

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SORAYA VIEIRA SANTOS

**A NOÇÃO DE TEMPO NA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO DE HENRI WALLON**

GOIÂNIA
2013

SORAYA VIEIRA SANTOS

**A NOÇÃO DE TEMPO NA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO DE HENRI WALLON**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda.

GOIÂNIA

Julho/2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Santos, Soraya Vieira.

A noção de tempo na teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon [manuscrito]: / Soraya Vieira Santos. - 2013.

159 f.

Orientador: Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2013.
Bibliografia.

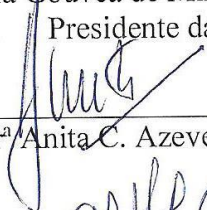
SORAYA VIEIRA SANTOS

A noção de tempo na teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutora, aprovada em 15 de julho de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



Profª Drª Marília Gouveia de Miranda (Orientadora) – UFG
Presidente da Banca



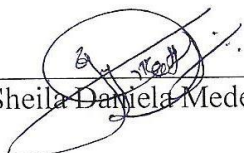
Profª Drª Anita C. Azevedo Resende – UFG



Profª Drª Ana Rita Silva Almeida Chiara – IFBA



Profª Drª Vera Maria Ramos de Vasconcelos – UERJ



Profª Drª Sheila Daniela Medeiros dos Santos – UFG

Este trabalho é dedicado às pessoas mais importantes pra mim, àquelas que fazem a vida ter cor, o presente ter gosto e o futuro ter brilho:

Elisa, minha preciosa filha. Inspiração que movimenta meu desejo de compreensão do desenvolvimento humano e mobiliza minha confiança no porvir. Expressão plena do amor e da alegria. Assim como o bebê que está sendo formado no meu ventre, símbolo de um novo tempo. Esperança que se renova.

Denison, meu companheiro de fé, amigo, marido e amante.

Agradecimentos

À Universidade Federal de Goiás, à Faculdade de Educação da UFG e aos professores da área de Psicologia da Educação, pela concessão da licença de doze meses para o término do doutorado. Especialmente às professoras Luelí, Sheila e Alessandra.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG –, pela bolsa de formação concedida.

À professora Marília Gouvea de Miranda, pela franqueza, orientação precisa e esforços para que eu alcançasse qualidade e autonomia no trabalho intelectual. Seu rigor e dedicação estão marcados nesta tese, mas sobretudo em minha formação, que tem o privilégio de ser delimitada por sua orientação ao longo dos últimos dez anos, da iniciação científica ao doutorado. “E agora, o que vai ser de mim?”

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura – NEPPEC –, pelo constante apoio. Em especial à Édna e à Gina, que estiveram sempre dispostas a colaborar. E às amigas Leilyane, Luelí, Mona e Virgínia, pelo incentivo.

Às professoras Ana Rita Silva Almeida Chiara e Anita C. Azevedo Resende, pelas contribuições no exame de qualificação e por generosamente indicarem caminhos para os estudos e para a exposição da tese. Espero ter atendido às expectativas. À professora Ana Rita um agradecimento especial, por ter possibilitado meu acesso a uma bibliografia importante sobre Wallon. E à professora Anita um agradecimento também especial, por ter me permitido compartilhar momentos de pesquisa e reflexão ao longo dos últimos anos, e por pacientemente dialogar comigo acerca dos meus objetos de estudo, com a mesma atenção e presteza desde a iniciação científica.

Às professoras Vera Maria Ramos de Vasconcellos e Sheila Daniela Medeiros dos Santos, que junto das professoras Ana Rita e Anita demonstraram disponibilidade para participar da defesa desta tese, mesmo em tempos de muito trabalho e exigências institucionais.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG, especialmente à Maria Margarida, Míriam Fábria, José Adelson, Susie Amâncio e Maria do Rosário, pelo rigor das aulas e pelo companheirismo nas conversas informais. Aos colegas doutorandos e mestrandos que alegraram os momentos de estudo e tornaram o debate acadêmico mais agradável, e à amiga e companheira de angústias Rachel B. M. Bastos, pela amizade que nasceu e mora no coração.

À Rosângela e à Ana Paula, funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG, pela prontidão e pelo compromisso com o serviço público.

Ao meu professor de francês, senhor Georges Lhermusiau, pela paciência, atenção e revisão das traduções realizadas ao longo da tese.

À Ruth Sara e Rafael, pela amizade sincera e duradoura, com a qual pude sempre contar. À Emilene, pelos ouvidos continuamente dispostos a me ouvir. À Deize e à Ludmila Pires, pela afeição que perdura no tempo e por acreditarem em mim. À Carol e à Ana Vitória, pela vizinhança alegre e pela amizade que cresce a cada dia.

À Eliene, minha secretária, pela tranquilidade proporcionada, indispensável para meus estudos.

À minha irmã, Ludmila, pela disponibilidade para ajudar, pela torcida e pelos momentos de fraternidade.

Ao meu pai, Fablucio, e à minha mãe, Marina, por serem o porto seguro em que pude sempre atracar. Agradeço por terem me ensinado o valor da fé, da leitura e do estudo, e por se mostrarem sempre tão disponíveis para cooperar. Obrigada pelas orações e, sobretudo, por cuidarem de mim e da Elisa quando foi necessário ou quando as forças me faltaram. Especialmente à minha mãe, por me ajudar a vencer o sentimento de culpa que sempre me assolou por precisar trabalhar quando, na verdade, eu queria estar com a Elisa.

Ao Denison, por proporcionar a concretização deste trabalho dando todas as condições, especialmente a confiança, o reconhecimento, o afeto e o carinho que me foram essenciais. À Elisa, que à sua maneira conseguiu compreender quando a “mamãe estava trabalhando”, que cedo falou as palavras “computador” e “tese”, e que me garantiu *momentos outros* ao longo do árduo trabalho. E ao bebê que ainda está sendo gerado(a), por garantir o fôlego final que quase me faltou, e que foi tão necessário para terminar a tese. Amo vocês!

A Jesus, o Cristo, aquele que era, é, e sempre será. A quem tributo todas as coisas.

Liberdade

Ai que prazer
Não cumprir um dever,
Ter um livro para ler
E não o fazer!
Ler é maçada.
Estudar é nada.
O sol doira
Sem literatura.

O rio corre, bem ou mal,
Sem edição original.
E a brisa, essa,
De tão naturalmente matinal,
Como tem tempo não tem pressa...

Livros são papéis pintados com tinta.
Estudar é uma coisa em que está indistinta
A distinção entre nada e coisa nenhuma.

Quanto é melhor, quando há bruma,
Esperar por D. Sebastião,
Quer venha ou não!

Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças,
Flores, música, o luar, e o sol, que peca
Só quando, em vez de criar, seca.

O mais do que isto
É Jesus Cristo,
Que não sabia nada de finanças
Nem consta que tivesse biblioteca...

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

Resumo	x
Abstract	xi
Resumè	xii

Introdução	13
-------------------------	----

Capítulo 1 – A psicologia de Wallon: quais as premissas fundamentais para compreender a teoria do desenvolvimento?	20
---	----

1.1 – O biológico e o social na psicologia de Wallon: a emoção como elo	26
1.2 – Os domínios funcionais: a personalidade não fragmentada	32
1.2.1 – O domínio da afetividade	36
1.2.2 – O domínio do ato motor	40
1.2.3 – O domínio do conhecimento	46
1.2.4 – O domínio da pessoa	49

Capítulo 2 – O tempo no desenvolvimento: o que os estágios de Wallon expressam acerca da noção de tempo?	54
---	----

2.1 – Estágio da impulsividade motora e emocional	55
2.2 – Estágio sensório-motor e projetivo	59
2.3 – Estágio do personalismo	63
2.4 – Estágio categorial	69
2.5 – Estágio da puberdade e adolescência	77
2.6 – A duração dos estágios	80

Capítulo 3 – A consciência do tempo no pensamento infantil: o que a constituição da ideia de tempo na criança diz acerca da noção de tempo em Wallon?	87
--	----

3.1 – As relações sensíveis e a noção de tempo	92
3.2 – O tempo vivido e o tempo objetivo no pensamento da criança	96

