo a direção do pensamento e a imaginação criadora; 2) o problema das relações entre a constituição orgânica e o caráter ou as aptidões mentais; 3) o papel da hereditariedade (constituição) e do meio (educação) na formação do indivíduo; 4) o problema do eu, da vontade (ou da abulia) e do ideal; 5) o problema das relações entre afetividade e inteligência. Seguindo sua proposição, é para essa última questão que voltamos nosso olhar nessa tese, procurando algumas respostas na obra do próprio Claparède.

Para melhor compreensão do leitor, no próximo capítulo serão apresentados importantes conceitos, quais sejam, *necessidade*, *afetividade* e *inteligência*, os quais se inter-relacionam e são indispensáveis na construção da noção de *interesse* em Claparède, foco do nosso estudo, dada a própria natureza biológica desse conceito .

⁵⁵ Original: "Notre Institut est peut-être à la veille de passer une belle réforme, ou plutôt par une phase de croissance : peut-être bien que tout le service de l'assistance aux enfants abandonnés, difficiles, nerveux, anormaux, et peut-être même ceux de la justice, passeront par notre service qui deviendra un grand centre d'observation, de distribution et d'éducation avec ses annexes – bureau d'orientation professionnelle et de collocation. Ce serait si beau, mon Dieu. – Vous devrez vous sentir également satisfait, car l' Institut Pestalozzi est fils de l'Institut J.J.Rousseau. Il y a, une relation très étroite de parenté. Tous vos enseignements, par mon intermédiaire, et par vos livres si bien connus ici, ont pris très bien ce sol fertile du Brésil».

Capítulo 2:

Necessidade, Inteligência e Afetividade* na obra de Claparède: bases para o entendimento do conceito de *interesse

Ao estabelecermos os primeiros contatos com a obra de Claparède, percebemos que alguns conceitos são cruciais para o entendimento da noção de *interesse*, pois aparecem quase sempre interligados, são eles: *necessidade*, *afetividade*, *inteligência* e *educação funcional*. Lembrando que o nosso objetivo é compreender o conceito de *interesse* e suas relações com a emoção / afetividade e cognição dentro do contexto da história da psicologia e da história da psicologia da educação, primeiramente, achamos mais adequado definirmos esses termos para realizarmos a análise de conteúdo da noção de *interesse*, como já indicamos. O último termo, *educação funcional*, será tratado em capítulo a parte dada sua importância no contexto geral desse trabalho. Os três primeiros serão expostos a seguir.

De modo geral, o conceito de *necessidade* aparece de forma central em relação a todos os outros e é mencionada em praticamente todas as leis que regem a ação do indivíduo. O interesse surge quando a necessidade aparece, mas, às vezes, também é causa da necessidade. O papel da inteligência, por sua vez, é de resolver problemas novos por meio do pensamento para que a necessidade seja satisfeita e o organismo retorne ao equilíbrio. Para tanto, a afetividade, assim como o interesse, exerce algumas funções relacionadas a esse retorno ao equilíbrio, dentre elas a de direcionar o organismo para a busca daquilo que irá satisfazer a necessidade do momento, permitindo assim a relação do indivíduo com o meio. Como veremos, na obra de Claparède, há uma relação dinâmica e funcional entre esses conceitos.

2.1.: O conceito de *Necessidade*

Para entendermos os conceitos que serão apresentados aqui, de *interesse*, *afetividade* e *inteligência*, é preciso reportarmo-nos primeiramente ao conceito de *necessidade*, na forma como ele é abordado na obra de Claparède, na medida em que se apresenta como fundamento para os primeiros.

Necessidade é definida pelo autor como a ruptura do equilíbrio de um organismo. Essa ruptura ocorre por diversos fatores, mas é também uma consequência natural do crescimento (CLAPARÈDE, 1930 / 1973). Mas ela mesma tem a propriedade de provocar as reações ideais para satisfazê-la. Em diversas situações, o equilíbrio perturbado se restabelece automaticamente como, é o caso da nossa vida fisiológica, em que os mecanismos reflexos garantem as funções respiratórias, por exemplo. O mesmo não acontece com a nossa vida mental, deixando-nos temporariamente desadaptados: “*é então que cabe à inteligência a tarefa de nos readaptar*” (CLAPARÈDE, 1938/1973, p.16).

Necessidade é também o motor da nossa conduta, a mola que nos move. Mas, o indivíduo visa sempre um objeto, um fim objetivo e não o desaparecimento de uma necessidade. Então, a necessidade aparece-nos como objetos a obter. Isso nos conduz ao entendimento de que não é a necessidade por si só que orienta, que move nossa conduta, mas sim a nossa necessidade *em relação* ao que pode satisfazê-la. Nem todo objeto externo, portanto, é um excitante *a priori*, só vindo a sê-lo quando em relação com as necessidades gerais ou momentâneas do indivíduo. Ou seja, a excitação está sempre sob o controle da necessidade e é somente por intermédio de uma necessidade que o excitante provoca a reação. Em *A gênese da hipótese*, Claparède (1934a, p. 133) esclarece que

*nossas necessidades têm, com efeito, a propriedade de dirigir nossa mente, nossa atenção, sobre os objetos capazes de as satisfazer. Se temos fome, tudo o que é capaz de concorrer em qualquer medida para acalmar nosso apetite toma nossa mente, é utilizado por essa última*⁵⁶.

⁵⁶ Original: “*Nos besoins ont en effet la propriété de diriger notre esprit, notre attention, sur les objets capables de les satisfaire. Si nous avons faim, tout ce qui est capable de concourir en quelque mesure à calmer notre appétit frappe notre esprit, est utilisé par lui*”

Uma necessidade desaparece quando é satisfeita e deixa de ser a causa da atividade. Contudo, essa necessidade é logo substituída por outra, de forma a verificarmos que algumas necessidades somente são satisfeitas por intermédio do surgimento de outras.

Dentre as dez grandes Leis da Conduta, descritas por Claparède (1931/1940), percebemos a presença da necessidade em pelo menos seis delas, quais sejam: a lei da necessidade (*“toda necessidade tende a provocar as reações próprias a satisfazê-la”*); a lei da extensão da vida mental (*“o desenvolvimento da vida mental é proporcional à diferença existente entre as necessidades e os meios de satisfazê-las”*); a lei da antecipação (*“toda necessidade que, por sua natureza, corre o risco de não poder ser imediatamente satisfeita, aparece com antecedência, isto é, antes que a vida esteja em perigo”*); a lei da reprodução do semelhante (*“toda necessidade tende a produzir as reações ou situações que lhe foram anteriormente favoráveis, a repetir a conduta que, anteriormente, foi bem sucedida em circunstâncias semelhantes”*); a lei do tatear (*“quando uma situação é tão nova que não evoca nenhuma associação de similitude ou quando a repetição do semelhante é ineficaz, a necessidade desencadeia uma série de reações de pesquisa, de ensaio, de tateamento”*); a lei da autonomia funcional (*“em cada momento do seu desenvolvimento um ser animal constitui uma unidade funcional, isto é, suas capacidades de reação são ajustadas às suas necessidades”*). Nas demais leis (lei da tomada de consciência, lei do interesse, lei do interesse momentâneo e lei da compensação), o papel da necessidade não é imediato como nas primeiras, mas não deixa de estar presente, revelando sua importância em toda a extensão da vida mental.

Apoiando-se no interesse, a necessidade está diretamente implicada no desenvolvimento cognitivo, e, conseqüentemente na educação das crianças, uma vez que

nada do que está fora dela [da criança] se reproduz nela: só os conhecimentos, os sentimentos ou os esquemas de ação sugeridos, na medida em que respondem a uma necessidade sua; só adquire os comportamentos que lhe interessa adquirir (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p.102).

2.2.: A inteligência, o pensamento e os processos mentais

Para se estudar a inteligência, Claparède recomenda que se ponha de lado os dois sistemas filosóficos que sustentaram a psicologia por longo tempo: o *sistema das faculdades da alma, que considerava a inteligência como faculdade primordial e inanalísável, e o associacionismo, para o qual a inteligência se reduz ao simples jogo de associações adquiridas*” (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.150).

Claparède considera que a atividade inteligente, como as demais atividades psíquicas, pode ser explicada através da concepção biológica, na medida em que ela corresponde a uma necessidade: *“a necessidade que desencadeia a inteligência é a necessidade que surge quando o indivíduo está desadaptado em face das circunstâncias ambientais”* (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.137). A necessidade é responsável não só pelo impulso inicial, mas também pela orientação e direção da atividade intelectual, propondo o problema que ela terá que resolver. Isto é, a necessidade de readaptação provoca um movimento interno, o movimento do pensamento, a pesquisa. Nesse sentido, *“a inteligência é um instrumento de adaptação, que entra em jogo quando falham os outros instrumentos de adaptação, que são o instinto e o hábito”* (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.137).

Segundo Claparède (1931/1940, p.134-136) existem três significados atribuídos, em geral, à palavra *inteligência*, mas ele somente compartilha do último deles:

- 1- *é o nome dado à classe dos fenômenos que têm por objeto o conhecimento; inteligência se opõe então à afetividade, à reatividade; o adjetivo de inteligência nessa acepção é ‘intelectual’.*
- 2- *Inteligência designa, às vezes, na linguagem corrente, uma capacidade inteligente acima da média.*
- 3- *A inteligência é uma maneira de ser dos processos psíquicos adaptados com bom êxito a situações novas; seu adjetivo é, então, ‘inteligente’. Se considerarmos essa maneira de ser não como simples qualidade, mas como uma capacidade, poderemos dizer que a inteligência se opõe ao automatismo, ao instinto, à imbecilidade.*

O ponto de partida da atividade inteligente é a questão que, para ser resolvida, precisa de uma pesquisa ou da descoberta da hipótese. Ao final, é necessária a verificação dessa hipótese imaginária. Não importa dizer ‘para que serve a

inteligência', mas quais são as circunstâncias que determinam a intervenção da inteligência, uma vez que ela intervém quando o automatismo (instintivo ou adquirido) não permite resolver a questão posta. Esse problema da adaptação ao novo, no caso da inteligência, é resolvido pelo pensamento. Assim, o pensamento se distingue da inteligência por ser um instrumento dela, não sendo em si mesmo inteligente (assim Claparède considera o pensamento do alienado, do sonhador, etc).

Da mesma forma, o saber é apenas um meio para o desenvolvimento da inteligência e não o agente da inteligência. O saber é um capital de conhecimentos adquiridos que constitui a reserva onde o pensamento irá prover-se para atingir seus objetivos, ou seja, é o ponto de apoio do pensamento. Portanto, se *“a função da inteligência é resolver por meio do pensamento um problema novo”* (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.241), atribuir elevada importância ao saber mata a atividade inteligente, considerando que o pensamento, para Claparède é definido como o veículo do desejo, é aquele que tem por objetivo transformar nossas intenções em condutas objetivas: *“o veículo é o pensamento; a rota, os postes, é o saber”* (CLAPARÈDE, 1925, p.8).⁵⁷

2.3.: Afetividade / emoção e suas relações com o interesse e a inteligência

No conjunto de textos de Claparède aqui pesquisados, de 1905 a 1938, não há um significado explícito do conceito *afetividade*. Como dissemos na Introdução, este termo aparece, às vezes, associado a emoções, sentimentos e desejo. Essa maneira dele designar a afetividade é bastante próxima aos significados que encontramos atualmente:

1- qualidade ou caráter de quem é afetivo; 2- (Psic.) conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e sentimentos; 3- (Psic.) tendência ou capacidade individual de reagir facilmente aos sentimentos e emoções, emocionalidade (HOUAISS, VILLAR, 2001, p.102).

Por isso, não diferenciamos afetividade, emoção e sentimento na análise de conteúdo realizada na obra de Claparède aqui pesquisada. Em geral, nos textos

⁵⁷ Original: « *Le véhicule, c'est la pensée; la route, les poteaux, c'est le savoir* »

dele, *afetividade* é ainda um termo que se relaciona aos conceitos e funções de *necessidade*, *interesse* e *inteligência*. Nem por isso, a afetividade se torna menos importante, sendo o próprio Claparède (1920/1959, p.33) quem nos diz: “*o mesmo ponto de vista funcional me pareceu projetar também, certa luz sobre o obscuro problema dos sentimentos e das emoções*”. Poderíamos nos arriscar a dizer que a afetividade tem uma dimensão tão importante quanto a inteligência na sua obra, talvez pelas suas leituras de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a quem Claparède muitas vezes se reportou.

Mas para falarmos em afetividade, mais uma vez, temos que retornar ao conceito de necessidade. Vemos em algumas passagens dos textos de Claparède que a ‘tensão afetiva’ é produzida por uma necessidade não satisfeita. Entendida também como o verdadeiro ‘desejo’ de resolver um problema, a afetividade desperta o interesse pela técnica a empregar para que a necessidade seja satisfeita. Em outros momentos, contudo, a afetividade parece se confundir com a necessidade, por exemplo, quando Claparède diz que se deve apelar para as “*tendências instintivas adormecidas na alma de cada um, despertando-as, criando um desejo, uma necessidade*” (1931/1940, p.5); ou “*para tornar a criança ativa, basta colocá-la em circunstâncias próprias a despertar essas necessidades, esses desejos*” (1920/1959, p.44), etc.

Em outro contexto, Claparède (1920/1959, p.114) coloca o desejo, o prazer, como gerador (dinamogênico⁵⁸) da necessidade: “*O prazer assim obtido lhes inspirará o desejo de novos esforços e, por fim, lhe dará o gosto e a necessidade do esforço. Eis o fato denominado dinamogênese dos processos adequados à situação presente*”. De qualquer forma, segundo a perspectiva funcional, a afetividade, as emoções, o desejo, ou como os quisermos denominar, são criados no indivíduo pela Natureza, de forma a corresponder às necessidades do seu desenvolvimento: “*A Natureza não nos dotou com o conhecimento inato das cousas e efeitos dos fenômenos, mas deu-nos o desejo e o meio de os*

⁵⁸ O termo utilizado na tradução de 1940 é “dinamogênizador”. Preferimos o termo “dinamogênico” que significa “*superativação da função de um órgão devida a uma excitação de qualquer natureza*” (Houaiss & Villar, 2001, p.1044)

procurarmos, o que é mil vezes mais precioso” (CLAPARÈDE, 1905/1934, p.417). Assim, a função das operações psíquicas é a de servir de união, de ponte, entre o desejo e a ação.

Da mesma forma como ocorre em relação ao termo *necessidade*, às vezes, a afetividade se confunde com o termo *interesse*, como nas seguintes passagens: *“É mister, sobretudo, que o anúncio seja de natureza a despertar um desejo, um interesse, a fazer do transeunte indiferente, um cliente possível ou, melhor, um cliente provável”* (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.5); *“Dado um interesse, um desejo que se tenha de despertar no espírito do aluno, quais serão os melhores meios, a melhor técnica para alcançá-lo?”* (CLAPARÈDE, 1916/1928, p.28). Por outro lado, a afetividade é colocada também como a desencadeadora do interesse: *“Embora possa parecer, não é nunca a massa [aperceptiva] como tal que suscita o interesse: ela não intervém senão quando o interesse já foi despertado por uma necessidade ou por um fator afetivo”* (CLAPARÈDE, 1920/1959, p.284).

Em relação à inteligência, Claparède (1931/1940) esclarece que os raciocínios, os pensamentos sobre um determinado objeto servem para sustentar o desejo. Ou seja, em primeiro lugar estaria o desejo, em segundo, a inteligência. Por isso mesmo que *“é impossível suprimir os elementos afetivos de nosso pensamento”* (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.308). Segundo Jean Piaget (1920/1959), isso nos remete às questões relacionadas ao fenômeno denominado por Claparède “execução das condutas” em oposição ao seu “motor interno”: *“A execução da conduta é ou a regulação relativa ao ‘como’ (por exemplo, as técnicas inatas ou adquiridas do instinto, do hábito e da inteligência), ou a regulação dos fins e intenções (os sentimentos e a vontade)”* (CLAPARÈDE, 1920/1959, p.82). Em 1916, Claparède (1916 / 1928, p.16) já havia dito que

a significação, a função de uma operação psíquica é a de servir de traço, de união, de ponte, entre o desejo e a ação. (...) Assim como o pulmão não pode funcionar, normalmente, se não estiver em comunicação, por um lado com o oxigênio do ar, do outro, com o sangue, assim também a inteligência não pode desempenhar a função regular que lhe é própria se não relacionar o desejo com o ato – o ponto de partida com o ponto de chegada.

Sendo a inteligência, portanto, um ato de pesquisa, as hipóteses (meios de resolver o problema, a questão colocada pela desadaptação) estão envolvidas com algo da ordem da afetividade, na medida em que elas podem ser aceitas ou rejeitadas. Esse processo de rejeição ou aceitação, segundo Claparède (1931/1940, p.153), dá-se através do ‘sentimento de se...então’: *“Às vezes a seleção da hipótese é imediata; tem-se um sentimento imediato de conveniência (ou de não conveniência), com uma espécie de certeza íntima de que essa hipótese é justa (ou falsa)”* Talvez, por isso ocorram as deformações da realidade que, para Claparède (1931/1940, p.305), são conseqüências, em grande medida, do sentimento: *“Temos uma tendência inata a realizar nossos desejos, e esses desejos se realizam de dois modos diversos: ou escolhemos na realidade o que nos possa satisfazer ou então tentamos modificar a realidade até que ela nos satisfaça”*. Inclusive, quando cita os problemas da psicologia da sua época, Claparède (1920/1959, p.51) acentua *“o problema das relações entre afetividade e inteligência, compreendendo o estudo da ação do subconsciente”*. Ele se refere às deformações que a afetividade provoca no pensamento correto (pensamento leal) e admite que seus estudos sobre a afetividade não esclarecem esses fenômenos, só desvendam suas sombras.

Pierre Bovet confirma esse interesse de Claparède, afirmando que suas últimas palavras, em julho de 1940, ao final do seu curso sobre a inteligência, *“foram para comprovar os danos causados pelo pensamento afetivo, no campo internacional”* (CLAPARÈDE, 1920/1959, p.64). Com efeito, nessa época, o autor, preocupado com os conflitos provocados na Europa com a escalada do nazismo e dos nacionalismos, avalia que essa decadência moral estaria associada a uma decadência da inteligência. A clareza do pensamento estaria sendo prejudicada pelas “ideologias da força”, ancoradas em disposições agressivas da espécie humana, portanto disposições que relevam mais da afetividade que da inteligência, evidenciando uma espécie de ação negativa da afetividade sobre a capacidade de compreensão da alteridade.

Em mais uma crítica à educação tradicional de sua época, Claparède chama a atenção para o prejuízo que a excessiva ênfase colocada pelas escolas no saber,

na aquisição de conhecimentos, estaria causando ao desejo do aluno de compreender, de refletir. Para ele, *“a preocupação do saber, afasta, pois, do desejo de pensar”* (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.242). Bloqueia-se o ato de pesquisa que caracteriza a inteligência. Por isso mesmo, ele se preocupa em diferenciar o que seria uma verdadeira incapacidade de uma inibição devida a alguma causa afetiva em alunos inteligentes: *“podríamos reservar o nome de ‘falsa incompetência’ a esta incapacidade, que provém não de uma ausência de disposição para um trabalho determinado, mas de uma rejeição procedente de uma causa afetiva”* (CLAPARÈDE, 1924/1967, p.86)⁵⁹.

Ainda sobre a relação entre afetividade e inteligência, Claparède se pergunta se a desordem primitiva dos estados melancólicos e das obsessões residiria na esfera afetiva ou na esfera intelectual. Qual seria a parte relativa à inteligência ou ao sentimento? Infelizmente, ele mesmo não responde a essa questão tão presente na atualidade.

Os três conceitos são apresentados aqui de uma forma didática, entretanto, é possível percebermos na obra de Claparède que eles possuem um funcionamento dinâmico, da mesma forma que o conceito de *interesse*, com o qual se interrelacionam de forma estreita. Descritas essas noções, passaremos agora ao conceito de *interesse* propriamente dito, procurando compreendê-lo ao longo do percurso teórico de Claparède. Para tanto, descreveremos o conceito como ele aparece em cada um dos artigos ou livros a que tivemos acesso, seguindo uma ordem cronológica.

⁵⁹ Original: *“podríamos reservar el nombre de ‘falsa ineptitude’ a esta incapacidad, que proviene no de una ausencia de disposición para un trabajo determinado, sino de un rechazo procedente de causa afectiva”*

Capítulo 3

O Interesse

O interesse é a pedra sobre a qual pode ser edificada toda a psicologia – se um tal edifício é possível⁶⁰ (CLAPARÈDE, 1906 /s.d.).

Seguindo a cronologia dos textos selecionados da obra de Claparède, apresentaremos as elaborações do autor sobre o conceito de *interesse* conforme a data da primeira publicação dos respectivos textos. Alguns textos foram condensados em períodos, às vezes, por falta de dados importantes que justificassem a separação anual dos mesmos. Iniciamos pelo ano de 1904, por ser a fonte mais antiga de que dispomos, contudo as referências sobre o interesse surgem somente em 1905, com a publicação de *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*. Passamos por vários anos até chegar no período de 1937 a 1940, que foram os últimos anos de vida de Claparède.

3.1.: O interesse em 1904: *Le mental et le physique*

No artigo mais antigo de Claparède que pudemos ter acesso, ou seja, *Le mental et le physique. D'après L. Busse*, datado de 1904, não há nenhuma menção ao conceito de *interesse*. Nesse artigo, Claparède faz o que poderíamos chamar de uma resenha do trabalho de Ludwig Busse sobre os problemas da alma e do corpo. Claparède aproveita para refutar o materialismo e fazer um exame das vantagens e inconveniências do paralelismo e do interacionismo, como já mencionamos nas páginas 41 e 42.

⁶⁰ Original: “L'intérêt est le roc sur lequel peut être édifiée toute la psychologie – si un tel édifice est possible”

3.2. O *interesse* em 1905: a concepção psico-biológica e a pedagogia experimental

A primeira vez que nos deparamos com o conceito de interesse nos textos selecionados da obra de Claparède foi no livro *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*, publicado em 1905. Nesse livro, o autor nos fala sobre o “*interesse como um importante fator de determinação mental*” (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.457) e descreve vários aspectos dele, além de relacioná-lo com a educação das crianças.

Um primeiro aspecto relevante são os dois problemas que o envolvem, quais sejam, o problema funcional e o problema estrutural. O primeiro diz respeito à forma como se deve ligar as coisas novas ensinadas na escola aos interesses próprios das crianças. E o segundo está relacionado à necessidade de se traduzir a experiência do adulto de forma que possa ser apreendida pela criança, uma vez que a concepção de Claparède (1905 / 1934, p.164) é a de que “*o espírito do menino difere do adulto, não só porque seus interesses são distintos, mas também porque sua estrutura é outra. O conteúdo do espírito do menino é diferente do do adulto*”. Isso traduz, em grande medida, o pensamento de Jean-Jacques Rousseau de que a infância é o terreno fértil para a vida adulta. Claparède insiste nesse ponto, dizendo que quanto mais longa é a infância, em comparação com o reino animal, maiores serão suas possibilidades de ação e de enriquecer com a experiência aquilo que foi transmitido pela hereditariedade. E termina dizendo que a idade adulta

é a cristalização, a petrificação; a infância tem por fim fazer recuar o mais longe possível o momento no qual o ser, perdendo sua aptidão para ‘transformar-se’, se condensa, adquire sua forma definitiva, como o pedaço de ferro que o ferreiro deixou esfriar (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.434).

Outro importante aspecto nessa obra é que Claparède demarca sua concepção psico-biológica do interesse. Conforme a nossa análise, a forma como Claparède apresenta essa concepção já nos aponta para a presença de características da concepção interacionista no seu pensamento, principalmente quando ele explica

que o interesse é o sintoma de uma necessidade e exprime uma relação entre o indivíduo e o objeto, ou seja, o meio:

Dizemos que uma coisa nos interessa quando ela nos importa no momento em que a consideramos ou quando corresponde a uma necessidade física ou intelectual. (...) O termo 'interesse' exprime, pois, uma relação adequada, uma relação de conveniência recíproca entre o sujeito e o objeto. (CLAPARÈDE, 1905, p.457).

Nesse sentido, um objeto não nos interessa, ele mesmo. Esse interesse somente surge quando o indivíduo encontra-se predisposto a se interessar por determinado objeto. A isso Claparède chama "interesse psicológico":

Em si, um objeto não é nunca interessante; seu interesse depende sempre da disposição psico-fisiológica do indivíduo que o considera. O objeto não interessa, com efeito, senão quando o sujeito se acha disposto a ser interessado por ele; por outro lado, o sujeito não sente interesse em presença de um objeto se este não lhe é vantajoso de qualquer maneira. Desta dualidade de fatores que o fenómeno interesse implica se depreende que o vocábulo se aplica tão bem ao objeto que interessa, como ao estado psíquico despertado no sujeito pelo objeto que lhe importa (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.457).

O interesse psicológico pode ser encarado a partir de uma perspectiva objetiva, em que é convertido em atributo das coisas que interessam, "por exemplo – 'a botânica está cheia de interesse'" (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.457). Isso é denominado pelo autor de *interesse-atributo*. A outra perspectiva teria um caráter subjetivo, qualificando-se a necessidade, a qual pode, inclusive, existir na ausência do objeto específico que a satisfaça, "exemplo – 'Paulo não acha o que satisfaça seu interesse'" (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p. 457); ou qualificando-se seu efeito subjetivo, ou seja, "à atenção, à atividade, que se estende a palavra 'interesse'; por exemplo – 'esta flor excita o interesse (a atenção) de Paulo', - 'a botânica é seu único interesse (ocupação)'"(CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.457). Finalmente, emprega-se também a palavra *interesse* em um sentido utilitário de proveito, de lucro, que revela seu sentido prático, vital, revelando o interesse-biológico, uma vez que ele é útil ao indivíduo para sua conservação e desenvolvimento da sua personalidade, implicando a idéia de vida: "Paulo tem interesse em estudar a botânica" (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.457).

Interesse-objeto, interesse psicológico, interesse-atributo, interesse-prático ou biológico! – eis aí muitos interesses, é certo,

mas esta pluralidade não tem nenhum inconveniente, porque todos estes vocábulos se referem, na realidade, ao próprio fenômeno psico-biológico. Estas maneiras de falar diferem, porém, conforme o pensamento situe o interesse no objeto ou no sujeito, mas, na realidade, são absolutamente equivalentes (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.458)

Aqui também o interesse apresenta-se integrado à concepção funcional presente em toda a obra de Claparède. Só para citar um exemplo, Claparède afirma que um ser somente é viável quando reage de forma a manter sua existência, a não perecer, o que significa dizer que *“viver é, para um ser, proceder em cada instante segundo o nível de seu maior interesse”* (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.458). Esse seria o interesse biológico *“que consiste naquilo que é útil ao ser do ponto de vista de sua conservação, do desenvolvimento da sua personalidade”* (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.458). Essa idéia é a que origina a Lei do Interesse Momentâneo:

O interesse assim compreendido é a mola real de todas as nossas ações, de todos os nossos pensamentos, o que lhes dá uma orientação adaptada às necessidades do momento. É o interesse que, a cada instante, decide do sentido da reação; por isso propus que se designasse este fato biológico fundamental pelo nome de lei do interesse momentâneo (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.458).

Enquanto que nos animais o interesse psicológico sempre coincide com o interesse biológico, segundo Claparède, o mesmo não ocorre com o homem. Ele explica que esse divórcio anormal ocorre em função da dissolução parcial dos instintos no homem. Contudo, tal divórcio não pode ser muito grande, pois ameaça a sobrevivência do indivíduo:

Os que agem contra si próprios, isto é, os que estão interessados (psicologicamente) por aquilo que não lhes interessa (biologicamente), são rapidamente eliminados. (...) Por isso, de agora em diante, consideraremos como equivalentes estes dois aspectos do interesse; esta equivalência é a regra no indivíduo normal, desde que se chame normal àquele cujos atos tendem para a conservação de sua espécie (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.459)

Para explicar como o interesse é que determina o ato que se deve realizar em um momento dado, Claparède recorre à metáfora do reservatório de energia provido de torneiras. Ele nos faz imaginar que nosso organismo é dotado de um reservatório de energia, cuja função é irrigar e acionar as reações úteis, através de torneiras que governam cada qual um canal de irrigação e uma reação

especial. Cada torneira deverá ter um dispositivo de abrir e fechar, cuja chave será os excitantes, os quais dependem da necessidade momentânea. Claparède explica que já havia denominado esse processo de dinamogenização pelas excitações que são capazes de provocar a reação “de abertura da torneira de energia”, isto é, de “reação do interesse”:

Esta dupla dependência será realizada se o registro de cada torneira é provido de uma entrada, que variará de forma, segundo as necessidades do organismo, de tal maneira que somente possa ser aberto por chave cuja forma corresponda à forma da entrada (isto é, por meio de excitantes que correspondam à necessidade do momento). Dada a forma do dispositivo regulador das reações úteis, uma chave (um excitante) somente será capaz de abri-lo se o excitante coincide com o interesse do organismo, e, por conseqüência, a dinamogenização das reações úteis não se realizará senão de conformidade com este interesse (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.461).

