

## JOHN DEWEY E O *CHILD-STUDY* (1895-1903)

Ieda Abbud\*

### Resumo

Há um consenso na literatura brasileira sobre a história da educação infantil, de que os Estados Unidos teriam sido o principal centro irradiador do *kindergarten* para o mundo. Essa propagação não ocorreu pela adoção de um modelo único, porque no interior do próprio foco de irradiação o seu processo de implantação foi lento, diversificado e conflituoso, envolvendo lutas políticas e debates teóricos. As ideias de Dewey sobre educação tomaram-se hegemônicas nos Estados Unidos, vencendo o debate entre os participantes dos movimentos *kindergarten* e *child-study*, os defensores da nova psicologia, filósofos e cientistas. Neste artigo são apresentadas as posições que Dewey assumiu e as estratégias discursivas que utilizou no debate com um dos dois principais movimentos implicados na discussão sobre a criança pequena, seu estudo e as instituições para a sua educação: o movimento *Child-study*.

---

\* Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

**Palavras-chave:** John Dewey, Educação infantil, Psicologia, Jardins da Infância.

Nos Estados Unidos de meados do século XIX, no que se refere a fundamentos e práticas, o núcleo das discussões dos interessados no *kindergarten* era o pensamento de Fröebel e suas práticas derivadas no trabalho com as crianças. Nos fóruns de discussão do final do século, adicionaram-se as tendências da "nova psicologia" e do *Child-study*. Com a entrada em cena dessas posições, as controvérsias se acirraram, criando um campo de luta em torno da educação infantil, sua teoria educacional, prática de ensino e formação de profissionais.

Vandewalker (1908, p. 233) relata que o rápido desenvolvimento das ciências biológicas durante os anos de 1870, devido à aceitação da teoria de Darwin, teve repercussões decisivas em outros campos da ciência. O estudo de formas mais simples de vida teria proporcionado aos cientistas o conhecimento de leis fundamentais de vida e crescimento e da relação entre o organismo e seu ambiente. Com base na teoria da evolução, tanto a mente quanto o corpo teriam sido reinterpretados como produtos do processo evolutivo, e assim a Psicologia, como disciplina que estuda a mente, passaria a ser encarada do ponto de vista das ciências naturais. A nova psicologia teria sido um produto da interação da biologia evolucionista, da tradição da psicologia empírica na filosofia e dos estudos fisiológicos da percepção e sensação baseados nos métodos experimentais (Smuts, 1995, p. 46-47). A psicologia fisiológica foi levada aos Estados Unidos na década de 1870, tendo sido ensinada por George T. Ladd, em Yale, por William James, em Harvard, e por G. Stanley Hall, em John Hopkins; por James Cattell e James Baldwin. Como os novos

aspectos da psicologia baseavam-se nos métodos das ciências naturais e na evolução da mente, o estudo das origens de seu processo evolutivo passou a ser fundamental, assim como a observação das crianças. Além disso, o ambiente da pedagogia que dela derivava mudou, pois “o laboratório psicológico tomou-se uma parte de toda instituição educacional bem equipada, e pesquisas em psicologia foram desenvolvidas por métodos aprovados pelos cânones da crítica científica” (Vandewalker, p. 234).

O impulso inicial para o *Child-study* veio dos estudos de Wilhem Preyer, que estabeleceu para o estudo da criança o ponto de vista genético. A publicação dos seus resultados, em 1882, foi aplaudida na Europa como o marco inicial de um novo campo da psicologia da criança. Nos EUA, suas idéias foram bem recebidas pelos cientistas, notadamente por Stanley Hall, após 1888 (Shapiro, 1983, p. 111). Para Hall, o impacto dos estudos de Preyer foi inspirador de novas pesquisas em Psicologia, que esperava aplicar ao estudo do desenvolvimento mental a teoria de Darwin, adaptando a formulação de Haeckel, de que “a filogênese recapitula a ontogênese” a aparente similaridade entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento da raça. Hall pretendia acumular dados para a psicologia humana, assim como Darwin havia feito para o mundo dos seres vivos.