3.3 – O tempo e o ser: antinomias do pensamento infantil	100
3.4 – O biológico e o social na compreensão do tempo: a importância da idade.....	103
3.5 – A relação espaço-tempo e a dialética eu-outro na consciência do tempo	105
3.6 – As confusões do tempo na criança e o tempo para Wallon: em busca de uma síntese	110
Capítulo 4 – Wallon e a educação: teria a noção de tempo importantes implicações pedagógicas?	116
4.1 – Psicologia e educação: algumas contribuições de Wallon acerca da formação de professores e da escola pública.....	117
4.2 – O Plano Langevin-Wallon	124
4.3 – O Plano Langevin-Wallon e o tempo na escola: algumas considerações	134
Considerações Finais: ou seriam iniciais?	145
Referências	152

RESUMO

SANTOS, Soraya Vieira. *A noção de tempo na teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon*. 2013. 159 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

Inserido na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, este trabalho tem como objeto de investigação a concepção walloniana de tempo. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica que tem como fonte a obra de Henri Wallon (1879-1962), cujas contribuições incidem não somente no campo da psicologia, mas também no campo da educação. Objetivou-se discutir como a teoria walloniana do desenvolvimento concebe a noção de tempo, pois o desenvolvimento é um processo que se desenrola no tempo e que, portanto, possui duração. Assim, a tese objetivou, de forma específica, apreender, na concepção de desenvolvimento humano que se expressa nos estágios da teoria de Wallon, a concepção de tempo. Procurou-se também apreender, na descrição de Wallon sobre os processos de constituição da noção de tempo na criança, os indícios acerca da noção de tempo para o autor. E, por fim, com base no Plano Langevin-Wallon e no diálogo de Wallon com a educação, buscou-se compreender se a noção de tempo da teoria do desenvolvimento estaria presente nos textos do autor sobre educação e se teria, como consequência, implicações pedagógicas. Conclui-se que, na obra walloniana, há uma concepção de tempo que expressa a dialética da relação entre o biológico e o social. O tempo é, portanto, uma categoria que, como uma produção social, é tão eterna quanto as relações sociais. Wallon é crítico da posição existencialista, que substitui a ordem histórica por postulados metafísicos. Nessa perspectiva, o autor concebe a categoria tempo como transitória, como um sistema aberto no qual os fatores não reagem perpetuamente entre si. O tempo é entendido por Wallon como um processo sujeito a mudanças, e entender esse processo é parte do desenvolvimento do pensamento infantil em direção ao pensamento do adulto. Não apenas a idade influi sobre a constituição da categoria tempo, mas também os domínios da atividade humana que se expressam na cultura e, ainda, a sensibilidade de cada indivíduo que sintetiza a relação entre o meio e as próprias possibilidades. Nesse sentido, as diferentes atividades que aparecem ao longo do desenvolvimento infantil são uma prova de que tempo e evolução não obedecem a uma trajetória linear, visto que o curso e o desenrolar da evolução psicológica, assim como do tempo, apresentam discrepâncias. Na perspectiva walloniana, as atividades mentais não se desenvolvem num único e mesmo plano como num crescimento ou florescer contínuo. Por isso o resultado de uma atividade pode reaparecer ligado a um novo modo de atividade, como na relação espaço-tempo e na distinção eu-outro. A evolução ocorre no tempo, mas não um tempo estandardizado. Trata-se de um tempo histórico, em que não há garantias precisas ou barreiras fixas, assim como não há um presente que não se relacione com o passado e que não tenha em vista o porvir. O estudo da concepção walloniana de tempo sugere caminhos para continuidade dos estudos que podem contribuir na elucidação do conceito, na divulgação da teoria de Wallon e, certamente, também na crítica à sua teoria, uma vez que o próprio Wallon tem como suposto que o pensamento se desenvolve pela crítica constante sobre si mesmo.

Palavras-chave: Tempo; Desenvolvimento; Wallon; Educação.

ABSTRACT

SANTOS, Soraya Vieira. *The notion of time in the human development theory of Henri Wallon*. 2013. 159 p. Thesis (Graduate Program in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brazil, 2013.

This work aims to investigate the Wallon conception of time and it is inserted in the line of research of the Fundamentals of the Educational Process from the UFG Graduate Program in Education. This bibliographic research has as its source the work of Henri Wallon (1879-1962), whose contributions affect not only the psychology field but also the educational field. One of our objectives was to discuss how Wallon's theory of development conceives the notion of time, since the development is a process that devolves in time and that, however, has duration. Therefore, the thesis aimed, in a specific way, to capture the conception of time in the conception of human development which expresses itself in stages of Wallon's theory. Based on the description of Wallon about the processes of constitution of the notion of time to children we have attempted to capture the evidences on the notion of time to the author. Finally, supported on the Langevin-Wallon Plan and Wallon's dialogue with education, we have tried to understand if the notion of time from the development theory was present in the texts of the author about education and if it would have pedagogical implications as consequence. In Wallon's work, we have concluded that there is a conception of time that expresses the dialectical relation between the biological and the social. Time is, therefore, a category that, as a social production, is as eternal as social relations. Wallon is a critical from the existentialist point who substitutes the historical order for metaphysical postulates. In this perspective, the author conceives the time category as transitory, as an open system in which facts do not react perpetually among each other. To Wallon time is understood as a process subject to changes and to understand this process is part of the development of the child's thought towards adult's thought. Not only age influences on the constitution of time category, but also the domains of human activity that are expressed in the culture and also in each individual sensibility that synthesizes the relation between the environment and his/her possibilities. In these terms, the different activities that show up along the child development are a proof that time and evolution do not obey and linear path, once the course and the development of psychological evolution show many contradictions. In Wallon's perspective, mental activities do not develop in one and same plan as in a growth or a continuous flourish. Therefore the result of an activity can show up again connected to a new way of activity, as in the relation of space-time and in the distinction I-other. The evolution happens in time, but not in standardized time. It is a historical time in which there are no precise guarantees or fixed boundaries, just like there is no present that relates to the pass and that aims what is coming in the future. The study of Wallon's conception of time suggests way to continue the studies that can contribute to elucidate the concept, to diffuse Wallon's theory and also, certainly, the criticism of his theory, since the author himself believes the thought develops throughout the constant criticism of oneself.

Key-words: Time; Development; Wallon; Education.

RESUMÉ

SANTOS, Soraya Vieira. *La notion du temps dans la théorie de développement humain d'Henri Wallon*. 2013. 159 p. Thèse (Programme d'Études Supérieures en Éducation). Faculté d'Éducation, Université Fédérale de Goiás, Goiânia, 2013.

Inséré dans la ligne de recherche Fondements des Processus Éducatifs du Programme d'Études Supérieures en Éducation de l'Université Fédérale de Goiás, ce travail a pour objet d'investigation la conception du temps, selon Wallon. Il s'agit d'une recherche de nature bibliographique qui a pour source l'oeuvre d'Henri Wallon (1878-1962) dont les apports adviennent non seulement dans le champ de la psychologie, mais encore dans celui de l'éducation. Il fut objectivé de discuter comment la théorie, propre à Wallon, du développement conçoit la notion du temps, car le développement est un processus qui se déroule dans le temps et qui, par conséquent, possède une durée. Ainsi, la thèse objective, d'une manière spécifique, d'appréhender, dans la conception du développement humain qui s'exprime lors des stages de la théorie de Wallon, la conception du temps. On a recherché aussi, à appréhender, dans la description de Wallon sur les processus de constitution de la notion du temps chez l'enfant, des indices concernant la notion du temps chez l'auteur. Et enfin, en s'appuyant sur le Plan Langevin-Wallon et sur le dialogue de Wallon concernant l'éducation, on a cherché à comprendre si la notion de temps de la théorie du développement serait présente dans les textes de l'auteur sur l'éducation et si elle aurait, en tant que conséquence, des implications pédagogiques. On en conclut donc que, dans l'oeuvre de Wallon, il y a une conception de temps qui exprime la dialectique de la relation entre ce qui est biologique et ce qui est social. Le temps, en conséquence, est une catégorie qui, de même qu'une production sociale, est aussi éternelle que les relations sociales. Wallon est un critique de la position existentialiste, qui remplace l'ordre historique par des postulats métaphysiques. L'auteur conçoit la catégorie temps comme transitoire, système ouvert dans lequel les facteurs ne réagissent pas perpétuellement entre eux. Le temps est compris par Wallon comme un processus sujet à changements, et comprendre ce processus est une partie du développement de la pensée infantile se dirigeant vers la pensée de l'adulte. Non seulement l'âge a une influence sur la constitution de la catégorie temps, mais aussi les domaines de l'activité humaine qui s'expriment dans la culture et encore la sensibilité de chaque individu qui synthétise la relation entre le milieu ambiant et ses propres possibilités. En ce sens, les activités différentes qui surviennent au long du développement infantile sont la preuve que le temps et l'évolution n'obéissent pas à une trajectoire linéaire, puisque le cours et le déroulement de l'évolution psychologique, ainsi comme du temps, présentent des divergences. Du point de vue de Wallon, les activités mentales ne s'épanouissent pas en un seul et même plan comme en une croissance et une floraison constante. C'est pour cela que le résultat d'une activité peut réapparaître lié à un nouveau mode d'activité, comme dans la relation espace-temps et la distinction moi-autrui. L'évolution survient dans le temps, mais non en un temps standardisé. Il s'agit d'un temps historique, dans lequel il n'y a pas de garanties précises ou de barrières fixes, de même qu'il n'y a pas un présent qui ne soit lié au passé et qui n'ait l'avenir en vue. L'étude de la conception du temps de Wallon offre des voies de continuité des études qui peuvent contribuer à l'élucidation du concept, à la diffusion de la théorie de Wallon et certainement aussi, à la critique de sa théorie, puisque le propre Wallon admet comme probable que la pensée s'amplifie par la critique constante de soi-même.