Nessa obra, Claparède estabelece que, em cada idade, o indivíduo encontra-se sensibilizado para objetos diferentes, na medida em que suas necessidades vão se modificando. Nisso se encontra o fundamento da evolução dos interesses no decorrer da infância e da adolescência. Tal evolução ocorre numa seqüência específica e interesses diferentes se sucedem na passagem de um estágio para outro. No início da vida, esses interesses não variam quanto ao sexo, vindo a se diferenciar cada vez mais com a idade. Da mesma forma, o interesse pelos diferentes ramos de estudo também se modifica com a evolução de cada estágio. Claparède distingue três estágios de evolução dos interesses – o estágio de aquisição ou de experimentação; o estágio de organização ou de apreciação; e o estágio de produção – e a cada um deles corresponde um agrupamento de interesses, conforme segue:

I- Estágio de aquisição, de experimentação:

1- Período dos Interesses Perceptivos (primeiro ano de vida): percebemos as coisas como nos convém percebê-las no momento. Nesse período o interesse volta-se para o objeto na sua totalidade, considerando suas configurações exteriores, através dos movimentos do braço e da cabeça.

2- Interesses Glóssicos (segundo ano de vida): diante da necessidade de aprender a falar o nome das coisas, ocorre o interesse pela linguagem, pelas palavras.

3- Interesses Intelectuais Gerais (dos três aos sete anos): surgem os interesses em relação aos objetos que possam colocar em ação a ideação, a fantasia imaginativa, que darão origem, logo em seguida, aos interesses intelectuais propriamente ditos. A criança preocupa-se, então, com a relação das coisas, com suas origens e sua constituição. É a idade das perguntas.

4- Interesses Especiais e Objetivos (dos sete aos doze anos): o interesse se especializa, concentrando-se em problemas mais bem definidos, tornando-se a fonte dos jogos infantis. Tendo a consciência da relação que liga o meio empregado ao objetivo que se deseja obter, a criança não age mais somente pelo prazer de agir, mas interessa-se pelo fim concreto da sua ação, pelo êxito do seu esforço.

II- Estágio de organização, de apreciação:

5- Interesses Sociais ou Éticos (dos doze aos dezoito anos, ou mais): com o despertar da consciência social, sabendo-se membro de uma sociedade e tomando consciência da sua própria personalidade, há uma mudança de orientação dos interesses do indivíduo, que passa a apresentar o sentimento de responsabilidade, de dever. Aparecem os interesses éticos e sociais, religiosos e sexuais.

III- Estágio de produção:

6- Período do trabalho (idade adulta): os vários interesses encontram-se subordinados a um interesse superior, seja um ideal ou, simplesmente, o interesse de conservação pessoal. (p.469-471)

Claparède explica que a lei geral que rege a sucessão dos interesses segue as seguintes linhas diretrizes: do simples para o complexo; do concreto para o abstrato; da receptividade passiva para a espontaneidade; da indeterminação para a especialização; da subjetividade para a objetividade; do imediato para o mediato. E essa ordem de evolução é passível de ser identificada através de duas

vias: a primeira pelo método da extropeccção, pelo qual observa-se a conduta da criança, suas atividades e jogos, o progresso na linguagem, anotando-se as variações que ocorrem com a evolução; a segunda pelo método introspectivo, que somente é viável com as crianças mais velhas, pois utiliza a interrogação sobre aquilo que lhes interessa, sobre suas preferências.

Ao se referir aos problemas do desenvolvimento, Claparède expõe um problema prévio para toda intervenção educativa, qual seja, como despertar um interesse:

não se pode obrigar um indivíduo a ouvir ou a trabalhar e muito menos a uma criança, sem haver suscitado nela um interesse, isto é, um desejo de saber e de agir. Como suscitar semelhante interesse? Como criá-lo, se não existe naturalmente? (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.151)

Mas ele mesmo se encarrega de responder a essa questão, dizendo que existem dois meios de estimular o interesse, que são os extrínsecos e os intrínsecos. Os primeiros *“apelam para móveis estranhos ao próprio trabalho que se tem de executar e que lançam o indivíduo fora de si mesmo, a bem dizer: tais são os prêmios, os castigos, a emulação, a necessidade de passar nos exames, etc”* (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.151). Por sua vez, os meios intrínsecos, consistem em propiciar ao aluno uma situação que lhe suscite a necessidade, o desejo de executar a tarefa, unindo-se o interesse e a atividade:

(...) a escola deveria ter por efeito, formar a personalidade, reunindo em síntese harmônica a atividade e o interesse. Fazendo o aluno trabalhar sem que interiormente sinta o desejo, a necessidade para isso, habituamo-lo, se assim me posso expressar, a só trabalhar com a ponta do cérebro, da mesma maneira que não se como senão com a ponta dos dedos, as cousas que repugnam (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.453-4)

É possível compreendermos que, para Claparède, a fecundidade do trabalho tem uma relação direta com o interesse intrínseco. Portanto deve-se privilegiar esse interesse intrínseco em detrimento do extrínseco (como o de evitar um castigo),

porque, não havendo criado no espírito nenhuma necessidade de conhecimento que a própria realização do trabalho possa satisfazer, não se solicitou nenhum dos processos mentais próprios para assegurarem esta realização” (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p. 442)

Na medida em que os interesses da criança variam de acordo com o seu desenvolvimento, tem-se que procurar quais são os interesses para cada idade, sabendo-se que a vida do menino não contém toda espécie de necessidade, como ocorre com o adulto, e que *“há interesse e interesse; o que se trata de despertar é aquele interesse profundo que revolve o indivíduo e o excita à ação, ao esforço, - não o interesse superficial que não prende seus olhos e seus ouvidos senão por um instante”* (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.152). De qualquer forma, a educação deve favorecer a evolução natural dos interesses e explorar a ausência de motivação social para os trabalhos escolares. Mais uma vez, podemos identificar o interacionismo no pensamento de Claparède, quando ele expõe que o papel da escola (o meio) é o de zelar pelo desenvolvimento natural da criança, criando possibilidades:

O desenvolvimento é um processo espontâneo; segue uma via traçada pela Natureza, devendo por isso o educador velar por que ela não seja contrariada por meio de exercícios intempestivos. Não se ensina uma criança a desenvolver-se; o mais que se pode fazer é multiplicar em volta dela as oportunidades de desenvolvimento natural (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.528).

É o jogo que teria a função de permitir ao indivíduo se desenvolver, seguir o caminho do seu maior interesse nas situações em que não se possa conseguí-lo recorrendo às atividades sérias. Claparède reconhece que existem coisas a serem aprendidas que são destituídas de interesse imediato, mas que se terá necessidade de sabê-las mais tarde, como a tabuada, a ortografia ou a leitura. O jogo pode indiretamente constituir a maneira de se estudar essas coisas, na medida em que esteja relacionado a interesses naturais da criança e, deste modo, comunicar-lhe um atrativo que as matérias, por si só, não possuem: *“ora, é precisamente o jogo que realiza esta forma superior do trabalho, na qual o interesse se refere tanto aos meios de execução como ao fim intentado”* (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p. 443)

Mas Claparède também nos fala sobre as patologias que podem ocorrer em torno do interesse, como o suicídio, que é o fim natural e lógico de um ser que teve destruído o interesse que consistia o móvel da sua vida, ou como os jogos malogrados que podem ocorrer nos fenômenos históricos. Tais jogos são anormais e escapam à Lei do Interesse Momentâneo:

Quando um menino brinca de doente e declara a seu amigo, que se finge de médico, que é incapaz de se manter em pé, a comédia cessa imediatamente, voltando a ter as suas pernas ágeis se o exige seu interesse se, por exemplo, o chamam para jantar. Pelo contrário, o histérico joga, mau grado seu. (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.411)

Nesse livro ainda são mencionados alguns tópicos importantes relacionados ao interesse, como o sentimento de esforço. Claparède explica que, se desejamos que a criança faça um esforço, são necessárias três condições: um trabalho dificultoso, reflexos de defesa que desviarão a criança deste trabalho e um interesse superior. Diante disso, *“alcançar-se-á bom êxito despertando na alma da criança um interesse bastante poderoso para derrotar os interesses antagônicos”* (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.411). Sobre o interesse em imitar adultos ou alguém em particular, o autor nos diz que isso determina indiretamente a escolha dos atos da criança: *“o menino imita um ato muito menos porque esse ato lhe interesse imediatamente, do que por lhe interessar a pessoa que costuma executá-lo”*. (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.430). E, ainda, Claparède afirma que a evolução dos interesses pode se reduzir, em Sigmund Freud (1856-1939)⁶¹, à evolução do instinto sexual, que é, para esse teórico, a fonte de toda a atividade psíquica:

(...) o verdadeiro pensamento de Freud não teria sido desvirtuado por sua linguagem? Ele empresta, na maioria das vezes, uma extensão tão grande à palavra libido, que a torna perfeitamente equivalente àquilo a que chamamos interesse, um instinto ou uma necessidade que a tende a satisfazer-se (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.491).

Em *Psicologia da educação e pedagogia experimental*, Claparède desenvolve o livro, fazendo-nos acompanhar todas as suas indagações para as quais, às vezes, ele mesmo responde, às vezes, deixa sem respostas, como por exemplo: *“Como despertar o interesse pela verdade, pelo bem, pelas ações morais? Como incutir na criança o amor ao próximo? Como se deve fazer nascer nela um ideal de vida? Como se deve fazê-la odiar o mal?”* (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p. 174)

⁶¹ Original : *L'intérêt est le dernier terme auquel nous parvenons lorsque nous remontons, par l'introspection, la chaîne causale du déterminisme de nos actes ou du mouvement de notre pensée. Au point de vue analytique, on ne peut pas aller plus loin. Au point de vue synthétique, de même, l'intérêt constitue le terme d'où il faut partir pour rendre compte de l'activité d'un animal.*

Nesse mesmo ano de 1905, há ainda um pequeno comunicado de Claparède, intitulado *L'intérêt principe fondamental de l'activité mentale*, nos anais do V Congresso Internacional de Psicologia, realizado em Roma. Nesse comunicado, Claparède explica que quando procuramos determinar a causa dos nossos atos ou dos encadeamentos dos nossos pensamentos, através da introspecção, constatamos que executamos tal ato ou nos lançamos em um encadeamento de idéias porque esse ato ou encadeamento de idéias nos interessou, nos importou, direta ou indiretamente, mais que outros atos ou pensamentos possíveis. Segundo esse raciocínio:

O interesse é o último termo ao qual chegamos quando remontamos, pela introspecção, a cadeia causal do determinismo dos nossos atos ou do movimento do nosso pensamento. Do ponto de vista analítico, não podemos ir mais longe. Do ponto de vista sintético, da mesma forma, o interesse constitui o termo de onde é preciso partir para explicar a atividade de um animal (CLAPARÈDE, 1905, p.253)⁶².

Aqui também o enfoque psico-biológico dado ao interesse é claro quando Claparède (1905, p.253) afirma que,

fisiologicamente falando, podemos então considerar o interesse como uma reação de adaptação. Mas essa reação não consiste em um movimento, nem em uma síntese, determinadas, ela consiste na dinamogênese dos processos adequados à situação presente⁶³.

Como vemos, o interesse exerce a função de adaptar o organismo, coincidindo com a visão funcionalista de Claparède. Essa adaptação parece-nos ocorrer de forma dinâmica, na medida em que é o interesse que impulsiona o funcionamento dos processos que serão necessários à adaptação. Mais tarde, iremos perceber que essa forma de conceber o interesse definirá algumas das Leis da Vida Mental propostas por Claparède.

⁶² Original: *L'intérêt est le dernier terme auquel nous parvenons lorsque nous remontons, par l'introspection, la chaîne causale du déterminisme de nos actes ou du mouvement de notre pensée. Au point de vue analytique, on ne peut pas aller plus loin. Au point de vue synthétique, de même, l'intérêt constitue le terme d'où il faut partir pour rendre compte de l'activité d'un animal.*

⁶³ Original: *Physiologiquement parlant, nous pouvons donc considérer l'intérêt comme une réaction d'adaptation. Mais cette réaction ne consiste pas en un mouvement, ni en une synthèse, déterminés, elle consiste en la dynamogénese des processus adéquats à la situation présente.*

3.3. O interesse em 1906: *Psicologia dell'interesse*

Psicologia dell'interesse, publicado por Carlo Trombetta, traz manuscritos feitos por Claparède sobre o conceito de *interesse*, ao que tudo indica, iniciados em 1906. Mas como nos diz Trombetta, não há provas contundentes sobre essa data e, tampouco, da data em que Claparède finalizou suas anotações. Há indícios, já no sumário, de que tais anotações aconteceram até 1916, pelo menos. As notas do autor retratam bem seu próprio método de trabalho, marcado pela disciplina e organização, contudo, algumas delas não são totalmente compreensíveis em seu sentido, por tratar-se de reflexões pessoais que eram registradas para futura elaboração, ou seja, lembretes, esquemas e desenhos. Tais reflexões abarcam pontos de vista psicológico, pedagógico e patológico do conceito de *interesse*, bem característicos dos múltiplos assuntos aos quais Claparède se dedicou durante sua vida profissional.

Psychologie dell'interesse contém algumas importantes definições de *interesse*, incluindo conceitos e dicas sobre suas funções e mecanismos de funcionamento. Entre os conceitos de *interesse* definidos nesse livro por Claparède, alguns já sinalizados nos dois outros trabalhos apresentados no item 3.2, temos os seguintes:

*Introspecção: o interesse é o último termo ao qual se chega pela análise subjetiva dos processos de atividade. O interesse acompanha a preparação para a atividade, a elaboração da realização, a tomada de atitude frente o objeto*⁶⁴ (CLAPARÈDE, 1906 / 1981, p.52).

*O interesse é a pedra sobre a qual pode ser edificada toda a psicologia – se um tal edifício é possível*⁶⁵. (CLAPARÈDE 1906 / 1981, p.58).

Vemos que, na primeira definição de *interesse* dessa citação, novamente ele é descrito como uma função dinâmica e interacionista, pois está posto entre o organismo e o objeto, ou seja, o meio.

⁶⁴ Original: "Introspection: l'intérêt est le dernier terme auquel l'on parvient par l'analyse subjective des processus d'activité. L'intérêt accompagne la préparation à l'activité, la mise en oeuvre de la réalisation, la prise d'attitude du sujet vis à vis de l'objet".

⁶⁵ Original: Idem nota 35

Em relação aos seus objetivos ou funções, o interesse é visto como responsável por assegurar a sobrevivência da espécie, com o mesmo enfoque funcional que já vimos nos trabalhos de 1905, na medida em que provem da atividade humana: “O interesse provem, na origem, das atividades humanas tendo por objetivo assegurar sua conservação física”⁶⁶ (CLAPARÈDE, 1906 / s.d., p.54). Tem como objeto, uma relação, um objetivo, uma ação ou a vida. Aqui, percebemos a importância que Claparède (1906/s.d., p.56) atribui ao interesse dizendo que “A vida é a consequência do interesse”⁶⁷. Confirmando isso, Claparède ainda diz que o interesse é a causa da atenção, da curiosidade, da vontade, da procura e do raciocínio.

Sobre seu funcionamento, Claparède nos diz que, “da mesma forma que o eu se estende, se alarga, o objeto de interesse se amplia” (CLAPARÈDE, 1906 / 1981, p.54)⁶⁸ e que “o interesse instintivo torna-se consciente e é dirigido pela inteligência” (CLAPARÈDE, 1906 / 1981, p.54)⁶⁹. Isso nos mostra que o desenvolvimento do interesse está diretamente relacionado com o desenvolvimento integral do indivíduo e que, poderíamos nos arriscar a dizer, seu funcionamento possui estreita relação de dependência com a inteligência, a qual está inclusa no nosso conceito de *cognição*.

Ainda sobre o funcionamento do interesse, Claparède aponta para o surgimento do trabalho penoso quando o interesse não está presente, quando é rompida a conexão entre o trabalho e o benefício produzido, isto é, o objetivo de sobrevivência: “o trabalho penoso nasce quando o interesse nos fins desejados não se reflete no trabalho – quando é rompido a conexão direta entre o trabalho – o esforço – e o (objetivo de sobrevivência) benefício produzido” (CLAPARÈDE, 1906 / 1981, p.54)⁷⁰.

⁶⁶ Original: “L’intérêt provient, à l’origine, des activités humaines ayant pour but d’assurer leur conservation physique”.

⁶⁷ Original: “la vie est la conséquence d’intérêsse”.

⁶⁸ Original: “de même que le moi s’étend, s’élargit, l’objet de l’intérêt s’élargit”

⁶⁹ Original: “l’intérêt instintif devient conscient et est dirigé par l’intelligence”.

⁷⁰ Original: “La corvée prend naissance lorsque l’intérêt dans les fins désirées n’est pas réfléchi dans le travail, - lorsque est rompue la connection directe entre le travail – l’effort – et le (but de ‘survival’) bénéfice produit”.

Algumas anotações nos fazem entender que Claparède tinha a intenção de desenvolver tópicos relativos às patologias relacionadas ao interesse, as quais ele subdividiu em três grupos, sendo que, a cada um dos grupos, correspondem alguns sintomas: *affaiblissement* (psicopatia hereditária, neurastenia); *fixation* (idéia fixa); *détournement* (degenerescência e inveja). Outros tópicos mencionados pelo autor, de relevância para nosso estudo, são classificados por ele como “Exemples du débat”. São eles: “*ato habitual, sem interesse; ato com falta de interesse; ato com excesso de interesse; o “movimento” e o “ato”*”⁷¹ (CLAPARÈDE, 1906 / 1981, p.58)

Nesse manuscrito, encontramos uma seção intitulada *Intérêt*, onde Claparède fala sobre o interesse como uma idéia de seleção dos atos, como atitude e reservatório de energia; refere-se à oposição entre interesse atual e interesse mecânico e menciona a teoria da libido, de Freud; tudo isso como tópicos a serem desenvolvidos.

Logo em seguida, há um plano de trabalho onde encontramos várias anotações que refletem os pensamentos de Claparède, mas que não são desenvolvidas. Nesse plano ele acentua a necessidade de um ponto de vista biológico, dizendo que a “*a psicologia deve ser biológica: alma e corpo*”⁷² (CLAPARÈDE, 1906 / 1981, p. 66); refere-se à lei do interesse momentâneo, à hipótese fisiológica, à dinamogênese, e ao reservatório de energia; aponta para questões a serem trabalhadas, como o interesse na educação e em relação aos sentimentos; marca o papel do interesse na percepção, na memória, no testemunho, nas ilusões, no encadeamento de idéias, no embotamento dos sentimentos, na crença, no jogo, nos instintos, na imaginação, na atenção, na vontade, na razão, no eu, no trabalho, no sono, na hipnose, na loucura, no desdobramento da personalidade.

Outras definições de *interesse* são vistas nesse plano de trabalho, por exemplo quando Claparède classifica três sentidos dessa palavra: 1º. sinônimo de tensão, de gozo (consciente); 2º. o que importa ao indivíduo (subconsciente) e 3º. o que retorna - moral (subconsciente). Para o autor, “*A palavra interesse pode ser*

⁷¹ Original: “*acte habituel, sans intérêt; acte avec défaut d'intérêt; acte avec excès d'intérêt; le ‘mouvement’ et l’acte*”

⁷² Original: “*psychologie doit être biologique: âme et corps*”

empregada como complemento direto: ‘uma impressão excita o interesse’⁷³ (CLAPARÈDE, 1906 / 1981, p.68). Claparède avisa que apenas fará a seguinte descrição: “*Interesse = o conjunto das condições individuais graças às quais a reação triunfa*”⁷⁴ (CLAPARÈDE, 1906 / 1981, p.70). As vantagens do *interesse* aparecem como um tópico a ser desenvolvido, tendo um lado subjetivo e outro fisiológico.

No final desse plano de trabalho, Claparède (1906 / 1981, p.72) apresenta uma definição extensa do *interesse*, ressaltando sua função e fazendo menção à já mencionada Lei do interesse momentâneo:

*A função do interesse é a função fundamental do organismo, aquela que está implicada na idéia mesmo da vida e é aquela que domina toda nossa vida de relação. Toda reação que se produz, é de fato, uma reação de interesse, que pode ser definida: a reação ao excitante que interessou mais fortemente o organismo em um momento dado. Eu não faço aqui teoria mas uma definição*⁷⁵.

Continuando sua definição, após dizer que o interesse será sempre evocado por toda excitação que importa ao organismo, por uma razão ou outra, ou seja, que não lhe é indiferente, Claparède explica a relação do interesse com os sentimentos, considerando-o inclusive como um sentimento. Além disso, ele marca o papel do interesse como causador da atenção e refere-se ao efeito adaptativo dos sentimentos nos centros nervosos, acentuando mais uma vez o caráter biológico dos sentimentos, portanto, do interesse:

Podemos dizer nesse sentido que todo sentimento afetivo tem um coeficiente de interesse. Psicologicamente falando, o sentimento de interesse apenas surge quando nenhum outro sentimento especial está marcado. Ele se dissipa quando tal sentimento toma a frente. Podemos então considerar o interesse como a reação tipo: base de todas as outras. Ele é a causa da atenção; todos os sentimentos devem ter um efeito dinamogênico sobre os centros nervosos; tipo de excitação que os adapta para a aproximação ou

⁷³ Original: “le mot intérêt peutre être employé comme complément direct: ‘une impression excite l’intérêt”.

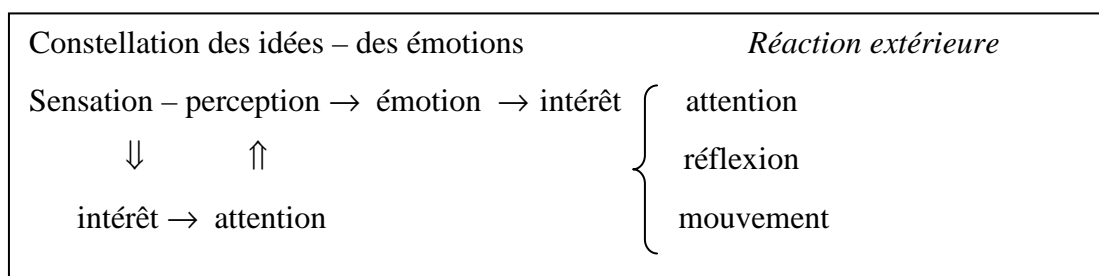
⁷⁴ Original: “intérêt = l’ensemble des conditions individuelles grâce auxquells la réaction triomphe”

⁷⁵ Original: “La fonction d’intérêt est la fonction fondamentale de l’organisme, celle qui est impliquée dans l’idée même de la vie et c’est celle qui domine toute notre vie de relation. Toute réaction qui se produit, est en fait, une réaction d’intérêt, qui peut être définie: la réaction à l’excitant qui a le plus fortement intéressé l’organisme à um moment donné. Je ne fais pas ici de théorie mais fais une définition”.

para a fuga (tempos de reação)⁷⁶ (CLAPARÈDE, 1906 / 1981, p.72).

A relação entre o interesse e os sentimentos foi mencionada antes, quando Claparède (1906/ 1981, p.56) responde à questão: “*Um objeto nos interessa porque evoca um sentimento ou evoca um sentimento porque nos interessa? É tudo um*”⁷⁷. Isso é retomado mais à frente, quando ele apresenta o esquema da atividade mental. De qualquer forma, segundo Claparède (1906 / 1981, p.164) são os sentimentos que têm as chaves do interesse, salvo nos casos de automatismos. A simpatia é também considerada pelo autor como estando sob a dependência do interesse do espaço social. Da mesma forma, o prazer e a dor são casos particulares de determinação atual do interesse, na medida em que é este que orienta a escolha pelo melhor caminho adaptativo em ambos os casos.

Depois de fazer um resumo sobre as teorias de alguns autores que falavam sobre o interesse (assunto do Capítulo 6 da presente tese), são apresentados manuscritos de Claparède (1906 / 1981, p.158) sobre a atividade mental, a qual é representada por ele através do seguinte esquema geral:



Não há maiores explicações sobre esse esquema, a não ser que o interesse é considerado o princípio da atividade mental, sendo que uma das patologias dessa seria o interesse fixado. Além disso, nesse livro Claparède apresenta algumas indagações, tais como: a emoção é a intermediária necessário para evocar o interesse? Ou: a emoção é regida pelo interesse? A condição para o surgimento

⁷⁶ Original: “*On peut dire en ce sens que tout sentiment affectif a un coefficient d'intérêt. Psychologiquement parlant, le sentiment d'intérêt n'apparaîtra que lorsqu'aucun autre sentiment spécial n'est marqué. Il se dissipe lorsque tel sentiment prend le dessus. Nous pouvons donc considérer l'intérêt comme la réaction type: base de toutes les autres. Il est la cause de l'attention; tous les sentiments doivent avoir un effet dynamogène sur les centres nerveux; sorte d'éréthisme qui les adapte à l'approche ou à la fuite (temps de réaction)*”.

⁷⁷ Original: “*um objeto nos interessa-t-il puisque il evoque un sentiment ou évoque-t-il un sentiment parce qu'il intéresse? C'est tout um*”.

do interesse, enquanto um sentimento subjetivo, dá-se quando desejamos passar do mais claro para o menos claro. Contudo, ao final dessa seção, o autor diz que tanto o interesse é ditado pelo sentimento, quanto o sentimento é um efeito do interesse, confirmando assim o que ele já havia dito, ou seja, que um objeto nos interessa porque evoca um sentimento e vice-versa (vide citação e nota de rodapé 71)

Ao mostrar esse esquema geral sobre a atividade mental, Claparède (1906 / 1981, p.158) sugere algumas definições de *interesse*: “*Interessar-se = reagir, inibir uma reação (simular movimento); interessar = reagir (...) é reagir quando isso importa ao organismo*”⁷⁸. Mais adiante, ele diz que o interesse existe cada vez que se trata de adaptar o organismo, confirmando isso na definição seguinte:

*A função do interesse é a função graças à qual o organismo se adapta como lhe convém no seu interesse biológico à situação presente, tirando partido de sua experiência adquirida (e considerando as circunstâncias futuras) para ajustar as reações (mental e motora) às circunstâncias do momento*⁷⁹.
(CLAPARÈDE, 1906 /1981, p.170)

Claparède (1906 / 1981, p.156) menciona uma situação patológica do interesse, a qual foge dessa função adaptativa, ao dizer sobre o suicídio das crianças: “*O amor próprio, o orgulho, ultrapassa o desejo de vingança, ultrapassa o instinto de conservação*”⁸⁰.

Nessa mesma seção, Claparède (1906 / 1981, p.160) pontua as relações do interesse com o trabalho, primeiramente, ao perguntar “*Por que uma ocupação interessante é agradável? E uma ocupação entediante, mesmo útil, desagradável?*”⁸¹. Mais adiante ele explica que o trabalho é interessante quando pressupõe uma atividade que se dirige no sentido dos instintos, uma vez que ele já havia dito que “*O sentimento de interesse é sentido cada vez que reagimos*

⁷⁸ Original: “*s’intéresser = réagir, inibier une réaction (simuler mouvement); intéresser = réagir (...) c’est réagir lorsque ça importe à l’organisme*”;

⁷⁹ Original: “*La fonction d’intérêt est la fonction grâce à laquelle l’organisme s’adapte comme il convient dans son intérêt biologique à la situation présente, en tirant parti de son expérience acquise, (et en tenant compte des circonstances à venir) pour ajuster sa réaction (mentale et motrice) aux circonstances du moment*”.

⁸⁰ Original: “*l’amour propre, l’orgueil dépasse le désir de vengeance, dépasse l’instinct de conservation*”.

⁸¹ Original: “*pourquoi une occupation intéressante est-elle agréable? Et une occupation ennuyeuse, même utile, désagréable?*”

(*mentalmente ou com motricidade*) na direção dos nossos instintos (vitais)⁸² (CLAPARÈDE, 1906 / 1981, p.166). Ele diz, ainda, que o critério do jogo no trabalho é a liberdade para a adaptação necessária à situação presente.

O manuscrito é finalizado com uma reflexão sobre o papel do interesse na intensidade da atividade mental. Claparède explica que a soma do interesse biológico não varia. Sua diminuição ocorre somente nos casos patológicos, nas oscilações e na fadiga. Portanto, não há variação da atividade global, mas da *atividade manifesta* que ocorre quando se desenvolve uma tarefa específica:

*No sono, o interesse psicológico se transforma em tensão nervosa. No esgotamento ele é verdadeiramente diminuído. O que varia, é a atividade manifesta em um trabalho dado. A atividade global não varia. Quando fazemos um trabalho mental de modo incompleto, é que estamos distraídos subconscientemente; a atividade é patológica*⁸³ (CLAPARÈDE, 1906 / 1981, p.186).

3.4.: A ausência do *interesse* em 1911: memória afetiva, reconhecimento e identidade

Pudemos ter acesso a dois artigos de Claparède, datados de 1911, quais sejam: *Recognition et moiité* e *La question de la "mémoire" affective*. No primeiro, como já dissemos no Capítulo 1⁸⁴, o autor descreve experiências com uma paciente portadora de Síndrome de Korsakoff, através das quais pôde desvendar um fato importante para a teoria da reorganização e da evocação voluntária. Entretanto, não há nenhuma menção ao conceito de interesse.

