

A psicogenética de Wallon e a educação infantil

Ana Beatriz Cerisara*

Resumo: A psicologia juntamente com a sociologia, antropologia, história, linguística, entre outras, tem sido entendida como uma das áreas de conhecimento, que pode contribuir para a compreensão da prática das educadoras que atuam junto a crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil. Vários têm sido os teóricos com quem as educadoras têm procurado dialogar, entre eles Piaget, Vygotsky e Wallon. Neste artigo, levanto alguns aspectos da Psicogenética Walloniana que evidenciam a necessidade de um estudo mais aprofundado desta teoria e de suas relações com a educação infantil. Para isso, apresento uma síntese dos princípios epistemológicos que sustentam a teoria formulada por Wallon, enfocando a análise em torno do tema da *Emoção*, por entender que ela tem um papel fundamental no cotidiano das educadoras que trabalham com crianças de 0 a 6 anos.

Abstract: Psychology, as well as sociology, anthropology, history and linguistics have been understood as some of the fields of knowledge that can contribute to the understanding of the practice of educators who work with children from 0 to 6 years of age in institutions of childhood education. Piaget, Vygotsky and Wallon are among the various theoreticians with which educators have sought to establish a dialogue. In this article, we raise some aspects of Wallonian psychogenetics which indicate the need for deeper study of this theory and its relation with childhood education. A synthesis of the epistemological principles that sustain Wallon's theory is presented, focusing the analysis on the theme of *Emotion* by understanding that this has a fundamental role in the daily life of educators that work with children from 0 to 6 years of age.

Unitemos: psicologia, Wallon, educação infantil, formação de profissionais da educação infantil.

* Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos – NEE0A6. .

Este artigo¹ pretende apresentar alguns aspectos que evidenciem a necessidade e validade de um estudo aprofundado da psicogenética walloniana e de suas relações com a educação infantil, além de refletir sobre uma possível metodologia a ser utilizada para enfrentar este estudo por parte de educadoras interessadas nas idéias deste autor.

Começo com uma introdução, em que procuro situar os impasses teóricos e práticos que vinha sentindo como formadora de educadoras para educação infantil e que me levaram a buscar a teoria psicogenética. Em seguida, na primeira parte, apresento uma breve síntese dos princípios epistemológicos que sustentam a teoria walloniana; na segunda parte, o tema emoção é analisado na trama das relações que o autor estabelece com os demais grandes temas: movimento, inteligência, pessoa e pedagogia; por último, apresento alguns aspectos relativos às decorrências que, do meu ponto de vista, a teoria psicogenética da pessoa pode trazer para as educadoras em geral, mais especificamente para aquelas que trabalham com crianças de 0 a 6 anos.

Introdução

O que me levou a realizar estudos sobre a teoria psicogenética de Wallon foi decorrência dos impasses teórico-metodológicos que vinha enfrentando em meu trabalho como formadora de educadoras para educação infantil junto à Universidade Federal de Santa Catarina. Após alguns anos utilizando a teoria psicogenética da inteligência de Piaget como suporte psicológico para a prática pedagógica de minhas alunas, junto a crianças de 0 a 6 anos que freqüentavam creches e pré-escolas, fui cada vez mais sentindo que este referencial teórico entrava em choque com os pressupostos epistemológicos que sustentavam a minha postura como educadora, que entendia a construção do indivíduo e da realidade social como complementares de um processo dialético de apropriação e interiorização da realidade objetiva, no qual interagem fatores objetivos (fruto das determinações sócio-econômicas mais amplas) e fatores subjetivos (fruto das idiossincrasias e singularidades dos indivíduos e de suas biografias).

Além destas questões de ordem mais filosófica-pessoal, outras foram surgindo, decorrentes do próprio movimento dentro da área da psicologia, na qual novas abordagens a respeito do funcionamento humano

foram criando condições para o questionamento mais aprofundado da teoria de Piaget e de suas relações com a educação, o que possibilitou o cotejo entre teorias, também psicogenéticas, mas com concepções de homem, mundo, aprendizagem e educação bastante distintas.