Mots-clés : Temps; Développement; Wallon; Éducation.

INTRODUÇÃO

Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem o poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei.

Santo Agostinho

O tempo não é um conceito discursivo ou, como se costuma denominá-lo, um conceito universal, mas sim uma forma pura da intuição sensível. Diferentes tempos são apenas partes do mesmo e único tempo.

Immanuel Kant

Esta tese apresenta um estudo sobre a noção de tempo na concepção walloniana de desenvolvimento humano. Este tema decorre de alguns estudos realizados anteriormente, especialmente sobre a questão da relação psicologia e educação, bem como sobre a apropriação da psicologia em políticas educacionais, a exemplo das políticas de organização do ensino em ciclos de formação.¹

A partir das investigações sobre a relação da psicologia com as novas formas de organização do ensino na escola, os estudos foram direcionados para o tema da relação tempo e educação. Nessa perspectiva, desenvolveu-se a dissertação de mestrado *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral* (SANTOS,

¹ Dentre esses estudos destaca-se a pesquisa “Tempos e espaços na educação de massas: a organização escolar em ciclos de formação” (realizada nos anos de 2005-2006, sob a coordenação da professora Marília Gouvea de Miranda), em que se efetuou um levantamento das publicações brasileiras que tratavam da mudança da organização escolar em séries para novas formas de organização da escola, isto é, em ciclos de desenvolvimento ou aprendizagem, progressão continuada, classes de aceleração, entre outros. No âmbito dessa investigação, buscou-se compreender de que forma a psicologia fundamentava a discussão sobre mudanças na organização escolar.

2009), sobre a temática da ampliação do tempo em escolas públicas. O estudo realizado objetivou analisar como a ampliação do tempo escolar estava sendo concebida em distintas propostas de escola integral em andamento no Brasil, implantadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.²

A partir de pesquisa empírica realizada em uma Escola Municipal em Tempo Integral da rede de ensino de Goiânia/GO, a improvisação revelou-se como uma característica central da organização do tempo na escola, uma vez que não foi encontrada uma estrutura adequada para a implantação de atividades em tempo integral, o corpo docente não discutiu a proposta elaborada pela Secretaria Municipal de Educação e os profissionais precisaram se organizar para implementação de algo decidido fora da escola para constituir mudanças profundas dentro da escola. O desconhecimento da equipe escolar quanto à Proposta Político-Pedagógica elaborada pela SME para as escolas em tempo integral, nesse caso, mostrou que o trabalho pedagógico na escola, relativo à ampliação do tempo de permanência dos alunos, não foi pensado, refletido, discutido, mas improvisado.

O estudo mostrou que a organização do tempo integral na escola vinha contribuindo, portanto, “para uma compreensão do tempo escolar na perspectiva de sua disposição quantitativa, incidindo predominantemente nos aspectos concernentes ao aumento do tempo, em detrimento de uma apreensão dos elementos qualitativos do uso do tempo” (SANTOS, 2009, p. 80). Verificou-se, assim, a necessidade de um aprofundamento conceitual sobre o tema da ampliação do tempo e, ademais, sobre a própria ideia de tempo em sua vinculação com o universo da educação. A realização do estudo de campo revelou, ainda, a necessidade de aprofundamento teórico em torno da temática, para além da apreensão da realidade das propostas em andamento, haja vista que tais propostas são constantemente modificadas, seja por mudanças na gestão das redes de ensino, seja em virtude das condições reais das escolas.

² Quatro aspectos fundamentais foram analisados com base na compreensão do tempo escolar nas propostas de escola integral no Brasil, são eles: 1) certa desresponsabilização do Estado pela educação pública, ainda que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola produza a aparente percepção de que o Estado está aumentando sua atuação sobre a educação; 2) ênfase na questão do risco social de crianças e adolescentes, de modo que a função de assistência social passa a ser incorporada às responsabilidades da instituição escolar; 3) distinção entre escola integral e educação integral, com base na ideia de que não basta oferecer uma escola de jornada completa, é preciso ofertar uma educação integral, que extrapola o ambiente escolar; 4) busca por um “novo” modelo de escola para atender às novas exigências sociais.

Nesse sentido, a presente pesquisa partiu do pressuposto de que um estudo conceitual sobre a questão do tempo em sua relação com o desenvolvimento e com a aprendizagem se faz necessário. Um estudo dessa natureza constitui-se como fundamental e de grande contribuição não apenas para as discussões sobre a temática da ampliação do tempo escolar, mas para a compreensão das relações entre psicologia e educação, haja vista que, ao ser apreendida a noção de tempo que fundamenta a organização do ensino, podem-se explicitar concepções de desenvolvimento que estão em causa.

Em geral, pode-se afirmar que as questões relativas à categoria “tempo” inquietam os homens há muito tempo. Filósofos, físicos, matemáticos, historiadores e pensadores de diversos campos do conhecimento já indagaram sobre o que é o tempo, o que o constitui e como é possível interpretá-lo e/ou medi-lo. As epígrafes que abrem esta “Introdução” são pequenas amostras desse longo percurso de indagações e reflexões acerca do tempo. Desde os filósofos gregos, até os medievais, modernos e contemporâneos, as questões sobre o tempo estão presentes no pensamento do homem. Compreender, portanto, a natureza do tempo se constitui como um dos maiores problemas filosóficos, desde a Antiguidade.

Habitualmente o tempo é entendido como a sucessão dos anos, dos dias, das horas, o que envolve, para o homem, as noções de presente, passado e futuro. A psicologia, como ciência que se propõe a compreender o homem, também vem historicamente recolocando questões acerca do tempo, não mais como um conceito a ser compreendido isoladamente, mas, sobretudo, como um processo que está vinculado à constituição e ao desenvolvimento do homem. Embora poucos psicólogos tenham se debruçado especificamente sobre o conceito universal de tempo, muitos se preocuparam em estudar na criança o aparecimento da noção de tempo, como fez Piaget (2002) em seu clássico *A noção de tempo na criança*. Evidentemente que um estudo sobre a história da filosofia e também sobre a história da psicologia poderia revelar nuances e possibilidades diversas na compreensão do tempo.

Entretanto, em vez de aventurar-se no sentido de inventariar as diversas concepções e reflexões acerca do tempo, o recorte proposto no presente trabalho expressa a opção de investigar a noção de tempo na teoria psicológica do desenvolvimento de Henri Wallon, cujas contribuições incidem não somente no campo da psicologia, mas também no campo da educação.

Parte-se do suposto de que a discussão sobre o tempo no universo educacional resulta em diversas formas de compreender, sobretudo, a organização do tempo na escola. Assim, a produção de Wallon é singular, pois se trata de um autor clássico da psicologia do desenvolvimento que, para além das pesquisas e teorizações na psicologia, participou ativamente de discussões acerca da educação escolar. Nesse debate, destaca-se a colaboração de Wallon na elaboração de um plano para reformulação do ensino francês, o Plano Langevin-Wallon, que propunha mudanças significativas na organização escolar por meio da distribuição dos alunos em ciclos,³ o que ressoa em uma nova forma de organização de tempos e espaços na escola que inspirou e inspira reformas e políticas educacionais na França e em outros países, como o Brasil.⁴

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, em 13 de junho de 1879, e faleceu na mesma cidade em 1º de dezembro de 1962, tendo produzido importantes estudos sobre a evolução psíquica da criança e sobre as origens do caráter e da inteligência. Sua obra fundamenta-se no materialismo dialético de origem marxiana e expressa a tentativa de unir as explicações advindas da medicina, relativa aos aspectos orgânicos do indivíduo, às explicações que encontram na cultura e nos processos sociais a origem das características humanas.⁵

Tendo em vista que Wallon empreendeu importante obra no campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, e que é também um dos precursores na defesa de mudanças no que diz respeito à organização de tempos e espaços na escola, a presente tese busca principalmente compreender como a concepção de desenvolvimento humano empreendida por Wallon articula a noção de tempo.