Da mesma forma, no segundo artigo, Claparède não toca no conceito de *interesse*. Seu objetivo era apenas o de apontar os motivos pelos quais os teóricos não se entendem no que tange à questão da memória afetiva. Os dois principais motivos citados baseiam-se na ausência de critérios estabelecidos sobre o que seja a memória, para que o diálogo entre os estudiosos possa ser

⁸² Original: “il y a sentiment d’intérêt ressenti chaque fois que nous réagissons (mentalement ou avec motricité) dans le sens de nos instincts (vitaux)”.

⁸³ Original: “Dans le sommeil, l’intérêt psychologique se transforme en tension nerveuse. Dans l’épuisement il est vraiment diminué. Ce qui varie, c’est l’activité manifeste dans un travail donné. L’activité globale ne varie pas. Lorsqu’on fait un travail mental de façon incomplète, c’est qu’on est distrait subconsciemment; l’activité est pathologique”.

⁸⁴ Vide páginas 35-36

mais claro, e o entendimento errôneo que alguns têm da teoria das emoções de William James.

Sendo assim, nosso estudo apresenta uma lacuna compreendida entre 1906 e 1911 com relação ao conceito de *interesse* na obra de Claparède, muito provavelmente em decorrência da nossa dificuldade de acesso a sua obra completa.

3.5.: O *interesse* em 1912: um instituto de ciências da educação

Já em 1912, no artigo em *Un Institut des sciences de l'éducation. et les besoins auxquels il répond*, Claparède apresenta o projeto do Instituto Jean-Jacques Rousseau, cuja gênese se deu através da constatação da insuficiência da preparação psicológica e pedagógica dos educadores e da ausência de medidas que assegurassem o progresso da Ciência da Educação. Ele ainda esclarece que a concepção da educação desse Instituto foi consumada a partir de Rousseau, cuja obra permitiu uma revolução, comparada àquela de Copérnico “*que consiste em ver a criança como o centro ao redor do qual deve gravitar os processos e os programas educativos*”⁸⁵ (CLAPARÈDE, 1912, p.25). O ideal do Instituto era o de se tornar um centro de coordenação e de pesquisa e de iniciar seus alunos nas regras e nos métodos científicos.

Diante disso, Claparède explicou que a preparação do candidato à formação do Instituto era caracterizada por uma ruptura definitiva e completa com os ensinamentos escolásticos, de forma que os ensinamentos inúteis da escola tradicional pudessem ser transformados em conhecimentos fecundos adquiridos no contexto vital da criança, fazendo com que os candidatos se ligassem aos interesses dessas (CLAPARÈDE, 1912, p.27). Ele comenta, inclusive, sobre a teoria central de Johann Friedrich Herbart (1776-1841)⁸⁶, a doutrina do interesse, dizendo que se ela foi “*tão justa como princípio pedagógico, não se impôs como*

⁸⁵ Original: “*qui consiste à regarder l'enfant comme le centre autour duquel doivent graviter les procédés et les programmes éducatifs*”

⁸⁶ Filósofo alemão, psicólogo e educador, é conhecido como o pai da pedagogia científica. Tentou expressar sua filosofia através da matemática.

*merecia, por falta de uma base psicológica e biológica suficiente*⁸⁷ (CLAPARÈDE, 1912, p.35)

Segundo Claparède, as idéias sobre evolução e os estudos daquela época sobre a infância fornecem uma verificação da concepção de Rousseau de que a evolução infantil se faz por etapas sucessivas, que cada etapa tem seus centros especiais de interesses e que existe uma “ordem da Natureza” que não se pode abandonar: *Ora, essa nova concepção biológica se mostra praticamente de uma fecundidade considerável: ela mostra de uma forma peremptória porque a criança deve ser posta no centro do sistema educativo*⁸⁸ (CLAPARÈDE, 1912, p.37)

Nesse artigo, encontramos uma discussão de Claparède sobre o valor da experimentação sistemática (prática de excelência no Instituto) que, para ele, pode ser de dois tipos: as que objetivam o controle de um novo método pedagógico ou de um regime especial e as mais psicológicas, que não objetivam tanto o controle de um método didático, mas sim o conhecimento da mentalidade infantil. Estas, para Claparède, podem sugerir aos professores idéias novas sobre o ensino e formas de captar o interesse das crianças.

Claparède cita ainda cinco grupos principais de problemas que se colocam aos educadores, dentre eles está o que se relaciona com o desenvolvimento das crianças: *tomam lugar nesse grupo os problemas relativos à evolução dos interesses, ao desenvolvimento do pensamento infantil, etc*⁸⁹ (CLAPARÈDE, 1912, p.46). Além desses, existem os problemas de psicologia individual, problemas de técnica e de economia do trabalho, problemas de didática e Psicologia do mestre.

⁸⁷ Original: “*si juste comme principe pédagogique, n’a pas réussi à s’imposer comme elle l’eût mérité, faute d’une base psychologique et biologique suffisante*”.

⁸⁸ Original: “*Or, cette nouvelle conception biologique se montre pratiquement d’une fécondité considérable: elle montre d’une façon péremptoire pourquoi l’enfant doit être placé au centre du système éducatif*”.

⁸⁹ Original: “*prennent place dans ce groupe les problèmes relatifs à l’évolution des intérêts, au développement de la pensée de l’enfant, etc*”

3.6.: O interesse em 1916: A escola e a psicologia experimental

Deparamo-nos novamente com mais uma lacuna de quatro anos na obra de Claparède, entretanto, o tema que aqui surge, continua o precedente de tal forma, que essa lacuna parece não existir. Já nas primeiras páginas de *A escola e a psicologia experimental*, Claparède procura responder às críticas feitas à educação funcional, modelo do Instituto Jean-Jacques Rousseau. Uma dessas críticas baseia-se no entendimento de que a criança não tem nenhum interesse natural para trabalhar. Para Claparède, é justamente em função dessa crença que foi produzido um arsenal de métodos coercitivos, na intenção de fazer com que as crianças trabalhem. Contudo, elas não se interessam mesmo pelo trabalho que aborrece, que não corresponde a nenhuma realização de necessidade ou desejo íntimo. Se por outro lado, o trabalho escolar tiver correlação com o interesse, a escola

não teria tido a necessidade que teve, de estabelecer no decurso dos séculos, todo esse arsenal de meios de coerção (disciplina, castigos, más notas, etc.) que servem, precisamente, de sucedâneo a esse interesse ausente. (...) A criança é um ser ativo por excelência; bastará guiar a sua atividade, canalizá-la habilmente, relacioná-la com um interesse ou necessidade natural (CLAPARÈDE, 1916 / 1928, p.17-18).

Claparède lança a questão: “*dado um interesse, um desejo que se tenha de despertar no espírito do aluno, quais serão os melhores meios, a melhor técnica para alcançá-lo?*” (CLAPARÈDE, 1916 / 1928, p.28). Ele mesmo responde: o jogo. O jogo adquire um aspecto de suma importância, sendo indispensável para a aquisição do interesse pelo trabalho. No jogo, deve-se considerar, inclusive, que o objeto concreto tem mais possibilidade de interessar uma criança do que a sua abstração, como nos diz Claparède (1916 / 1928, p.65):

o que é logicamente mais simples não é o mais simples psicologicamente. Para a criança, um objeto em toda sua complexidade concreta é realmente mais simples, isto é, mais facilmente apoderado pela sua consciência; suscita mais o seu interesse, tem mais significação do que uma abstração. Assim, uma locomotiva interessará muito mais uma criança do que as leis da alavanca; e um gato vivo mais do que uma vértebra de gato, etc.

Isso implica que as disciplinas escolares devem obedecer à ordem dos interesses da criança, os quais podem estar dirigidos para um detalhe pitoresco ou para o mundo animal, por exemplo:

Em grande número de escolas, sob o pretexto da ordem lógica, provavelmente, vêem-se as lições de física precedendo às de biologia; a mineralogia apresentada antes da botânica e, esta, antes da zoologia; a anatomia ensinada antes dos costumes dos animais. Para as crianças, porém, o mundo animal é uma fonte de interesses e de pensamentos muito mais ricos que o mundo inanimado! (..)

Freqüentemente é a minúcia, o pormenor pitoresco que se torna indispensável para que a criança se interesse pelo núcleo ou acontecimento principal (CLAPARÈDE, 1916 / 1928, p.65-66)

Essa acentuação da necessidade de um pareamento entre o conteúdo ensinado nas escolas e a ordem do desenvolvimento do interesse, sobre o qual ele já havia falado em 1905, parece-nos antecipar o pensamento de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência. Claparède aponta, inclusive, a importância das escolas considerarem as diferenças existentes na evolução dos interesses das crianças, até para que se possam propor os melhores jogos. Algumas diferenças baseiam-se no gênero ou na cultura, apesar de Claparède afirmar que essas variações são pouco consideráveis, principalmente as culturais, dando a entender que a evolução dos interesses é universal, como Piaget também dizia sobre o desenvolvimento da inteligência:

Verifica-se que certos interesses variam nos dois sexos, em sentido oposto. Por exemplo, os jogos físicos (jogos de corrida, de luta), cujo interesse vai aumentando continuamente nos meninos até o fim da adolescência, ficam estacionários nas meninas ou diminuem de frequência, bruscamente, aos doze ou treze anos. (...) A diferente direção do interesse se manifesta, também, quando se dirigem perguntas como estas aos dois sexos: 'Que queres ser?' ou 'a quem desejas parecer?'" (CLAPARÈDE, 1916 / 1928, p.69-70)

Algumas conclusões desse livro referem-se especificamente ao conceito de *interesse* relacionando-o sempre à educação, e referem-se à maneira como a didática deve transformar os objetivos dos programas escolares em interesses presentes para as crianças. O modo de se fazer isso é “o de relacioná-lo [o objetivo] com um sistema de interesses naturais. Esses interesses libertam na criança a quantidade de energia necessária para que ela se entregue inteiramente ao trabalho, como se envolvesse uma atmosfera de jogo” (CLAPARÈDE, 1916 /

1928, p.90). Claparède (1916 / 1928, p.91-92) alerta que, se assim não for, corre-se o risco de desenvolver no aluno o desgosto pelo trabalho escolar, de forma que o interesse é relacionado, aqui, com aspectos da afetividade, da emoção:

Dando aos alunos trabalhos não vivificados pelo interesse, a escola lhes oferece o risco de contrair hábitos negativos de trabalho. A consequência será a de que todo o trabalho, qualquer que seja, acabará suscitando um sentimento de desgosto ou aborrecimento, por haverem os alunos associados esse sentimento à atitude de trabalhar.

3.7. O interesse em 1920: A escola sob medida e Cinco lições sobre a psicanálise

Após um espaço de oito anos das nossas fontes primárias, já nas primeiras páginas do livro *A escola sob medida*, encontramos várias referências ao conceito de *interesse*. Claparède explica, logo de início, que a propriedade fundamental da atividade mental, qual seja a de estar a serviço do interesse biológico do organismo, poderia ser formulada em uma lei, a Lei do Interesse Momentâneo, a qual foi definida na página 55, mas a repetiremos aqui para facilitar a leitura: “a cada momento, é o instinto mais importante que se sobrepõe aos demais, ou a cada instante, o organismo age conforme a linha de seu maior interesse” (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p. 29). Ao utilizar o interesse dessa forma, para explicar a adaptação da conduta, Claparède quis mostrar uma relação constantemente observada entre a reação e a necessidade:

Fisiologicamente, pode-se representar esta ‘reação de interesse’ como dinamogenização dos processos reacionais adequados à situação presente. Tal dinamogenização é determinada, ao mesmo tempo, pelo excitante e pela necessidade do momento. A reação é dinamogenizada na medida em que o excitante é capaz de satisfazer a necessidade (...) (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p. 30).

O sono é para Claparède um exemplo claro da sua Lei do Interesse Momentâneo, pois ele tem uma função de proteger o organismo contra o esgotamento, provocando assim um desinteresse psicológico em detrimento do interesse orgânico:

Não é por estarmos intoxicados que dormimos, mas dormimos para não chegarmos a isso. Esta função de proteção consiste em suspender a atividade do indivíduo, desinteressando-o da situação

presente. Porém, este desinteresse psicológico é, ele mesmo, determinado pelo interesse orgânico e o sono é, portanto, um caso particular da lei do interesse momentâneo” (CLAPARÈDE , 1920 / 1959, p. 31)

A noção de *interesse* é ainda importante porque permite distinguir um ato, uma conduta de um simples reflexo mecânico, como a reação patelar. Para Claparède, um ato, ou uma reação espontânea “*é toda reação regida pela lei de interesse momentâneo, modificando-se (permanecendo idêntico o excitante) em conformidade com as necessidades do organismo”* (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p. 32). O conceito de *reação de interesse* equivale, então, ao processo de liberação de energia, ou seja, ao processo de dinamogênese pelas excitações que são capazes de provocar a reação. Entendendo que a atividade é sempre suscitada por uma necessidade, Claparède transpõe essa lei do plano biológico para o psicológico, partindo de uma concepção psicobiológica do interesse, e propõe o esquema “*atividade f (interesse)*”, onde *f* pode ser lido como função. Com isso ele pretende explicar que a atividade é sempre resultado do interesse, o qual é visto como o aspecto psicológico da necessidade e responsável pelo restabelecimento do equilíbrio orgânico, mental ou espiritual.

A atividade é sempre suscitada por uma necessidade (...). Se transpusermos esta lei do plano biológico para o psicológico, teremos a seguinte fórmula, mais cômoda para o educador: A atividade é sempre função do interesse: atividade f (interesse). O interesse é, com efeito, o aspecto psicológico da necessidade, para restabelecer meu equilíbrio orgânico, mental ou espiritual (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p.100)

Após todas essas questões conceituais, vamos encontrar nessa obra várias referências à noção de *interesse* relacionada à educação, como já havíamos visto em textos anteriores. Segundo Claparède, nada se deve ensinar antes de se haver suscitado a necessidade de saber, antes de haver despertado uma necessidade de ação através do interesse da criança, pois é “*sobre os interesses, que o educador deve apoiar-se. Se são vivos, resta somente propor à criança as atividades que lhe interessem; se dormem ainda, é preciso dedicar-se em primeiro lugar, e fazê-los vibrar”* (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p. 101). Isso é imprescindível de se observar, uma vez que a criança somente assimila conhecimentos, sentimentos ou esquemas de ação quando estes satisfazem a

uma necessidade, ou seja, ela só adquire comportamentos que lhe interessam. Portanto, *“o sucesso da ação educativa, organizada, por hipótese, em função da criança e de seus interesses, depende praticamente da habilidade do educador, de seu saber, de sua engenhosidade, de seu amor”* (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p. 102). Além disso, Claparède retoma a idéia de que o sucesso dependerá, também, de o educador considerar que os interesses humanos se modificam com a idade e guiar-se pelos interesses dominantes da criança em cada fase do seu desenvolvimento e não pelas idéias educativas preconcebidas.

Tudo isso deve ser feito baseando-se no fato que *“a educação funcional, organizada em função da criança, respondendo a suas necessidades ou a seus interesses, é, centralmente, um processo endógeno, não uma contribuição exógena”* (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p. 103). Com isso, Claparède diz que a mola de educação não deve ser o temor, o castigo ou a expectativa da recompensa, e sim o interesse pela coisa que se tem que assimilar ou executar. De uma maneira alegre, o mestre deve ser um estimulador de interesses e necessidades:

Em resumo, a disciplina interior deve substituir a disciplina exterior. (...) A escola deve fazer amar o trabalho. Demasiadas vezes, ensina a detestá-lo, criando, em torno dos deveres impostos, associações afetivas desagradáveis. Portanto é indispensável que a escola seja para a criança um meio alegre (...) (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p. 106).

Há também uma relação que se estabelece entre o interesse e o esforço que, conforme Claparède (1920 / 1959, p.114), trata-se de duas noções que se complementam, sendo *“dois aspectos do mesmo impulso, pelo qual se constrói a pessoa, sendo o interesse somente o momento psicológico do acontecimento interior, cujo momento energético é o esforço”*. As crianças somente despenderão todos os esforços de que são capazes, sobre um dado objetivo, se esse objetivo corresponde a uma necessidade, a um interesse dominante atual. O mesmo se dá com a atenção da criança, a qual se consegue fazer fixar *“se se incluir, no exercício por fazer, na tarefa por cumprir, a alegria e o interesse que só o jogo lhe proporciona”* (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p. 115). Para Claparède, o que se consideraria “inútil” poderia ser transformado em conhecimento fecundo

para a criança se fosse apresentado no contexto vital dela, “isto é, se vinculadas à sua esfera natural de interesses” (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p. 175).

Além da Escola sob medida, tomamos aqui a introdução à *Cinq Leçons sur la Psychanalyse*. Apesar desse trabalho somente ter sido publicado, pela primeira vez, em 1924, preferimos considerar a data em que Claparède o escreveu, ou seja, 1920.

Nessa introdução ao texto de Sigmund Freud, Cinco lições sobre a psicanálise, Claparède critica as pessoas que debocham da teoria freudiana e fala da importância dos estudos de Freud para a vida cotidiana como algo que vem responder a perguntas feitas por muitos e que não têm respostas. Conta que visitou Freud uns dois ou três anos antes da Guerra e comenta sobre a biblioteca dele, que continha livros em línguas as mais diversas. Fala sobre a influência do psicanalista em Genebra, nas figuras de M. Flournoy, M.M. P. Bovet, G. Berguer, F. Morel, Ch. Baudouin, H. Flournoy, R. de Saussure e Dr Maeder.

Ademais, Claparède esclarece que explicará alguns termos utilizados por Freud para auxiliar aqueles que não têm conhecimento de psicanálise e começa explicando que a palavra psicanálise se aplicaria a quatro diferentes coisas: um método de exame; uma tentativa de aplicar rigorosamente à vida mental o princípio do determinismo; uma hipótese geral que considera todas as criações do espírito humano. Claparède (1924a, p.17) diz que “podemos dizer assim que nada, na psicanálise, é inteiramente novo, salvo, precisamente, a psicanálise”⁹⁰.

Ele apresenta ainda algumas breves explicações sobre determinados conceitos psicanalíticos, como o de *recalque*; de *ação dos elementos recalçados*; de *fantasia*; de sonho; de *compreensão da realidade*; de *pensamento simbólico*; de *refúgio no mal-estar* (sintoma) e de *libido*.

⁹⁰ Original: “nous pouvons dire aussi que rien, dans la psychanalyse, n’est entièrement nouveau, sauf, précisément, la psychanalyse.”

Ao explicar a noção de *libido* que, para Freud ultrapassa a questão sexual e que significa o mais lembrado, o desejo impetuoso, Claparède relaciona esse conceito psicanalítico central com a sua noção de “interesse”:

*Libido, esta significa com mais freqüência o desejo impetuoso, - o qual, é verdade, o desejo sexual é, segundo Freud, o tipo e o primeiro representante, na evolução do indivíduo -; é o desejo de felicidade, ou de gozo (deleite), o interesse por tudo que é de natureza a satisfazer nossas necessidades, que ninguém nega ser o princípio mesmo de toda nossa atividade*⁹¹ (CLAPARÈDE, 1924a, p.30).

Claparède foi mais claro quanto à relação que ele entendia existir entre a libido e o interesse no livro *A Escola sob medida*, do qual falávamos no item anterior:

(...) é verdade, o desejo sexual é, segundo Freud, o tipo e o primeiro representante, na evolução do indivíduo-; é o desejo de felicidade, ou de gozo (deleite), o interesse para tudo o que é de natureza a satisfazer nossas necessidades, que ninguém nega ser o princípio mesmo de todas as nossas atividades (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p.30)

Antes disso, ao explicar o refúgio na doença, Claparède acentua a caráter funcional e dinâmico da psicanálise, dizendo que “*a neurose tem uma significação funcional, dinâmica, ela é uma manifestação defensiva do indivíduo que se refugia na doença para escapar dos conflitos que não pode superar*”⁹² (CLAPARÈDE, 1924a, p.28).

3.8. O interesse em 1923 e 1924: artigos diversos

Pudemos ter acesso a cinco textos de Claparède nesse período, quais sejam: *Une semaine a Madrid; The nature of general intelligence and ability; Como diagnosticar las aptitudes em los escolares; Sur la localization du moi e Pourquoi baille-t-on?*

⁹¹ Original: *Libido, cela signifie le plus souvent le désir impétueux, - dont, il est vrai, le désir sexuel est, selon Freud, le type et le premier représentant, dans l'évolution de l'individu -; c'est ce désir de bonheur, ou de jouissance, cet intérêt pour tout ce qui est de nature à satisfaire nos besoins, que personne ne niera être le principe même de toute notre activité*

⁹² Original: “*la névrose a une signification fonctionnelle, dynamique, elle est une manifestation défensive de l'individu qui se réfugie dans la maladie pour échapper aux conflits qu'il ne peut surmonter*”

No primeiro, datado de 1923, Claparède descreve sua estadia em Madrid, a convite da *Junta de Ampliación de Estudios*, para fazer algumas palestras. Nele encontramos somente uma referência ao conceito de *interesse*, quando o autor fala sobre a maneira errônea de se ensinar história às crianças:

*Que erro que nossa maneira de ensinar a história às crianças, seguindo a ordem cronológica e lógica, mas sem levar em conta as necessidades psicológicas da mente! A história é um encadeamento de dramas humanos, que primeiramente precisaria se fazer sentir ao coração e à mente, em seguida, então, os eventos que esses dramas têm engendrado tomariam naturalmente o lugar de interesse dos alunos primários*⁹³ (CLAPARÈDE, 1923a, p.187).

The nature of general intelligence and ability foi um trabalho apresentado no sétimo Congresso de Psicologia, ocorrido em Oxford, em julho de 1923. Apesar de o título aparecer em inglês, todo o artigo foi escrito em francês. O próprio Claparède resume seu objetivo nesse trabalho:

*1- Definir a inteligência verdadeira, integral, como um processo destinado à resolver pelo pensamento um problema novo – processo de tateamento comportando três operações: questão, hipótese, verificação. 2- Reservar o nome de inteligência geral à capacidade mental média de um indivíduo, tal como ela se sobressai à inteligência geral, ou de uma série de provas dirigidas à inteligência integral, ou de uma série de testes, dentre os quais vários não são testes de inteligência integral (inteligência global). 3- Não chamar o fator g de Spearman ‘inteligência geral’, a fim de evitar confusões. 4- Colocar em estudo as questões postas nos números 2[diferenças individuais], 5 [psicologia profissional] e 6 [inteligência integral], questões sobre as quais é impossível de se pronunciar no momento atual*⁹⁴ (CLAPARÈDE, 1923b, p.242).

⁹³ Original: “Quelle erreur que notre façon d’enseigner l’histoire aux enfants, en suivant pédantesquement l’ordre chronologique et logique, mais sans tenir compte des nécessités psychologiques de l’esprit! L’histoire est un enchaînement de dramas humains, qu’il faut tout d’abord faire sentir au coeur et à l’esprit; ensuite, alors, les événements que ces dramas ont engendrés prendront tout naturellement place dans l’intérêt de l’élève”.

⁹⁴ Original: “1- De définir l’intelligence vraie, intégrale, comme un processus destiné à résoudre par la pensée un problème nouveau – processus de tâtonnement comportant trois opérations: question, hypothèse, vérification. 2- De réserver le nom d’intelligence générale à la capacité mentale moyenne d’un individu, telle, qu’elle ressort, ou bien d’une série d’épreuves s’adressant à l’intelligence intégrale, ou bien d’une série de tests dont plusieurs ne sont pas des tests d’intelligence intégrale (intelligence globale). 3- De ne pas appeler le facteur g de Spearman ‘intelligence générale’, afin d’éviter des confusions. 4- De mettre à l’étude les questions posées sous les n. 2, 5 et 6, questions sur lesquelles il est impossible de se prononcer à l’heure actuelle”.

Uma única referência foi feita ao conceito de *interesse*, quando Claparède delega à Psicologia Experimental a tarefa de diferenciar a natureza intelectual da capacidade geral de um indivíduo de outros fatores cognitivos:

*Incumbe-se à psicologia experimental determinar quais são os processos que são a base dessa capacidade geral, e se os processos são necessariamente de natureza intelectual, ou se outros fatores como a vontade, a perseverança, o interesse, etc, não estariam concorrendo para o rendimento dessa capacidade*⁹⁵ (CLAPARÈDE, 1923b, p. 237).

O livro de 1924, *Como diagnosticar las aptitudes em los escolares*, define o termo aptidão como *“todo caráter psíquico ou físico, considerado desde o ponto de vista do rendimento. Esse caráter psíquico – para nos limitarmos aqui à psicologia - pode ser tanto um fenômeno sensorial quanto intelectual, afetivo ou motor”*⁹⁶ (CLAPARÈDE, 1924b, p. 22) e alerta para o fato de que uma inaptidão pode ocorrer por uma simples inibição devida a uma causa afetiva, sem se tratar, então, de uma verdadeira inaptidão. Ainda chama a atenção para o fato de que não se deve confundir o rendimento intelectual bruto com a aptidão. Contudo, não há referências importantes sobre a noção de *interesse* nesse trabalho de Claparède.

Em *Sur la localisation du moi*, de 1924, Claparède não faz menção ao interesse. Nesse artigo, ele separa o “eu conhecedor” (le moi connaisseur) do “eu conhecido” (le moi connu), esclarece sobre a localização física do “moi” e fala sobre cinco noções do eu, distintas umas das outras: le moi = le sujet; le moi = la personnalité; le moi = le moi réel; le moi = le moi empirique e le moi = le je⁹⁷. As três primeiras são descritas a partir do ponto de vista do psicólogo e, as duas últimas, a partir do ponto de vista do sujeito.

⁹⁵ Original: “Il incombe à la psychologie expérimentale de déterminer quels sont les processus qui sont à la base de cette capacité générale, et si ces processus sont nécessairement de nature intellectuelle, ou si d’autres facteurs comme la volonté, la persévérance, l’intérêt, etc ne concourent pas au rendement de cette capacité”

⁹⁶ Original: “todo carácter psíquico o físico, considerado desde el punto de vista del rendimiento. Este carácter psíquico – para limitarnos aquí a lá psicología – puede ser lo mismo um fenómeno sensorial que intelectual, afectivo o motor”

⁹⁷ Tradução: o eu = o sujeito; o eu = a personalidade; o eu = o eu real; o eu= o eu empírico e o eu = o eu.

No artigo *Pourquoi baille-t-on?*, também de 1924, Claparède faz uma explanação sobre o bocejo, procurando explicar porque bocejamos, através da hipótese de um fisiologista alemão, M. Valentin Dumpert, que diz ser o bocejo apenas a porção de um reflexo mais geral de alongamento, espreguiçamento. Por essa hipótese, entende-se que bocejamos para ativar a circulação cerebral. Portanto, a tese de que bocejamos porque precisamos dormir não seria correta, mas sim a de que bocejamos quando lutamos contra o sono. O bocejo representa aqui uma reação de defesa contra a falta de atenção que recai na mente fatigada. Não seria um sinal de falta de atenção, mas ao contrário, uma marca de atenção, exprimindo uma luta contra a insuficiência de irrigação sanguínea do cérebro, uma luta contra a falta de atenção.

Não há nenhuma relação clara com o conceito de *interesse* no artigo abordado, apenas uma alusão a ele, de forma bastante indireta, quando Claparède discorre sobre a importância de se observar as ocasiões em que o bocejo dos alunos acontecem. Dentre elas, ele menciona a natureza da lição: “*notar se se trata de uma lição oral ou de um trabalho escrito*”⁹⁸ (CLAPARÈDE, 1924d, p.395.) e, em seguida, lança a pergunta: “*As crianças bocejam ainda na escola ativa?*”⁹⁹ (CLAPARÈDE, 1924d, p.395.) Pode-se captar a importância do interesse nesse artigo na medida em que sabemos ser a escola ativa movida por ele.

3.9. O interesse em 1925: Reflexões de um psicólogo

Em *Reflexions d'un psychologue*, artigo datado de 1925, Claparède discute sua tese de que o saber deve ser subordinado ao pensamento, e não contrário, sendo que os termos se diferenciam da seguinte forma:

O pensamento é um movimento da mente, consiste em uma seqüência de passos que têm por função nos fazer chegar a um certo fim desejado. (...) Poderíamos definir o pensamento como o veículo do desejo. É o pensamento que transforma nossas intenções em uma conduta objetiva (...). O saber, ao contrário, é um capital de conhecimentos adquiridos. Constitui o dado, a reserva, onde o pensamento irá beber nas fontes para chegar aos seus fins. Ou se quiserem, o saber é o ponto de apoio do

⁹⁸ Tradução: “*noter s’il s’agit d’une leçon orale ou d’un travail actif*”

⁹⁹ Tradução: “*les enfants bâillent-ils encore dans l’école active?*”

*pensamento. (...) O veículo é o pensamento; a rota, os postes, são o saber*¹⁰⁰ (CLAPARÈDE, 1925, p.8).

Para Claparède, um conhecimento não é nem útil nem inútil, mas dependente das circunstâncias, isto é, da sua relação com o pensamento e com a ação. Para exemplificar como um conhecimento aparentemente desprovido de interesse pode dar um valor importante a uma dada circunstância, ele cita o seguinte exemplo: “o conhecimento da existência de uma pinta sobre as costas de alguém. Se este alguém cometeu um crime, o conhecimento desse sinal particular poderá ter um grande valor para identificá-lo como delinqüente”¹⁰¹ (CLAPARÈDE, 1925, p.10).