Pela “lei psiconômica geral”, sua tese básica, o comportamento humano seria determinado por impulsos inconscientes que, herdados de ancestrais distantes, mostram-se aparentes na criança, como estágios específicos do seu desenvolvimento (Smuts, 1995, p. 64). A vida física e o desenvolvimento do comportamento individual seriam pensados como uma série de estágios correspondentes aos que a raça humana teria passado da mera preservação à

civilização. Uma vez que o desenvolvimento de qualquer estágio é o estímulo normal para a emergência do próximo, o crescimento da mente requer que se passe por cada um deles (Cremin, 1964, p. 101-2). Era necessário encorajar a expressão desses vestígios do passado pelas crianças, para o seu desenvolvimento e para a sobrevivência da espécie (Smuts, 1995, p. 64). O *Child-study* prometia uma compreensão "genética" da infância, que permitisse uma ligação direta com o passado evolutivo do homem (Shapiro, 1983, p.1 12). Hall acreditava que era necessário conhecer no que as crianças acreditavam, o que sabiam e sentiam, para adaptar a educação às suas necessidades e desenvolvimento (Smuts, 1995, p. 55).

Dewey refere-se pela primeira vez e diretamente ao *Child-study* em *Results of Child-study Applied to Education*, de 1895, em que é indagado sobre que princípios, métodos ou estratégias inovadoras de ensino, derivados do *Child-study*, poderiam ser tomados como fundamentais e aplicáveis no trabalho escolar. Para Dewey, a principal contribuição do movimento estava no caráter científico de sua proposta e na possibilidade de fazer conhecer as leis de seu desenvolvimento. Atribui ao *Child-study* o pioneirismo em tomar a criança como objeto de estudo científico, de fundamental importância por trazer à tona o significado do desenvolvimento na educação, considerando que "a mente tem leis próprias que podem ser descobertas e utilizadas para direcionar um crescimento que produzirá os melhores resultados na vida da criança" (*Discussion of "What our schools owe to child Study" by Theodore B. Noss*, p. mw.2. 103 ). Ao fazer isso, funcionaria como guia para que os métodos de pesquisa passassem a se basear nas características reais da criança. (p. mw.2.102).

Na introdução ao livro de Irving W. King, *The Psychology of Child Development*, Dewey afirma que

o real interesse, tanto científico quanto educacional (ou moral), no material do *child study* reside precisamente na sua relação com a questão geral do desenvolvimento — lançando luz sobre os processos e funções do crescimento, onde quer que o crescimento aconteça, e por contraste sobre os obstáculos ao crescimento e como aquele é afetado (p. mw.3.299).

Em *Discussion...*, Dewey retoma a questão da concepção de desenvolvimento que o *Child-study* teria contribuído para transformar.

O *Child-study* trouxe à tona o significado do desenvolvimento na educação. Sempre comparamos a criança a uma semente, mas isso tem sido tratado de um modo mais poético do que científico. Reconhecemos características peculiares que são proeminentes em diferentes períodos do crescimento, e que devem ser tratadas de diferentes modos. O *Child-study* tem feito muito, ao mostrar as principais e definidas características de cada época (p. mw.2.103).

Quanto às atividades próprias da criança, as quais, ao tomar proeminentes, o *Child-study* contribuiu para caracterizar e para encontrar a sua direção, Dewey considera que tais resultados conduzem a uma concepção diferente da própria educação (p. mw.2. 103). E ainda mais enfático quanto às potenciais contribuições do *Child-study* para a psicologia e para a pedagogia em *Principles of Mental Development as illustrated in Early Infancy*. Segundo ele, o movimento *Child-study* “traz à luz novos fatos e considerações que estão a ponto de modificar, se não de revolucionar, modelos e métodos correntes de interpretação” (p. mw. 1.175).

A Dewey interessava, de modo especial, a potencialidade de aplicação dos resultados do *Child-study* para a educação

e para o trabalho escolar. Nesse aspecto, o *kindergarten* se configura como um lugar privilegiado para o estudo da criança concreta,

porque habilita o professor a traduzir as proposições gerais e abstratas da teoria filosófica em termos de vida concreta individual, e porque é a psicologia que controla a adaptação de materiais e ocupações para as capacidades e objetivos da criança individual. Levar a psicologia à prática do *kindergarten* significa tomá-lo mais vital e pessoal (*The Kindergarten and the Child-study*, p. ew.5.208).