Pretende-se demonstrar que a discussão acerca do desenvolvimento não pode prescindir de uma noção de tempo, pois o desenvolvimento é um processo que se desenrola no tempo e que, logicamente, possui duração. Assim, a tese objetiva ainda, de forma específica, apreender, na concepção de desenvolvimento humano que se expressa nos estágios, a concepção walloniana de tempo. Procurou-se também apreender na descrição de Wallon sobre os processos de constituição da noção de tempo na criança os

³ Sobre o Plano Langevin-Wallon, ver o Capítulo 4.

⁴ Ver Lima (2002) e Miranda (2005).

⁵ Para consultar a biografia de Henri Wallon, são importantes referências: Tran-Thong (1969), Zazzo (1978), Jalley (1982), Dantas (1983), Mello (1986), Almeida (1999), Silva (2007), Nascimento (2010a e 2010b), e Galvão (2011), dentre outros.

indícios acerca da noção de tempo para o autor. E, por fim, a partir do Plano Langevin-Wallon e do diálogo de Wallon com a educação, buscou-se compreender se a noção de tempo da teoria do desenvolvimento estaria presente nos textos sobre educação e se teria, como consequência, implicações pedagógicas, na perspectiva de Wallon.

No sentido de alcançar os objetivos propostos, o estudo foi formulado com base em uma pesquisa bibliográfica, que, como explica Severino (2007, p. 122), é aquela que se realiza a partir do registro já disponível, mais especificamente, a partir “de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes a serem pesquisados”. Assim, a fonte de investigação utilizada nesta tese foram os próprios textos de Wallon.

O trabalho inicial foi o de agrupar as publicações do autor para, em seguida, selecionar aquelas que dizem respeito, direta ou indiretamente, ao objeto de estudo, qual seja, a noção de tempo na teoria do desenvolvimento. A maior parte da produção walloniana encontra-se publicada em português, havendo algumas edições brasileiras e, boa parte, edições portuguesas. Nessa fase foram selecionados também textos em francês que permaneceram como importantes fontes de investigação, ainda que ao longo da exposição da tese tenhamos citado as edições em português.⁶

Dentre os diversos textos selecionados, é preciso destacar três obras que, na verdade, estão no fundamento de toda a construção teórica da tese, quais sejam, o livro *A evolução psicológica da criança*, publicado em 1941, o livro *As origens do pensamento na criança, publicado em 1945*, e o *Plano de Reforma do Ensino Langevin-Wallon*, publicado em 1947.

O livro *A evolução psicológica da criança* foi essencial para o estudo, pois contém uma síntese da compreensão de Wallon acerca da evolução psicológica e, para tanto, apresenta as bases da teoria do desenvolvimento expressas nos domínios funcionais, além de sintetizar também os estágios do desenvolvimento. Este livro está na base dos dois primeiros capítulos do presente estudo, sendo que no primeiro capítulo demonstram-se as teses centrais para compreender a psicologia walloniana, com ênfase para a relação entre o biológico e o social e para os domínios funcionais da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa, e no segundo capítulo apresentam-se os

⁶ Trata-se de uma opção feita no sentido de facilitar o trabalho do leitor na localização da obra de Wallon. Utilizamos sempre nas citações ao longo da tese as edições em português dos respectivos textos, com exceção dos textos que ainda não possuem tradução, que foram citados em suas edições originais.

estágios do desenvolvimento da teoria de Wallon, com a perspectiva de apreender o tempo nos estágios.

O segundo livro anteriormente citado, por sua vez, contém um capítulo⁷ em que Wallon discute unicamente a noção de tempo, referindo-se ao processo em que a criança toma conhecimento acerca do tempo. Esse texto foi importante referência não apenas para compreendermos como a criança constrói a noção de tempo, mas sobretudo para termos pistas acerca de como Wallon percebe a construção da noção de tempo na criança, o que claramente é indicativo do que é o tempo para o autor. O estudo mostrou, dessa forma, que há uma concepção de tempo em Wallon quando ele descreve a aquisição da noção de tempo na criança, como pretendemos mostrar no terceiro capítulo da tese.

De outra parte, o Plano Langevin-Wallon mostrou-se fundamental para o estudo, tendo em vista que expressa formalmente o diálogo de Wallon com a educação e, mais que isso, expressa as formas como, a partir da teoria do desenvolvimento, o autor concebe mudanças na organização da escola. Esse tema é explorado no quarto capítulo da tese, que procura analisar a relação da teoria walloniana com a educação escolar, com ênfase para a compreensão de como os construtos da teoria psicológica fundamentam as posições de Wallon no campo educacional e, particularmente, a defesa de que o tempo da escola deva considerar, isto é, respeitar, o tempo do desenvolvimento do aluno.

Na construção da tese foi necessário recorrer também a outros textos de Wallon, listados nas “Referências” ao final do trabalho, dentre os quais se destacam as coletâneas *Psicologia e educação da criança* e *Objetivos e métodos da psicologia*. Ambos os livros resultam da compilação de artigos publicados por Wallon ao longo dos anos de seu trabalho na revista *Enfance*, que criou em 1948 e na qual trabalhou até sua morte em 1962. Os dois livros supracitados referem-se a números especiais que a revista publicou com artigos de Wallon, sendo o primeiro a tradução para o português do número especial de *Enfance*, n. 3 e 4, e o segundo referente ao número especial de *Enfance*, n. 1 e 2. Como são coletâneas, os livros apresentam textos de Wallon sobre os mais diversos assuntos e publicados em períodos distintos, que os editores tentaram agrupar, mas como nem todos os textos foram essenciais para a tese, optou-se por listá-

⁷ Ver Wallon (1989, p. 356-366).

los nas “Referências” a partir do nome do texto e não somente do livro, o que facilita o trabalho do leitor para identificar qual texto está sendo citado.

Assim, a noção de tempo na teoria de Wallon se apresenta não em uma obra específica, mas no conjunto dos escritos, especialmente como subsídio para a discussão sobre o desenvolvimento humano, seja do ponto de vista da constituição da psicologia, seja na perspectiva da descrição dos estágios. Com o mesmo sentido dado ao termo “desenvolvimento”, Wallon utiliza a palavra “evolução”⁸ em diversos textos, e ao descrever o processo de evolução do caráter e do pensamento infantil, o autor elucida a duração do desenvolvimento, ao passo em que também expressa a não possibilidade de medida e estabelecimento de marcos fixos para cada etapa evolutiva.

O tempo, portanto, não é definido de forma estrita pelo autor, mas compreendido como um conceito que está referido na dialética entre o biológico e o social. Como categoria, a concepção de tempo é transitória e Wallon a concebe da mesma forma como faz em toda a sua concepção de desenvolvimento, isto é, como um sistema aberto no qual os fatores não reagem perpetuamente entre si, como se pretende demonstrar na exposição que se segue.

⁸ Em francês, embora *développement* e *évolution* apareçam como sinônimos, pode-se afirmar que *développement* diz respeito ao desenrolar, ao crescimento, ao desabrochar, isto é, refere-se em certo sentido a um desenvolvimento mais linear, ao passo que *évolution* significa manobra, mudança, transformação, processo, progressão, ou seja, refere-se a um desenvolvimento não tão linear e repleto de novas possibilidades. Essa explicação parece-nos significativa à medida que é possível destacar na obra de Wallon a preferência por referir-se ao processo de “evolução psicológica” (como em Wallon, 2006) em detrimento de “desenvolvimento psicológico”, o que poderia indicar que sua noção de desenvolvimento supõe rupturas e mudanças próprias de uma compreensão dialética. No âmbito desta tese, embora o termo “evolução” seja utilizado, a preferência recaiu sobre o termo “desenvolvimento”, pois acredita-se que, em língua portuguesa, expressa o sentido preconizado por Wallon e escapa à ideia de evolucionismo que é frequente em Psicologia.