Claparède explica que somente devemos fornecer aos alunos os meios de procurar um conhecimento quando o pensamento o necessita. Caso contrário, corremos o risco de “empanturrar o aluno de conhecimentos e de conhecimentos que são estranhos aos seus interesses, tiramos deles o desejo de compreender, de encontrar, de refletir no que estamos lhes propondo aprender”¹⁰² (CLAPARÈDE, 1925a, p.14). Isso ocorre porque, para os escolares, os conhecimentos devem estar integrados aos seus interesses, senão, não terão nenhum significado:

*Para que eles [os escolares] os assimilem, é necessário que os conhecimentos sejam integrados nos seus interesses, nas suas preocupações, na sua vida. O interesse, eis o que é, melhor que tudo, capaz de fixar um dado, pois nossa mente se liga naturalmente ao que ela precisa. Dar ao indivíduo a necessidade de um conhecimento é o melhor meio para lhe fazer adquiri-lo*¹⁰³ (CLAPARÈDE, 1925, p.22).

¹⁰⁰ Original: “La pensée est un mouvement de l’esprit; elle consiste en une suite de démarches qui ont pour fonction de nous faire parvenir à une certaine fin désirée. (...) On pourrait définir la pensée comme le véhicule du désir. C’est la pensée qui transforme nos intentions en une conduite objective. (...) Le savoir, au contraire, c’est un capital de connaissances acquises. Il constitue le donné, la réserve, où la pensée ira puiser pour parvenir à ses fins. Ou, si vous voulez, le savoir est le point d’appui de la pensée. (...) Le véhicule, c’est la pensée; la route, les poteaux, c’est le savoir”.

¹⁰¹ Original: “la connaissance de l’existence d’un grain de beauté sur le dos de quelqu’un. Si ce quelqu’un a commis un crime, la connaissance de ce ‘signe particulier’ pourra avoir la plus grande valeur pour le repérage du délinquant”.

¹⁰² Original: “gaver l’écolier de connaissances, et de connaissances qui sont étrangères au cercle de ses intérêts, on éteint chez lui le désir de comprendre, de trouver, de réfléchir à ce qu’on lui propose d’apprendre”.

¹⁰³ Original: “Pour qu’ils les assimilent, il faudrait qu’elles soient intégrées dans leurs intérêt, dans leurs préoccupations, dans leur vie à eux. L’intérêt, voilà qui est, mieux que tout, capable de fixer

Através de exemplos baseados no programa da Educação Nova, Claparède diz como se deve fazer para que o saber retome sua função, que é a de ser um instrumento do pensamento. Ele sugere apresentar um filme para os alunos, com o propósito de se discutir um assunto, fazendo perguntas que agucem o espírito de pesquisa. E ainda: “*que o mestre não seja muito erudito! Seria assim obrigado, quando os alunos lhe colocarem uma questão, de responder: ‘Não sei, mas vamos procurar juntos’*”¹⁰⁴ (CLAPARÈDE, 1925, p.24) Ou seja, o mestre deverá ser um “ignorante entusiasta” nas palavras de Claparède.

Ao descrever como se processa uma lição inspirada no método funcional, Claparède ressalta que ela deve ser baseada em um interesse, uma necessidade, mesmo que artificialmente provocado:

*a lição então deve ser suscitada por um interesse, por uma necessidade de saber. Não seria necessário preparar o terreno para suscitar o interesse, que é evidentemente espontâneo. Suponhamos, entretanto, que queiramos realmente fazer com que as crianças conheçam um coco, traremos um em sala de aula, colocando-o sobre a mesa, e as crianças, interessadas, perguntarão o que é. Aqui novamente o interesse, embora artificialmente provocado, do ponto de vista do mestre, terá sido espontâneo, do ponto de vista da criança*¹⁰⁵ (CLAPARÈDE, 1925, p.40)

Ele ainda aponta o erro existente na experiência escolar cotidiana, na medida em que o interesse por um ramo de estudo, muitas vezes, diminui ao longo do seu desenvolvimento. Claparède chama a atenção para o fato de os alunos ficarem entusiasmados quando o professor anuncia uma matéria nova, História, por exemplo:

embora nenhuma representação anterior lhes permita perceber o que significa essa ciência inédita e ainda misteriosa, seu interesse é levado ao máximo. Ele não aumenta em proporção à quantidade

une donnée, car notre esprit s'attache tout naturellement à ce dont il a besoin. Donner à l'individu le besoin d'une connaissance est le meilleur moyen pour la lui faire acquérir

¹⁰⁴ Original: “*que le maître ne soit pas trop érudit! Il serait ainsi obligé, quand les élèves lui posent une question, de répondre: ‘je ne sais pas, mais nous allons chercher ensemble!’*”

¹⁰⁵ Original: “*La leçon sera donc suscitée par un intérêt, par un besoin de savoir. Il n'aura nullement été nécessaire, notons-le, de ‘préparer’ le terrain pour susciter cet intérêt, qui est évidemment spontané. Supposons cependant que l'on tienne absolument à faire faire aux enfants la connaissance d'une noix de coco; on en aura apporté une em classe, on l'aura posée sur la table- et les enfants, piqués au jeu, auront demandé ce que c'est. Ici encore l'intérêt, quoique artificiellement provoqué, du point de vue du maître, aura été tout à fait spontané, du point de vue le l'enfant*”.

*das datas e dos fatos que lhes enche o crânio, e eu creio não me enganar em dizer que o interesse é menos vivo depois do terceiro caderno que da terceira página!*¹⁰⁶ (CLAPARÈDE, 1925, p.43).

Isso ocorre porque “*não nos interessa o que sai da esfera das ocupações habituais, mas nos interessa o que a ela pertence*”¹⁰⁷ (CLAPARÈDE, 1925a, p.43), ou seja, a nova matéria deve ser posta de forma que esteja presente no contexto dos alunos, a partir das suas necessidades e interesses e não se deve apresentar o conteúdo pelo conteúdo:

*Não é jamais a quantidade [de representações], como tal, que suscita o interesse. Essa quantidade apenas intervém quando o interesse já foi despertado por uma necessidade, ou algum fator afetivo (...) Isto é, a presença de uma quantidade considerável de representações não é uma circunstância suficiente para desencadear, nem o interesse, nem a percepção, mesmo para os objetos pertencentes ao domínio das representações em questão*¹⁰⁸ (CLAPARÈDE, 1925, p.44).

Isso nada mais é do que uma crítica à “psicologia intelectualista” de Herbart, baseada na teoria das representações. Apesar de considerá-lo como um personagem importante para o nascimento da psicologia experimental moderna, Claparède o censura por não ter estabelecido um programa próprio e diz que

*o erro fundamental da pedagogia herbartiana é de ter feito do interesse a conseqüência, e não o móvel, do estudo. Cremos sempre, sem dúvida, que o objetivo do ensinamento era a satisfação da curiosidade, ou do interesse... Mas Herbart inverteu tudo*¹⁰⁹ (CLAPARÈDE, 1925, p.37).

¹⁰⁶ Original: “*quoiqu’aucune représentation antérieure ne leur permette d’apercevoir’ ce que signifie au juste cette science inédite et encore mystérieuse, leur intérêt est tendu au maximum. Il n’augmente pas en proportion de la ‘masse’ des dates et des faits dont bientôt on leur bourre le crâne, et je crois bien ne pas me tromper en disant que cet intérêt est moins vif après leur troisième cahier qu’il ne l’était après leur troisième page!*”

¹⁰⁷ Original: “*on ne s’intéresse pas à ce qui sort de la sphère des occupations habituelles et on s’intéresse à ce qui y appartient*”

¹⁰⁸ Original: *Ce n’est jamais la masse comme telle qui suscite l’intérêt. Cette masse n’intervient que lorsque l’intérêt a déjà été éveillé par un besoin, ou quelque facteur affectif. (...) Qu’est-ce à dire, sinon que la présence d’une masse considérable de représentations n’est pas une circonstance suffisante pour déclencher, ni l’intérêt, ni l’aperception, même pour des objets appartenant au domaine des représentations en question*

¹⁰⁹ Original: “*l’erreur fondamentale de la pédagogie herbartienne est d’avoir fait de l’intérêt la conséquence, et non le mobile, de l’étude. Vous aviez toujours cru, sans doute, que le but de l’enseignement était la satisfaction de la curiosité, ou de l’intérêt... Mais Herbart a renversé tout cela*”

Mencionando o trabalho na *Maison des Petits*, cujos resultados lá obtidos eram encorajadores e os métodos adotados penetravam devagar nas outras escolas genebrinas, Claparède explicita nesse artigo que todo conhecimento a ser adquirido pode desencadear um interesse, se é colocado a serviço de um jogo, de um problema a resolver, ou de um fim a obter. No ensino coletivo, pode-se recorrer à competição, ao drama, à colaboração, o que não é possível no ensino individual. Claparède sugere algumas formas de se suscitar o interesse na prática de sala de aula, dando-nos alguns exemplos práticos. Para ele

*o jogo respondendo a uma das necessidades, mais profundas da criança, é por excelência o meio de captar seu interesse. Captar o interesse! Não está aí o nó da arte da didática? Uma vez o interesse captado, o resto vai sozinho*¹¹⁰ (CLAPARÈDE, 1925, p.47).

Porém, Claparède explica que o jogo é supérfluo se não for suscitado espontaneamente por uma necessidade. Ele acredita que, quando uma criança realiza uma atividade com grande interesse, sua atividade pertence antes de tudo ao jogo. Mas, nem sempre, a criança percebe a necessidade, a utilidade do seu trabalho. Podemos entender, então, que a arte didática consiste precisamente em fazer essa ponte entre o indivíduo e o meio, transmitindo a utilidade futura (que a criança é incapaz de sentir) em uma utilidade presente (que pode tocar seu eu). E isso deverá ser feito através do jogo. Repetindo o que já havia elaborado em 1916, Claparède (1925, p.49) escreve:

*A didática deve transformar os objetivos futuros visados pelos programas escolares, em interesses presentes para a criança (...). É justamente o jogo que permite essa união harmônica do futuro e do presente. A melhor maneira de dar ao trabalho escolar uma razão de ser imediata aos olhos da criança, de ligá-la a um sistema de interesses que lhe darão todo seu valor, e desencadear a quantidade de energia necessária para que a criança esteja toda inteira, é envolvê-la numa atmosfera de jogo*¹¹¹.

¹¹⁰ Original: "le jeu, répondant à un des besoins les plus profonds de l'enfant, est pas excellence le moyen de captar son intérêt. Captar l'intérêt. N'est-ce pas là le noeud de l'art de la didactique? Une fois l'intérêt capté, le reste va tout seul, ou peu s'en faut"

¹¹¹ Original: "La didactique, disais-je, doit transformer les buts futurs que visent les programmes scolaires em intérêts présents pour l'enfant. (...) A ceux du jeu, qui, tout justement, impliquent cette union harmonique de l'avenir et du présent. La meilleure manière de donner au travail scolaire une raison d'être immédiate aux yeux de l'enfant, de le rattacher à um système d'intérêts qui lui donnent toute as valeur, et déclanchent la quantité d'énergie nécessaire pour que l'enfant s'y mette tout entier, c'est de l'envelopper dans une atmosphère de jeu"

Claparède ainda responde às reprovações de M. Ernest Briod a sua teoria, a respeito de quatro questões:

1- Minha crítica não é mais de temporada, dirigida à escola de hoje, eu cometo uma injustiça, pois é somente à escola de ontem que a merecia. 2- Eu teria tratado Herbart com desprezo. 3- Eu semeio o ceticismo na mente dos mestres, enquanto eles precisam de uma convicção, uma fé. 4- Minha concepção do jogo como meio pedagógico é sem valor prático, até mesmo perigoso¹¹² (CLAPARÈDE, 1925, p.26).

3.10. O interesse em 1926 e 1927: alguns apontamentos

São cinco os trabalhos de Claparède encontrados nesse período, sendo os quatro primeiros datados de 1926 e o último de 1927: *Sur la perception synchrétique; Paris – Bruxelles, Saventhem – Odenwald; Inteligência e vontade; La biotypologie humaine; La grandeur de Pestalozzi et le devoir qu'elle impose.*

Claparède somente menciona a noção de *interesse* no artigo *Paris – Bruxelles, Saventhem – Odenwald*, no qual fala sobre suas palestras a respeito de *vontade*, proferidas em Paris, e sobre a psicologia da escola ativa em Bruxelas no ano de 1926. Ele explica que o principal objetivo de sua viagem a Bélgica foi o de visitar a escola primária de Saventhem, transformada por M.E.J.Verheyen segundo os princípios novos. Claparède descreve essa visita detalhando a sala de aula da escola, que para ele era muito alegre com os desenhos livres executados pelos próprios alunos. Ao lado da mesa do professor, chamou-lhe a atenção um objeto que o encantou: um teatro de marionetes. Esse teatro desempenhava um papel de primeiro plano no ensino, na medida em que as marionetes, cortadas na cartolina e suspensas por fios, eram confeccionadas pelos alunos da classe ou pelos da classe superior. Durante a visita de Claparède, dois alunos fizeram uma apresentação para os menores, com o tema “O gato de botas”. Ele descreve os rostos das crianças com a atenção sustentada e os olhos fixos, por uma dezena de minutos. Para ele isso era uma demonstração de que,

¹¹² Original: “1- Ma critique n’est plus de saison; en l’adressant à l’école d’aujourd’hui, je commets une injustice, car c’est seulement l’école d’hier qui la méritait. 2- J’aurais traité Herbart avec dédain. 3- Je sème le scepticisme dans l’esprit des maîtres, tandis qu’il leur faut une conviction, une foi. 4- Ma conception du jeu comme moyen pédagogique est sans valeur pratique, voire même dangereuse”

*para o ensino, um objeto como o teatro de marionetes é um poderoso auxiliar capaz de captar o interesse a tal ponto, e de concentrar intensamente sobre o espetáculo que ele [o teatro] oferece, essa energia mental que a pouco estava sendo gasta em mil gestos diversos*¹¹³ (CLAPARÈDE, 1926b, p.193).

Essas observações de Claparède são apresentadas como uma ilustração de como ele idealizava a educação funcional, sempre baseada no interesse da criança. Práticas como essa do teatro de marionetes era o que ele preconizava no *Maison de Petite*, inclusive. Para nós, é mais um exemplo de como a escola pode atuar como um mediador entre o indivíduo e o meio.

3.11. O interesse em 1930: o silêncio

Em 1930, ano marcado pela presença de Claparède no Brasil, há um silêncio acerca da noção de interesse nos quatro textos que tivemos acesso: *L'Histoire de La Psychologie Expérimentale. A propos du livre de Edwin G. Boring*; *L'emotion "pure"*; *A l'ouest trop de nouveau* e *O sentimento de inferioridade na criança*.

L'Histoire de La Psychologie Expérimentale. A propos du livre de Edwin G. Boring é um artigo bastante interessante do ponto de vista da história da psicologia, uma vez que Claparède, nas suas críticas a Edwin G. Boring, acrescenta dados relevantes que não aparecem nos manuais de psicologia, nem daquela época, como ele mesmo diz, tampouco nos atuais. Entretanto, nesse texto, Claparède não faz nenhuma referência ao conceito de *interesse*.

O mesmo ocorre nos dois artigos seguintes, *L'emotion "pure"* e *A l'ouest trop de nouveau*. O primeiro, *L'emotion "pure"*, traz um assunto bastante atual, sobre o qual Claparède discorre com maestria: a emoção pura. Recorrendo à Teoria James-Lange, Claparède explica que a emoção pura é

uma bela ilustração da teoria periférica. Pois precisamente, ela apenas consiste nessa consciência das reações orgânicas, solução nascente, tremores, lágrimas sobretudo. E eu não vejo o que restaria dessa emoção se os fenômenos corporais

¹¹³ Original: "pour l'enseignement un objet comme un théâtre de marionnettes ou de guignols, capable de capter à ce point l'intérêt, et de consentrer intensément sur le spectacle qu'il offre cette énergie mentale qui tout à l'heure se dépensait em mille gestes divers"

*desaparecessem. (...) Ela é essa expressão corporal; quero dizer que a consciência que eu tenho disso é a consciência mesma das modificações orgânicas que surgem repentinamente em mim. (...) A emoção representa um estado de consciência ainda não analisada: pertence à forma rudimentar de percepção à qual outrora dei o nome de percepção sincrética*¹¹⁴. (CLAPARÈDE, 1930, p.342-343)

Essa descrição do conceito de emoção pura que tem como suporte as reações fisiológicas parece-nos bastante próxima de algumas definições de emoção que apresentamos na Introdução.

No segundo artigo, *A l'ouest trop de nouveau*, Claparède responde à M.G. Chevalaz, diretor da Escola Normal de Lausanne, pela crítica que ele fez ao entendimento de que a arte da educação deva repousar sobre a psicologia da criança. Para Claparède, Chevalaz mistura as competências e faz dos mestres da escola, psicólogos. Em função disso, ele responde à crítica dizendo que nunca pretendeu fazer do mestre um especialista em psicologia:

*Desejo somente que eles conheçam a psicologia como um médico conhece a fisiologia ou a anatomia. Tenho feito um chamado aos educadores, isso é verdade, para colaborar com a ciência da criança, pela razão que são melhores colocados que os psicólogos de laboratório para fazer observações contínuas sobre as crianças. Penso que seria muito útil (para a psicologia) que certos professores fossem também psicólogos, como certos professores são entomologistas, ou como médicos práticos são também anatomo-patologistas. Mas repito, jamais pedi que todo professor fosse um especialista em psicologia*¹¹⁵. (CLAPARÈDE, 1930, p114)

O *sentimento de inferioridade na criança* foi uma conferência proferida por Claparède em Belo Horizonte em 23 de setembro de 1930. Como o nome indica, é tratada a questão do sentimento de inferioridade que se pode observar nas

¹¹⁴ Original: “une belle illustration de la théorie périphérique. Car, précisément, elle ne consiste que dans cette conscience des réactions organiques, sanglot naissant, tremblements, larmes surtout. Et je ne vois vraiment pas ce qui resterait de cette émotion si ces phénomènes corporels disparaissaient. (...) Elle est cette expression corporelle; je veux dire que la conscience que j’en ai est la conscience même des modifications organiques qui surgissent inopinément en moi (...) L’émotion représente un état de conscience encore inanalysé: il appartient à cette forme rudimentaire de perception auquel j’avais jadis donné le nom de ‘perception sincrétique.’”

¹¹⁵ Original: “Je désire seulement qu’ils soient au courant de la psychologie comme un médecin l’est de la physiologie ou de l’anatomie. Et j’ai souvent aussi, il est vrai, fait appel aux éducateurs pour collaborer à la science de l’enfant, pour cette raison qu’ils sont mieux placés, que les psychologues de laboratoire pour faire des observations continues sur des enfants. Et je pense qu’il serait fort utile (pour la psychologie) que certains instituteurs fussent aussi des psychologues, como certains instituteurs sont aussi des entomologistes, ou comme des médecins praticiens sont aussi des anatomo-pathologistes. Mais, je le répète, jamais je n’ai demandé que tout instituteur fût un spécialiste de la psychologie”

crianças e as relações disso com a educação. Nesse momento há uma breve passagem pelo conceito de *interesse* quando Claparède explica a tendência dominadora de crescimento da criança, mas não existe uma relação clara do interesse com o sentimento de inferioridade:

É graças a essa tendência bem característica que longe de se contentar de conhecer apenas o que seria suficiente para a satisfação de suas necessidades de momento, ela deseja, pelo contrário, saber cada vez mais a respeito disso, questiona, experimenta, manipula, toca em tudo, ultrapassando constantemente o limite das necessidades imediatas, elevando-se a cada instante acima de si mesma, alargando o círculo dos seus interesses, exercendo seus poderes, marchando à conquista do mundo (CLAPARÈDE, 1930, p.4)

3.12. O interesse em 1931: a volta

Se assistimos frustrados ao silêncio de Claparède em relação à noção de *interesse* no ano de 1930, somos tomados de surpresa quando conhecemos *A educação funcional*, pois constatamos nosso engano. Durante sua estadia no Brasil no ano de 1930, Claparède finalizou um dos mais importantes e conhecidos dos seus livros, o qual revela vários aspectos da noção de *interesse*. Mas a primeira publicação de *A educação funcional* aconteceu em 1931.

O conceito de *interesse* surge muitas vezes nessa obra. A primeira referência feita a ele está relacionada à educação funcional e vinculada ao conceito de *necessidade*, já na *Introdução* do livro, intitulada “Psicologia, biologia e educação”. Título esse que, se retomarmos os princípios teóricos do autor desde o início da sua vida, parece ser uma síntese do seu pensamento, unindo essas três disciplinas. Por isso mesmo, o conceito de *educação funcional* não poderia deixar de integrar os dois aspectos, biologia e psicologia, numa perspectiva funcional, ao acentuar a utilidade da educação:

Em 1911, creio, utilizei essa expressão para designar a educação que se propõe desenvolver os processos mentais considerando-os, não em si mesmos, e sim quanto à sua significação biológica, ao seu papel, à sua utilidade para a ação presente ou futura, para a vida. A educação funcional é a que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que lhe deseja despertar (CLAPARÈDE, 1931 / 1940, p.1).

Apesar de se centrar em 1911, Claparède mesmo ressalta que já havia se referido à educação funcional antes disso, ligando-a já a uma concepção biológica do interesse. Isso está de acordo com o objetivo do autor nesse livro, qual seja:

esboçar os fundamentos da psicologia sobre os quais deve assentar o edifício da educação. É uma psicologia biológica, oposta à psicologia racional (impregnada de filosofia), à psicologia racional (descritiva) e às psicologias fisiológica e experimental (CLAPARÈDE, 1931 / 1940, p. 6).

Claparède explica, ainda, que educação funcional não é o mesmo que educação atraente, sinalizando para a diferença entre um processo funcional, ou seja, baseado em um interesse verdadeiro, numa necessidade de sobrevivência, de adaptação do organismo e um processo superficial, como se vê nessa passagem:

Se toda educação funcional tem atrativo, por isso que está fundada num desejo, nem tudo que é atraente tem necessariamente valor educativo. (...) Há, entretanto, uma seleção entre o que, nessas coisas novas, corresponde a um interesse profundo, isto é, a uma necessidade de ação do nosso ser, e o que, ao contrário, não se liga a nenhum de nossos sistemas de pensamento ou de ação. Longe de serem assimilados, os estimulantes dessa segunda categoria apenas deslizam na superfície de nosso espírito, sem fecundá-lo nem enriquecê-lo (CLAPARÈDE, 1931 / 1940, p. 6).

Para compreendermos o significado do conceito de *interesse* nessa fase e ao longo de toda a sua obra, consideramos importante salientar alguns princípios teóricos abordados por Claparède nesse livro. No primeiro capítulo, *A educação fundada na Psicologia*, Claparède reporta-se a três teóricos que tiveram a idéia de basear a educação na psicologia: J. Locke, J-J. Rousseau e Herbart. As teorias de Locke e Herbart são tratadas resumidamente, mas Rousseau recebeu um capítulo específico. Entretanto, deixamos para falar sobre isso mais à frente, no Capítulo 4, dedicado aos teóricos com quem Claparède dialogou.

Os dois próximos capítulos da obra, *A psicologia moderna* e *Origens da Psicologia Funcional*, tratam de aspectos históricos relevantes, sobre as correntes que colocaram a Psicologia no caminho da experimentação e da observação, e da base da Psicologia Funcional (como diz o título) respectivamente. Em ambos os capítulos há um destaque para William James, considerado por Claparède o fundador do primeiro laboratório de psicologia em 1874 / 75 e fundador da

Psicologia Funcional. É importante ressaltar que, em geral, historiadores da Psicologia consideram que o primeiro laboratório de psicologia teria sido fundado por W. Wundt, em Leipzig, no ano de 1898. A Psicologia Funcional é, então, definida como *“a aplicação à psicologia, por um lado, do ponto de vista biológico e, por outro, do ponto de vista pragmatista (segundo o qual, antes de mais nada, é a ação que importa: não vivemos para pensar, pensamos para viver)”* (CLAPARÈDE, 1931 / 1940, p. 6).

A seguir, em *O ponto de vista funcional*, Claparède fala sobre os princípios funcionais gerais: *“a psicologia funcional, porém, não pretende ser, de modo algum, uma teoria sobre a natureza última da atividade mental! Limita sua ambição a oferecer um método de acesso e formular certo número de leis”* (CLAPARÈDE, 1931 / 1940, p. 42). A atividade mental é compreendida por ele através de três pontos de vista diferentes: o estrutural; o do mecanismo, da técnica e o funcional.

O primeiro preocupa-se em definir quais são os elementos da vida mental e *o que* move a conduta. O segundo preocupa-se em saber *como* se engendram entre si esses elementos conhecidos através do estudo estrutural. Já o ponto de vista funcional preocupa-se com o papel que determinado processo mental desempenha na vida do indivíduo, qual seria sua significação para o conjunto desse organismo, ou seja, *para que* serve uma função mental. Para Claparède, esse o ponto de vista é dinâmico, enquanto os outros são estáticos, mas os três possuem estreita correlação entre si. Nesse sentido, entendemos que a procura de Claparède é pelo significado dos processos mentais no conjunto da vida de um ser, dada sua necessidade de se adaptar biologicamente ao meio. Portanto, o interesse seria visto como a chave biológica dos processos mentais, que serve para nos mover na direção dessa sobrevivência biológica. Ele é acionado pelas necessidades do organismo, e aciona outros processos cognitivos, como a inteligência e a afetividade na empreitada pela sobrevivência.

Em seguida, Claparède escreve sobre a legitimidade do ponto de vista funcional, declarando-o útil, *“porque só ele nos permite perceber os processos em função da*

conduta que devem determinar” (CLAPARÈDE, 1931 / 1940, p. 49), considerando antes a necessidade de se indagar o que é a vida ou um organismo vivo: *“todo organismo vivo é um sistema que tende a conservar-se intacto. Desde que se lhe rompa o equilíbrio interior (físico-químico), desde que comece a desagregar-se, ele efetua os atos necessários à sua reconstrução. É o que os biólogos chamam de auto-regulação*”. (Claparède, 1931 / 1940, p. 6). Definido isso, o autor passa a descrever as Grandes Leis da conduta. Após um capítulo dedicado às contribuições de Rousseau, Claparède apresenta um capítulo sobre a Psicologia da Inteligência e vários outros textos já publicados anteriormente.

Em resumo, para Claparède, ‘interesse’ equivale ‘ao que importa’, ao que tem valor de ação. A palavra *interesse*, segundo a etimologia (inter-esse = estar entre), expressa o seu papel intermediário entre as necessidades do organismo (sujeito) e o meio (objeto), estabelecendo um acordo entre os dois. Portanto, o poder dinamogênico do interesse não se deve somente à necessidade ou às qualidades concretas do objeto, mas ao objeto em relação com a necessidade: *“é a essa síntese causal que damos o nome de interesse”* (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.76). Assim, os objetos que nos importam e que se relacionam com uma necessidade, parecem ter o poder de suscitar energia, ao contrário dos que não nos importam, os quais parecem estancar nossas capacidades energéticas. Ou seja, a ‘reação de interesse’ ou a ‘reação dinamogênica’ acontece quando o excitante é capaz de satisfazer a necessidade do momento. E Claparède ainda esclarece, não pela primeira vez, já que é possível identificarmos esse mesmo pensamento interacionista nos seus primeiros artigos, que *“o interesse é o princípio fundamental da atividade mental. (...) Agir, ter uma conduta, é escolher, a cada passo, entre muitíssimas reações possíveis. O móvel dessa escolha contínua é o interesse”* (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.76)

Como sintoma de uma necessidade, é o interesse que definirá a ação que se realizará em um momento dado. Disso surge uma importante lei psicológica, a Lei do Interesse Momentâneo, segundo a qual *“em cada momento, um organismo age segundo a linha de seu maior interesse”* (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.79). Portanto, quando um interesse é satisfeito, desaparece, para logo ser substituído

por outro e, quando dois interesses não satisfeitos coexistem, o mais importante recalca o outro. O corolário dessa lei é a Lei da Adaptação Funcional (desdobramento da Lei do Exercício Genético-Funcional), que diz: “*a ação se produz quando é de natureza a satisfazer a necessidade ou o interesse do momento*” (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.110). Dessa última lei decorre a seguinte regra: para fazer um indivíduo agir, devemos colocá-lo nas condições próprias ao aparecimento da necessidade, cuja ação que se deseja suscitar tem por função satisfazer. Esta é a lei que regula as condições de realização da precedente, e, para o autor, é a mais importante do ponto de vista pedagógico.

Para nós a posição interacionista é muito mais clara nesse momento do que nos seus textos iniciais, ou pelo menos mais explícita, a começar pela própria explicação etimológica do conceito de *interesse* que Claparède utiliza, mostrando o lugar do interesse entre o sujeito e o meio. E isso se dá de uma forma dinâmica, envolvendo as necessidades do organismo no sentido da sua adaptação e a escolha do organismo pelos objetos que estarão aptos a satisfazer essas necessidades, colocando o organismo em movimento, em ação.