O contato com a abordagem histórico-cultural da escola de psicologia russa e com sua forma de conceber a criança, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, o papel do educador e da escola, o papel da atividade humana mediada pelos sistemas de signos e pelos instrumentos técnicos na construção de formas humanas de pensamento e de inserção no mundo foram legitimando e fundamentando teoricamente as dúvidas já “sentidas mas ainda não compreendidas” a respeito dos limites e possibilidades apresentados pela teoria de Piaget.

Ler autores com pressupostos teóricos compatíveis com os que eu acreditava serem os mais adequados na compreensão do homem no mundo fez com que percebesse não só a fragilidade do meu conhecimento a respeito da teoria psicogenética de Piaget e a conseqüente necessidade de enfrentá-la mais densa e profundamente, como também evidenciou que a problemática era mais profunda do que parecia à primeira vista. Explico melhor: quando os trabalhos de Vygotsky começaram a ser publicados e divulgados, foi-se instalando entre as educadoras um verdadeiro estado de rivalidade entre as que defendiam “os dogmas” piagetianos e as que defendiam “os dogmas” vygotksyanos. Esta defesa se dava no nível mais elementar e aparente possível, dando a impressão de que bastaria aparar algumas arestas para que as duas abordagens não significassem mais ameaças uma para a outra e, principalmente, evidenciando um uso indevido e redutor dos trabalhos destes autores.

Discutiam-se então as oposições mais evidentes: papel da linguagem egocêntrica, a relação aprendizado/desenvolvimento, os fatores endógenos e os fatores exógenos no desenvolvimento humano, o papel do meio na constituição dos sujeitos, entre tantos outros.

É claro que todas estas questões fluíram das reflexões feitas por Vygotsky em suas obras publicadas no Brasil. Ler Vygotsky foi, de certa forma, perceber que não só havia uma distorção entre a produção de Piaget e o consumo que alguns educadores haviam feito dela, como foi tornando evidente a necessidade de encontrar uma teoria que, complementar aos pressupostos epistemológicos da escola de psicologia russa, pudesse oferecer uma concepção a respeito do desenvolvimento infantil dentro de

uma abordagem psicogenética e histórica que viesse a fundamentar, do ponto de vista da contribuição da psicologia, o trabalho das educadoras.

Assim foi-se cristalizando a necessidade de enfrentar o desafio de ler Wallon, tarefa iniciada tantas vezes e outras tantas interrompida, quer pela dificuldade de compreender os textos do autor, quer pela incapacidade de perceber exatamente onde residiam os meandros da contribuição do mesmo para a tarefa pedagógica. Havia clareza quanto ao compromisso e à necessidade de estudar Wallon, reiterada constantemente pelas produções na área da educação infantil que apresentavam o autor francês como uma possível saída para o impasse teórico colocado entre a psicogenética piagetiana e a perspectiva histórico-cultural dos russos.

No entanto, tinha clareza quanto à necessidade de não eleger uma teoria psicológica como aquela que daria conta de todos os impasses vividos pelas educadoras no cotidiano das instituições de educação infantil e, muito menos, com o tom pessoal-apaixonado que vinha acompanhando os diferentes modismos pedagógicos que eu já havia acompanhado e, em alguns momentos, vivido em minha trajetória de educadora.

Por outro lado, o eixo norteador das minhas preocupações era o papel dado à afetividade no processo de formação das profissionais que trabalham com crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas – tais como creches e pré-escolas. Pelo fato de trabalhar com a formação destas educadoras, a questão da afetividade assumia uma dimensão de destaque, uma vez que as crianças desta faixa etária se encontram marcadas pelas emoções e por suas manifestações. Esta especificidade das crianças de 0 a 6 anos faz com que as educadoras tenham necessariamente que lidar com este “mundo das emoções” baseadas, na maioria das vezes, em noções teóricas muito precárias e insuficientes para instrumentalizá-las a lidar e compreender, tanto as descargas emocionais das crianças, quanto as suas próprias reações frente a estas descargas.