CAPÍTULO 1

A PSICOLOGIA DE WALLON

Quais as premissas fundamentais para compreender o desenvolvimento?

A obra de Henri Wallon foi permeada por uma formação médico-filosófica e pela adoção do materialismo dialético de Marx como método de estudos e posição política.⁹ Como professor e pesquisador no campo da psicologia, sua questão central de investigação foi o problema da natureza das relações que unem os homens. Indagava, portanto, como os homens poderiam se tornar homens e como a criança poderia se tornar um adulto, isto é, o que faz com que os homens vivam como homens?

Sem a pretensão de inventariar o aparecimento do conhecimento, buscou apreender o funcionamento do pensamento e as origens do caráter em seus primórdios. O caminho que trilhou nessa busca pela compreensão das relações que unem os homens foi o de estudar o homem em sua gênese, de modo que boa parte de seus trabalhos foi dedicada à psicologia da criança, no sentido de apreender as condições de possibilidade de o homem fazer-se homem no justo momento em que se constituem as funções psíquicas, ou seja, na infância.

Na época em que Wallon se dedicou ao estudo dessas questões, o debate no campo da psicologia tendia a se orientar por uma dicotomia fundamental que ora explicava as questões psicológicas por meio de um viés mecanicista, ora por meio de um viés idealista. Em “Psicologia e materialismo dialético” (WALLON, 1975c), artigo publicado em 1951, Wallon recorre a Lênin em *Materialismo e empiriocriticismo*, para descrever a “imagem que a burguesia fez da ciência”, ora mecanicista, ora idealista e, às vezes, as duas ao mesmo tempo:

O mecanicista que julga o mundo redutível a elementos primeiros e invariáveis, com leis permanentes, sem mudanças, sem novidades nem progresso, a uma inelutável necessidade e desde sempre previsível por uma inteligência que seria suficientemente vasta para a contemplar no seu conjunto. O idealista que parte do conhecimento para lhe subordinar a realidade, que põe a consciência antes da matéria, que faz do pensamento o princípio do ser; pretende assim encadear o mundo nas suas definições e desse modo limitar as revoluções que origina o

⁹ Como já indicamos, nas “Referências” ao final do trabalho, encontram-se algumas obras que apresentam de forma detalhada a biografia de Wallon.

incessante porvir das coisas e da sociedade. A afirmação dum mundo sempre profundamente idêntico a si próprio é o que pode fazer convergir entre si o mecanicismo e o idealismo. (WALLON, 1975c, p. 63).

Wallon se defrontou com esse embate ao longo de toda sua obra, em especial ao se opor ao mecanicismo de Comte e ao idealismo de Bergson na busca de explicações sobre os processos psicológicos. Sobre o viés mecanicista, o autor lembra que historicamente o pensamento burguês vinha questionando as condições de possibilidade de a psicologia constituir-se como uma ciência, se teria um objeto de estudo próprio. Essa questão foi respondida por Auguste Comte pela negação, pois para ele apenas existiriam no indivíduo um ser biológico, cujo estudo pertence à fisiologia, e um ser social, que poderia ser estudado pela sociologia. Segundo Wallon (1975c, p. 61), essa concepção constitui “dois determinismos entre os quais a pessoa humana fica reduzida a nada”.

Outra resposta à questão sobre as condições de possibilidade da psicologia constituir-se como ciência, ainda segundo Wallon, foi dada por Bergson e pelos existencialistas, que concebem a ciência como um conjunto de artifícios que ainda que tenham certa utilidade prática, acabam por deformar a realidade. Nessa concepção o homem, por sua natureza singular e tão diferente dos outros seres vivos, somente poderia ser conhecido por meio da sua experiência vivida, que traduz a essência do ser. Assim, a psicologia seria possível apenas se considerasse o “renovar perpétuo, imprevisível, único e incomparável das impressões, sentimentos ou imagens que surgem em cada momento na nossa consciência” (WALLON, 1975c, p. 62). Para Wallon, essa concepção resulta em um “irracionalismo colocado na base da existência”. Na perspectiva do autor:

O traço comum à concepção positivista e à concepção existencialista é a ineficácia do indivíduo, quer como aniquilado no meio das necessidades que possui – a necessidade natural e a necessidade social – quer como hiperatrofiado à medida do universo, mas impotente para o modificar, pois que, se o contém e o contempla, também a ele se sujeita e nele não pode inserir-se como uma força atuante entre as outras forças que o compõem. (WALLON, 1975c, p. 62).

Dentre os autores que sustentam a perspectiva idealista e, particularmente existencialista, é importante destacar o diálogo de Wallon com Henri Bergson (1859-

1941), filósofo francês que tem a consciência como tema de estudo fundamental, ou único, como considera Abbagnano (1985, p. 7).¹⁰ Bergson é também conhecido pelo estudo que empreendeu acerca do tempo, que denominou precisamente por “duração”.¹¹ Para o filósofo, não se pode falar de uma realidade que dura sem se introduzir nela uma consciência; a duração implica consciência: “é impossível imaginar ou conceber um traço-de-união entre o antes e o depois sem um elemento de memória e, por conseguinte, de consciência” (BERGSON, 2006, p. 56). Nesse sentido, o tempo confunde-se com a continuidade da vida interior:

[Essa continuidade é a] de um escoamento ou de uma passagem que se bastam a si mesmos, uma vez que o escoamento não implica uma coisa que se escoar e a passagem não pressupõe estados pelos quais se passa: a *coisa* e o *estado* não são mais que instantâneos da transição artificialmente captados; e essa transição, a única que é naturalmente experimentada, é a própria duração. (BERGSON, 2006, p. 51, grifo do autor).

A concepção bergsoniana da duração compreende memória, duração propriamente dita, e criação ou vontade. Assim sendo, a duração é uma continuação do que não é mais naquilo que é, de modo que é impossível distinguir entre a duração que separa dois instantes e uma memória que os interliga:

Eis aí o tempo real, ou seja, percebido e vivido. Eis também qualquer tempo concebido, pois não se pode conceber um tempo sem representá-lo percebido e vivido. Duração implica portanto consciência; e vemos consciência no fundo das coisas pelo próprio fato de lhes atribuirmos um tempo que dura. (BERGSON, 2006, p. 57).

Na concepção bergsoniana, quando se quer saber se o tempo é real ou fictício, deve-se questionar se o objeto que se apresenta poderia ou não ser percebido, isto é, tornar-se consciente. Como a duração é o correr do tempo uno e interpenetrado, opõe-se ao tempo físico ou à sucessão que é passível de divisão e de análise pela ciência. Desse

¹⁰ A obra de Henri Bergson se apresenta, segundo Abbagnano (1985, p. 7), como a máxima expressão do espiritualismo francês: “O tema fundamental, ou antes, o único tema, da investigação bergsoniana, é a consciência; mas a originalidade desta investigação consiste no fato de não considerar a consciência como uma energia infinita e infinitamente criadora, mas como energia finita, condicionada e limitada por situações, circunstâncias ou obstáculos que podem também solidificá-la, degradá-la, bloqueá-la ou dispersá-la”. De acordo com Verdenal (1983, p. 212), Bergson procurou deslocar “a filosofia do domínio especulativo para o terreno da experiência espiritual”.

¹¹ Para compreender melhor a concepção bergsoniana do tempo, além do texto clássico de Bergson (2006), ver Worms (2004).

modo, enquanto o tempo vivido é incompreensível para a inteligência lógica, por se constituir como qualitativo, o tempo físico é quantitativo. A consciência se constitui, portanto, como a duração interna, e não pode ser apreendida pelo modelo científico, o que tornaria a psicologia científica impraticável.

Wallon (1975b) se opõe a essa concepção de Bergson acerca da psicologia. Na perspectiva bergsoniana, a psicologia não poderia pretender-se científica, não poderia atingir o verdadeiro conhecimento do real, porque não haveria ciência sem medidas exatas, sem intervenção do número, e porque o domínio da sensibilidade, da consciência, seria essencialmente o do qualitativo, impedindo a precisão científica.