Com essa obra, acreditamos já termos conteúdo suficiente para elaborarmos as relações entre interesse, afetividade e cognição, corroborando nossa hipótese inicial, segundo a qual o interesse é o intermediário entre a emoção e a cognição.

Vimos em Claparède, até o momento, que o interesse é aquele que desempenha o papel de intermediação entre o sujeito e o meio, mobilizando o reservatório de energia do organismo em direção a um objeto que satisfaça essa necessidade. A existência dessa necessidade significa que o organismo encontra-se desadaptado e, para manter sua sobrevivência, é preciso que essa necessidade seja suprida para que haja um novo equilíbrio do organismo. Nesse momento, intervém a inteligência, cuja função é a de satisfazer a necessidade de forma a proporcionar esse equilíbrio perdido. Isso é feito através do pensamento. Mas o “*pensamento é o veículo do desejo*” (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.223). Portanto, pode-se dizer que, surgida a *necessidade*, a *inteligência* (cognição), movida pelo *interesse* que mantém a sobrevivência do organismo, deverá resolver o problema do equilíbrio

perdido, através do *pensamento* (cognição), servindo de ponte entre o *desejo* (emoção / afetividade), o qual “*recorta do mundo exterior as peças com que serão construídos nossos universos*” (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.293), e a ação em direção ao objeto adequado à satisfação da necessidade, fechando-se dinamicamente o ciclo.

Em *Cinquante Jours au Brésil*, realmente escrito em 1931, sem se referir ao conceito de *interesse*, Claparède descreve sua estadia no Brasil em 1930, citando os amigos que o receberam no Rio: M. Lins, professor da Escola Normal de Juiz de Fora e Madame Lins, que passou alguns anos no Institut J.-J.Rousseau. Laure Lacombe, também um antigo aluno, Dr. Lopes, presidente da Liga Brasileira de Higiene Mental, o Dr. F. Magalhães e o Dr. Lessa e o professor Venanzio Filho, que foi seu assistente no Laboratoire de Psychologie em 1910. Ainda são citados Dr. Ernani Lopes e Dr. Radecki, que instalou um laboratório de psicologia numa colônia de psicopatas a uma certa distância do Rio de Janeiro. E como não podia deixar de ser, refere-se a Antipoff e ao seu trabalho, esclarecendo que ela veio para o Brasil com o propósito de estabelecer as bases da Escola de Aperfeiçoamento, a qual ele retrata nesse artigo.

3.13. O *interesse* em 1934: a gênese da hipótese

No prefácio do livro *La Genèse de L'Hypothèse. Étude Expérimentale*, Claparède explica que esse trabalho teve uma longa história. As experiências que foram o ponto de partida tinham sido iniciadas em 1916-1917, com a colaboração de M. Yves De Lay, então assistente do Laboratoire de Psychologie de Genève. Mas De Lay foi para a guerra e Claparède somente retomou o trabalho em 1925, redigindo várias páginas desse livro, mas este acreditava que os resultados encontrados não eram suficientes: “*se me decido hoje a desenterrá-los [os resultados], é pelo pedido de Madame Antipoff, que me persuadiu (mas não convenceu!) que haveria interesse de publicar essas pesquisas*”¹¹⁶ (CLAPARÈDE, 1934, p.2)

¹¹⁶ Original: “*je me décide aujourd’hui à les exhumers, c’est à la demande de Mme Antipoff, qui m’a persuadé (mais non convaincu!) qu’il y aurait intérêt à publier ces recherches*”

Na primeira parte da obra é anunciado o seu objetivo, que foi o de clarear o modo como a inteligência opera quando realiza sua função, qual seja, a solução de um problema: *“a inteligência é, com efeito, a capacidade de resolver pelo pensamento os problemas novos”*¹¹⁷ (CLAPARÈDE, 1934, p.3). Para Claparède, a noção de situação nova é imprescindível na definição da inteligência, pois, se não houvesse uma situação ou problemas novos para resolver, não se trataria de inteligência, mas de memória, hábito, automatismo. Sendo assim, a inteligência somente é acionada quando nem o instinto nem o hábito podem resolver uma situação. Nesse processo que constitui o ato de inteligência, distinguem-se três operações distintas: a questão; a procura, ou descoberta da hipótese, e a verificação, ou controle da hipótese.

*O ato de inteligência é então uma procura, e essa procura apenas pode se efetuar por um tateamento. O ato de inteligência implica então um tateamento; considerado sob o ângulo funcional, é o equivalente dos procedimentos de ensaio e erro que já constatamos nos animais mais inferiores quando os colocamos em circunstâncias novas a respeito das quais eles não estão adaptados*¹¹⁸ (CLAPARÈDE, 1934, p.5-6)

O conceito de *interesse* surge pela primeira vez, nesse trabalho, quando Claparède explica que, em 1902, suas experiências o fizeram constatar nas associações predeterminadas *“a consciência do sentimento de relação antes da presença do indutor”*. E que, após a presença do indutor, sentimos em qual direção se dará a resposta:

*Como fator de escolha dentre as associações possíveis, escolha assegurando a adaptação do encadeamento das idéias, eu tinha apelado para “o interesse provocado por uma dessas relações” e “o interesse do objetivo a alcançar”*¹¹⁹ (CLAPARÈDE, 1934, p.23-24)

Ele continua dizendo que, em 1903, em uma obra sobre a associação de idéias, combateu o associacionismo e tentou explicar o pensamento adaptado pelo jogo

¹¹⁷ Original: “L’intelligence est en effet la capacité de résoudre par la pensée des problèmes nouveaux”

¹¹⁸ Original: “L’acte d’intelligence est donc une recherche, et cette recherche ne peut s’effectuer que par un tâtonnement. L’acte d’intelligence donc un tâtonnement; considéré sous l’angle fonctionnel, il est l’équivalent du procédé des ‘essais et des erreurs’ que l’on constate déjà chez les animaux les plus inférieurs lorsqu’on les place dans des circonstances nouvelles à l’égard desquelles ils ne sont pas adaptés”

¹¹⁹ Original: “Comme facteur du choix parmi les associations possibles, choix assurant l’adaptation de l’enchaînement des idées, j’avais invoqué ‘l’intérêt provoqué par un des rapports’ et ‘l’intérêt du but à atteindre’”

da consciência das relações. Então ele conta que, em 1904, Liepmann, um psiquiatra de Berlim, partindo da constatação de que o princípio da associação não poderia dar conta do pensamento coerente, explica o pensamento pela intervenção de uma “representação dominante” (Obervorstellung), a qual contém todo o encadeamento das idéias que o pensamento apenas explicitará. Segundo Claparède, Liepmann conclui, muito apropriadamente, que *“o que eleva uma representação a essa dignidade de agente condutor, é o interesse”*¹²⁰. (CLAPARÈDE, 1934, p.24)

Claparède traz de volta um conceito já explicitado em 1906, ou seja, o de adaptação ao interesse presente, perguntando como é possível que a constelação das representações da realidade se mantenha sempre em harmonia com o interesse presente, na medida do desenrolar das percepções exteriores. Mais uma vez, Claparède recorre a Liepmann para responder a essa questão:

*“temos aqui um processo de pensamento que não é precedido de uma Zielvorstellung (de uma consigne); é a representação de uma situação de conjunto penetrada de um interesse prático ou teórico, que determina o encadeamento das representações”*¹²¹
(CLAPARÈDE, 1934, p.32).

Dizendo de outra maneira, *“nosso saber, nossas experiências adquiridas, nossos complexos afetivos, a vaga consciência do meio ambiente, formam como uma trama modificada a cada instante pelo nosso interesse no momento”*¹²² (CLAPARÈDE, 1934, p.36). Podemos notar aqui a importância da experiência passada na gênese da hipótese. Isso ocorre quando nossas necessidades, ou, nos dizeres de Claparède, nosso interesse presente, descobrem os elementos úteis aos seus fins nessa experiência, ocorre como que “um tipo de ressonância interna”, em que a necessidade faria vibrar os elementos que se harmonizassem com ela própria. Claparède exemplifica isso da seguinte forma:

¹²⁰ Original: “ce qui élève une représentation à cette dignité d’agent conducteur, c’est l’intérêt”

¹²¹ Original: “nous avons ici un processus de pensée qui n’est pas précédé d’une Zielvorstellung (d’une consigne); c’est la représentation d’une situation d’ensemble pénétrée d’un intérêt pratique ou théorique, qui détermine l’enchaînement des représentations”

¹²² Original: “notre savoir, nos expériences acquises, nos complexes affectives, la vague conscience du milieu ambiant forment comme une trama modifiée à chaque instant par notre intérêt du moment.”

Como notamos com frequência, em face da mesma árvore, nossos pensamentos serão completamente diferentes conforme a considera um botânico, um cortador de lenha, um pintor, ou um simples passeador... Tudo o que sabemos da árvore, só as idéias que se harmonizam com nosso interesse do momento serão dinamogênicos, para dirigir nossa conduta ou nosso pensamento, - isto é, serão utilizados¹²³ (CLAPARÈDE, 1934, p.132).

Como vemos, também nessa obra o interesse continua tendo um papel privilegiado na organização dos processos psíquicos responsáveis pela manutenção do equilíbrio do organismo. É ele o agente condutor das representações (cognição), da nossa conduta, dos nossos pensamentos, que atua modificando a dinâmica das nossas experiências, da nossa afetividade e da nossa consciência do meio ambiente.

Considerando a data de início desse trabalho (1916-17) e que outros trabalhos intermediários a esse contém a mesma idéia, mantida até a data da publicação do livro (1934), podemos perceber uma tendência linear do pensamento de Claparède. Contudo, nessa obra, pela primeira vez o autor nos apresenta um trabalho experimental, realizado por ele para demonstrar as questões acima, com as quais ele já vinha trabalhando ao longo dos anos. Mas o objetivo central seria de se entender como se processa a formação da hipótese. O estudo foi realizado com um número de trinta pessoas, entre estudantes, assistentes e professores. A elas foram expostos problemas pré-definidos, semelhantes àqueles vividos no dia-a-dia, mas que não apresentassem soluções imediatas. Para estudar o modo como os sujeitos resolviam esses problemas, foi utilizado o método da reflexão falada, o qual Claparède explica que se diferencia do método da introspecção.

¹²³ Original: “Comme on l’a noté bien souvent, en face du même arbre, nos pensées seront complètement différentes suivant que nous le considérerons en botaniste, en bûcheron, en peintre, ou en simple promeneur... De tout ce que nous savons de l’arbre, seules les idées qui s’harmoniseront avec notre intérêt du moment seront dynamogénisées, pour diriger notre conduite ou notre pensée, - c’est-à-dire seront utilisées.”

3.14. O interesse de 1937 a 1940: os últimos anos

São desse período os seguintes trabalhos: *Psychologie de la comprehension internationale; Invenção Dirigida; Morale et Politique: Les Vacances de La Probité*.

O primeiro desses trabalhos trata-se de uma publicação da conferência apresentada por Claparède no Décimo Primeiro Congresso Internacional de Psicologia ocorrido em julho de 1937 em Paris. Nele, Claparède refere-se à grave crise pela qual passava o mundo, desequilibrando a vida material e espiritual dos povos. Ele explica essa crise reportando-se ao egocentrismo das nações que caracterizaria um infantilismo por regressão funcional:

*em resumo, poderíamos estabelecer assim o diagnóstico e a patogenia da crise da qual sofremos: desadaptação devida a uma regressão funcional, causada ela mesma por um hiperegoísmo nacional, e levando, secundariamente, a uma psicose consistindo em delírio de grandeza e de perseguição*¹²⁴ (CLAPARÈDE, 1937, p.209).

A esse egocentrismo por regressão infantil Claparède acrescenta o egocentrismo natural, que forma a base do que podemos chamar de “diversidade dos universos”, tanto em termos de órgãos dos sentidos e massa cerebral, quanto das necessidades, dos interesses e dos sentimentos:

*os universos não diferem somente em razão da diversidade dos órgãos dos sentidos ou das massas cerebrais; eles diferem mais ainda sob a influência das nossas necessidades, dos nossos interesses, dos nossos sentimentos. É assim que vemos o mundo apenas através do prisma da nossa afetividade*¹²⁵ (CLAPARÈDE, 1937, p. 209)

Essa citação parece reforçar o que já dissemos na página 109 sobre a função que a afetividade (emoção) tem de escolher no mundo exterior “as peças com que serão construídos nossos universos” (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.293) para que a inteligência (cognição), acionada pelo interesse, possa resolver por meio do

¹²⁴ Original: “En résumé, nous pourrions établir ainsi le diagnostic et la pathogénie de la crise dont nous souffrons: désadaptation due à une régression fonctionnelle, causée elle-même par un hyperégoïsme national, et entraînant, secondairement, une psychose consistant en délire de grandeur et de persécution”

¹²⁵ Original: “les univers ne diffèrent pas seulement en raison de la diversité des organes des sens ou des masses cérébrales; ils diffèrent bien plus encore sous l’influence de nos besoins, de nos intérêts, de nos sentiments. C’est ainsi que nous ne voyons le monde qu’à travers le prisme de notre affectivité”.

pensamento o problema do desequilíbrio advindo de uma necessidade não satisfeita.

Após quatro anos desse trabalho terminado, em 1938, é publicado o livro *Invenção Dirigida* em que Claparède analisa o que poderíamos denominar de *criatividade*. Para ele existiriam dois tipos de invenção, quais sejam:

uma é a invenção que consiste em encontrar os meios de atingir um fim dado: trata-se aí de invenção dirigida; o espírito vai do fim aos meios, à solução. Foi assim que a utilização das rolhas de cortiça criou a necessidade da invenção do saca-rolha. A outra espécie de invenção consiste no contrário: imaginar o fim que um dado fenômeno possa preencher, imaginar o aproveitamento que possa vir a ter, a sua aplicação. Nesse caso, o espírito vai do meio ao fim; parece que a resposta vem antes da questão (CLAPARÈDE, 1938, p. 13)

O móvel da primeira, ou seja, da invenção dirigida, é a necessidade, uma vez que o homem é levado a inventar quando encontra um obstáculo em seu caminho em direção a um fim e não conhece os meios de alcançá-lo. É preciso encontrar esses meios, inventá-los. A invenção dirigida é, portanto, um caso particular da Lei da Necessidade: *“toda necessidade tende a suscitar as reações próprias a satisfazê-la’ o que quer dizer que ela se liga também ao fenômeno da adaptação”* (CLAPARÈDE, 1938, p.17). Precisamos considerar o papel do interesse também no processo de invenção dirigida, na medida em que Claparède (1938, p.32) aponta, mais uma vez, a relação entre necessidade e interesse:

Ignoramos o que seja, ao certo, o mecanismo da implicação. Mas podemos perceber o que a distingue da tradicional associação. Enquanto na associação os objetos (ou imagens que os representam) são ligados entre si por razões puramente objetivas, que nada têm a ver com as necessidades e os interesses do indivíduo, na implicação, ao contrário, as coordenações são criadas e reproduzidas sob o signo da necessidade.

Claparède define um inventor de gênio (termo dele) como um indivíduo que teve um encontro aumentado entre as idéias. Ele explica que esse aumento ocorre em função da estrutura do saber desse indivíduo aliada ao interesse que mobiliza sua perseverança e predisposições:

Pode-se definir o inventor de gênio como um indivíduo no qual as probabilidades de encontro feliz entre as idéias são fortemente aumentadas. E então é preciso perguntar por que essas

probabilidades são aumentadas. Penso que ao lado do saber (cuja estrutura varia de uma pessoa para outra, segundo a maneira pela qual o saber foi adquirido) ao lado de interesse por um problema que mobiliza a perseverança com a qual ele é perseguido, ao lado sobretudo da aptidão de se surpreender e de propor problemas a si mesmo, é preciso colocar duas predisposições essenciais: uma a da predisposição à ressonância [que torna o inventor mais sensível aos valores funcionais], outra é a predisposição ao tateio, à rapidez, à liberdade (CLAPARÈDE, 1938 p.38-39)

A origem do livro *Morale et Politique: Les Vacances de La Probité* também foi uma conferência, essa proferida em fevereiro de 1939, sob os auspícios dos *Amis de la Pensée Protestante* em Genebra, primeiramente. Depois foram publicados oito artigos de 25 de fevereiro a 10 de outubro de 1939 em um periódico de Genebra: *Le Messenger Social*. As últimas páginas escritas por Claparède foram de julho de 1940, vindo ele a falecer em setembro de 1940, sem ter visto a publicação desse livro.

No primeiro capítulo, ele explica que seu objetivo não é o de criticar acontecimentos da vida nacional ou internacional, mas somente de examinar as reações que eles produzem nos meios burgueses que se dizem penetrados da moral cristã. Com um tom mais pessimista que o normal, Claparède ainda acreditava que o pensamento poderia ter uma superioridade sobre a força:

o pensamento pode pensar a força, a força não pode jamais forçar o pensamento. (tudo o que ela pode fazer, e é o que ela não se privou ao longo dos séculos, é de impedir o pensador de exprimir seu pensamento, aprisionando-o, martirizando-o, assassinando-o)¹²⁶. (CLAPARÈDE, 1940, p.25)

Falando sobre a questão moral, Claparède chama a atenção para o fato de que o medo, como um instinto poderoso, *“inibe as funções superiores do homem e produz nele um tipo de regressão psicológica, que rebaixa sua mentalidade a um nível inferior; a demissão da inteligência é a sua característica típica¹²⁷”*. (CLAPARÈDE, 1938, p.172). Ele acrescenta, mais adiante, um exemplo dos

¹²⁶ Original: *“la pensée peut penser la force, la force ne peut jamais forcer la pensée. (Tout ce qu’elle peut faire, et c’est ce dont elle ne s’est pas privée au cours des siècles, c’est d’empêcher le penseur d’exprimer sa pensée, en l’emprisonnant, en le martyrisant, en l’assassinant.)*

¹²⁷ Original: *“inhibe les fonctions supérieures de l’homme, et produit chez lui une sorte de régression psychologique, qui abaisse sa mentalité à un niveau inférieur; la démission de l’intelligence en est le caractère typique”*

nossos inimigos interiores, que representam um perigo para nossa inteligência e nosso julgamento moral:

*aquele que comete um homicídio por imprudência não poderia ser inteiramente desculpado. Ele não prestou atenção ao passo que deveria ter ficado na retaguarda. – Penso que isso é o mesmo que eu chamaria de ‘a improbidade por imprudência’. Antes de falar, antes de agir, devemos nos defender das armadilhas que nos colocam a cada passo os inimigos interiores que são para nossa inteligência e nosso julgamento moral esses demônios: o interesse, o medo, o espírito partidário, que, temos visto, vêm romper nossa unidade espiritual*¹²⁸. (CLAPARÈDE, 1940, p.175-176).

Nesse ponto, poderíamos nos perguntar se Claparède estaria colocando por terra todo o valor dado ao interesse desde o início da sua obra, colocando-o como um agente negativo, um inimigo para o nosso funcionamento mental. Mas, ao que tudo indica, o termo *interesse*, nesse contexto, parece assumir o sentido econômico: *il agit par intérêt* = ganância. Isso é bastante condizente com o tom melancólico assumido por Claparède ao final da sua vida, como podemos comprovar nessa frase: “*Trágico ciclo vicioso! Para renovar o mundo, necessita-se renovar a educação das crianças, e para renovar a educação das crianças, necessita-se renovar o mundo!*”¹²⁹ (CLAPARÈDE, 1940, p. 180). Ele ainda fala sobre a condenação da inteligência diante da constatação de que o progresso dos sentimentos morais e sociais não teria acompanhado o progresso da ciência, como se fosse a inteligência a causadora dos males vivenciados naquela época (provavelmente, Claparède estaria se referindo à segunda Guerra Mundial). Ao tentar defender a inteligência dessa acusação, Claparède nos explica que existem dois tipos de fatores que dirigem a conduta humana e, sem o saber, nos oferece as relações entre emoção e cognição, objeto da presente tese:

1) os móveis afetivos que estabelecem os fins, os ideais aos quais queremos alcançar; 2) a inteligência que descobre os meios de os conseguir. (...) A inteligência é responsável por esse fracasso? Quero dizer: é porque somos inteligentes demais, que não chegamos onde desejamos? Evidentemente não. Esse fracasso

¹²⁸ Original: “celui qui commet un homicide par imprudence ne saurait être entièrement disculpé. Il n’a pas fait attention alors qu’il aurait dû se tenir sur ses gardes. – Je pense qu’il en est de même de ce que j’appellerai ‘l’improbité par imprudence’. Avant de parler, avant d’agir, nous devons prendre garde aux embûches que nous tendent à chaque pas les ennemis intérieurs que sont pour notre intelligence et notre jugement moral ces démons: l’intérêt, la peur, l’esprit partisan, qui, nous l’avons vu, viennent briser notre unité spirituelle.”

¹²⁹ Original: “Tragique cercle vicieux! Pour renouveler le monde, il faudrait renouveler l’éducation des enfants, et pour renouveler l’éducation des enfants, il faudrait avoir renouvelé le monde!”

provém justamente de não termos mobilizado suficientemente nossa inteligência, nossa razão, que somente teria sido capaz de levar ao ponto onde queríamos chegar. ¹³⁰(CLAPARÈDE, 1940, p.191-192).

Portanto, a afetividade, que aqui denominamos de forma geral como *emoção*, estabelece os fins que queremos alcançar. É ela quem faz a escolha entre os objetos disponíveis no ambiente. A inteligência, que se inclui nos processos cognitivos, como denominados por nós, é que terá como missão descobrir a maneira de alcançar esses fins. E como já vimos, a inteligência faz isso por intermédio do pensamento, e somente quando é chamada pelo interesse de resolver um problema relacionado à manutenção do equilíbrio do organismo, ou seja, à satisfação de uma necessidade.

¹³⁰ Original: “1) les mobiles affectifs qui posent les fins, les idéaux auxquels nous voulons atteindre; 2) l’intelligence qui découvre les moyens d’y parvenir. (...) De cet échec l’intelligence est-elle responsable? Je veux dire: est-ce parce qu’on a été trop intelligent, qu’on n’a pas abouti ou l’on désirerait? Evidemment non. Cet échec provient justement de ce que l’on n’a pas suffisamment mobilisé son intelligence, sa raison, que seule eût capable d’amener au point où l’on souhaitait d’arriver.”

Capítulo 4:

O interesse e a educação funcional

Na meninice propriamente dita, porém (muito menos temida por mim do que na mocidade), eu não gostava de estudar e odiava ser forçado a isso. No entanto, fui forçado; e isso foi bem feito para mim, mas eu não fiz bem; pois a não ser forçado, eu não aprendia. Mas ninguém faz bem contra sua vontade...” (Santo Agostinho, apud ALEXANDER, SELESNICK, 1980, p.92).

É o próprio Claparède (1905 / 1934, p.74) quem nos situa quanto à extensão do ensino no país onde sempre viveu, dizendo que “a Suíça ocupa o primeiro lugar entre as nações: de há muito, entre nós, não se encontram analfabetos”. País de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que muito se ocupou da reforma educacional e da pedagogia dos anormais; e também de Rousseau, que exerceu importante papel na construção do pensamento de Claparède.

Mais do que isso, Claparède viveu numa época em que acontecia um aumento do número de escolas em função de certas idéias políticas (cada nação deve surgir de grupos de um mesmo tipo de cultura) e de necessidades econômicas (trabalho industrial, desenvolvimento tecnológico na área de transportes, maior intercâmbio comercial, aumento das populações) do final do século XIX e início do século XX (LOURENÇO FILHO, 2002), além das duas Grandes Guerras Mundiais. Lourenço Filho (2002, p.65) sintetiza bem essas questões históricas que deram origem ao movimento denominado *Escola Nova*:

Na origem e evolução do movimento da escola nova, há, sem dúvida, alguma coisa correspondente a esse sentimento, determinado pela complexidade social decorrente da industrialização, e pelas formas de opressão resultantes dos dois grandes conflitos armados deste século, e, enfim, da guerra fria, em que temos vivido e ainda agora vivemos.

Cresce, com isso, o entendimento de que a escola poderia proporcionar a todos o bem do conhecimento e a preservação da paz. O interesse na investigação sistemática da infância passa a ser um objetivo central, para que se pudesse

entender o ato de aprender e o ato de ensinar. Por isso o foco nos estudos de biologia (crescimento, maturação, adaptação, hereditariedade, condicionamento endócrino, condicionamento nervoso) e de psicologia da infância e da adolescência, assim como nos instrumentos de avaliação das capacidades de aprendizagem, de forma a proporcionar uma revisão dos meios de educar e dos fins da escola. Nesse contexto, tornou-se de grande relevância os estudos sobre motivação, necessidades e impulsos, incentivos e interesses, atitudes, desejos, propósitos e valores (LOURENÇO FILHO, 2002).

Em consonância com o pensamento da sua época e fazendo jus ao papel que alguns lhe atribuem de ser um dos precursores da Escola Nova, Claparède traz importantes contribuições a esse movimento de reforma escolar. Em seus primeiros trabalhos, utilizou o termo *Educação Atraente*, ligando-o a uma concepção biológica do interesse. A partir de 1911, entretanto, começou a perceber a inadequação desse termo na medida em que, se toda educação funcional tem atrativo, nem tudo que é atraente tem necessariamente valor educativo. Passou, então, a utilizar a expressão educação funcional para denominar a educação que pretende desenvolver os processos mentais, tomando-os não em si mesmos, mas quanto à sua utilidade para a ação presente ou futura, ou seja, para a vida. Conforme Claparède (1931/1940, p.293), “a educação é o auxílio que damos ao desenvolvimento espontâneo da criança, para adaptá-la do melhor modo possível ao meio social e para que ela aí tenha a maior felicidade possível”.

O autor esclarece o equívoco de se afirmar que a educação é uma *preparação para a vida*. Deveríamos admitir, ao contrário, que a educação deve ser *uma vida*, unindo as obrigações às necessidades da ação e encorajando o esforço pela recompensa ao se atingir o objetivo. Dizendo de outra forma: suscitando o interesse da criança. Aí se encontra o princípio da escola ativa, derivado da lei fundamental da necessidade, ou do interesse¹³¹: “*um ato que não seja direta ou indiretamente ligado a uma necessidade é uma coisa contra a natureza*” (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.194). Ele considera a educação como adaptação

¹³¹ A Lei da Necessidade e a Lei do Interesse já foram citadas

progressiva dos processos mentais a ações determinadas por certos desejos. Por essa ótica, a educação pela vida não exige que as crianças façam tudo que querem, mas que queiram tudo o que fazem, na formulação consagrada pelas educadoras da *Maison des Petits* (PERREGAUX; RIEBEN; MAGNIN, 1996).

Mas como suscitar a necessidade na escola, se ela se encontra à margem da vida? Criticando as escolas tradicionais da época, Claparède responde dizendo que se deve relacionar o que se quer ensinar para a criança, ou o que se quer que ela faça, com os móveis naturais de atenção ou de ação. Isso seria possível através do jogo, que é uma das principais necessidades da criança. A tendência lúdica é essencial à natureza da infância. A necessidade de brincar permitiria reconciliar a escola com a vida, possibilitando ao aluno o interesse pelo trabalho escolar. Ou seja, é a partir de uma necessidade que se cria o interesse, e o jogo é a chave mestra desse processo, sendo um meio de despertar o interesse: *“Captar o interesse. Não está nisso o nó da arte didática? Captado o interesse, o resto vai ou quase pode ir por si só”* (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.289).

Segundo Claparède existiriam dois meios para se estimular o interesse, os extrínsecos e os intrínsecos:

1º. – Os meios extrínsecos que apelam para móveis estranhos ao próprio trabalho que se tem de executar e que lançam o indivíduo fora de si mesmo, a bem dizer: tais são os prêmios, os castigos, a emulação, a necessidade de passar nos exames, etc. 2º. – Os meios intrínsecos, que consistem em por o aluno numa situação tal que sinta a necessidade, o desejo de executar a tarefa determinada (CLAPARÈDE, 1905/1934, p.151)

Na primeira opção, corre-se o risco de ensinar a criança a detestar o trabalho, criando em torno dos deveres impostos, associações afetivas desagradáveis, como nos diz Claparède (1905/1934, p.453):

fazendo o aluno trabalhar sem que interiormente sinta o desejo, a necessidade para isso, habituamo-lo, se assim me posso expressar, a só trabalhar com a ponta do cérebro, da mesma maneira que não se come senão com a ponta dos dedos, as cousas que repugnam” (CLAPARÈDE, 1905/1934, p.453).