Embora o interesse último de Dewey no estudo científico da criança possa ser a sua aplicação prática na educação, critica quem cobra da ciência resultados práticos imediatos. Assim, afirma em *Criticism Wise and Otherwise on Modern Child-study*, que havia um excesso de cobrança com relação aos resultados práticos, pois "leva tempo para se desenvolver um método científico, para coletar e analisar fatos, para derivar conclusões teóricas. Não há sentido em atacar o pesquisador científico por ele não prover receitas úteis, etiquetadas e rotuladas para todas as emergências pedagógicas" (p. ew.5.209-210). Não obstante, deixa clara a necessidade de derivar do estudo científico da criança saberes úteis à atividade do professor:

O *Child-study* será útil ao dar *insights* sobre a criança individual e habilitar o professor para interpretar as necessidades e temperamentos individuais das crianças. Seu valor final para a grande massa de professores será medido pela extensão para a qual habilitará um professor a ver acuradamente e adequadamente os diferentes alunos que se apresentem (p. ew.5.210).

Dewey afirma que a principal contribuição do *Child-study* residiria em ter regenerado a chamada "pedagogia e psicologia para professores". Segundo ele, havia o mérito de por em perspectiva apropriada o tipo de formação de que

o professor precisa, dando, assim, vitalidade ao seu trabalho (*Discussion. . .* p. mw.2. 102). Afirma, ainda, que os seus resultados modificariam o hábito de tratar a criança do ponto de vista do professor ou dos pais, fazendo com que estes a considerassem como algo a ser educado, desenvolvido, instruído, entretido e ocupado, uma vez que seria possível retirar daqueles resultados o princípio fundamental de que "a criança é sempre um ser com atividades próprias, que estão presentes e prementes (...) que o trabalho do educador, sendo pai ou professor, consiste somente em confirmar isso e em conexão com essas atividades, dar às crianças condições e oportunidades apropriadas" (*Results...*, p.ew.5.204).

Segundo Dewey, entretanto, as possibilidades do *Child-study* encontravam-se limitadas, ou não vinham sendo bem concretizadas por seus representantes. Ele próprio se apresenta como crítico e capaz de levar adiante o projeto do movimento, ao analisar e interpretar os seus resultados à luz de uma "verdadeiramente" genético-funcional. Afirma que "os resultados do *Child-study* deveriam ser vistos em conexão com outras investigações, sendo passíveis de críticas ou revisão para o estabelecimento de resultados suficientemente seguros para serem considerados, por pais e professores, como hipóteses de trabalho" (*Results. . .* p.ew.5.204).

A principal crítica de Dewey incidia, assim, sobre os métodos de observação e análise dos dados, pois, o potencial para revolucionar os métodos correntes, não se realizava pelo fato de os cientistas estarem presos às velhas classificações da psicologia. A crítica se dirige à atitude dos discípulos de Preyer, que o seguiriam muito rigidamente (*Principles...*, p. mw. 1.175). Dewey elogia a quantidade e a precisão dos dados coletados por Preyer e

seus seguidores; porém, aponta que estes são "amontoados não classificados", ou tratados com uma aderência às principais classificações projetadas antes do surgimento do ponto de vista genético (*Principies...*, p. mw. 1.176).

Em *Introduction to Irving W. King's The Psychology of Child Development*, Dewey critica também o fato de se denominarem "genéticos" estudos nos quais somente o material, e não o método e nem a interpretação final, é genético. Retoma assim a crítica de King, que mostra Preyer utilizando classificações pré-existentes da psicologia, sobre as quais as idéias genéticas ou evolucionistas não produziram resultados científicos que pudessem ser chamados de genéticos. Para Dewey, isso acontecia em grande parte do que se intitulava *Child-study*.

O mesmo tipo de crítica incide sobre o livro James Sully, *Studies of Childhood* Dewey considera que o livro contribui mais com a apresentação de materiais "crus", do que para a psicologia como tal. Isso porque os fenômenos observados são interpretados, "sob as rubricas costumeiras da psicologia", tendo como padrão a consciência adulta previamente analisada. Critica o fato de o autor raramente usar novos fatos para criticar e modificar as costumeiras classificações, mas, pelo contrário, tomar essas como dados e sobre eles amontoar observações. Ou seja, ele [Sully], assim como Preyer, classificando novos materiais científicos sob velhos títulos, sem reformular o ponto de vista (*Review of James Sully's Studies of Childhood*, p. ew.5.37 1).