Sem querer cair na “pedagogia do amor”, buscava um referencial teórico que auxiliasse a compreender o papel que a afetividade exerce na prática pedagógica das profissionais de educação infantil, e, por outro lado, procurava elementos que auxiliassem na compreensão das pluralidades e singularidades presentes no cotidiano das práticas pedagógicas sem deixar de considerar a “pessoa” que a educadora é – entendida como síntese entre as determinações materiais da sua existência e as especificidades e peculiaridades decorrentes da sua subjetividade biográfica.

Estas preocupações se inscreviam em um contexto mais amplo, marcado por contradições, envolvendo alguns pares presentes na discussão a respeito dos paradigmas das ciências humanas e, conseqüentemente, dos limites e possibilidades da racionalidade humana na tarefa de cognoscibilidade da realidade objetiva: razão-emoção; objetividade-subjetividade; ciências exatas-ciências humanas; social-individual; teoria-prática; discurso-ação.

Partindo do pressuposto de que a educação é uma prática social que se alimenta dos conhecimentos produzidos por diferentes áreas do conhecimento, percebia a necessidade de manter uma perspectiva interdisciplinar em que a psicologia comparece como uma entre tantas outras áreas do conhecimento, e que pode e deve iluminar a compreensão do processo educativo em suas múltiplas facetas. Portanto, ela interessa à medida que oferece um quadro explicativo a respeito da forma como a criança apreende o mundo a ser conhecido. Este referencial teórico é necessário e até fundamental para as educadoras, mas está longe de dar conta de toda a complexidade do processo educativo.

Neste sentido não pode ser tomado como um referencial absoluto e muito menos dogmático, com o risco de se tornar mais um impedimento para o avanço do conhecimento do que detonador dele. Kramer define belamente o que tem muitas vezes aprisionado as educadoras, muito mais do que auxiliado:

“A neutralidade, a racionalidade científica, a verdade da ciência são miragens e, como tal, hipnotizam, embaçam, nebulam o olhar crítico que voltamos ao real. Penso que é preciso desembaçar este nosso olhar, descristalizar ou despertar nosso falar, na tentativa de enxergar o real e representá-lo nas suas contradições, na sua ambigüidade, na sua descontinuidade, rompendo com a postura de velar métodos e técnicas como quem vela mortos...” (Kramer, 1992: p.25).

Foi dentro deste contexto e com as preocupações já mencionadas que iniciei meus estudos sobre a psicogenética de Wallon. Meu objetivo com as reflexões que seguem é, de um lado, realizar uma síntese do percurso realizado no transcorrer do curso realizado com a Prof^a Dr^a

40 • Ana Beatriz Cerisara

Heloyza Dantas e dos aspectos que, do meu ponto de vista, merecem ser destacados como as contribuições mais valiosas da sua teoria e, de outro, tentar relacioná-las com o trabalho pedagógico. Realizo esta tarefa seguindo este alerta:

“A vastidão das perspectivas que ele (Wallon) abre é a maior justificativa para trazê-lo à apreciação do nosso meio universitário. Mas o caráter denso e complexo dos seus textos impõe a humildade do trabalho de divulgação. Quem quer que deseje conseguir interlocutores em torno das concepções wallonianas, precisa aceitar a modéstia da função de apresentador” (H. Dantas, 1990: p.2).

Princípios epistemológicos

Para iniciar esta apresentação vou situar alguns princípios epistemológicos presentes na obra de Wallon e que podem auxiliar na compreensão da dinâmica peculiar do seu trabalho, uma vez que em cada tema tratado estes princípios orientam tanto a visão de mundo walloniana, quanto o seu método de trabalho e a interpretação dos resultados obtidos. Vamos a eles:

1 Devir

É importante salientar que a escolha do materialismo dialético como base epistemológica para o seu trabalho de pesquisador foi decorrente dos seus estudos iniciais como médico. “Para Wallon, o materialismo dialético não é uma doutrina vinda do exterior e sim o resultado lógico, iniludível de seus estudos científicos sobre o desenvolvimento do Homem na criança” (Pedro Dantas, 1983: p.16). Foi por entender que a realidade é feita de processos e não de estados que ele escolheu o método histórico, genético para a psicologia, segundo ele o único capaz de manter a inteireza do seu objeto – a pessoa humana. As conclusões do médico antecederam as do teórico. René Zazzo destaca que, de Marx, Wallon ficou com o ideal de libertação e, no plano científico, conservou do marxismo não o ensino de um dogma e sim um método de análise.