Como considera impossível a psicologia científica, Bergson avalia a consciência de si como o único contato possível com o real ou mais precisamente como o real para além do qual apenas existe artifício conceitual. Ao opor-se ao positivismo, Bergson pretendia que a psicologia não fosse colocada sob o fundamento das fórmulas científicas, pois isso seria a sua própria degradação:

Ela deve continuar superior ao grosseiro edifício das ciências que introduzem no real esquemas artificiais e que não podem ser justificadas senão de forma pragmática devido às comodidades que oferecem, enquanto que as instituições de consciência são uma revelação imediata e infável do próprio ser. Qualquer que tenha sido a insistência de Bergson em distinguir da introspecção os “dados imediatos da consciência”, é ainda em nome da sua subjetividade que ele proíbe a psicologia de ser uma ciência. A diferença entre o seu pensamento e o de A. Comte consiste em que, colocando-se no plano do ser, ele valoriza aquilo que, do ponto de vista do conhecimento, o outro desvaloriza. Ele professa uma espécie de existencialismo purificado, reduzido a uma identificação do real com o simples sentimento do devir, sem outro conteúdo concreto. (WALLON, 1975f, p. 122).

Nesse sentido, a psicologia científica é impossível “porque uma existência pessoal não admite medida comum com outra existência pessoal” (WALLON, 1975d, p. 82). Só restaria uma única via para a psicologia atingir, a psicologia da intuição pura, o que deve ser questionado, pois, segundo Wallon, abre-se o caminho para uma psicologia irracionalista,¹² uma vez que tudo aquilo que não está imediatamente ligado ao nosso

¹² Wallon (1975k, p. 73) afirma: “O mecanicismo foi vivamente criticado desde o início do século, muitas vezes em proveito de doutrinas irracionalistas, por exemplo por Bergson, que se divertia a opor espaço e tempo, devendo este corresponder à íntima intuição da realidade, considerando que ele próprio tinha sido subtraído às fictícias determinações que nele introduziriam os nossos conhecimentos relativos ao mundo físico. Trata-se duma distinção puramente metafísica. Mas é verdade que o mecanicismo suprime a ação do tempo, o futuro, a evolução”.

sentimento de existência tornar-se-ia uma construção artificial. Assim, institui-se arbitrariamente a perpétua criação do mundo operada pela nossa sensibilidade.

Para Wallon, ao revelar sua posição quanto à psicologia, Bergson tem como suposto sua noção de duração e de intuição. E escreve:

Depois de ter desqualificado a introspecção como demasiado impregnada de relatividade usual, [Bergson] admite a possibilidade de uma intuição que, destacada da atividade conceitual que embaraçou o nosso pensamento habitual e científico, seria a expressão imediata do ser íntimo. [...]. Uma vez que a realidade do ser psíquico nos é tão diretamente acessível, por que desejar conhecê-la com a ajuda da linguagem e do número que são quanto pode haver de mais oposto à sua natureza? (WALLON, 1979a, p. 36).

Referindo-se ainda a essa questão no pensamento de Bergson, Wallon (1982, p. 140, tradução nossa) destaca: “Na realidade, se pela intuição da duração ele acreditou poder atingir ao princípio da existência, foi tornando em substância uma impressão”.¹³ Na concepção walloniana, trata-se de uma ilusão antiga em que se pretendia reservar o domínio da psicologia à subjetividade pura e que conduz a certo voluntarismo: “O sentimento íntimo do seu eu que conferia ao indivíduo a sua ação sobre as coisas torna-se autônomo. Transforma-se na intuição pura da sua própria duração, do seu devir, da sua mais íntima individualidade, da sua autarquia total” (WALLON, 1979h, p. 180).

A noção de duração tal como defendida por Bergson é criticada por Wallon por seu caráter existencialista e, em certa medida, voluntarista, além de destituída do aspecto histórico que constitui o tempo. Para Wallon, o homem depende daquilo que lhe é interno e daquilo que lhe é externo, pois, ao mesmo tempo em que modifica o meio, é também modificado. A atividade humana se manifesta a partir das necessidades do organismo e das exigências da sociedade.

Nesse sentido, em sua concepção de psicologia, Wallon procura compreender a relação entre o idealismo e o mecanicismo e afirma que ambos falharam, porque não foram capazes de apreender as relações humanas em sua totalidade. A posição walloniana, ao contrário do idealismo de Bergson, e também do mecanicismo de Comte, busca compreender a interação recíproca entre o ser e o meio. As trocas a todo o momento selecionadas pela atividade nervosa superior entre o organismo e o meio, por

¹³ “Em réalité, si par l’intuition de la durée il a cru pouvoir atteindre au principe de l’existence, c’est en faisant substance une impression” (WALLON, 1982, p. 140).

exemplo, para Wallon não são do domínio biológico de forma distinta do social, daí a necessidade de compreender essa relação. Assim, o autor afirma:

[...] é por isso que a psicologia é classificada de apêndice da biologia e de antecâmara das ciências humanas, uma diferença de natureza que abre entre ambas um fosso intransponível. É este caráter supostamente híbrido da psicologia que faz com que seja muitas vezes cientificamente posta mais ou menos à parte. E é, no entanto, por poder ligar dois domínios, que uma metafísica reacionária ainda opõe, que ela adquire um interesse dialético de primeiro plano. (WALLON, 1975c, p. 63).

Nesse sentido, a especificidade da psicologia, sua unidade, estaria em estudar o homem em relação com os meios em que ele deve reagir, com as atividades às quais ele se dedica: “O homem é um ser biológico, é um ser social e é uma e a mesma pessoa. O objeto da psicologia é fazer conhecer a identidade do homem sob os seus diferentes aspectos” (WALLON, 1975f, p. 129). Assim, cabe à psicologia “mostrar o homem no animal e que o homem já não é o animal” (WALLON, 1975f, p. 129).

Entretanto, para superar as perspectivas idealistas e mecanicistas, na psicologia walloniana sobressai a necessidade de recorrer ao fundamento do materialismo dialético, que considera o psiquismo

como uma realidade cuja existência e cujas diferentes ou sucessivas modalidades devem ser explicadas pelas suas relações com outras realidades. Entre elas, as relações não são já de diferença ou de semelhança, mas de ação, de reciprocidade ou mesmo de conflito, em resumo, de ser e de devir. [...] A aparente separação do real reveste-se de passagens entre os domínios do conhecimento até então considerados como heterogêneos. (WALLON, 1975i, p. 184).

O materialismo dialético, segundo Wallon (1975i), permitiria descobrir ou explicar a realidade do psiquismo, sendo mais importante à medida que o objeto a ser estudado apresenta relações mais complexas, caso da psicologia. Dessa maneira, as sínteses que tornam possíveis a estrutura funcional do organismo e a do meio natural ou social, essenciais para o desenvolvimento humano, somente podem ser compreendidas à luz do conhecimento da dialética das relações entre o meio físico e social, entre as raízes do biológico e do social no homem.

Assim, tendo como base a premissa de uma psicologia que se opõe tanto ao mecanicismo como ao idealismo, este capítulo tem por objetivo demonstrar algumas

teses centrais da teoria do desenvolvimento, sem as quais é impossível compreender a evolução psíquica na perspectiva de Wallon e, conseqüentemente, a concepção de tempo.

1.1 O biológico e o social na psicologia de Wallon: a emoção como elo

Para Wallon (1989, p. 505), “o pensamento, assim como a vida, supõe a matéria organizada; pertence a certo nível da evolução biológica. Ele não é, contudo, assim completamente determinado. Sua determinação é dúplice”. Isto significa que não é possível existir qualquer atividade psíquica sem um aparelho orgânico correspondente. Como exemplo desse processo o autor destaca a questão da fala, que deixa de ser possível após uma lesão de certas estruturas ou das conexões que unem alguns centros nervosos.

Mas ela [a fala] não resulta do simples funcionamento automático dos centros, como se houvesse, entre ambos, unidade de estrutura, senão ela seria, invariavelmente, uma certa língua para um certo indivíduo. [...]. A aptidão para a fala é, portanto, lingüísticamente indiferenciada, embora exista apenas devido a uma diferenciação muito especializada dos centros nervosos. (WALLON, 1989, p. 505).

Quando existem, portanto, as condições orgânicas para o desenvolvimento da fala, qualquer língua pode ser aprendida por qualquer indivíduo, pois o meio social é a condição de seu desenvolvimento. Nesse sentido, Wallon (1989, p. 505) afirma que, assim como a fala, também o pensamento se desenvolve por meio de dois tipos de estruturas:

[...] as estruturas orgânicas, que lhe fornecem sua base biológica, e as estruturas que é sua função manifestar. De uma espécie para outra, há simples condicionamento, não semelhança. Mas foi precisamente a ilusão de sua identidade que desacreditou as explicações organicistas.