Já na segunda opção, a escola não precisa do seu arsenal de meios de coerção (disciplina, castigos, más notas, etc.), que servem de substituto do interesse

ausente. Nesse caso, o mestre deve ser um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais, a partir do entendimento de que a escola deve fazer amar o trabalho, sendo para a criança um ambiente alegre, em que possa trabalhar com entusiasmo. Como se pode notar, quando se tem em vista fazer com que a criança goste do trabalho, tornando-o uma peça da sua vida e associando-o ao prazer de vencer, a educação necessita de um outro fator importante: *“o fator pessoal, o valor do mestre, o amor que dedica a seus alunos”* (CLAPARÈDE, 1905/1934, p.218). Já em 1906, Claparède acenava para o fato de o professor dever ser um mestre, uma pessoa que orientasse verdadeiramente o aluno, de forma a adequar os conteúdos escolares às necessidades básicas das crianças:

O problema pedagógico é o seguinte: um programa de conhecimentos estando posto, qual é o meio de o fazer absorver de forma que esteja em maior conformidade com os instintos, com as disposições nativas dos escolares? A instrução e a educação não deve consistir em uma luta do professor contra a criança, mas em uma colocaboração, uma solicitação, uma doce direção. Guia que conduz o turista¹³² (CLAPARÈDE, 1909 / s.d., p. 168)

Se pensássemos em duas crianças do mesmo tipo psicológico, cada uma educada sob um dos meios descritos acima, veremos que uma será levada ao trabalho espontâneo e alegre; a outra, ao trabalho aborrecido e realizado com o esforço máximo da vontade. Considerando que, sob a ótica de Claparède, a educação funcional deve ser um processo endógeno e não exógeno, respondendo às necessidades e interesses da criança, é perfeitamente admissível um sistema educativo que sabe tornar supérflua a vontade, substituindo-a pelo prazer, na medida em que

habitando a criança a trabalhar somente sob ordens e sem que se lhe tenha feito compreender a significação de seu trabalho, sem que se lhe tenha adquirido o consentimento interior para o esforço que dela se reclama, sem que se tenha estabelecido em seu espírito um laço racional ou afetivo entre esse esforço e certo fim que ela deseje atingir, dissociamos as engrenagens cuja união é indispensável ao bom funcionamento da máquina humana,

¹³² Original: *“Le problème pédagogique est le suivant: un programme de connaissances étant pose, quel est le moyen de le faire absorber de la façon la plus conforme aux instincts, aux dispositions natives des écoliers? L’instruction et l’éducation ne doit pas consister en une lutte de l’instituteur contre l’enfant, mais en une collaboration, une sollicitation, une douce direction. Guide qui soutient le touriste”*

fazemos da criança um autômato que sabe, talvez, obedecer, mas já não sabe querer (CLAPARÈDE, 1905/1934, p.186).

É possível percebermos, na obra do autor, que a educação funcional não visa apenas formar ou aprovisionar a inteligência, desenvolver o pensamento e auxiliar na aquisição do saber, mas também orientar o caráter, estimular o zelo, desenvolver a vontade e a personalidade. A educação se ocupa da criança como um ser afetivo e social, e não somente como um ser intelectual, partindo-se da seguinte idéia:

O indivíduo é uno e tudo o que atua sobre ele tende a modificá-lo em sua totalidade. As medidas que se tomarem para assegurar sua instrução irão, pois, repercutir sobre seus sentimentos, sobre suas tendências; e seu desenvolvimento moral influirá também em seu trabalho intelectual (CLAPARÈDE, 1905/1934, p.186).

Acreditando que a escola precisa se inspirar na concepção funcional da educação e do ensino, Claparède acentua que se deve tomar a criança como centro dos programas e dos métodos escolares, o que ele chamou de revolução copernicana, cujo responsável teria sido Jean-Jacques Rousseau. Este é denominado por Claparède de “o Copérnico da Pedagogia”, por ter sido o primeiro a descrever a educação baseada numa concepção científica da criança. O princípio geral dessa concepção era que o sistema pedagógico deveria gravitar em torno da criança e não o contrário, ou seja “*a criança posta, por bem ou por mal, no leito de Procusto do sistema*” (Claparède, 1931/1940, p.123).

Ao sinalizar as vantagens da educação funcional em relação à antiga concepção, ou seja, à Escola Tradicional, Claparède (1920/1959, p.202) mostra o apoio da primeira nas leis biológicas, caracterizando o seu princípio funcional:

A verdade da concepção funcional da educação já tem, desde agora, um alto grau de probabilidade, pelo fato de ser deduzida, naturalmente, das leis biológicas, que se têm mostrado fecundas (a lei da evolução, a lei do interesse e da necessidade, a psicologia das funções opostas à psicologia das faculdades-entidades), e por levar em conta os fatos positivos negligenciados pela antiga concepção (fases do desenvolvimento infantil, evolução dos interesses, diferenças individuais, etc.)

Aliás, as críticas à Escola Tradicional, denominada por Claparède (1912) de dogmática, burocrática, corretiva e policial, são uma constante na sua obra, pelo

fato de ela prezar pela cultura geral ou, como ele mesmo denomina, pela cultura formal que nada mais é do que o

sistema pedagógico que admite que as faculdades mentais pedem desenvolver-se pelo exercício, seja qual for o objeto deste exercício e seja qual for a falta de interesse que o aluno experimente por este exercício. (...) O que importa, segundo essa doutrina, é que a tarefa seja suficientemente difícil para obrigar as faculdades mentais a se esforçarem, esforço que teria como consequência o de desenvolvê-las (CLAPARÈDE, 1905/1934, p.154).

A educação funcional, ao contrário da concepção tradicional, não deve ser utilizada como um dogma, mas como uma concepção derivada da psicobiologia da criança e da observação do jogo da atividade humana (CLAPARÈDE, 1912). Essa concepção entende que a idade adulta e a infância são dois momentos de um só vir a ser e que, por isso mesmo, o sucesso da prática educativa reside na sua organização em função da criança e de seus interesses em cada idade, transformando os fins futuros visados pelos programas escolares em interesses presentes para a criança. Na visão de Claparède, todos os demais métodos de ensino baseiam-se em preocupações lógicas e não psicológicas, sendo apresentados conforme a lógica do adulto. Assim, as disciplinas são apresentadas sem se considerar os interesses de cada idade e, conseqüentemente, não privilegiando os aspectos interiores, mas os exteriores da criança.

Na visão de Claparède (1912), existiriam cinco grupos principais de problemas que se colocam aos educadores, quais sejam, os problemas relativos ao desenvolvimento das crianças (psicológicos ou, fisiológicos), incluindo-se a evolução dos interesses e o desenvolvimento do pensamento da criança; os problemas de psicologia individual, nos quais se encontram aqueles relativos às crianças atrasadas e anormais e à biologia do sábio (“savant”); os problemas de técnica e economia do trabalho, que dizem respeito aos métodos de trabalho que permitem utilizar o melhor e de economizar o mais possível a energia do trabalhador, visando um dado resultado; os problemas de didática ou metodologia, que se referem aos melhores métodos de ensino de cada disciplina, conforme a idade e o tipo mental da criança e, por fim, os problemas relativos à

psicologia do mestre, que se preocupam com as melhores características que um professor deve ter.

No nosso entender, para Claparède, a educação funcional está em conformidade com sua abordagem psicobiológica do funcionamento mental, pois tem a propriedade de ser um meio privilegiado para colocar em marcha o poder dinamogênico do interesse biológico da criança, a partir do momento em que consegue aproveitar fatos intrínsecos da experiência de vida do infante para suscitar necessidades ainda não despertadas. Isso proporciona, então, condições de se desenvolver a inteligência da criança, uma vez que ela quererá resolver um problema novo. Para tanto, os professores precisam ter muito mais do que o conhecimento da disciplina a lecionar. Seu treinamento requer habilidades específicas para atuar conforme o desenvolvimento psicobiológico da criança, para trabalhar de forma a fazer a conexão entre as necessidades, o desejo (emoção) e a inteligência (cognição) dessa última, procurando sempre captar seu interesse do momento. Agindo dessa forma, o professor e a escola em geral, poderão constituir-se numa ponte auxiliar na interação entre o indivíduo e o meio.

Capítulo 5:

Claparède e os teóricos da sua época

Considerando a formação médica psiquiátrica de Claparède, é importante percebermos que ele pode ser situado no que se denomina era moderna da medicina que, segundo Alexander & Selesnick (1980), começa por volta de 1858, tendo Darwin como um dos seus principais representantes. O método orgânico e os conceitos evolucionários de Darwin eram as principais tendências influenciadoras da mentalidade médica. Outra tendência, nessa época, era de se *“dissipar o interesse generalizado pela psicologia dinâmica evidenciado no trabalho dos psicólogos românticos da primeira metade do século XIX”* (ALEXANDER, SELESNICK, 1980, p.209). Esse interesse, contudo, foi retomado, em breve, pela influência dos trabalhos de Sigmund Freud.

No final do século XIX, a ciência médica voltou-se para o estudo intensivo da anatomia patológica e para investigações bioquímicas: *“se um médico não fosse realmente um clínico, precisava ser pelo menos um estudante sério no laboratório”* (ALEXANDER, SELESNICK, 1980, p.211). Os médicos tentavam relacionar a psiquiatria à neurofisiologia, apesar de as emoções não poderem ser localizadas nas áreas do cérebro. Criticava-se muito as pesquisas psicológicas que não estivessem fundamentadas na disciplina da neurologia, cujos avanços *“induziram estudiosos do comportamento à descrição, sistematização e classificação das doenças mentais”* (ALEXANDER, SELESNICK, 1980, p.219-20). O desenvolvimento social permitia as comunicações e viagens, o que facilitava o rápido intercâmbio entre os cientistas, dentre os quais estavam alguns importantes nomes como, Johann Herbart (1776-1841), Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), William Wundt, Jean-Martin Charcot (1825-1893), Theodore Meynert (1833-1892), Carl Wernicke (1848-1905), Alois Alzheimer (1864-1915), Herbert Spencer (1820-1903), Gustav Theodor Fechner (1801-1887), William James (1842-1910), Théodore Flournoy (1854-1920), Joseph Déjerine (1849-1917).

Durante sua vida profissional e, principalmente, no início dela, Claparède encontrava-se mergulhado nesse contexto científico e político onde as preocupações com o que ele denomina “ciência da criança” ou “pedologia” (CLAPARÈDE, 1905 / 1934) estavam muito presentes entre os teóricos da época, em todo o mundo. Claparède mesmo se incumbiu de fazer uma breve descrição do desenvolvimento dessa ciência, como se segue resumidamente.

Nos Estados Unidos, por exemplo, Claparède relatou as investigações biológicas e genéticas iniciadas por Stanley Hall e com os trabalhos de tendência dinâmica e funcionalista de John Dewey. Na Inglaterra, apesar dele acentuar que o movimento psicopedagógico não foi muito importante, afirmou que as obras de Spencer e outros contribuíram com quatro inovações: a eugenia, a teoria das correlações, as Escolas novas e os Boy-scouts¹³³. Na França, a pedologia parecia pouco cultivada, mas existiam vários teóricos trabalhando com a psicologia da criança e, dentre os mais importantes, destaca-se Alfred Binet “*que conduziu a psicologia da criança para a via experimental*” (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.48). A Alemanha apresentou importantes contribuições através de Kraepelin, em 1895, que além de analisar a atividade mental dos alienados, trouxe métodos para sondar as atividades dos alunos. Com as investigações de Ebbinghaus, foi introduzida a experimentação na prática escolar. G.E.Müller, Stenr e Lipmann contribuíram muito para a ciência da criança fundando o Instituto de psicologia aplicada, em Berlim e, em 1909, alguns psicólogos e pedagogos alemães, criaram a “Liga da reforma escolar”. Já a Áustria teve um lugar especial no desenvolvimento da psicologia da criança com os trabalhos de Freud. A Bélgica, por sua vez, instalou em 1899 um instituto de pedologia e um importante nome em Bruxelas foi o de Decroly que criou jogos para o desenvolvimento de crianças com deficiência mental e fundou, em 1906 uma Sociedade pedotécnica. Ainda em Bruxelas, foram fundados a Faculdade Internacional de Pedologia (1912) e o Bureau international de protection de l’enfance (1913). A preocupação com a ciência da criança estabeleceu-se mais cedo na Itália, por volta de 1879, mas, para Claparède, o acontecimento marcante da pedagogia italiana foi o trabalho de Maria Montessori.

¹³³ Ver Claparède, 1905 / 1934, p. 47-8

Especificamente na Suíça, berço científico de Claparède, a infância anormal chamou primeiro a atenção dos educadores, os quais foram despertados para a pedologia dos normais através de Pestalozzi (1746-1827). Claparède (1905 / 1934, p.73) chamou a atenção para o fato de a Suíça não apresentar um “*terreno favorável à expansão de grandes correntes científicas*”, mas constatou que Zurique teve um lugar importante na história da psicopedagogia com a aplicação da psicanálise na educação, através de C.G.Jung, Bleuler, O.Pfister, entre outros. E Claparède lamentou-se dizendo que “*em Genebra, pátria de Rousseau e da Sra. Necker de Saussure, não se fez tudo que fora necessário para honrar tão gloriosos antepassados*”. Mas reconheceu pessoas que contribuíram imensamente para a ciência da criança, como Flournoy que criou um laboratório de psicologia na Faculdade de Ciências da Universidade de Genebra e os *Archives du Psychologie*, publicados desde 1901.

Não era de se estranhar, portanto, que no desenrolar da sua obra, Claparède dialogasse com outros autores que, a seu ver, teriam contribuído para o estudo das questões relacionadas à perspectiva funcional, construindo assim uma espécie de genealogia dessa tendência e dos debates que ela teria suscitado ao longo da história. Esses diálogos permitem-nos apontar, aqui, alguns dos teóricos citados por Claparède a propósito das relações entre interesse, afetividade e inteligência. É com base nas indicações do próprio autor, contidas nesse capítulo, que acreditamos podermos clarear o caminho traçado por ele na construção da sua teoria sobre o interesse, na medida em que ele próprio nos indica as abordagens teóricas com as quais ele concorda ou não, acrescenta ou retira dados.

A construção da genealogia da perspectiva funcional na análise da ação humana começa com a referência ao filósofo inglês John Locke (1632-1704). Em sua obra, Claparède destacou o empirismo, a insistência em colocar a criança na presença de coisas (e não de idéias somente), pois seria através das coisas que se daria a formação das idéias. Mas, a despeito da doutrina da *tabula rasa*, Locke teria afirmado que, uma vez estabelecidas as sensações, estas seriam objeto de operações ativas do espírito, expressas em preferências, em escolhas, orientadas

pela vontade. Nesse ponto, Claparède se pergunta: mas o que determina a vontade, para Locke? E responde, citando o próprio filósofo: é “*alguma inquietação atual, e, de ordinário, a que é mais urgente*” (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.9). Claparède chamou atenção para o fato de que nessa inquietação há a manifestação da necessidade:

Vemos pois que, sem fazer caso dos postulados rigorosos do Locke epistemólogo, o Locke médico, observador da natureza humana, reintroduz em seu sistema uma concepção biológica que a famosa doutrina da tábua rasa fez esquecer (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.10).



Ilustração VI: John Locke (1632-1704)

Referindo-se ainda à obra de Locke sobre a educação, editada em 1693 e que contém uma coleção de cartas trocadas entre Locke e seu amigo Clarke, Claparède comentou que é nela que o filósofo revela sua percepção de que a curiosidade, as “paixões dominantes”, o temperamento é que guiarão na verdade o indivíduo em suas escolhas. Preocupado com as questões sobre a idéia de inatismo ou da tábua rasa, Locke, segundo Claparède, foi um dos poucos filósofos que tiveram sua atenção despertada para a natureza da criança, apesar de não ter desenvolvido nenhum quadro sobre a evolução dessa última (CLAPARÈDE, 1905 / 1934). Também as observações de Locke sobre o papel do interesse foram sublinhadas por Claparède, pois ele já havia percebido que, em cada momento, um organismo age segundo a linha de seu maior interesse. Claparède expressa grande admiração, ainda, pela perspicácia com que ele teoriza sobre as duas “molas” que governariam a dinâmica da ação humana: o desejo e a previsão. Assim, Claparède inclui Locke no rol dos precursores da concepção funcional.

No entanto, é Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) a quem Claparède mais se reportou para discutir as questões relativas ao interesse e às relações entre

afetividade e inteligência. É a ele que Claparède conferiu o título de *“verdadeiro iniciador da ciência da criança, pode mesmo dizer-se o descobridor da criança”* (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.36). Para Rousseau, o interesse, que possui quatro estágios de evolução, seria o grande móvel, o condutor das nossas ações: *“Rousseau já havia notado esse profundo erro psicológico que tende a privar a atividade de seu motor natural. O interesse presente, dizia ele, - eis o grande móvel, o único que conduz longe e seguramente!”* (CLAPARÈDE, 1916, p.17)

Rousseau teria sido, do ponto de vista de Claparède, um dos educadores mais importantes, nessa perspectiva, ao apontar para a necessidade de se recorrer ao atrativo, à curiosidade natural do homem, tomando-a como móvel para atrair e manter a atenção do educando. Nunca a coação, mas sempre o desejo ou o prazer é que deveriam produzir a atenção: *“Amái a infância, favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto, exclamava nosso Jean Jacques”* (CLAPARÈDE, 1905/1934, p.445). Para provocar o movimento necessário a produzir a ação, Rousseau propõe que se deve colocar o indivíduo em condições que lhe exijam atividade, ou seja, proporcionar um ensino que dê margem à atividade espontânea do aluno. Do contrário, o ensino aborrece e a criança não o deseja, forçando o apelo à coerção. Além disso, Claparède (1931) lembrou que se a inteligência e a vontade já haviam sido reconhecidas por Descartes, foi somente pela obra profundamente afetiva de Rousseau que a sensibilidade foi incluída, pela mão de Kant.

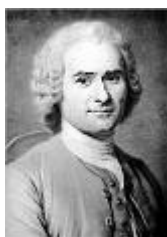


Ilustração VII:
Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Quanto a Johann Herbart (1776-1841), considerado o primeiro a tentar erigir a pedagogia em ciência (CLAPARÈDE, 1912), apesar de ele ter contribuído para o nascimento da psicologia experimental e de haver se baseado no interesse e na

percepção, Claparède não concordou com o seu sistema pedagógico. O interesse, para Herbart, decorre da apercepção, ou seja, é tomado como o resultado e não como a causa da apercepção. Para ele, os conhecimentos ou os problemas propostos é que geram a necessidade de saber para agir, ao contrário do que acreditava Claparède. A opinião desse último sobre Herbart fica clara nessa citação, onde pode-se ver que a divergência de Claparède a respeito da teoria herbartiana do interesse diz respeito aos seus pilares, ou seja, a ausência da compreensão psicológica e biológica, tão preconizada por Claparède (1912, p.35):

Infelizmente, a psicologia que propunha Herbart era, malgrado seu aspecto matemático, uma psicologia semi-fantasia, intelectualista, não se referindo aos domínios afetivos e individuais, ela ignoraria a hereditariedade. E sua doutrina central, a doutrina do interesse, se era justa como princípio pedagógico, não se impôs como merecia, por falta de uma base psicológica e biológica suficiente.

Em 1925, Claparède continuou a criticar a “psicologia intelectualista”, tomando para si as palavras de Dewey, com o argumento de que o método herbartiano entende o pensamento simplesmente como um incidente no processo da aquisição de um conhecimento, quando deveria considerar a aquisição de um conhecimento como um simples incidente no desenvolvimento do pensamento (CLAPARÈDE 1925). E ainda acrescentou que o erro principal da pedagogia de Herbart foi de ter feito do interesse a conseqüência, e não o móvel do estudo. Claparède (1925, p.37) deixou clara sua posição quanto a isso dizendo: “*cremos sempre, sem dúvida, que o objeto do ensinamento era a satisfação da curiosidade, ou do interesse... Mas Herbart inverteu tudo*”. Para Claparède, há um conflito na teoria de Herbart, quando ele afirma que tudo na mente resulta da luta ou da fusão das representações, sendo assim inclusive para o interesse que seria resultado do encontro das representações novas e antigas. Mas,

se o interesse resulta da introdução de idéias novas na mente, ele não pode ser a causa da avidez para as idéias novas. Se a apercepção é a fonte do interesse, o interesse não pode ser fonte da apercepção. E se por acaso o interesse pudesse ser as vezes causa e efeito, Herbart, não teria protestado contra o preceito pedagógico que demanda que o mestre interesse primeiro o aluno sobre coisas que ele tem que lhe apresentar (CLAPARÈDE, 1925, p.38)

Continuando a construção da genealogia de sua concepção de interesse, Claparède cita Herbert Spencer (1820-1903)¹³⁴. Também este autor poderia ser considerado um membro da família funcionalista, pois defende que a educação deve ajustar-se à marcha natural da evolução mental e que é importante tornar o estudo agradável, obedecendo-se o que interessa a cada idade. Para Spencer, quando o indivíduo sente curiosidade por um objeto, é porque ele se tornou necessário ao seu desenvolvimento e “*isso é o princípio funcional*” (CLAPARÈDE, 1931, p. 28). Contudo, Claparède salientou que Spencer não compreendeu que é quanto a criança tem necessidade de um conhecimento que se sente atraído ele. Talvez a maior importância atribuída a Spencer por Claparède, seja a influência que ele exerceu sobre William James (1842-1920).



Ilustração VIII:
Herbert Spencer (1820-1903)

Na área específica da psicologia, Claparède destacou especialmente as contribuições de William James (1842-1910) e de Sigmund Freud (1856-1939) na construção da abordagem funcionalista.



Ilustração IX:
William James
(1842-1910)



Ilustração X:
Sigmund Freud (1856-1939)

¹³⁴ Filósofo a quem é atribuída a expressão “sobrevivência dos mais fortes” (Alexander & Selesnick, 1980), acreditava que o sistema nervoso poderia ser entendido em termos de evolução.

Psicólogo e filósofo norte americano, James é considerado o fundador da psicologia funcional, por ter aplicado à psicologia tanto o ponto de vista biológico quanto o pragmático, segundo o qual o que importa é o que é útil e eficaz na manutenção da vida, enfatizando, como Claparède, as funções adaptativas da conduta. Este último considerava importante o fato de James apresentar a criança como um organismo que age para se adaptar e a consciência como destinada a preparar a conduta. James é citado, ainda, pela sua crença que o educador lucraria em aliar-se ao interesse da criança.

O interesse de Claparède pela proposta pragmatista é compreensível, uma vez que tanto ele quanto James, à época, buscavam uma alternativa às correntes empirista e racionalista que então dominavam a nascente psicologia científica, e pensavam que o funcionalismo poderia fornecer essa alternativa, por sua abordagem dinâmica da vida mental.



Ilustração XI: Théodore Flournoy (1854-1920) (de pé) e William James em 18 de maio de 1905

Em sua autobiografia, Claparède relatou a visita feita por James em 1885 ao Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra, onde ele trabalhava com seu mestre (e primo) Théodore Flournoy (1854-1920). Já nessa época Flournoy ensinava a seus alunos a teoria das emoções atribuída a James. Claparède conta

que a teoria lhe parecia evidente, a partir de sua própria experiência emocional (CLAPARÈDE, 1941). Assim, James passou a fazer parte definitiva de sua genealogia da perspectiva funcional.

Quanto a Freud, ele foi lembrado por ter favorecido essa abordagem através de suas concepções dinâmicas da vida mental, e ao propor a noção de recalçamento como reação de defesa contra impressões ou pensamentos desagradáveis. Além disso, Claparède valorizou a noção da *libido* freudiana, associando-a a sua própria concepção de interesse, como foi dito na página 93.

Assim, as fases do desenvolvimento da *libido* poderiam ser relacionadas à evolução do interesse. Para Claparède, ao propor uma teoria carregada de pansexualismo, Freud teria sido traído por sua linguagem, ao emprestar um excessivo sentido sexual à *libido*, enquanto que a noção de interesse teria um sentido mais amplo, cobrindo necessidades variadas do organismo em seu processo evolutivo. Assim por exemplo,

a transformação do auto-erotismo em hetero-erotismo que, segundo Freud, seria uma das características da puberdade, não passa de um caso especial dessa lei geral do desenvolvimento segundo a qual as funções diversas progridem da subjetividade à objetividade, do modo do jogo ao modo do real (CLAPARÈDE, 1926, p.548).

Mas, em resposta a Claparède pela sua introdução à primeira edição da publicação da tradução francesa de “As cinco Lições”, Freud escreveu-lhe uma carta considerando sua interpretação deformadora. Em 1921, Claparède, então, acrescentou um apêndice a essa introdução, transcrevendo um trecho dessa carta¹³⁵.

Se William James não chegou a explorar as aplicações práticas da psicologia, Claparède argumentou que John Dewey (1859-1952) o fez, marcando uma data no desenvolvimento da psicologia funcional na América. Dewey mostrou que o

¹³⁵ Para maiores detalhes sobre o protesto de Sigmund Freud acerca das interpretações de E. Claparède sobre sua teoria da libido, consultar: FREUD, S (1970). A concepção psicanalítica da perturbação psicogênica da visão. In: *Obras Completas de Sigmund Freud*. RJ: Editora Imago, vol XI, p. 199-200.

que constitui a unidade primordial na conduta de um ser não é nem a sensação nem a reação, mas a função, a síntese de ambas, ou seja, o ato adaptado (CLAPARÈDE, 1931/1940). Claparède citou um artigo de Dewey, sobre o interesse e o esforço, no qual este último autor lembra ser psicologicamente impossível provocar uma atividade sem algum interesse. Claparède deu razão a Dewey, quando esse apontou que ao se privar a atividade escolar do seu motor principal, ou seja, do interesse, corta-se a personalidade em duas partes, quando à escola deveria caber o oposto, isto é, a formação integral do indivíduo:

Desde que se separa a atividade do interesse – observa Dewey – cria-se uma luta entre os dois pólos da atividade. Formam-se hábitos mecânicos, visíveis pela atividade extrema, mais de onde se acha ausente a atividade física criadora (CLAPARÈDE, 1916, p. 17).

Antes disso, já concordava com Dewey quando este considerou o interesse da criança como ponto de partida, potência do desenvolvimento espontâneo (CLAPARÈDE, 1905/1934).



Ilustração XII: John Dewey (1859-1952)

Claparède considerou, ainda, que uma das mais fecundas concepções para a psicologia da criança e para as aplicações educacionais da psicologia funcional, veio da Alemanha, com Karl Groos (1861-1946) para quem o jogo tem uma utilidade funcional e desempenha um papel no desenvolvimento do indivíduo, não só como satisfação de uma necessidade do presente, mas tendo em vista o futuro. Ele teria sido o primeiro, então, a compreender que se devia partir do ponto de vista biológico para resolver o problema do jogo, complementando a teoria de Rousseau que, segundo Claparède, apesar de ter atribuído a importância que a infância merecia, não teria provas, as quais teriam sido dadas por Groos:

Por sua vez, Karl Groos, revelando-nos a significação funcional do jogo dos animais e dos homens, desvendou-nos de um mesmo

golpe a significação da infância, significação que Rousseau, numa intuição extraordinária de gênio, tinha posto à luz, mas não pode fornecer uma prova sobre os fatos, no estado rudimentar das ciências biológica na sua época. Ora, essa nova concepção biológica se mostra praticamente de uma fecundidade considerável: ela mostra de uma forma peremptória porque a criança deve ser posta no centro do sistema educativo (CLAPARÈDE, 1912, p.37)

Mas, segundo Claparède, deveriam ser anexadas outras teorias complementares à de Groos, à qual, inclusive, ele propõe que tenha “o título geral de concepção genético-funcional do jogo” (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.394). As diferentes categorias propostas em uma das obras de Groos, sobre fatores que concorrem para o desenvolvimento mental, quais sejam, a “hereditariedade” e o “meio” (subdividida em “gestação” e “educação”), foram utilizadas por Claparède. A partir disso, Claparède afirmou que o desenvolvimento é “o resultado do concurso da hereditariedade e do meio (ou educação)” (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.113). Claparède ainda concordou com Groos que todos os jogos têm uma função biológica ou fisiológica, presidindo ora os processos vitais da vida mental (percepção, motricidade, ideação, sentimento), ora a funções especiais (luta, caça, amor, sociabilidade, imitação), sendo o jogo, inclusive, a melhor forma de suscitar o interesse de um indivíduo. Sobre o jogo da imitação, entretanto, que para Groos não passava de um instinto, de um poder motor das imagens, Claparède discordou, dizendo que “a criança imitará o que lhe convém imitar no interesse de seu aperfeiçoamento” (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.429). O mais importante parece ser que, se para Claparède (1925a, p.47) “o jogo responde a uma necessidade, a mais profunda, é por excelência o meio de captar seu interesse”, então, a teoria do jogo de Groos viria auxiliar justamente nesse grande objetivo da didática, qual seja, o de captar o interesse das crianças.

Sobre Adolphe Ferrière (1879-1960)¹³⁶, a despeito de ele ser considerado um dos fundadores do movimento da Escola Nova, Claparède fez somente um pequeno comentário, dizendo que, ao invés de ele concentrar sua atenção na lei do interesse, em que mal toca, aborda questões estranhas ao princípio fundamental da escola ativa, como a lei do progresso, a lei da biogenética e os tipos mentais.

¹³⁶ Pedagogo suíço, foi um dos fundadores do movimento da Escola Nova, precursor dos métodos ativos de ensino e colaborador do Instituto Jean-Jacques Rousseau.

Alguns outros teóricos foram citados por Claparède de forma mais breve, sem podermos identificar ao certo quem seriam eles, ou qual a importância deles na história da Psicologia, como por exemplo, Sherington e Mc Dougall, Eug. Rignano e Jespersen. Sherington e Mc Dougall já haviam proposto a explicação de um reservatório de energia para explicar a dinamogenização, que é o que Claparède também o fez para dizer do interesse como dinamogenizador de reações (CLAPARÈDE, 1931).