A preocupação com o devir fundamenta a idéia de que, para compreender o indivíduo, é preciso o conhecimento da sua biografia, para compreender o adulto, é preciso conhecer a criança e, portanto, para compreender uma função, é preciso conhecer a sua gênese. Cada fato deve ser estudado em seu devir, já que o psiquismo humano tem uma natureza contraditória, multifacetada, dinamogênica, plena de fenômenos conflitantes. A psicogênese walloniana é despida de modelos terminais de caráter universal, nela

“o desenvolvimento da criança não se dá por simples soma dos progressos que prosseguiriam sempre no mesmo sentido. Apresenta oscilações através de certos mecanismos: manifestações antecipadas, retornos, retrocessos... Não há, no entanto, senão oscilações à revelia” (Wallon, s/d: p.105).

Sua escolha pelo materialismo dialético representou uma solução epistemológica, para trabalhar com a psicologia:

“Ciência híbrida, situada na intersecção entre dois mundos, o da natureza e o da cultura, a psicologia é a dimensão nova que resulta do encontro, e mantém a tensão permanente do seu jogo de força” (Dantas, 1992: p.37).

2 Trama

Toda função deve ser analisada dentro de uma trama de interdependência entre os elementos. Tudo está em relação a tudo. Decorre disso o método comparado que visa entrelaçar a ontogênese, a filogênese, a patologia e a involução, surgindo assim um tripé walloniano cujos elementos interligados levarão à dimensão do homem adulto normal: a criança, o doente (processo de evolução e involução filogenética) e o animal (processo de evolução e involução ontogenética).

A psicogenética walloniana apresenta, portanto, uma abordagem multicausal em que, ao estudar uma função do desenvolvimento humano, busca as funções que estabelecem com esta um jogo de anterioridade, incompatibilidade e, dialeticamente, de paternidade. No entanto, vale ressaltar que, nesta teoria, o fato de uma função ser anterior à outra não assume uma conotação de causalidade.

42 • Ana Beatriz Cerisara

“A lei de integração funcional confere às possibilidades posteriores, mais complexas, o poder de, ao surgir, impor o seu controle sobre as arcaicas. A relação entre anterior e posterior, na sucessão genética, é, por conseguinte, diversa. Uma função posterior pode desempenhar um papel causal em relação a uma anterior, na medida em que lhe re-define o significado e, dessa forma, retroage” (Dantas, 1992 : p.24).

3 Conflito-contradição

Entende a dialética como uma disciplina do pensamento racional para apreender a realidade em seus eventuais conflitos e contradições. A presença de conflitos, crises, contradições na trajetória humana são, segundo Wallon, os pontos fecundos para o trabalho e a compreensão da pessoa humana, daí seu interesse pelos pares: emoção-razão; automatismo-reflexo; movimento cortical – movimento sub-cortical; inteligência natural – inteligência artificial; biológico-social; sujeito-objeto, entre tantos outros. É o próprio Wallon que afirma:

“... o materialismo dialético é favorável ao devir incessante do sujeito e do universo, mas não da maneira incondicionada e fatalista do existencialismo. É partidário da objetividade experimental, mas sem cair no formalismo metodológico do positivismo nem no seu agnosticismo de princípios. Decalcado do real, aceita toda a sua diversidade, todas as contradições, convencido que elas se devem resolver e que até são elementos de explicação, pois o real é o que é, não obstante ou mais precisamente por causa delas” (Wallon, 1975: p.188).

4 A materialidade da realidade

A realidade tem uma existência anterior e exterior à consciência que a conhece. Não é produto da mente humana. Ela é processual, explosiva e requer uma posição epistemológica que se afasta do inatismo e do empirismo.