O pensamento necessita, para se desenvolver, da base biológica e das estruturas psíquicas propriamente ditas. Nessa perspectiva, Wallon lembra que, assim como a clorofila é uma condição de vida, o cérebro, estrutura orgânica, é condição para o

pensamento: “Tanto mais que as relações entre as formas de pensamento e a estrutura cerebral parecem sensivelmente mais estreitas e mais específicas do que as que se estabelecem entre as formas de vida e a clorofila” (WALLON, 1975b, p. 40). Seria improvável haver pensamento na ausência do cérebro, e não se pode imaginar que o pensamento seja anterior à estrutura orgânica. A relação entre as formas de pensamento e o cérebro, portanto, indica a relação intrínseca entre o biológico e o psíquico.

Mas a relação dialética entre o biológico e o psíquico também se desenvolve e se modifica pela presença do par dialético que diz respeito ao biológico e social. Para Wallon, o poder que o homem tem de modificar seu meio é compartilhado com os outros seres vivos, e trata-se de uma possibilidade em que ele próprio é modificado pelo meio, ou seja, pelas modificações que ele mesmo introduziu: “este circuito, que vai da ação do mundo exterior sobre o homem à ação do homem sobre o mundo exterior, cresce em espiral à medida que a civilização progride” (WALLON, 1975b, p. 43).

Na evolução do homem, o biológico e o social se entrelaçam, ao mesmo tempo em que se diferenciam: “A íntima ligação dos dois é primária e fundamental” (WALLON, 1975c, p. 65).¹⁴ A compreensão desse processo de articulação entre o orgânico e o social se constitui como um importante passo a ser dado pela psicologia no estudo também das relações entre o orgânico e o psíquico:

Não são duas entidades a estudar separadamente, pondo-as de acordo em seguida. Não existe também uma dependência de certo modo mecânica de uma em relação à outra. Expressam-se simultaneamente, a todos os níveis da evolução, por ações e reações do sujeito e do meio um em relação ao outro. O meio mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas o meio social. Alternadamente ela confunde-se com ele e dele se dissocia. A sua evolução não é uniforme, mas feita de oposições e de identificações. É dialética. (WALLON, 1975d, p. 92).

Assim, o meio social é importante para a formação do psiquismo, e entre o biológico e o social haveria, portanto, na perspectiva walloniana, uma relação não de mera continuidade ou de assimilação, mas de reciprocidade, como assinala Zazzo (1995,

¹⁴ Nesse sentido pode-se citar o exemplo da habilidade manual. Para Wallon (1975j, p. 206), a ação da mão é orientada por um “ciclo de reações que não se confundem com a adaptação motora às situações motoras ou ao objeto, mas que estão em relação com o fato da vida social. No domínio do gesto, como nos outros, a sociedade tende a conduzir os indivíduos para certa conformidade, que é o fundamento da sua união e das suas trocas”.

p. 14): “Isto significa que desenvolvimento biológico e desenvolvimento social são, na criança, condição um do outro. As capacidades biológicas são as condições da vida em sociedade – mas o meio social é a condição do desenvolvimento destas capacidades”.

Para a compreensão do psiquismo e da personalidade é necessário, por conseguinte, compreender que existem “em toda a noção intelectual duas espécies de condições: as psicossociais e as psicobiológicas” (WALLON, 1975l, p. 260). O homem se constitui como homem, portanto, a partir do atendimento às exigências do seu organismo, exigências essas que existem também em outras espécies animais. Mas, ao mesmo tempo, o homem se faz homem pela necessidade de atender às exigências da sociedade, que são restritas à espécie humana:

Por um lado, a fisiologia, à qual corresponde no máximo uma sensibilidade vegetativa: aquela da qual se fez o autismo donde partiria a consciência do indivíduo e para o qual ela poderia regressar quando se atrofiam as suas relações com o mundo exterior. Por outro, relações de ordem ideológica, jurídica, com o grupo humano do qual faz parte. Por um lado, o sistema nervoso dito autônomo, que regula o funcionamento dos órgãos. Por outro, o aparelho cérebro-espinhal que o põe em relação com o mundo exterior, não só por meio dos sentidos e dos movimentos, mas também da linguagem e das ideias. (WALLON, 1975e, p. 110).

Para constituir-se em sua humanidade, o indivíduo precisa equilibrar-se entre as exigências fisiológicas de um lado, e ideológicas de outro, precisa articular o funcionamento dos órgãos à relação com a sociedade. Segundo Wallon (1975e, p. 109), no “homem o sistema perceptivo é duplicado por um sistema verbal de sinalização que lhe permite reagir a circunstâncias inatuais, isto é, a situações ou a objetos simplesmente imaginados”. Dessa forma, o homem possui a habilidade de transformar a natureza das coisas a seu favor, conforme lhe seja necessário, o que só é possível pela comunicação por meio da linguagem:

É pela linguagem que o homem se distingue do animal. Segundo Marx, a linguagem encontra-se ligada à produção, por parte do homem, de instrumentos e de objetos possuidores de propriedades definidas. Ele foi, no entanto, precedido pelos primeiros grupos daqueles que se viriam a tornar homens por meios de comunicação mais primitivos, que são à base de expressão emocional. (WALLON, 1975e, p. 109-110).

Desse modo, a linguagem verbal não é o único meio de comunicação, pois existe entre indivíduos agrupados uma espécie de comunhão que não tem necessidade de palavras para uni-los ou para opô-los entre si, e que também é uma forma de linguagem. Essas relações não verbais se constituem no cotidiano e provocam entre as pessoas sentimentos de afinidade ou de antipatia, de entrosamento ou de aversão, de desconfiança ou de repúdio, de aproximação ou de desamparo, por exemplo.

Wallon (1975e, p. 117) denomina “intuição” esse processo, referindo-se à atividade emotiva de “troca de sinais subjacentes à consciência e dos quais ela só conhece as conclusões que são a escolha duma conduta; são simples atitudes, por vezes muito sutis, modificando a expressão do rosto, das mãos ou do corpo no seu conjunto”.¹⁵ Desse modo, o sentimento instintivo acaba por modificar a própria musculatura do corpo para demonstrar sua efetividade. Assim, sobre o caráter da emoção no homem, Wallon (1975e, p. 118) explica:

A emoção move-se entre duas espécies de centros nervosos, os da vida vegetativa no cérebro central e os que correspondem à parte frontal dos hemisférios cerebrais, cujo desenvolvimento acentuado na espécie humana é um dos traços fundamentais que a distinguem das outras espécies animais.

Mas, à medida que evolui, a emoção ultrapassa os limites do cérebro central, pois abrange funções relativas à personalidade moral, como a aptidão para escolher condutas e para se conscientizar acerca das exigências sociais. A emoção, portanto, vincula o biológico ao social:

Assim, a emoção consiste naquilo que une o indivíduo à vida social pelo que pode haver de mais fundamental na sua existência biológica, e esta ligação não sofrerá ruptura, embora as reações orgânicas da emoção tendam a esbater-se à medida que a imagem das situações ou das coisas se intelectualiza. Existem ao mesmo tempo solidariedade e oposição na consciência entre o que é impressão orgânica e imagem intelectual. Entre as duas não param de se desenrolar ações e reações mútuas que mostram como vãs as distinções de espécies que os diferentes sistemas filosóficos fazem entre matéria e pensamento, existência e inteligência, corpo e espírito. (WALLON, 1975e, p. 119-120).

¹⁵ De acordo com Wallon (2007a), nada pode demonstrar melhor o papel dessas relações afetivas do que as suas consequências psicológicas na criança pequena quando ainda só dispõe delas em relação ao seu meio ambiente.

Em sua obra, Wallon¹⁶ enfatiza o caráter eminentemente contagioso das atitudes emocionais. Esse aspecto é relevante na medida em que ao desenvolver simulacros e gestos rituais, por exemplo, os indivíduos se unem num mesmo estado de consciência coletiva. A atitude emocional pertence à vida cotidiana e, entre todos os indivíduos que convivem em grupo, estabelece uma ligação de comunidade e de relações mútuas que podem gradativamente se complexificar: “Distinguindo-se dos movimentos efetuados no espaço, ela é posta sob a forma de corpo ou de fisionomia e desencadeou a emoção no que se refere à expressão, enxertando assim o social no orgânico” (WALLON, 1975d, p. 90). O sorriso da criança, que precocemente responde ao sorriso da mãe, é exemplo de como as emoções são comunicativas, contagiosas, e estabelecem laços de união entre os indivíduos.

