

A PSICOGENÉTICA DE WALLON E A EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA BEATRIZ CERISARA ¹

Este artigo 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.

Começo com uma introdução em que procuro situar os impasses teóricos e práticos que vinha sentindo como formadora de professoras de 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. E por último, apresento alguns aspectos relativos às decorrências que, do meu ponto de vista, a teoria psicogenética da pessoa pode trazer para os educadores em geral, mais especificamente para aqueles 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 professores para educação infantil junto à Universidade Federal de Santa Catarina. Após alguns anos utilizando a teoria psicogética da inteligência de Piaget como suporte psicológico para a prática pedagógica de minhas alunas, junto à crianças de 0 a 6 anos que frequentavam 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, que possibilitaram 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 teóricamente as dúvidas já "sentidas mas ainda não compreendidas" a respeito dos limites e possibilidades apresentadas 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 a ser divulgados, foi-se instalando entre os educadores um verdadeiro estado de rivalidade entre os que defendiam "os dogmas" piagetianos e os que defendiam "os dogmas" vygotskyanos. 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.

¹ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC e doutoranda da USP.

Discutia-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 russa, pudesse oferecer uma teoria a respeito do desenvolvimento infantil dentro de uma abordagem psicogenética e histórica que viesse a fundamentar o trabalho dos educadores.

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 residia os meandros da contribuição do mesmo para a tarefa pedagógica. Havia clareza quanto ao compromisso e necessidade de estudar Wallon reinterada 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 pelos educadores 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 professoras que trabalham com crianças de 0 a 6 anos. Pelo fato de trabalhar com formação destas professoras 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, fazendo com que as professoras 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 professoras, e, por outro lado, elementos que auxiliassem na compreensão das pluralidades e singularidades presentes no cotidiano das práticas pedagógicas sem deixar de considerar a "pessoa" que a professora é - entendida como síntese entre as determinações materiais da sua existência e as especificidades e peculiaridades decorrentes da sua subjetividade biográfica.

Estas preocupações se inscrevem 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, que pode e deve iluminar a compreensão do processo educativo em suas múltiplas facetas. Portanto ela interessa na 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 os educadores, 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 um impedimento para o avanço do conhecimento do que detonadora dele. Kramer define belamente o que tem muitas vezes aprisionado os educadores, 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 ambiguidade, na sua descontinuidade, rompendo com a postura de velar métodos e técnicas como quem vela mortos..."(Kramer, 1992: p.25)

É 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 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 o alerta feito por Heloísa Dantas : "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". (Dantas, 1990, p.2)

1ª PARTE: 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 sua visão de mundo walloniana, quanto o seu método de trabalho e a interpretação dos resultados obtidos. Vamos a eles:

1º- DEVIR:

É importante salientar que sua 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 forças."(Dantas, 1992: p.37)

2º- TRAMA:

Toda função deve ser analisada dentro de uma trama de interdependência entre os elementos. Tudo está em relação à tudo. Decorre disso o método comparado que visa entrelaçar a ontogênese, a filogenênese, 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 ela busca as funções que estabelecem com esta um jogo de anterioridade, incompatibilidade e, dialéticamente, de paternidade. O fato de uma função ser anterior à outra não assume uma conotação de causalidade.

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)

3º- 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-cotical; 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)

4º- 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: a interpessoal e a 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.

2ª PARTE: 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 estágio do qual participa o orgânico e o cognitivo, mas ligado ao corpo, por exemplo, 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 próprioplástica 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 prática. 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 tem como formas de manifestação principais a mímica e a atitude. Os movimentos práticos 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 sequência 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 existe antagonismos e incompatibilidades, o que não impede que a emoção desempenhe um papel na gênese da representação.

Voltemos então à interrelação 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 de 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 supõe ao mesmo tempo uma reação de filiação e de oposição. Vemos imbrincados 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 mantém contínuas relações.

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. Decorrentes da atividade dos tecidos na constituição e reconstituição das energias específicas dependem do metabolismo, cuja fase de utilização e gasto chama-se de catabólica e a de acúmulo de energia, de anabólica.

As fases relativas à construção do sujeito por terem uma direção interna seguem a orientação centrípeta e as que tem 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, por volta da metade do primeiro ano. 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: 1ª) impulsiva-emocional; 2ª) sensório-motora-projetiva; 3ª) personalista; 4ª) categorial; 5ª) adolescência. Nestas etapas encontram-se explicadas as características de cada uma, no que diz respeito à percepção, movimento, afetividade, inteligência, pessoa e predomínio funcional.

3ª PARTE: DECORRÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

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, pois como afirma Heloísa Dantas: "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)

-Em primeiro lugar, vale a pena destacar O Projeto de reforma Langevin-Wallon em que ele apresenta a sua concepção de escola evidenciando tanto preocupações sociais como psicogenéticas ainda hoje oferecendo elementos inspiradores para um projeto educacional;

-"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) Esta relação entre educação e psicologia tem sido, ainda hoje, uma meta não alcançada;

-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, diminui a carga emotiva. Assim pode-se realizar uma "terapia cognitiva" onde a aprendizagem, portanto, 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 o 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 a corticalização, isto é, o conhecimento e compreensão do mesmo por parte do adulto, pode alterar sua emoção;

- O fato da emoção ser "regressiva", levar 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 dos educadores;

- Importante lembrar que o que se refere à criança/bebê remete sempre à arqueologia do funcionamento humano/adulto, ao funcionamento arcaico que está sempre pronto a se atualizar diante de qualquer estado de imperícia cognitiva;

-A forma como Wallon articula movimento/ emoção/ cognição com sua base orgânica/ corpórea instrumentaliza o professor para descobrir diferentes formas de dar "afeto", tais como, toque epidérmico, toque da voz, toque do olhar;

-As concepções wallonianas a respeito do movimento apontam para condições tônico-posturais das crianças diferentes a cada etapa do seu desenvolvimento que deveriam ajudar a repensar as exigências das instituições educativas em relação às mesmas;

- A concepção de Wallon sobre a educação se caracteriza, essencialmente, pelo otimismo, 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, 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 suas profissionais na construção dessa pessoa.

RESUMO:

Este artigo apresenta na primeira parte uma síntese dos princípios epistemológicos que sustentam a Teoria Psicogenética da Pessoa, elaborada por Wallon; na segunda parte analisa o tema *Emoção* no interior de sua teoria e, por último, apresenta possíveis decorrências desta teoria para o trabalho dos educadores em geral e, em particular, dos profissionais de instituições educativas que trabalham com crianças de 0 a 6 anos.

BIBLIOGRAFIA:

DANTAS, Heloísa. *A infância da razão*. São Paulo : Manole, 1990.

DANTAS, Heloisa 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 emotions*. Paris : Aubier, 1972.

WALLON, H. Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da personalidade, IN: *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa : Editorial Estampa, 1975.

_____ A atividade propioplástica, 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.