A apreensão da realidade é um esforço contínuo do sujeito com o objeto, no qual o objeto resiste ao sujeito e o obriga a se modificar. Esse esforço deixa sempre um vazio, entendido como um motivo para uma

nova aproximação do sujeito sobre o objeto. O vazio funciona como desencadeador de aproximações sucessivas. A realidade é cognoscível e é ilimitada, portanto não há termo para o processo do conhecimento.

Os objetos não são nunca só físicos, mas sempre culturais. Sua teoria situa a vida social como o terreno das construções tanto da vida intelectual quanto da vida emocional. A realidade, para Wallon, está organizada em níveis: o inorgânico, o orgânico e o consciente-pensante. O ponto que lhe interessa é o salto qualitativo do orgânico para o consciente, daí a afirmação de que a vida mental supõe um determinado nível de complexificação entre o orgânico e o social.

A psicologia, portanto, não é só sócio-histórica, ela é uma ciência bio-sócio-histórica. O psicológico é uma intersecção entre o biológico e o social que produz novas sínteses. Este social, vale destacar, é por sua vez constituído de dois níveis: o interpessoal e o cultural.

Uma vez apresentada esta breve síntese dos princípios epistemológicos que fundamentam a abordagem walloniana, vou tentar articulá-los, tomando por eixo norteador um dos grandes temas com os quais Wallon trabalha – a emoção – e que será analisado na trama de relações que estalece com os demais grandes temas, quais sejam, o movimento, a inteligência, a pessoa e a pedagogia, eleitos pelo autor por constituírem, segundo ele, um conjunto indissociável do funcionamento humano. Desta forma, acredito que o enredo dentro do qual o autor circula possa ficar melhor explicitado.

A emoção

Esta é, sem dúvida, uma das grandes contribuições da obra walloniana, uma vez que rompe com a distinção que tem sido feita pela psicologia tradicional entre razão e emoção. A idéia de pessoa inteira deve dar lugar tanto para as manifestações da inteligência, quanto das razões da emoção. Por isso se justifica falar de uma psicogenética da pessoa em Wallon e de uma psicogenética da inteligência em Piaget.

É importante destacar que emoção para Wallon não é a mesma coisa que afetivo. O emocional é fugaz e transitório, visível corporalmente. A situação afetiva é mais permanente e implica uma carga de atração e repulsão de um objeto de amor e ódio. Wallon trabalha com o emocional, entendido como um estádio do qual participa o orgânico e o

44 • Ana Beatriz Cerisara

cognitivo, mas ligado ao corpo, como medo, cólera, timidez, tristeza, para depois trabalhar o afetivo.

Para elaborar a sua teoria da emoção, o autor faz duas opções: uma para dar conta da sua natureza paradoxal (dialética), e outra para acompanhar as suas mudanças funcionais (genética). A emoção, como função humana, tem uma natureza bio-social-psíquica. Tem uma natureza biológica porque possui no sistema nervoso, centros para coordenar seus efeitos tanto no plano subcortical (sua expressão é involuntária), como no plano cortical (suscetível ao controle voluntário).

Por ser a primeira forma de vínculo com as demais pessoas, em virtude do estado de canhestria, de imperícia, de incompetência cognitiva do início da vida da criança, ela tem uma natureza social. Na infância a emoção é a forma através da qual a criança mobiliza o outro para atendê-la em seus desejos e necessidades; tem, portanto, um valor plástico e demonstrativo, significando a realização mental das funções posturais e tirando delas impressões para a consciência. A emoção consegue estabelecer esta comunicação com o outro através de um diálogo tônico que apresenta um forte componente de contágio. Daí afirmar que a emoção é endêmica.

A emoção, na teoria walloniana, foi denominada de atividade proprioplástica exatamente porque ela tem um caráter de plasticidade corporal, ela esculpe o corpo, se fazendo visível ao outro. Está, portanto, intimamente ligada ao movimento, sendo através dele que as alterações emocionais se exteriorizam.