Eug. Rignano foi criticado por Claparède sobre sua idéia de que o raciocínio é apenas uma série de operações ou experiências pensadas, mas concordou com ele no fato de que há intervenção de agentes como atenção, afetividade e temor na organização das imagens pensadas, fazendo delas uma experiência de controle.

A teoria de Jespersen de que os pensamentos não eram as primeiras coisas que se apresentavam à expressão, mas os instintos e as emoções que seriam bem mais primitivos, foi comparada à de Rousseau. Segundo Claparède, este já havia percebido, antes de Jespersen, que *“não se começou pelo raciocínio, e sim pelo sentimento”* (CLAPARÈDE, 1931, p.337). Claparède lembrou também que o fato colocado em evidência por Ch. Bally, de que a linguagem não é uma construção puramente intelectual, mas sempre animada, mobilizada pela afetividade, já tinha sido percebido por Rousseau. Esse fato foi interpretado por Claparède como sendo de grande contribuição de Rousseau, ou seja, de ter feito do sentimento a mola única da primeira linguagem.

Em *La genèse de l'hypothèse. Étude expérimentale*, Claparède contou que, em 1904, foi publicado um estudo do psiquiatra Liepmann, de Berlim, sobre *Ideenflucht*. Nesse estudo, Liepmann

partindo dessa constatação que o princípio da associação, que rege o pensamento incoerente do demente e do maníaco, não poderia dar conta também do pensamento coerente, explica o pensamento incoerente pela intervenção de uma 'representação dominante' (Obervorstellung) que contém em potência todo o encadeamento das idéias que o pensamento apenas fará mais explicitar. Quanto a saber o que eleva uma representação à essa

dignidade de agente condutor, é o interesse (CLAPARÈDE, 1934, p.24)¹³⁷.

Nessa passagem, vê-se que Claparède concordou com Liepmann sobre os limites do associacionismo para explicar a origem do pensamento e também com a importância do interesse nesse processo cognitivo. Reforçando ainda mais essa sua aprovação, citou mais uma vez Liepmann:

“temos aqui um processo de pensamento que não é precedido de uma Zielvorstellung (de uma consigne); é a representação de uma situação de conjunto penetrada de um interesse prático ou teórico, que determina o encadeamento das representações” (CLAPARÈDE, 1934, p.32)¹³⁸

Pode-se ver que Claparède definiu claramente quais são os teóricos com os quais ele compartilhou idéias, sempre baseadas na perspectiva da Psicologia Funcional, a qual *“não pretende ser, de modo algum, uma teoria sobre a natureza última da atividade mental! Limita sua ambição a oferecer um método de acesso e formular certo número de leis”* (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.42). É através desse método que os conceitos de *interesse, afetividade e inteligência*, como tantos outros, foram analisados por Claparède, que investigou qual é o seu papel, a sua significação para o organismo, o seu valor para a adaptação ao meio físico ou social.

Esse panorama dos intercâmbios científicos que Claparède estabeleceu com seus antecessores e com seus contemporâneos, evidencia-nos que ele realmente estava de acordo com o pensamento vigente no final do século XIX e princípio do século XX no que se refere às tendências do pensamento médico, ou seja, pautado na biologia e influenciado pela teoria evolucionista de Darwin. Entretanto, assim como Freud, o pensamento de Claparède ultrapassa a ênfase na neurologia, na neuropsiquiatria e já demonstra uma busca pelas explicações dinâmicas do funcionamento psíquico. Grande conhecedor das produções

¹³⁷ Original: “partant de cette constatation que le principe de l’association, qui régit la pensée incohérente du dément et du maniaque, ne saurait rendre compte aussi de la pensée cohérente, explique celle-ci par l’intervention d’une ‘représentation dominante’ (Obercostellung) qui contient en puissance tout l’enchaînement des idées que la pensée ne fera plus qu’expliquer. Quant à savoir ce qui élève une représentation à cette dignité d’agent conducteur, c’est l’intérêt ».

¹³⁸ Original: “nous avons ici un processus de pensée qui n’est pas précédé d’une Zielvorstellung (d’une consigne); c’est la représentation d’une situation d’ensemble pénétrée d’un intérêt pratique ou théorique, qui détermine l’enchaînement des représentations »

intelectuais em sua área, Claparède não se furta em nenhum momento às discussões científicas, portando-se sempre de maneira elegante, mas incisiva perante seus interlocutores.

Essa sua penetração intelectual talvez tenha permitido-lhe um largo passeio, se é que assim podemos dizer, por entre as teorias de vários autores que contribuíram para a construção do seu pensamento sobre o conceito de *interesse*, *afetividade/emoção* e *cognição*. Contudo, há um fio condutor que o levou a delinear sua obra sempre sobre o mesmo aporte teórico: a teoria evolucionista, o funcionalismo e o paralelismo psicofísico dos processos mentais. Para tanto, os principais teóricos em que ele encontra suporte são principalmente John Locke, Jean-Jacques Rousseau e William James. Esses parecem ter lhe fornecido o material de que foram feitas suas lentes para enxergar o mundo. Os demais teóricos têm sua importância na medida em que contribuíram para que Claparède pudesse burilar seu arcabouço teórico.

Capítulo 6:

Considerações finais

*Nosso saber, nossas experiências adquiridas, nossos complexos afetivos, a vaga consciência do meio ambiente, formam como uma trama modificada a cada instante pelo nosso interesse no momento*¹³⁹
(CLAPARÈDE, 1934, p.36).

Édouard Claparède participou de uma época da história da ciência em que ocorria uma retomada do pensamento dinâmico na medicina, em detrimento de um pensamento racional e pautado somente na biologia. Esse caráter dinâmico pode ser claramente observado na obra de Sigmund Freud que é, muitas vezes, apontado como o exemplo mais importante dessa retomada no século XX. Entretanto, podemos ver que o pensamento de Claparède também é caracterizado por essa abordagem dinâmica ao funcionamento do psiquismo humano. Podemos dizer, inclusive, que Claparède antecipou-se a Freud na questão da função biológica do sono, a partir do ponto de vista da utilização dinâmica dos recursos psíquicos e biológicos para fins de adaptação do organismo ao ambiente.

Nosso trabalho de pesquisa sobre o *interesse* em Claparède permitiu-nos identificar que essa abordagem dinâmica do psiquismo estava presente na obra do autor já em 1905, a partir da sua concepção genético-funcional, quando ele se perguntava o quanto as manifestações mórbidas não seriam *“reações ativas que têm uma significação e desempenham um papel no dinamismo psíquico”* (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, P.205). Ainda nessa época, Claparède deixou clara sua concordância com J. Dewey de que as *“faculdades mentais do menino, que, longe de ser estáticas e inertes, são essencialmente dinâmicas e propulsoras”* (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.119).

¹³⁹ Original: “notre savoir, nos expériences acquises, nos complexes affectives, la vague conscience du milieu ambiant forment comme une trame modifiée à chaque instant par notre intérêt du moment.”

Essa é uma postura teórica que verificamos ao longo de toda a obra do nosso autor, como constatamos, por exemplo, em 1931, quando ele explicitou que compreendia a atividade mental através de três pontos de vista diferentes, quais sejam: o estrutural, o do mecanismo e o funcional. Este preocupa-se com o papel que determinado processo mental desempenha na vida do indivíduo e qual seria sua significação para o conjunto desse organismo, isto é, *para que* serve uma função mental. É o próprio Claparède quem define esse ponto de vista como dinâmico, enquanto os outros seriam, na sua opinião, estáticos (CLAPARÈDE, 1931 / 1940).

Sobre a importância da biologia, também tão presente no seu tempo, em *L'histoire de la psychologie expérimentale. A propos du livre de Edwin G. Boring*, Claparède afirma que é através de Darwin, passando por James, que o modo de pensar biológico é introduzido na Psicologia. A forte presença da teoria darwinista e da abordagem biológica no pensamento de Claparède é mais um ponto que o coloca de acordo com a mentalidade da época, haja vista a influência dos conceitos evolucionários na medicina no início do século XX. Por isso ficamos tentados a afirmar, desde a leitura dos primeiros textos, que Claparède teria construído uma teoria biológica dos processos psíquicos. Mas essa seria uma explicação bastante simplista e, por isso mesmo, conduziu-nos a uma análise mais detalhada que, aos poucos, nos fez entender que as pretensões de Claparède eram de fundamentar biologicamente sua tese de que os fenômenos psicológicos seriam meios pelos quais o organismo se adapta ativamente ao ambiente.

No nosso entender, portanto, Claparède estava sim de acordo com a ciência médica do seu tempo, na qual os médicos precisavam ser verdadeiramente clínicos e estarem pautados em investigações científicas. Mas, diferentemente do *Zeitgeist*, ele não se dedicou à descrição, sistematização e classificação das doenças mentais, tampouco examinou cérebros de pessoas dementes como o

fizeram Jean-Étienne Dominique Esquirol (1772 -1840)¹⁴⁰ e Alois Alzheimer (1864-1915)¹⁴¹, dentre outros. Seus estudos, baseados nas suas observações, apresentavam uma originalidade naquela época, pois propunham explicações dinâmicas e funcionais sobre aspectos psíquicos dos indivíduos normais, tomando a criança como ponto de partida. Além disso, Claparède apresenta um pensamento interacionista, apesar de ele mesmo haver dito em 1904, como já mostramos, que essa abordagem teórica não substituiria o paralelismo psicofísico adotado por ele.

Nossa análise a respeito desse posicionamento de Claparède, mesmo com as evidências do interacionismo na sua obra, é que o paralelismo psicofísico foi bastante importante no combate ao materialismo no início do século XX. Combate esse que Claparède assumia abertamente. Além disso, manter o paralelismo psicofísico seria também optar por uma posição científica diferenciada daquela assumida pelo Behaviorismo, tendência de pensamento que tomou grande força na Psicologia da primeira metade do século XX e com a qual Claparède não concordava. Por outro lado, o interacionismo poderia significar uma saída produtiva frente às teorias associacionistas e Claparède já parecia vislumbrar isso.

6.1. O interesse: da biologia ao interacionismo

O estudo cronológico da obra de Claparède a respeito da construção da noção de interesse nos mostrou que não houve mudanças significativas no pensamento do autor sobre o tema. Nossas fontes primárias retratam a mesma característica dinâmica e funcional, descrita acima, atribuída ao interesse. O mesmo dizemos para as suas características biológicas e interacionistas. Contudo, entendemos que essa construção teórica de Claparède está assentada numa importante mudança do seu pensamento a partir da sua apropriação, em 1900, da obra de Karl Groos. Claparède passa, então, de uma concepção fisiológica e cerebral dos

¹⁴⁰ Psiquiatra Francês, discípulo e colaborador de Philippe Pinel, aperfeiçoou a nosologia proposta por este. Distinguiu as diferentes formas de melancolia e criou as classes das monomanias. Separou pela primeira vez o adquirido do congênito e cunhou o termo alucinação.

¹⁴¹ Neurologista alemão, conhecido por ter sido o primeiro autor a reconhecer a doença neurodegenerativa que hoje tem o seu nome: doença de Alzheimer ou mal de Alzheimer.

fenômenos psicobiológicos para uma concepção mais profunda e dinâmica que, inclusive, representaria as bases da sua perspectiva funcional. Isso marca também a originalidade do autor perante seus contemporâneos e, além disso, no conjunto da história da Psicologia, ao iniciar uma abordagem cuja originalidade veio a ser reconhecida, principalmente por Jean Piaget.

Para Claparède, o interesse é um instrumento biológico que permite a relação do sujeito com o meio no processo de construção progressiva de esquemas de adaptação ao ambiente. Isto é, além de biológico, ele é também psicológico, uma vez que permite a construção de um sujeito psicológico que se encaminha, através das suas escolhas afetivas e cognitivas, para objetos externos que serão capazes de satisfazer as necessidades do momento. Esse movimento ativo do sujeito psicológico, elaborando suas escolhas a partir da dinâmica de seus interesses é que permitirá a sobrevivência do indivíduo.

Dessa forma, a base biológica do interesse não é suficiente para o desenvolvimento do sujeito, se analisamos a partir de uma perspectiva inatista. Esse desenvolvimento, então, só será possível se o interesse é posto em relação com o meio. Por outro lado, o interesse não funciona através da simples aprendizagem, já que Claparède é enfático ao dizer que o objeto (estímulo externo) por si só não é capaz de interessar o indivíduo. Somente o objeto em relação às necessidades do indivíduo é capaz de ativar seu interesse. Por isso este seria tido como o equivalente psíquico da necessidade.

Mais detalhadamente, diríamos que o interesse biológico diz respeito a uma função do indivíduo responsável pela sobrevivência, pela conservação da espécie. Já o interesse psicológico surge quando o indivíduo posiciona-se diante de um objeto e este passará, ou não, a ter a função de satisfazer a necessidade desse indivíduo. Vê-se, pois, que o interesse biológico deve coincidir com o interesse psicológico, sob pena do indivíduo ser eliminado. Tal equivalência é regra no indivíduo normal, sendo que o interesse biológico só varia nos casos patológicos. Entendemos com isso que o objeto deverá ser suficientemente

interessante ao sujeito, a ponto de satisfazer suas necessidades de sobrevivência (biológicas) e psicológicas.

É evidente, então, que há tanto um enfoque biológico quanto um enfoque interacionista em Claparède, dependendo do foco que se dê: no indivíduo (interesse biológico) ou no objeto (interesse psicológico). O lado subjetivo do interesse tem o sentido de “vida de relação” e o lado biológico tem o sentido de “vida”.

Apesar de vermos todas essas características do interesse desde cedo na obra de Claparède, é em 1920 que ele nos explica claramente que o interesse é *psicobiológico* e, portanto, não apenas biológico, porque faz o papel de adaptação do organismo, atuando pela via do aspecto psicológico (CLAPARÈDE, 1920 / 1959). Ele faz isso quando descreve a transposição da Lei do Interesse Momentâneo do plano biológico para o psicológico, partindo de uma concepção psicobiológica do interesse, ilustrando com o esquema: atividade f (interesse), onde f = função do interesse.

Identificamos também que em 1930, quando Claparède retoma todos os conceitos anteriores, lembrando-os de uma maneira bem mais definida, a posição interacionista do autor é mais evidenciada e o conceito de *interesse* surge mais nítido.

Já em 1934, vimos que Claparède apresenta questões relativas à atividade psíquica de uma maneira nunca antes tratada por ele, pois demonstra experimentalmente o que já vinha teorizando em obras anteriores a respeito da sua interpretação dinâmica e funcional da inteligência (poderíamos dizer do funcionamento cognitivo). Claparède faz análises de um estudo experimental, que pretende comprovar sua teoria sobre a gênese da hipótese na construção do ato inteligente. Apesar de não se tratar de um estudo específico sobre o interesse, vimos como esse construto teórico encontra-se diretamente relacionado à inteligência na obra do autor, portanto, entendemos que o papel do interesse está também demonstrado em *La genèse de l'hypothèse*. Isso se dá na medida em

que é o interesse que conduz o indivíduo a construir o significado da situação externa que lhe é apresentada. Significado esse que dará origem à elaboração de uma hipótese, a qual deverá ser continuamente testada, com o objetivo de favorecer a adaptação do sujeito a uma situação nova. É importante destacar que essa é a primeira vez que Claparède apresenta um estudo desse gênero, apesar de ele sempre haver reforçado a idéia de que a psicologia deveria ser experimental. Na verdade, entendemos que seu laboratório, onde ele pôde exercer a psicologia aplicada, foi desde sempre a escola. Claparède voltou-se para a psicologia da educação desde 1901, na expectativa de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo.

Infelizmente, em 1940, quando percebemos forte pessimismo no texto de Claparède, o interesse é mencionado sob um ponto de vista negativo, ou seja, como ganância. Mas, no geral, entendemos que os pilares do pensamento de Claparède já estavam presentes desde os primeiros textos aqui analisados, tendo havido poucas alterações, em aspectos mais superficiais na sua teoria sobre o interesse. Talvez uma mudança significativa, no nosso entendimento, tenha sido a alteração do nome “educação atraente” para “educação funcional”, na medida em que essa não seria apenas uma troca de nomenclatura, mas uma mudança teórica. Para Claparède, nem tudo que é atraente é educativo, sendo por isso uma visão superficial. Já a educação funcional retrata bem o caráter relacional, ou seja, a utilidade dos processos mentais que deverão ser desenvolvidos a partir do interesse do indivíduo em relação a um fim.

6.2. Interesse, emoção e cognição

A análise da obra de Claparède nos permitiu confirmar nossa hipótese inicial, segundo a qual o interesse é o intermediário entre a emoção e a cognição. Mas como? Vimos que o interesse é aquele que desempenha o papel de intermediação entre o sujeito e o meio, mobilizando o reservatório de energia do organismo em direção a um objeto que satisfaça uma necessidade. A existência dessa necessidade significa que o organismo encontra-se desadaptado e, para manter sua sobrevivência, é preciso que essa necessidade seja suprida, para que

haja um novo equilíbrio do organismo. Nesse momento, intervém a inteligência, cuja função é a de satisfazer a necessidade de forma a proporcionar esse equilíbrio perdido. Isso é feito através do pensamento. Mas o “*pensamento é o veículo do desejo*” (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.223). Portanto, pode-se dizer que, surgida a *necessidade*, a *inteligência* (cognição), movida pelo *interesse* que mantém a sobrevivência do organismo, deverá resolver o problema do equilíbrio perdido, através do *pensamento* (cognição), servindo de ponte entre o *desejo* (emoção / afetividade) – o qual “*recorta do mundo exterior as peças com que serão construídos nossos universos*” (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.293) – e a ação em direção ao objeto adequado à satisfação da necessidade. Dessa forma, fecha-se dinamicamente um ciclo, o qual decidimos representar conforme a figura da próxima página.

Esclarecendo melhor as relações entre interesse, emoção e cognição, já tivemos a oportunidade de mostrar que o interesse tem uma relação de dependência com a inteligência (cognição), o que é visto pela seguinte passagem, por exemplo: “*o interesse instintivo torna-se consciente e é dirigido pela inteligência*” (CLAPARÈDE, 1906 / s.d., p.54).¹⁴² Dissemos também que, já em 1906, Claparède falou sobre o papel do interesse no embotamento afetivo (apesar de não ter desenvolvido mais essa questão), além de ter discutido a relação do interesse com os sentimentos, considerando-o como um sentimento, inclusive. Nessa discussão ele conclui que um objeto nos interessa porque evoca um sentimento ou evoca um sentimento porque nos interessa. De qualquer forma, Claparède (1906 / s.d.) esclarece que são os sentimentos que têm as chaves do interesse, ou seja, que o interesse é ditado pelos sentimentos. Piaget (1954) apresenta-nos sua interpretação sobre a teoria de Claparède dizendo que o interesse seria a própria afetividade.

¹⁴² Original: “*l'intérêt instinctif devient conscient et est dirigé par l'intelligence*”.

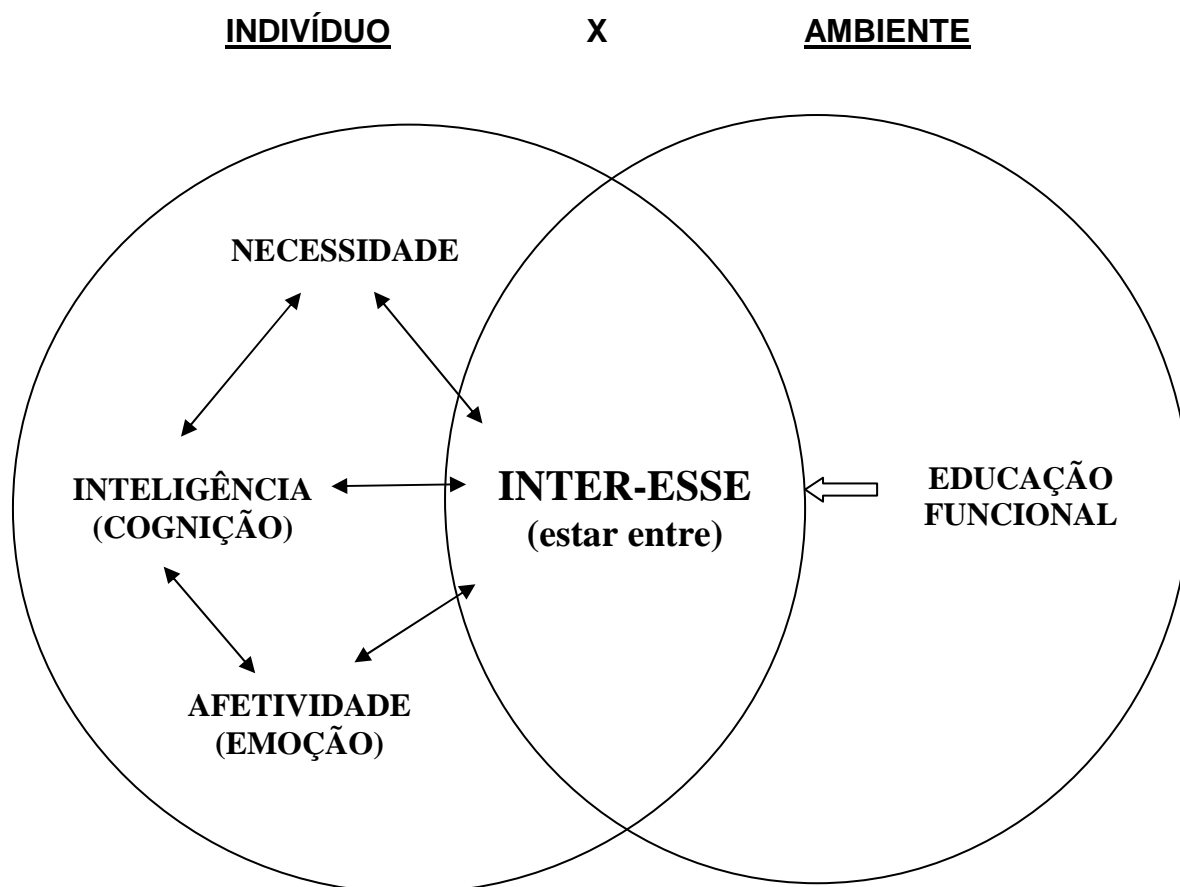


Ilustração XIV: Funcionamento genético-funcional do organismo na teoria de Claparède

Como já dissemos, esse pensamento, global, dinâmico e funcional, a partir do qual o indivíduo é representado como um conjunto, um todo não fragmentado, já se encontrava presente em Claparède desde o início. Retomamos aqui uma citação de 1905 em que ele nos deixa claro o que acabamos de dizer, colocando em relação os sentimentos (afetividade / emoção) e a função intelectual (cognição):

O indivíduo é uno e tudo o que atua sobre ele tende a modificá-lo em sua totalidade. As medidas que se tomarem para assegurar sua instrução irão, pois, repercutir sobre seus sentimentos, sobre suas tendências; e seu desenvolvimento moral influirá também em seu trabalho intelectual (CLAPARÈDE, 1905/1934, p.186).

Além disso, já nos referimos à função que a afetividade (emoção) tem de escolher no mundo exterior “as peças com que serão construídos nossos universos” (CLAPARÈDE, 1931/1940, p.293) para que a inteligência (cognição), acionada pelo interesse, possa resolver por meio do pensamento o problema do

desequilíbrio advindo de uma necessidade não satisfeita. Antes disso, um desequilíbrio se traduz por uma impressão afetiva que nada mais é do que a consciência de uma necessidade, e, por sua vez, o retorno ao equilíbrio é marcado por um sentimento de satisfação. Portanto, a noção de equilíbrio tem um valor cognitivo e uma significação especial tanto do ponto de vista afetivo quanto intelectual.

6.3. O interacionismo em Claparède

O ponto de vista interacionista pode ser encontrado em várias passagens dos textos de Claparède analisados por nós, apesar de o próprio autor nunca tê-lo confirmado. Em 1905, por exemplo, em *Psicologia da criança e pedagogia experimental*, há indicações disso quando o autor discute quais seriam as técnicas pedagógicas mais apropriadas para satisfazer as necessidades, ou os interesses da criança, para estimular o seu desenvolvimento. Isto é, Claparède nos diz, em praticamente todo o livro, que o ambiente e, especificamente, o ambiente escolar, deve encontrar condições favoráveis para o crescimento psicobiológico do indivíduo, a partir daquilo que tem algum significado para este. Para compreendermos esse papel mediador da educação, é preciso lembrarmos que, para Claparède (1905 / 1934, p. 457), “o termo ‘interesse’ exprime uma relação adequada, uma relação de conveniência recíproca entre o sujeito e o objeto”.

Essa mediação continua a ser apontada ao longo da sua obra, como em 1916, sempre que Claparède se refere à maneira como a didática deve transformar os objetivos dos programas escolares em interesses presentes para as crianças. Como já mostramos, o modo de se fazer isso é relacionando esses objetivos com interesses psicobiológicos da criança. (CLAPARÈDE, 1916 / 1928).

Ou como em 1925, quando Claparède esclarece que a escola deve integrar os conhecimentos aos interesses dos escolares, transmitindo a utilidade futura em utilidade presente, do contrário, tais conhecimentos não terão significado. E toda essa mediação só é possível quando se recorre ao jogo, ou seja, ao lúdico (CLAPARÈDE, 1925a).

Mas é em 1931 que encontramos uma síntese do seu pensamento sobre essa mediação da escola, a partir da união das três disciplinas: a Psicologia, a Biologia e a Educação. Ele faz isso através da denominação de Educação Funcional, a qual *“tem como objetivo desenvolver os processos mentais, tendo em vista o significado biológico e a sua utilidade para a vida, tomando o interesse como a alavanca da atividade que o ambiente requer”* (CLAPARÈDE, 1931 / 1940, p.1).

Vê-se que a educação é entendida como um poderoso agente, capaz de se interpor positivamente entre o sujeito e o ambiente, interferindo não só na esfera intelectual, mas na sua afetividade através do trabalho prazeroso, do trabalho que respeita o seu interesse. Dessa forma, a educação seria a arte de curar (CLAPARÈDE, 1930c), ou seja, de fazer com que as necessidades do sujeito estejam satisfeitas e em acordo com o meio. Cabe ao professor essa tarefa, como já vimos: *“o sucesso da ação educativa, organizada, por hipótese, em função da criança e de seus interesses, depende praticamente da habilidade do educador, de seu saber, de sua engenhosidade, de seu amor”* (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p. 102).

Não é somente em relação à educação que o interesse surge como um instrumento favorecedor da relação do indivíduo com o meio. Em si mesmo, o interesse é uma função fundamental do organismo que *“domina toda nossa vida de relação”* (CLAPARÈDE, 1906/s.d., p.72). Em 1920, inclusive, Claparède é bem mais claro quanto à relação que o interesse estabelece entre o sujeito e o meio, ao retomar a noção de dinamogênese, isto é, a idéia segundo a qual a função do interesse é a de mobilizar os processos do organismo para que possa agir na direção da sua adaptação ao meio. Mas essa função do interesse só é ativada quando o excitante, ou seja, o agente externo, é adequado para satisfazer a necessidade do momento (CLAPARÈDE, 1920 / 1959).

6.4. A genealogia do pensamento de Claparède

Tendo sido um *gatekeeper* em seu tempo, a leitura da obra de Claparède revela sua erudição e seu grande conhecimento dos trabalhos mais recentes dos seus contemporâneos. Dessa forma, não é difícil identificarmos que essa maneira dinâmica e funcional de entender o interesse é construída por Claparède a partir do seu próprio entendimento do assunto, como também de apropriações que ele pôde fazer dos trabalhos de outros teóricos. Contudo, há algo de originalidade na forma como Claparède delinea sua teoria, pois, como vimos no Capítulo 5, os autores citados por ele apenas falavam de características parciais do interesse, abordando aspectos isolados desse conceito. Ao contrário disso, Claparède elabora uma síntese mais complexa, em que o interesse é inserido na vida humana como uma função psíquica central na constituição e manutenção do indivíduo. Tendo essa centralidade, o interesse vincula-se às outras funções psíquicas de forma a conduzi-las para o mesmo caminho, qual seja, aquele que melhor proporciona o equilíbrio do organismo.

Em uma linha do tempo, então, encontraríamos no pensamento de Claparède, primeiramente, John Locke. Claparède identificou características importantes nesse filósofo tais como o empirismo, a indicação da existência da necessidade, a concordância de que, a cada momento, o organismo age segundo o seu maior interesse e a tendência à concepção funcional.

Depois, viria J.J.Rousseau, o qual considerou o interesse como o móvel, o condutor das nossas ações e definiu alguns estágios de desenvolvimento para o mesmo. Além disso, Rousseau propôs de forma enfática a relação que a educação deveria buscar com o interesse da criança. Esses três pontos são retomados e aperfeiçoados por Claparède ao longo da sua obra.