Embora Dewey reconheça que as críticas ao movimento *Child-study* não devam incidir sobre a sua totalidade, afirma que este tem suas "excrescências" e que, em muitos de seus aspectos superficiais, merece a pecha, a ele por vezes dada, de moda passageira (*The Kindergarten...*, p. ew.5.207;



*Discussion...*, p. mw.2.1103).

Em *Criticism...*, Dewey analisa, do ponto de vista das motivações pessoais dos seguidores, as críticas feitas ao movimento, corroborando-as. Censura a postura de parte de seus representantes, embora sem citar seus nomes, condenando a "má orientação daqueles seguidores que, lançando-se sobre educação como sobre todas as outras forças progressivas, tentaram usar o *Child-study* para sua própria divulgação e engrandecimento" (p.ew. 5.209). Critica "o desmedido zelo de alguns que, carentes de estabilidade, são soprados por qualquer novo vento de doutrina e perdem a justa perspectiva" (p.ew.5.209), e as

afirmações prematuras da parte de alguns, de que o movimento *Child-study* dispôs uma base nova, certa, positiva, e científica para a educação, substituindo todas as supostas tentativas e fundações especulativas sobre as quais foram até agora construídas, levando a uma adoração indiscriminada no santuário do *Child-study* (p.ew.5.209).

Igualmente negativa teria sido a postura dos professores, quando descobriram que a revolução pretendida havia falhado em se materializar. Sentiram-se, então, enganados e passaram a condenar o movimento de forma indiscriminada (*Criticism...*, p.ew.5.209). Do ponto de vista acadêmico, critica a falha do movimento em "demarcar cuidadosamente as fronteiras entre os aspectos do *Child-study* que pertencem à província do pesquisador científico e aqueles de interesse do educador", bem como, "o indevido isolamento do *Child-study* em relação às ciências sobre as quais é dependente" (*Criticism...*, p. ew.5.209)

Em *The Kindergarten...*, ao afirmar que o *kindergarten* vinha dando muita ênfase nas concepções de jogo/brincadeira

como um fator educacional, Dewey oferece um exemplo de como as diferentes áreas do conhecimento deveriam estar implicadas em um mesmo objeto de estudo, tal como no estudo do jogo na criança:

Psicólogos têm atualmente ressaltado o estudo do jogo e relacionado tanto aos princípios gerais da evolução mental como à estrutura dos sistemas nervoso e muscular. Os sociólogos também estão estudando o jogo do ponto de vista da herança e da modificação dos hábitos e costumes sociais. Aqui, também, está em tempo de reconsiderar a prática do *kindergarten* à luz da teoria do jogo e dos conhecimentos provenientes do estudo dos jogos espontâneos da criança. É necessário olhar o jogo à luz da diferença de idade, de sexo, de nacionalidade, de ambiente social, assim como do temperamento individual. (*The Kindergarten...*, p. ew.5.207-208).

Assim, para Dewey,

a única desculpa para fazer o *Child-study* um objeto em si mesmo e atribuir a ele uma unidade, não é que a criança seja um fato único separado de outros, mas, simplesmente, porque ela representa um foco sobre o qual os princípios da psicologia e fisiologia devem ser direcionados (*Criticism...*, p. ew.5.2 10).

Acrescenta, ainda, que entre os praticantes persiste um medo da teoria, da especulação, das hipóteses. Considera que este seja tão absurdo quanto a pura especulação, separada do *fato*: "a mera coleção de fatos, sem o controle do trabalho de hipótese, não iluminada pela generalização, nunca fez uma ciência e nunca fará". Concorde, por isso, com James, para quem deveria haver uma união mais próxima entre o *Child-study* e a teoria psicológica geral, para que fosse possível estabelecer certas generalizações, considerando, por exemplo, a ordem do crescimento, as quais seriam úteis para a determinação de todo o sistema de educacional (*Criticism...*, p. ew.5.2 10).