Wallon acredita que existe nos movimentos uma dimensão afetiva e uma dimensão práxica. Inicialmente os movimentos são reflexos e impulsivos (0 a 3 meses); em seguida, surgem os movimentos involuntários onde se incluem os chamados movimentos expressivos (3-12 meses), ligados ao nível subcortical do cérebro e que têm como formas de manifestação principais a mímica e a atitude. Os movimentos práxicos são controlados pelo córtex cerebral e possibilitam os movimentos instrumentais (12-18 meses). Aliados ao amadurecimento cerebral, às influências do meio e ao aparecimento da função simbólica, começam a surgir os ideo-movimentos (18-36 meses) até alcançar o ato mental (internalização do ato). Evidencia-se assim a seqüência genética evolutiva do motor ao mental, em que a emoção, por ser um sistema de expressão e não de representação, tem predominância até o aparecimento da linguagem. Entre as emoções e as

representações existem antagonismos e incompatibilidades, o que não impede que a emoção desempenhe um papel na gênese da representação.

Voltemos então à inter-relação entre o desenvolvimento do movimento e o desenvolvimento da afetividade infantil. Wallon destaca que “a atividade tônica é a matéria de que são feitas as emoções. Esta atividade é produto da relação imediata do movimento e da sensibilidade” (Wallon, 1986: p.14).

A função tônica é considerada a mais arcaica atividade muscular do homem e está presente nas emoções. Para compreendê-la, é preciso situá-la dentro do quadro das funções dos músculos: a cinética (clônica – responsável pelo movimento visível dos músculos) e a tônica (postural – responsável pela manutenção do músculo parado). A função tônica flutua de acordo com a carga emocional ou do movimento.

Surge dessa diferenciação uma classificação das emoções baseada nos diferentes papéis desempenhados pelo tônus: as emoções hipotônicas que reduzem o tônus, e as emoções hipertônicas que geram tônus.

Além de ter uma natureza bio-social, a emoção tem também uma dimensão psíquica, já que é ela que realiza a transição do estado orgânico do ser para o estado cognitivo-cultural. O comportamento emocional precede a organização da vida de relação em geral e da consciência em particular.

No entanto, suas relações, tanto com os automatismos das reações ligadas ao tônus, quanto com a atividade intelectual, supõem ao mesmo tempo uma reação de filiação e de oposição. Vemos imbricados nesta construção da pessoa o movimento, a emoção e a inteligência. O movimento para Wallon é, portanto, duplo: mental e afetivo.

“A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira” (Dantas, 1992 : p.90).

A vida intelectual requer alguns instrumentos necessários à sua realização, tal como a linguagem, que é construída na vida social. Sendo a vida emocional o primeiro terreno das relações interindividuais de consciência, ela é também uma das condições necessárias à vida intelectual. Emoção e inteligência mantêm contínuas relações.

46 • Ana Beatriz Cerisara

A pessoa se constrói em um processo constituído por alternâncias entre períodos de predomínio de construção do sujeito (dominantemente afetivos) e de períodos de construção do objeto (dominantemente cognitivos).

“Nos momentos dominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em primeiro plano é a construção do sujeito, que se faz pela interação com os outros sujeitos; naqueles de maior peso cognitivo, é o objeto, a realidade externa, que se modela, à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Ambos os processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes: no primeiro, social é sinônimo de interpessoal; no segundo, é o equivalente de cultural” (Dantas, 1992 : p.91).

Esta forma de pensar o desenvolvimento humano, em que sujeito e objeto se constroem mutuamente, alternando-se na preponderância do consumo de energia psicogenética, é, do meu ponto de vista, uma das idéias mais originais dentro do quadro da psicologia do desenvolvimento. Em geral os psicólogos do desenvolvimento infantil pensam o desenvolvimento num processo que vai do interno para o externo numa progressão contínua e irreversível. Wallon apresenta a progressão da forma sincrética à forma diferenciada (categorial) da criança se relacionar com o mundo e com ela própria, mas o percurso é sinuoso, um percurso de vai-e-vem entre o interno e o externo. “Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa” (Dantas, 1992: p.90).