Na seqüência, Herbert Spencer é considerado por Claparède como um membro da família funcionalista, pois defende que a educação deve ajustar-se à marcha natural da evolução mental e que é importante tornar o estudo agradável, obedecendo-se o que interessa a cada idade. Contudo, a importância maior de

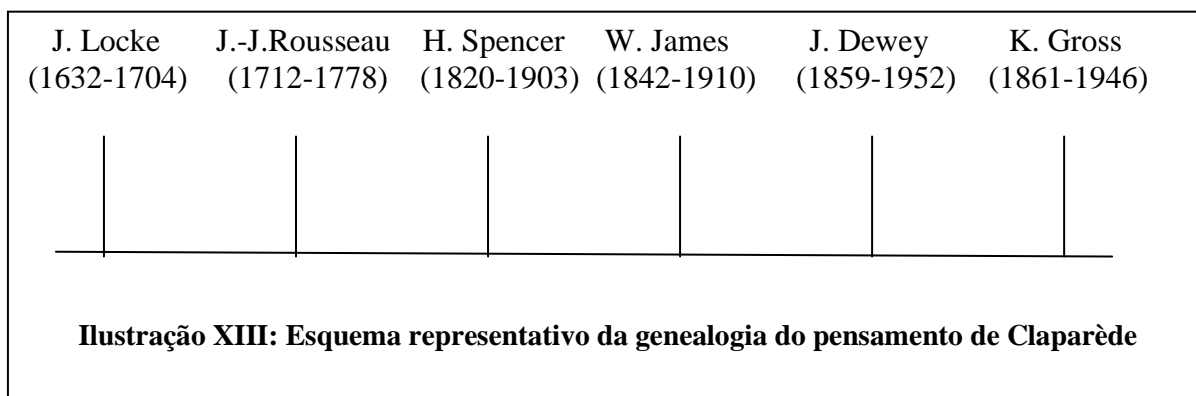
Spencer na linha de pensamento de Claparède talvez seja simplesmente a influência que ele exerceu sobre William James.

Esse, podemos considerá-lo o mais importante personagem na linha genealógica do pensamento de Claparède, ao lado de Rousseau. Isso ocorre, na medida em que James é tido como o fundador da Psicologia Funcional, tendo aplicado à Psicologia tanto o ponto de vista biológico quanto o pragmático, segundo o qual o que importa é o que é útil e eficaz na manutenção da vida, enfatizando, como Claparède, as funções adaptativas da conduta. James apresenta a criança como um organismo que age para se adaptar e a consciência como destinada a preparar a conduta, tal como vemos em Claparède. Como James, Claparède acreditava que o educador lucraria em aliar-se ao interesse da criança. O gosto de Claparède pela proposta pragmatista é compreensível, quando entendemos que ele se apropriou de importantes aspectos da teoria de James, uma vez que ambos buscavam uma alternativa às correntes empirista e racionalista e pensavam que o funcionalismo poderia fornecer essa alternativa, por sua abordagem dinâmica da vida mental. A falha apontada ao trabalho de James refere-se ao fato de ele não ter explorado as aplicações práticas da Psicologia, questão essa tão cara a Claparède.

Tal falha parece ter sido solucionada, no pensamento de Claparède, através de John Dewey que, segundo aquele, marca uma data no desenvolvimento da Psicologia Funcional na América. Dewey já apontava para o que Claparède também desenvolveria, isto é, a unidade primordial na conduta, ou seja, o ato adaptado. Para Dewey é psicologicamente impossível provocar uma atividade sem algum interesse, o qual é tido como o motor principal, o ponto de partida, a potência do desenvolvimento espontâneo (CLAPARÈDE, 1905/1934). Outra questão relevante para o pensamento de Claparède, foi a importância que Dewey atribuiu à necessidade de a escola priorizar o interesse da criança em direção ao desenvolvimento global da personalidade.

Karl Groos, por sua vez, foi outro teórico relevante para o desenvolvimento do pensamento de Claparède, por ter evidenciado que o jogo tem uma utilidade

funcional, ao que Claparède chamou de *concepção genético-funcional do jogo*. Ele foi o primeiro, então, a compreender que se devia partir do ponto de vista biológico para resolver o problema do jogo, complementando a teoria de Rousseau que, segundo Claparède, apesar de ter atribuído a importância que a infância merecia, não teria provas, as quais seriam dadas por Groos. Além do jogo, Claparède parece ter utilizado as diferentes categorias propostas por Groos sobre fatores que concorrem para o desenvolvimento mental, quais sejam, a “hereditariedade” e o “meio”, validando nosso entendimento sobre a teoria interacionista de Claparède, pois, a partir disso, ele salientou que o desenvolvimento é “o resultado do concurso da hereditariedade e do meio (ou educação)” (CLAPARÈDE, 1905 / 1934, p.113). O mais importante parece ser que, se para Claparède (1925a, p.47) “o jogo responde a uma necessidade, a mais profunda, é por excelência o meio de captar seu interesse”, então, a teoria do jogo de Groos viria auxiliar justamente nesse grande objetivo da didática, qual seja, o de captar o interesse das crianças.



Conforme a ilustração acima, vemos que Locke, Rousseau, Spencer, James, Dewey e Groos aparecem na obra de Claparède como os seis teóricos a quem ele mais recorreu para esclarecer seu pensamento e construir a sua própria teoria. Mas, como vimos, cada um deles traz apenas um recorte do que será o pensamento de Claparède. Este parece ter se apropriado de parte do pensamento dos referidos teóricos, relacionando-os dinamicamente e acrescentando o seu próprio raciocínio. Metaforicamente, é como se Claparède tivesse selecionado os melhores ingredientes (empirismo, pragmatismo,

funcionalismo, necessidade, interesse, criança, educação, jogo) – os quais não poderiam formar um bolo isoladamente – para juntá-los em uma receita extraordinariamente saborosa!

A partir de todo esse contexto intelectual em que Claparède viveu, que lhe permitiu estabelecer contato com os pensamentos dos teóricos relacionados acima e, logicamente de outros, compreendemos que sua procura foi pelo significado dos processos mentais no conjunto da vida de um indivíduo, dada sua necessidade de se adaptar biologicamente ao meio. Fica claro, com isso, que o interesse foi visto como a chave psicobiológica dos processos mentais e, como tal, serve para nos mover na direção da sobrevivência biológica, sendo acionado internamente pelas necessidades do organismo e acionando em cadeia outros processos cognitivos, como a inteligência e a afetividade, nessa empreitada. Externamente, o interesse é também acionado pelas demandas do meio e, nesse sentido, faz o caminho inverso, acionando a necessidade, a inteligência e a afetividade.

6.5. Últimas reflexões

Infelizmente, à obra de Claparède não foi dada a devida consideração ao longo da história da Psicologia e, ao que tudo indica, também da Psiquiatria. Perguntamo-nos se isso decorre do fato de não se ter compreendido bem o seu pensamento, colocando-o, em geral, como um teórico da infância e da educação. Ou se haveria uma dificuldade relacionada à aceitação de trabalhos da língua francesa, especificamente advindos da Suíça, sempre considerado um país neutro. Contudo essa nos parece uma hipótese remota, já que tantos outros suíços se destacaram no cenário científico, como o próprio Rousseau, por exemplo. Parece-nos, principalmente, que Jean Piaget teria eclipsado Claparède devido as suas inúmeras pesquisas e conseqüente ascensão científica em âmbito mundial, a partir dos estudos realizados por ele no Instituto Jean Jacques Rousseau. É importante lembrarmos que muitas dessas pesquisas pautaram-se, inclusive, sobre alicerces teóricos já propostos por Claparède, os quais foram, então, colocados em experimentação por Piaget.

Segundo o próprio Piaget (1974), apesar de Claparède dizer-se um empirista, ele próprio teria se mostrado um anti-empirista e notadamente construtivista ao criticar o associacionismo em seu livro *L'association des idées* (1903) e também em *La genèse de l'hypothèse* (1924), apesar dele não ter se dado conta disso. Piaget acredita que Claparède seria um empirista por utilizar o método empírico, mas não a filosofia empirista. Concordamos com Piaget no que diz respeito ao estilo construtivista do pensamento de Claparède, que se evidencia em várias passagens da sua obra, mas, ao que tudo indica, Claparède foi um interacionista e foi Piaget quem continuou o pensamento daquele na direção do construtivismo. Dessa forma, Piaget é quem teve seus trabalhos postos em evidência, muito mais do que os do seu mestre, tendo em vista a aplicabilidade da teoria piagetiana.

Mas, da forma como o apreendemos nesse trabalho de tese, Claparède tem uma dimensão muito maior, oferecendo-nos uma teoria dinâmica ou genético-funcional (como ele assim a denominou) sobre o indivíduo. A escolha pela criança como objeto do seu estudo, deve-se a sua visão de que a infância é a raiz de onde cresce a árvore. Todo esse arsenal teórico não se restringe a uma teoria da infância, mas refere-se a uma teoria sobre o psiquismo humano, a qual deveria ser aproveitada, aprofundada e desenvolvida como recurso científico para lidarmos com o desenvolvimento humano e os seus desvios. Nesse sentido, a obra de Claparède tem tanta importância quanto às dos seus contemporâneos, como por exemplo, a de Sigmund Freud, na medida em que nos oferece uma visão dinâmica do sujeito e ferramentas teóricas que podem muito bem serem cientificamente estudadas, como o fez Piaget, em prol do entendimento da natureza humana e não só da criança ou da educação.

Infelizmente, Claparède não se aprofundou nos aspectos patológicos do interesse. Se o tivesse feito, poderia ter nos proporcionado, ainda, maiores recursos para compreendermos transtornos psíquicos importantes como os transtornos do humor, as psicoses ou o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. A perda de interesse que ocorre nos dois primeiros é conhecida desde há muito, como podemos ver nas teorias de Pinel, por exemplo (ALEXANDER; SELESNICK, 1980). Sobre o transtorno de déficit de atenção e

hiperatividade, não conhecemos estudos que o relacionem ao interesse e, por isso mesmo, propomos que isso seja feito, inclusive, a partir da teoria genético funcional de Claparède como ela é apresentada aqui. Em algumas passagens, Claparède menciona a importância de se captar o interesse da criança para que ela fixe a atenção “*se se incluir, no exercício por fazer, na tarefa por cumprir, a alegria e o interesse que só o jogo lhe proporciona*” (CLAPARÈDE, 1920 / 1959, p. 115).

Outra questão que nos apresenta com esse trabalho de tese é a necessidade de se construir formas mais efetivas de formação de professores, dada a responsabilidade deles ao serem o veículo por excelência da arte de educar e, portanto, como nos diz Claparède, da arte de curar. É importante frisarmos que nossos professores encontram-se em um cenário preocupante em relação à educação, se nos reportamos à avaliação do PISA¹⁴³, na qual o Brasil ficou em 52º lugar em Ciências, 48º em leitura e 53º em Matemática, em um ranking de 57 países. Considerando que o PISA enfatiza a interpretação de experiências e a resolução de problemas, torna-se fundamental que o professor adquira competências para desvincular-se da teoria e dar chance à criatividade, à curiosidade e ao interesse das crianças e adolescentes frente à necessidade de se resolver algum problema. Parece-nos que Claparède concordaria com o que nos diz Madeira (apud ARANHA, 2007, p. 62), gestor de projetos educacionais do Instituto Ciência, ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, sobre esse resultado do Pisa: “*o bom professor de Ciências é um bom perguntador. Ele não dá respostas, ensina o aluno a investigar suas curiosidades*”.

¹⁴³ O Programme for International Student Assessment é um programa internacional de avaliação comparada, cuja finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. É desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”.

Os processos de psicoterapia, principalmente as correntes da Psicoterapia Cognitiva, poderão também se beneficiar desse estudo, uma vez que nossos interesses e sentimentos (emoção) parecem constituir a chave para a nossa representação do mundo (cognição).

RERERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, C.N.; FERREIRA, R.F.; APPOLINÁRIO, F. Construtivismo terapêutico no Brasil: uma trajetória. In: FERREIRA, R.F.; ABREU, C.N. *Psicoterapia e Construtivismo. Considerações teóricas e práticas*. Porto alegre: Artmed, 1998, p. 17-25.

ALEXANDER, F.G.; SELESNICK, S.T. História da psiquiatria. Uma avaliação do pensamento e da prática desde os tempos primitivos até o presente. 2ª. Edição. São Paulo: Ibrasa, (1980).

ANTIPOFF, H. Ideias e Interesses das Crenças de Bello Horizonte e Algumas Sugestões Pedagógicas. In: *Revista do Ensino de Minas Gerais*, nº 128 - 133, vol. 10, julho- dezembro, Belo Horizonte, 1936, p.278-325.

ANTIPOFF, H. Nota Bibliográfica. In: *Revista do Ensino de Minas Gerais*, nº 97, vol. 7, 15 de dezembro, Belo Horizonte, 1933, p. 51-62.

ARANHA, Ana. Falta ensinar a pensar. *Revista Época*, nº. 499, dezembro 2007, p. 60-64.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOAKE, C. Édouard Claparède and the Auditory Verbal Learning Test. In: *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, vol 22, Number 2 / April, 2000, pp. 286-292

BROZEK, J.; CAMPOS, R.H.F. Fontes em Historiografia da Psicologia. In: CAMPOS, R.H.F. (org) *História da Psicologia: pesquisa, formação, ensino*. São Paulo: EDUC; ANPEPP, (1996), p.57-66.

CAMPOS, R.H.F.; VILANOVA, L.K. Edouard Claparède e a psicologia da educação no Brasil. In: *Boletim do CDPHA*, n. 17, Belo Horizonte, 2004 p.139-143.

CAMPOS, R.H.F., NEPOMUCENO, D.M. O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas idéias no Brasil. In: JACÓ-

VILELA, Ana M. e outros (Orgs.) *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro, Nau Editora, 2005, p.243-251.

CAMPOS, R.H.F.; NEPOMUCENO, D.M.; SILVA, D.L.; FAZZI, E.H. Funcionalismo no Brasil: pioneiros. In: MASSIMI, M (org) *História da psicologia no Brasil do século XX*. São Paulo: EPU, 2004, p.155-174.

CAMPOS, R.H.F. Psicologia e direitos humanos: as relações entre ciência e ética na perspectiva do Instituto Rousseau, em Genebra. In: GUERRA, Andréa M.C. e

outros (Orgs.) *Psicologia Social e Direitos Humanos*. Belo Horizonte: ABRAPSO-MG; Edições do Campo Social, 2003, p. 77-92.

CHARTIER, Roger. *A historia cultural entre praticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa [Portugal]: Difel, 1990.

CLAPARÈDE, É. Le mental et le physique. In: *Archives de psychologie*, vol.III, 1904, p. 80-100

CLAPARÈDE, É. L'intérêt principe fondamental de l'activité mentale. In: *Atti del V Congresso Internazionale di Psicologia*. Roma : Forzani E C. Tipografi del Senato, 1905, p.253.

CLAPARÈDE, É. La question de la « mémoire » affective. In: *Archives de psychologie*, vol.X, 1911a, p. 361-377.

CLAPARÈDE, É. Reconition et moïité. In: *Archives de Psychologie*, vol.XI, 1911b, p. 79-90.

CLAPARÈDE, É. Une semaine a Madrid. In: *Intermédiaire des éducateurs*, no. 95, 1923a, p. 182-187.

CLAPARÈDE, É. The nature of general intelligence and ability. In: *British Journal of Psychology*., vol. XIV, part 3, January, 1923b, p. 236-242.

CLAPARÈDE, É.Introduction. In: FREUD, S. *Cinq leçons sur la psychanalyse*. Paris: Payot, 1924a, p.7-35.

CLAPARÈDE, É. *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. Paris: Flammarion, 1924b.

CLAPARÈDE, É. Sur la localisation du moi. In : *Archives de psychologie*, vol.XIX, 1924c, p.172-182.

CLAPARÈDE, É. Porrqoui baille-t-on ? In: *Intemédiaire des éducateurs*, octobre, 1924d, p.389-401.

CLAPARÈDE, É. Réflexions d'un psychologue. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse (Lausanne)*. Lausanne : Payat, 1925, p.3-51.

CLAPARÈDE, É. Sur la perception synchrétique. In: *Intermédiaire des éducateurs*, n. 104, 1926a, p.42-43.

CLAPARÈDE, É. Paris – Bruxelles – Saventhem – Odenwald. In: *Intermédiaire des educateurs*, n. 114, 1926b, p.188-194.

CLAPARÈDE, É. La biotypologie humaine. In: *Intermédiaire des éducateurs*, n. 113, 1926c, p.233-237.

CLAPARÈDE, É. La grandeur de Pestalozzi et le devoir qu'elle impose. In: *Compte-rendu des séances de la société de physique et d'histoire naturelle de Genève*, février, 1927, p.46-52.

CLAPARÈDE, É. *A escola e a psicologia experimental*. (Lourenço Filho, Trad.). São Paulo: Melhoramentos, 1928 (Original publicado em 1916).

CLAPARÈDE, É. L'histoire de la psychologie expérimentale: a propos du livre de Edwin G. Boring. In: *Archives de psychologie*, vol. XXII, 1930a, p. 361-371.

CLAPARÈDE, É. L'émotion "pure". In: *Archives de psychologie*, vol. XXII, 1930b, p. 333-347.

CLAPARÈDE, É. A l'ouest trop de nouveau. In: *Éducateur*, 12 avril, 1930c, p. 113-121.

CLAPARÈDE, É. Cinquante jour au Brésil. *Intermédiaire des éducateurs*, n. 140, avril, 1931, p. 113-118.

CLAPARÈDE, É. M. Otto Selz et la genèse de l'hypothèse. *Archives de psychologie*, vol.XXIV, 1933, p.370-371.

CLAPARÈDE, É. La genèse de l'hypothèse. *Archives de psychologie*, vol.XXIV, 1934a, p.1-155.

CLAPARÈDE, É. *Psicologia da criança e pedagogia experimental*. (A. Mata Machado Filho e T. Pereira, Trad.). 11ª ed. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1934b (Original publicado em 1905).

CLAPARÈDE, É. *A educação funcional*. (J.B. Damasco Penna, Trad.). 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940 (Original publicado em 1931).

CLAPARÈDE, É. *Morale et politique : les vacance de la probité*. Neuchatel : Éditions de la Baconnière, 1940.

CLAPARÈDE, É. Autobiographie. *Archives de psychologie*, vol. XXVIII, 1941, 145-181, (Original publicado em 1930).

CLAPARÈDE, É. *A escola sob medida*. (Maria Lúcia Eirado Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959 (Original publicado em 1920).

CLAPARÈDE, É. *Como diagnosticar las aptitudes en los escolares*. (A.G. Fagoaga, Trad.). Madrid : Aguilar, 1967 (Original publicado em 1924).

CLAPARÈDE, É. *Invenção dirigida: o mecanismo psicológico da invenção*. (A.L. Oliveira, Trad.). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1973 (Original publicado em 1938).

CLAPARÈDE, É. Inteligência e vontade. In. Suplemento Pedagógico. *Jornal Minas gerais*, março, 1973, p. 13. (Original publicado em 1926).

CLAPARÈDE, É. O sentimento de inferioridade na criança. In. Suplemento Pedagógico. *Jornal Minas gerais*, março, 1973, p. 4-7. (Original publicado em 1930).

CLAPARÈDE, È. Psicologia dell'interesse. In: TROMBETTA, C. *Inediti Psicologici*. Roma: Bulzoni Editore, 1981 (Original escrito em 1906)

DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência*. (Trad. Laura Teixeira Motta). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes*. Emoção, razão e o cérebro humano. (Trad.: Dora Vicente e Georgina Segurado). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

EUSTACHE, F; DESGRANGES, B; MESSERLI, P. Edouard Claparède and human memory. In: *Rev. Neurology*. Paris, Oct; 152(10), 1996, 602-610.

FERRARI, M. Édouard Claparède: um pioneiro da psicologia das crianças. In: *Revista Escola*. Edição 177, nov/2004. Retirado de http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0177/aberto/mt_243235.shtml em 12/07/2005.

FILHO, Lourenço *Introdução ao estudo da escola nova*. 14ª. edição. Rio de Janeiro: editora da UERJ, 2002.

FONTES, Lucy G. Bibliografia de Édouard Claparède (reorganizada por Lucy Gonçalves Fontes). In: CLAPARÈDE, Édouard. *Invenção dirigida – O mecanismo psicológico da invenção*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1973 p. 43-66.

FREUD, S A concepção psicanalítica da perturbação psicogênica da visão. In: *Obras Completas de Sigmund Freud*. (Jaime Salomão, Trad.). vol XI. Rio de Janeiro: Imago LTDA, 1970, p 197-206.

HAMELINE, D. Aux origenes de la Maison des Petites. In: PERREGAUX, C; RIEBEN, L; MAGNIN, C. *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font – La Maison des Petits hier et aujourd'hui*. Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie, 1996, p.17-62

HAMELINE, D. Édouard Claparède (1873-1940). In: *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, n.1/2, 1993, p.159-171.

HERRNSTEIN, R.J.; BORING, E.G. *Textos básicos de história da psicologia*. São Paulo: Edusp, 1996.

HIRSCHMAN, Albert O. *As paixões e os interesses*. Argumentos políticos para o capitalismo antes de seu triunfo. (Lúcia Campello, Trad.). Vol. 8. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Coleção Economia, 1979.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1ª. Edição. R.J.: Editora Objetiva, 2001.

KANDEL, E.R.; SCHWARTZ, J.H; JESSEL, T.M. *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.S. 2000.

LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia* (Fátima Sá Correa, et al, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEWIS, M.D. Briding emotions theory and neurobiology through dynamic systems modeling. In: Behavioral and Brain Sciences. United States of America: 2005, 28, 169-245.

MASSIMI, M.; CAMPOS, R.H.F.; BROZEK, J. Historiografia da Psicologia: métodos. In: CAMPOS, R.H.F. (org) *História da Psicologia: pesquisa, formação, ensino*. São Paulo: EDUC; ANPEPP, 1996, p.29-56.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. (Trad. Tânia Beatriz Iwaszko Marques e Fernando Becker) *Piaget ou a Inteligência em Evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MAHONEY, M.J. (Trad. Fábio Appolinário). Processos humanos de mudança. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MOREIRA, E. Assim viveu Claparède. In: *Jornal Minas Gerais* (Suplemento Pedagógico Especial). Belo Horizonte: março, n.9, 1973 p.2.

NASSIF, L.E; CAMPOS, R.H.F. Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção funcional da psicologia funcional. *Memorandum*, Vol.9, 2005, p.91-104. Retirado em 20/11/2005 do Word Wide Web: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/09/nassifcampos01.htm>

NICOLAS, S. Experiments on implicit memory in a Korsakoff patient by Claparède (1907). In: *Cognitive Neuropsychology*. Vol 13, number 8 / December 1, 1996, p.1193-1199.

OECD. *PISA 2006: Sciences competencies for tomorrow's world*. Volume 1: Analysis. 2007.

PALMER, B.W. The expanding role of neuropsychology in geriatric psychiatry. In: *Am. J. Geriatric Psychiatry*, vol. 12, August, 2004, p.338-341.

PARRAT-DAYAN, S ; TRYPHON, A. *Jean Piaget. Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1998.

PERREGAUX, C; RIEBEN, L; MAGNIN, C. *Une école où les enfants veulent ce qu'ils font – La Maison des Petits hier et aujourd'hui*. Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie, 1996.

PIAGET, J. *Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*. In : <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/index.php>. 1954, 195 páginas.

PIAGET, J A psicologia de Claparède. In: CLAPARÈDE, È. *A escola sob medida*. (Maria Lúcia Eirado Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959 (Original publicado em 1920), p. 69 a 94.

PIAGET, J. Les idées de Claparède sur l'intelligence. In: *Revue de Psychologie*, 33 (3), 1974, p.274-278.

PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. 4ª. Edição. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. 24ª. Edição. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003.

POZO, J.I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Tercera edição. Morata: Madrid, 1994.

ROUSSEAU, J.J *Emílio, ou, Da educação*. (Trad. Roberto Leal Ferreira). 2ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Original publicado em 1762).

RUCHAT, M. Helene Antipoff: muse et disciple d'Eduard Claparède, d'apres leur correspondance 1924-1940. In: *Boletim do CDPHA*. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff / CDPHA, 2004. p. 8-17.

RUCHAT, M. *Figures de l'arriéré scolaire et caricatures d'Edouard Claparède:1908*. Geneve .In: *Images de l'enfance et de la jeunesse « irrégulières*. No. 4, 2002. <http://rhei.reveus.org/documentt55.html>

SCHULTZ, D. *História da psicologia moderna*. (Trad. Álvaro Cabral). São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

SUPER, Donald E. *Psicologia de los intereses y las vocaciones*. Editora Kapelusz, Buenos Aires, 1967.

TOURINHO, Carlos D.C. As controvérsias entre dualistas e materialistas na filosofia da mente contemporânea. In: *Episteme*, n.12, jan./ jun., Porto Alegre, 2001, p.77-98.

VASCONCELLOS, Silvio José Lemos; VASCONCELLOS, Cristiane Teresinha de Deus Virgili. Uma análise das duas revoluções cognitivas. *Revista Psicol. estud.* Maringá, v. 12, n.2, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000200020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 Fev 2008.

XYPAS, Constantin. *Les stades du développement affective selon Piaget*. Canadá: L'Harmattan, 2001.

ANEXO A

Fonte primária utilizada em ordem cronológica

- 1904** – Le mental et le pshysique. D´après L. Busse
- 1905** – Psicologia da criança e pedagogia experimental
– L´intérêt princípe fundamental de l´ativité mentale.
- 1906** – Psicologia dell´interesse
- 1911** – Reconition and moïité
– La question de la “mémorie” affective
- 1912** – Un institut des sciences de l´éducation et les besoins auzquels il répond
- 1916** – A escola e a psicologia experimental
- 1920** – A escola sob medida
– Introdução: cinq leçons sur la Psychanalyse
- 1923** – Une semaine a Madrid
– The nature of general intelligence and ability (II)
- 1924** – Como diagnosticar las aptitudes en los escolares
– Sur la localization du moi
– Pourquoi Baille-t-on?
- 1925** – Reflexions d´un psychologue
- 1926** – Sur la perception syncrétique
– Paris – Bruxelle, Saventhem – Odenwald
– Inteligência e vontade
– La biotypologie humaine
- 1927** – La grandeur de Pestalozzi et le devoir qu´elle impose
- 1930** – L´histoire de la psychologie expérimentale. A propos du livre de Edwin G. Boring
– L´émotion “pure”
– A l´ouest trop de nouveau
– O sentimento de inferioridade na criança
- 1931** – A educação funcional
– Cinquante jours au Brèsil
- 1934** – La genèse de l´hypothèse. Étude expérimentale

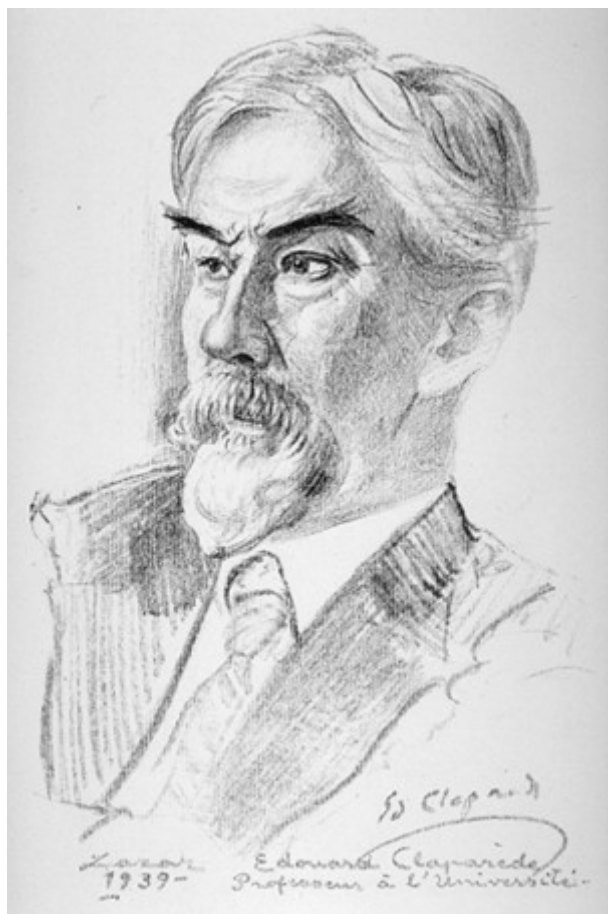
1937 – Psychologie de la compréhension internationale

1938 – Invenção dirigida

1940 – Morale et Politique : les vacances de la probité

ANEXO B

Ilustrações e Fotos de Claparède



Edouard Claparède em 1939 (croqui de Lazaf).



Edouard Claparède no dia do casamento de Jean Piaget e Valentine Chatenay em 1924.



À direita da fotografia: Edouard Claparède, Pierre Bovet e Jean Piaget em frente a porta do *Institut Jean-Jacques Rousseau*, em 1925.



Jean Piaget, Pierre Bovet et Edouard Claparède, 16 de julho de 1932, no vigésimo aniversário da fundação do *Institut Jean-Jacques Rousseau*.



Edouard Claparède, Valentine e Piaget, Marc Lambercier no campo de Servoz, julho de 1933.



Edouard Claparède, Alina Szeminska (ao centro) e Jean Piaget em Pomier, 1934.



Edouard Claparède e Jean Piaget na Croisette em maio 1934.



Pierre Bovet, Claparède, Valentine et Jean Piaget na Plaine aux Rocailles, março de 1935.



Edouard Claparède, Alina Szeminska, Valentine Piaget e Bärbel Inhelder em 1936.



Edouard Claparède, Valentine e Jean Piaget, 14 julho de 1937, em Praz-de-Lys.