Em suas críticas ao movimento, Dewey dedica especial atenção ao método de observação e análise, concordando com Sully a respeito de que a observação de crianças é uma tarefa muito difícil, tanto na identificação de seus primeiros movimentos como na interpretação dos mesmos em seus equivalentes psíquicos. Retoma, assim, as duas qualidades citadas por Sully como necessárias ao observador que pretenda realizar um bom trabalho. A primeira delas é o discernimento empático, requerido tanto para o relacionamento harmônico com crianças, de modo que o observador estabeleça as condições para que o fenômeno seja exibido natural, descontraída e genuinamente, como para a interpretação, em que se corre o risco de prejudicar, com a intervenção da empatia, o estudo objetivo e sistemático dos fatos observados. Por isso, adverte, a segunda qualidade requerida é o bom treinamento psicológico. Nesse ponto, embora não o cite nominalmente, faz coro com os críticos de Stanley Hall (Cremin, 1964) sobre o emprego de pessoas leigas na aplicação de seu método de questionário (*Review...*, p. ew.5.369).

Dewey concorda com Sully quanto à necessidade de incluir na análise todas as conexões da ocorrência observada. Acrescenta que a "totalidade" do fato pressupõe o conhecimento da criança individual, do ambiente, da história, do temperamento etc., havendo, em alguns casos, a necessidade de complementar esse conhecimento com coleções de dados mais gerais e estatísticas. Entretanto, para Dewey, como afirma em *Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy*, a massa de detalhes particulares, tomada sob um ponto de vista concreto e educacional, somente é válida se for tratada como índice para a redescoberta da unidade viva do desenvolvimento.

Uma razão, provavelmente a principal, dos resultados do *Child-study* até esse momento terem sido tão comparativamente inférteis em sua aplicação à educação, é que a floresta tem sido perdida nas árvores; e [que] uma série de classificações, feitas sob aspectos irrealis, como sentidos, movimentos, idéias, emoções, têm substituído a individualidade concreta (p. mw. 1.176).

Ou seja, a reunião de fatos não relacionados e alinhados de modo disperso e indiscriminado, marcaria precisamente a limitação científica e prática da psicologia corrente da criança. Nela,

o fato do crescimento, de continuidade, é completamente obscurecido no detalhe, muito embora possa haver muito a falar sobre ele. O crescimento é reduzido a uma mera seqüência cronológica — à simples afirmação de que certas coisas acontecem mais cedo e outras mais tarde. Não há *insight* sobre a continuidade da função; nada conecta os fatos que acontecem mais cedo dos que acontecem depois em uma unidade viva. O princípio da vida é o real objeto de estudo; e separar fatos observados em compartimentos, não relacionados a sua história de vida, é possuir o nome, mas não a realidade do método genético (*Principles...*, p. mw. 1.177).

Em *Introduction to Irving W. King's "The Psychology of Child Development"*, Dewey afirma que

quando o material, mas não o método, é genético, somos levados a tomar os fatos observados como uma coisa isolada, completa em si mesma, precisando apenas ser compilada, comparada, ou medido em relação a outros fatos de mesmo tipo, denominá-lo para figurar em uma generalização, ou ainda pior, em uma regra para o tratamento apropriado da criança em determinado período. (...) O método, assim como o material, é genético quando o esforço é feito para ver como e porque os fatos se mostram, o que ocorre naturalmente, quais foram as condições de suas manifestações, como elas vêm a ser de determinado modo, e que outras mudanças estimulam ou impedem, depois que vêm a existir (p. mw.3 .3 00).

Segundo Dewey, é necessário conhecer o contexto, social e pessoal, nos quais os fatos se mostram, e considerá-los como fatos da vida em desenvolvimento, em sua história. E preciso saber as circunstâncias que provocaram e impulsionaram os fatos para adiante, ou seja, conhecer tanto a sua história ulterior quanto prévia, para que seja possível explicá-los cientificamente. O verdadeiro valor, científico e prático, da psicologia da criança seria, então, saber como o crescimento do ser humano acontece, o que impulsiona e o que detém o crescimento.