Este conceito de alternância funcional entre os diferentes períodos do desenvolvimento é fundamental para a compreensão da perspectiva walloniana. Decorrente da atividade dos tecidos na constituição e reconstituição das energias específicas, a alternância funcional ocorre entre fases de utilização e gasto de energia, chamadas de catabólicas, e outras de acúmulo de energia, chamadas de anabólicas.

As fases relativas à construção do sujeito, por terem uma direção interna, seguem a orientação centrípeta, e as que têm uma direção externa seguem a orientação centrífuga. As etapas da pessoa apresentam-se numa sucessão bifásica de abertura (elaboração do real) e de fechamento (construção do Eu). Nas palavras do próprio Wallon:

“... as diferentes idades em que se pode decompor a evolução psíquica da criança opõem-se como fases à orientação alternativamente centrípeta e centrífuga orientada para a edificação cada vez maior do próprio indivíduo ou para o estabelecimento das suas relações com o exterior, para a assimilação ou para a diferenciação funcional e adaptação subjetiva” (Wallon, s/d: p.105).

Na sua teoria do desenvolvimento da pessoa, percebe-se que a criança só começa a ser pessoa com o aparecimento da simbolização. O desenvolvimento da pessoa que levará à construção do Eu evidencia um percurso com as seguintes características:

- busca de integração entre afetivo-cognitivo e entre corpo-mente;
- contradição dinamogênica entre os aspectos endógenos do indivíduo (emoção e razão) e os aspectos exógenos (eu e o outro);
- o desenvolvimento é entendido como um processo de diferenciação e de individuação que envolve dois níveis: o eu do outro (exterioridade) e o das funções internas (afetividade/ cognição, sensório/ motor tônico e cinético).

Wallon apresenta cinco etapas da psicogênese, assim denominadas: 1ª) impulsiva-emocional; 2ª) sensório-motora-projetiva; 3ª) personalista; 4ª) categorial; 5ª) adolescência. Nestas etapas o autor explica as características de cada uma, no que diz respeito à percepção, movimento, afetividade, inteligência, pessoa e domínio funcional.

Decorrências para a educação infantil

“Para aqueles que superam as resistências iniciais, a obra de Wallon adquire um apelo especial: a possibilidade de integrar a ciência psicológica a uma concepção epistemológica dialética e derivar dela uma pedagogia politicamente comprometida” (Dantas, 1992: p.4).

Por último gostaria de pontuar alguns aspectos, mesmo que em forma de tópicos, relativos às decorrências desta teoria psicogenética da pessoa para iluminar as reflexões pedagógicas atuais:

- A relação que, segundo Wallon, deveria ser estabelecida entre a psicologia e a educação constitui, ainda hoje, um desafio. Nas palavras de Nadel Brufert:

48 • Ana Beatriz Cerisara

“Wallon constata a reciprocidade entre psicologia e educação, sem precedência ou superioridade de uma sobre a outra. Ambas constituem momentos complementares de uma mesma atitude experimental: a pedagogia inspira, anima e enriquece a pesquisa psicológica e dela participa. Por sua vez, a psicologia pode ocasionar a pesquisa pedagógica e oferecer bases para a renovação da prática educativa” (Nadel Brufert, 1986: p.9).

- A evolução da inteligência constrói a afetividade, entendida como a **logicização do amor**, e a afetividade constrói a inteligência, entendida como a **amorização da lógica**. Ou seja, para cada etapa do desenvolvimento há diferentes formas de trabalhar o afetivo e o cognitivo. O aumento da competência cognitiva diminui a carga emotiva. Assim pode-se realizar uma “terapia cognitiva,” onde a aprendizagem, isto é, o trabalho com o cognitivo assume um caráter terapêutico de resgate da auto-imagem.

Esta perspectiva vai contra a idéia unidirecional e causal que a Pedagogia tem do cognitivo e do emocional. A relação não aprendizagem-problema emocional pode e deve ser trabalhada via refinamento da aprendizagem, assumindo uma dimensão curativa no nó emocional.

- A compreensão da emoção na criança deve ser entendida em relação à emoção do adulto e vice-versa. Isto leva ao chamado circuito perverso, em que a emoção da criança determina a emoção do adulto, ficando este à mercê daquela, à semelhança da “hipnose do peixe”. Este circuito só pode ser revertido via corticalização, isto é, o conhecimento e a compreensão do mesmo por parte das educadoras, a partir de práticas de formação inicial e continuada que possibilitem às mesmas trabalharem com suas próprias emoções e afetos. Tarefa esta que ainda está por ser construída.
- O fato de que a emoção é “regressiva,” e leva à ineficácia do funcionamento cognitivo, impõe que a educação da emoção deva fazer parte do trabalho educativo, o que determina a necessidade de um conhecimento profundo do seu modo de funcionamento por parte das educadoras.
- É importante lembrar que o que se refere à criança/bebê remete sempre à arqueologia do funcionamento humano/adulto, ao fun-

cionamento arcaico que está sempre pronto a se atualizar diante de qualquer estado de imperícia cognitiva. O que nos leva a pensar que a prática pedagógica das educadoras que trabalham com meninas e meninos de 0 a 6 anos exige, de um lado, uma formação profissional específica e, de outro, revela que esta prática social não pode ser analisada como um simples espelho de tal formação, uma vez que também está determinada pelos valores e saberes culturais dessas profissionais, produzidos a partir de sua classe social, sua biografia, raça, religião, sexo e do trabalho concreto que realizam.

- A forma como Wallon articula movimento/ emoção/ cognição com sua base orgânica/ corpórea instrumentaliza a educadora para descobrir diferentes formas de dar e receber “afeto”, tais como, toque epidérmico, toque da voz, toque do olhar. O desenvolvimento destas diferentes formas de linguagens e de contato requer profissionais conscientes da importância das mesmas e com condições de exercê-las enquanto pessoas.
- As concepções wallonianas a respeito do movimento apontam para condições tônico-posturais das crianças diferentes a cada etapa do seu desenvolvimento, o que deveria ajudar a repensar as exigências das instituições educativas no que diz respeito à organização espaço-temporal das mesmas e sua adequação às crianças de 0 a 6 anos.
- A concepção de Wallon sobre a educação se caracteriza, essencialmente, pelo otimismo, decorrente de sua concepção da criança e de seu desenvolvimento. Para Wallon, a fatalidade não existe: “A constituição biológica, ao nascer, não será a única lei do destino ulterior da criança. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência, sem que a escolha pessoal esteja ausente” (Werebe, 1986: p.21).

Espero que este esboço inicial a respeito da psicogenética walloniana permita que se instaure um diálogo profícuo entre a psicologia e a educação, possibilitando o avanço da compreensão do funcionamento humano e, conseqüentemente, do papel tanto das instituições educativas para crianças de 0 a 6 anos, quanto das práticas de formação para as profissionais que nelas atuam. Além disso, espero que estas reflexões funcionem como

um convite à leitura deste autor que tanto tem a dizer aos profissionais de educação em geral e da educação infantil em particular.

Nota

1. Este artigo foi apresentado inicialmente como monografia do Curso “Desenvolvimento da Pessoa e Desenvolvimento da Inteligência”, ministrado pela Profa. Dra. Heloysa Dantas de Souza Brito junto ao Programa de Pós-Graduação da FEUSP, em 1993.

Referências bibliográficas

- DANTAS, Heloysa. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 1990.
- DANTAS, Heloysa et alii. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- DANTAS, Pedro. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MARTINET, M. **Théorie des émotions**. Paris: Aubier, 1972.
- WALLON, H. Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da personalidade. *In: Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- _____. A atividade proprioplástica. *In: Wallon*. São Paulo: Ed. Ática, 1986.
- _____. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. *In: Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Ed. Estampa, 1975.
- _____. Alternâncias Funcionais. *In: A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Editora Andes, s/d.
- _____. A pessoa. *In: A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Editora Andes, s/d.
- _____. Plano de reforma Langevin-Wallon. *In: Merani, A. Psicologia e pedagogia*. Lisboa: Notícias, 1977.
- WEREBE & NADEL-BRULFERT (org.) **Wallon**. São Paulo: Editora Ática, 1986.