Para um método verdadeiramente genético, a idéia de gênese segue ambos caminhos; esse fato é em si mesmo gerado em certas condições, e tende a gerar algo mais em torno dele. Esse último modo de olhar para ele [...] é necessário para completar o genético, e é particularmente indispensável quando tentamos basear qualquer conclusão prática, quer moral quer instrucional, sobre os simples fatos psicológicos (*Introduction...*, p. mw.3.301).

O ponto de vista genético-funcional, tal como, segundo Dewey, é ilustrado e exposto por King, também oferece a solução para a controvérsia sobre a relação entre a psicologia da criança e a do adulto.

O que precisamos, em resumo, tanto para propósitos científicos como educacionais, é nos desembaraçarmos da externalidade em psicologia. Inquéritos científicos têm se desembaraçado amplamente da externalidade das classificações fixas e das definições da psicologia das faculdades, embora a última ainda mantenha firmemente em transe a mente popular (p. mw.3.303).

Dewey defende esse método, que trata a consciência da criança como "tão boa quanto a do adulto", ressaltando que o interesse no estudo da consciência da criança está na luz que pode lançar sobre princípios psíquicos em geral (*Review...*). Lembra, parafraseando Sully, os interesses que

as diversas áreas do conhecimento têm no estudo da criança:

os evolucionistas em particular acham nele óbvios sinais do parentesco próximo com o mundo animal, tanto nos estágios fetais como nos pós-fetais. Os etnólogos também consideram que a criança é um resumo do desenvolvimento pré-histórico da raça. Para os psicólogos, as oportunidades de escapar das entrelaçadas complexidades da consciência do adulto fazem dele uma terra prometida da ciência (p. ew.5.3 68).

De acordo com Dewey, se adotasse uma perspectiva genético-funcional, o *Child-study* contribuiria para tornar possível a substituição da noção de faculdades mentais isoladas pela idéia de diferenciação gradual; da noção de justaposição mecânica e associação externa pela concepção de cooperação e interdependência orgânica. (*Principles...*). Como hipótese, afirma que o princípio da coordenação ou ação sensorio-motor é apenas um princípio central que pode ser igualmente empregado de um ponto de vista fisiológico ou psicológico. Para Dewey, a unidade que torna isso possível é o ato, que traz o desenvolvimento fisiológico e psicológico em um mesmo percurso, e faz a psicologia da criança realmente genética.

Ao adotar essa perspectiva na interpretação dos resultados dos estudos da criança, Dewey deriva os seguintes princípios gerais sobre o desenvolvimento infantil:

1. É necessário descobrir alguma função singular contínua submetida ao desenvolvimento para trazer relevância científica aos vários fatos da psicologia da criança e para dar a ela utilidade prática ou pedagógica.
2. O princípio de um ato como coordenação de estímulos sensoriais e respostas motoras constitui o princípio central.

3. A lei é de que cada coordenação aparece primeiramente, mais ou menos cegamente, simplesmente pela reação a algum estímulo.

4. Que os períodos desse tipo de desenvolvimento se alternam ritmicamente com períodos de uso ou aplicação, nos quais uma dada coordenação toma-se parte de uma coordenação mais ampla, ao cooperar ativamente com outras de sua própria ordem geral.

5. O desenvolvimento não é uniforme e igual em todas as direções, simultaneamente. Existem alterações (ou saltos), centros dominantes de coordenação. Enquanto uma coordenação é construída, todas as outras atividades são secundárias e contributivas. A coordenação formada aloca o centro de interesse e decide a carga de esforço em um tempo particular. (*Principles...*, p. mw.1.191)

### **Considerações finais**

Para além das referências diretas ao movimento, é possível identificar também, nos textos por meio dos quais Dewey participa do debate, um modo peculiar de apresentá-las e de estruturar sua argumentação, considerando sempre o seu público-alvo, em procedimentos que podem ter funcionado como estratégias para se projetar como um nome importante no campo do estudo da criança, e da educação infantil em particular. Em 1897, época em que se concentra a maior parte de suas publicações sobre o *Child-study*, Dewey fez duas conferências no National Education Association (NEA), no Department of Kindergarten Studies, apresentando as idéias publicadas em 1897. Sua manifestação no NEA tem um peso significativo no que diz respeito a sua projeção entre os

profissionais da educação infantil, incluindo-se aí tanto os representantes do movimento *Child-study* quanto os representantes do movimento *kindergarten*, pois esta instituição, formada originalmente em 1857 para representar os interesses dos professores nas questões profissionais, passou a congrega as lideranças e os dirigentes educacionais, e a centrar suas discussões nas questões de gerência escolar. Em 1870, a associação já possuía grande força no campo da educação e representava uma ampla parcela das questões filosóficas na educação americana. A medida que surgiam as novas iniciativas reformadoras que compunham o chamado "progressivismo educacional", o NEA se convertia em espaço legítimo para apresentação e difusão das proposições pedagógicas em debate (Shapiro, 1983, p. 66).

Em 1897, em meio ao debate entre os movimentos *kindergarten* e *Child-study*, o NEA organizou um encontro nacional e o direcionou inteiramente para a psicologia da educação da primeira infância, uma vez que as questões emocionais da "ciência" e "filosofia" eram de interesse, tanto dos froebelianos, como dos defensores do *Child Study* (Shapiro, 1983, p.128). No mesmo ano, em 30 de Abril de 1897, Dewey presidiu dois encontros no "4th Annual Congress of the Illinois Society for Child-study", organizado pelo Departamento de Filosofia da Universidade de Chicago. As palavras de Dewey possuíam, pois, "alvos determinados". Talvez por isso, nesses textos Dewey apresente críticas indiretas e inespecíficas, sem citar autores ou estudos. Procura, visivelmente, amenizar o seu comprometimento com as críticas, mantendo para com elas uma certa distância. Um dos recursos usados para isso é o de analisar a crítica de outrem, tal como faz em *Criticism...*



Embora isso esteja mais evidente nesse texto, tal estilo se mantém nos seguintes. Na resenha do livro de Sully, Dewey faz diversas críticas às idéias centrais do texto, sempre entremeadas de grandes elogios para questões “menores”, como o estilo, a utilidade do livro para pais e professores, os procedimentos de pesquisa. Elogia o livro em tela como sendo adequado para a tarefa de mediação entre o psicólogo e o público de pais e professores, no que, aliás, demonstra compartilhar com os pragmatistas o valor dado à vulgarização da ciência.

Dewey começa e termina a resenha elogiando o livro, de um modo bastante diplomático. Como se trata de uma resenha, as críticas ao autor são explícitas, embora transpareçam críticas indiretas, subjacentes, a outros representantes do *Child-study*, como G. Stanley Hall. De fato, embora Hall seja o pioneiro do movimento nos Estados Unidos, em nenhum dos textos em que faz referência direta ao *Child-study*, Dewey refere-se a ele, seja para reconhecer contribuições, seja para criticar seus estudos ou idéias. Ao ressaltar, por exemplo, a importância do estudo das crianças de *kindergarten*, em *The Kindergarten...*, Dewey não explicita a relação entre os movimentos, referida no título, e nem mesmo os estudos de Hall, embora este tenha sido pioneiro na realização de estudos com crianças do *kindergarten*. A primeira referência de Dewey a Stanley Hall em uma publicação aparecerá somente em 1912 (ou 1914), em *Modern Psychologists, Review of G. Stanley Hall's Founders of Modern Psychology*.

Ao analisar as contribuições do *Child-study*, como em *Results... (1895)* ou em *Principles... (1899)*, Dewey não faz referências diretas a outros autores e apresenta as suas concepções de criança e desenvolvimento sem que deixe

claro quais, dentre as idéias apresentadas, são retiradas dos estudos do *Child-study* ou estão em concordância com as interpretações e análises dos mesmos. Assim, apesar de valorizar o *Child-study* como disciplina científica, Dewey ameniza as realizações individuais de seus representantes. Para Dewey, tal como expõe em *The Kindergarten...*,

o movimento *Child-study* faz parte do movimento psicológico (assim sendo, ele não é mérito de poucos indivíduos, mas resultado da culminação de forças sociais e educacionais que têm sido trabalhadas por gerações), e representa o esforço de estabelecer a experiência em termos individuais. (p.ew.5.207).

Dewey apresenta as concepções de criança e desenvolvimento como interpretações inovadoras de sua autoria. Uma vez que não publicou nenhum resultado de pesquisa sobre o tema, o que faz é elaborar novas leituras dos resultados de pesquisas de pesquisadores de diferentes áreas, dentre as quais o *Child-study*. Dewey se posiciona e sobressai como um organizador externo, capaz de reunir e analisar dados de pesquisa de diferentes áreas para formular uma teoria educacional "inovadora". O seu interesse no *Child-study* reside nesse "projeto", que, em parte, é apresentado logo após a publicação de *The Kindergarten...*, quando publica *My Pedagogic Creed*, em 1897.

Apesar das críticas feitas ao *Child-study*, Dewey o considera fundamental para a psicologia e pedagogia, em especial para a formação do professor. Um indício disso é tê-lo incluído como uma disciplina na proposta que faz de um plano geral de organização e divisão do trabalho em um Departamento de Pedagogia de Chicago. No programa, o *Child-study* está incluído na área de Psicologia Educacional como o primeiro de dois itens, "tanto pelo lado dos seus métodos como dos trabalhos realizados", e no item dois da área de História

Educacional, sobre "A história das discussões teóricas de assuntos educacionais" (*Letter and Statement on Organization Work in a Department of Pedagogy*, p. ew. 5.445-6).

## Referências

CREMIN, Lawrence A. (1964). **The transformation of the school: progressivism in American Education (1876—1957)**. New York: Vintage Books Edition.

DEWEY, John. (1996). Results of Child-Study Applied to Education [1895]. In: **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953**: The Electronic Edition. Carbonale: The Center for Dewey Studies at Southem Illinois University, pp. ew.5: 204-206.

\_\_\_\_\_. (1996). Review of James Sully's Studies of Childhood [1896]. In: **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953**: The Electronic Edition. Carbonale: The Center for Dewey Studies at Southem Illinois University, pp. ew.5: 367-371.

\_\_\_\_\_. (1996). *The Kindergaren* and Child-Study [1897]. In: **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953**: The Electronic Edition. Carbonale: The Center for Dewey Studies at Southem Illinois University, pp. ew.5: 207-208.

\_\_\_\_\_. (1996). Criticism Wise and Otherwise on Modem Child-Study [1897]. In: **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953**: The Electronic Edition. Carbonale: The Center for Dewey Studies at Southem Illinois University, pp. ew.5: 209-210.

\_\_\_\_\_. (1996). Letter and Statement on Organization of Work in a Department of Pedagogy [1897]. In: **The Collected**

**Works of John Dewey, 1882-] 953:** The Electronic Edition. Carbonale: The Center for Dewey Studies at Southem Illinois University, pp. ew.5: 442-447.

\_\_\_\_\_. (1996). Principles of Mental Development as Illustrated in Early Infancy [1899]. In: **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953:** The Electronic Edition. Carbonale: The Center for Dewey Studies at Southem Illinois University, pp. mw. 1:175-191.

\_\_\_\_\_. (1996). Mental Development [1900]. In: **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953:** The Electronic Edition. Carbonale: The Center for Dewey Studies at Southem Illinois University, pp. mw. 1: 192-221.

\_\_\_\_\_. (1996). Discussion of "What Our Schools Owe to Child Study" by Theodore B. Noss [1902]. In: **The Collected Works' of John Dewey, 1882-1953:** The Electronic Edition. Carbonale: The Center for Dewey Studies at Southem Illinois University, pp. mw.2: 102-104.

\_\_\_\_\_. (1996). Introduction to Irving W. King's The Psychology if Child Development [1903]. In: **The Collected Works of John Dewey, 1882-1953:** The Eletronic Edition. Carbonale: The Center for Dewey Studies at Southem Illinois University, pp. mw.3: 299-306.

SHAPIRO, Michael Steven. (1983). **Fröebel in America:** a Social and Intellectual History of the Kindergarten Movement, 1948-1918. [Phd]. Brown University.

SMUTS, Alice B. (1995). **Science Discovers the Child, 1893-1935:** A History of the Early Scientific Study of Children. [Phd]. University of Michigan.

VANDEWALKER, Nina C. (1908). **The Kindergarten in American Education.** New York: The Macmillan Company.