Nesse sentido, a emoção é uma linguagem antes da linguagem, “é um fato fisiológico nas suas componentes humorais e motoras e é também um comportamento social nas suas funções arcaicas de adaptação” (ZAZZO, 1995, p. 28). Assim, a mudança e o contágio provocados pelas atitudes emocionais podem ser evidenciados nas multidões em que prevalecem impulsos gregários e são eliminados os pontos de vista individuais: “A emoção origina os impulsos coletivos, a fusão das consciências individuais numa só alma comum e confusa” (WALLON, 1979d, p.152).

A emoção, ao mesmo tempo em que esboça o pensamento, a representação, desencadeia a distinção entre o eu e os outros, preludiando as afirmações da personalidade. A ligação entre o biológico e o social se expressa, portanto, na emoção. “Através das emoções, o indivíduo pertence ao seu meio antes de se pertencer a si próprio. No plano psicológico é uma espécie de comunismo primitivo e é sem dúvida esta a primeira fase por onde passa a consciência da criança” (WALLON, 1979h, p. 194-195). Todavia, é importante ressaltar que a emoção que se manifesta na criança pequena difere daquela que se encontra no adulto cujo pensamento está plenamente desenvolvido, haja vista que a reflexão intelectual tende a reduzir a oscilação que é própria dos estados emocionais:

Graças à linguagem, o mundo das representações pôde organizar-se e edificar-se em sistemas estáveis, coerentes e lógicos. A ela chegam ou dela procedem habitualmente as nossas impressões ou os nossos atos. Mesmo reinando sobre eles, ela não os suprime. Sob a representação subsistem os gestos, as atitudes que parecem ainda sublinhá-la nas

¹⁶ Ver Wallon (1971, 1975d, 1979c), dentre outros.

crianças ou em seres intelectualmente pouco evoluídos e que tiveram o seu primeiro esboço sob a forma de simulacros ou de ritos. O rito das populações primitivas mobiliza atualmente enormes cargas emotivas. Tornando-se imagem intelectual, dela se despoja. A reflexão intelectual é um redutor da agitação emocional. Contudo, a emotividade persiste. Ela pode ser silenciosamente um estimulante, mas, quando deixa de o ser, suspende ou falseia a reflexão. (WALLON, 1975c, p. 66-67).

Desse modo, Wallon considera a intrínseca relação entre a emoção e a representação, por meio do enlace da linguagem. Enquanto a linguagem ainda está se constituindo em representação, a emoção predomina como forma de expressão e, portanto, comunicação. À medida que linguagem se amplia e, portanto, a representação se desenvolve, a emoção deixa de prevalecer em decorrência do caráter redutor que a atividade intelectual exerce sobre as atitudes emocionais.

A emoção, como um elo entre os caracteres orgânicos e os aspectos da sociedade humana, une o biológico e o social, na perspectiva walloniana. Quando a reflexão sobrepuja no desenvolvimento, isto não quer dizer que a emoção tenha desaparecido, mas que permanece agora em outro plano, não mais predominante. Este aspecto é importante para a compreensão da psicologia de Wallon, pois, quando a emoção é ainda dominante, ela preludia o que virá a ser a reflexão, sem ser ainda completamente.

Dito de outra forma, ao considerar a emoção como uma linguagem antes da linguagem, como disse Zazzo (1995), Wallon mostra sua forma de compreensão do desenvolvimento como algo que se desenrola no tempo, sendo este tempo entendido de forma não linear. Pois a emoção não cede lugar à representação e simplesmente desaparece, ao contrário, a emoção já é representação antes mesmo da reflexão propriamente dita, e quando a reflexão se estrutura a emoção é incorporada e também se transforma.

O biológico e o social são, na perspectiva walloniana, fatores que interagem e influem decisivamente sobre o desenvolvimento¹⁷. Assim, a apreensão da relação entre o biológico e o social que tem a emoção como elo e os processos de desenvolvimento

¹⁷ Por conta da sua insistência em realçar o fator biológico como essencial ao desenvolvimento, Wallon foi algumas vezes, equivocadamente, considerado como “organicista”. Zazzo considera este rótulo inadequado, pois na perspectiva walloniana não é possível reduzir as estruturas intelectuais do pensamento às estruturas orgânicas, reduzir o físico ao fisiológico. Referindo-se a Wallon (1978, p. 88, grifo do autor), diz: “Não existe autor que tenha defendido mais energicamente, tanto contra os organicistas como contra os sociólogos, e que mais tenha contribuído para definir *experimentalmente* a existência de um plano original dos comportamentos individuais, a existência de uma realidade psíquica irreduzível a outros planos da realidade”.

da própria emoção tendem a mostrar uma compreensão da noção de tempo como um processo, haja vista que expressam a forma como Wallon supõe a dialética da evolução. Mas seria possível pensar em um tempo não padronizado e, concomitantemente, distribuir os momentos do desenvolvimento em estágios, como faz a teoria do desenvolvimento de Henri Wallon?

Para compreender essa questão é necessário, antes de examinar os estágios da teoria walloniana, conhecer o que o autor nomeia por domínios ou instâncias funcionais que constituem o indivíduo. Wallon destaca estas instâncias como reciprocamente constituídas e formadoras de uma personalidade completa, que não pode ser entendida somente em suas partes.

1.2 Os domínios funcionais: a personalidade não fragmentada

Ainda que trate dos domínios funcionais em toda a sua obra, Wallon os especifica e descreve de forma detalhada em *A evolução psicológica da criança*, obra escrita em 1941. Inicialmente, esclarece que o desenvolvimento da criança não se dá por simples adição de progressos que ocorrem sempre no mesmo sentido, ao contrário, o desenvolvimento apresenta oscilações e, parte importante desse processo, se explica pelas alternâncias funcionais:

As diferentes idades entre as quais a evolução psíquica da criança pode ser decomposta foram contrapostas como fases de orientação centrípeta ou centrífuga, voltadas para a edificação cada vez maior do próprio sujeito ou para o estabelecimento de suas relações com o exterior, para a assimilação ou para a diferenciação funcional e a adaptação objetiva. (WALLON, 2007a, p. 93).

Entre os termos da alternância, de orientação externa e de orientação interna, a ligação resulta dos meios que se oferecem e se impõem à criança para passar de um tipo de orientação para o outro tipo. Acima das ações, que dizem respeito a cada função e como que a cada momento da vida psíquica, emergem conjuntos mais amplos que correspondem a idades, cuja sucessão também pode ser definida por uma alternância entre as fases de edificação íntima, da qual o indivíduo desponta com novas exigências e novas capacidades, e fases em que ele faz experiências e descobertas do mundo

objetivo num plano novo de suas relações com as realidades externas. Dessa forma, para Wallon (1995, p. 127), “a alternância provoca sempre um novo estado que se torna o ponto de partida de um novo ciclo. Assim evolui o desenvolvimento da criança, através de formas que se modificam de idade para idade”.

A alternância funcional se constitui, de tal modo, na perspectiva walloniana, em uma das leis do desenvolvimento psicológico da criança, como afirma Tran-Thong (1992, p. 227, tradução nossa):

Para Wallon, o desenvolvimento psíquico da criança não é contínuo, nem se faz por simples adição de progressos se orientando sempre no mesmo sentido. Ele apresenta oscilações, ritmos, mudanças de direção e de nível, mutações... que revelam as leis do desenvolvimento: lei de alternância funcional, lei de sucessão de preponderância funcional e lei de diferenciação e de integração funcionais. Essas leis definem tanto a natureza e a significação de cada estágio quanto os mecanismos e as modalidades de sua sucessão e de seu encadeamento.¹⁸

A lei de alternância funcional, como vimos há pouco, refere-se ao fato de que a atividade das funções e dos conjuntos funcionais se alterna entre duas direções opostas, centrífuga e centrípeta, de absorção e de gasto, voltadas para a edificação íntima ou para o estabelecimento de relações com o mundo exterior objetivo. O ciclo das atividades funcionais se constitui, assim, pela manifestação da alternância dessas duas direções, de maneira contrastada e ao mesmo tempo complementar. As alternâncias funcionais podem ser observadas não somente no conjunto do desenvolvimento, mas também no cerne de cada conjunto funcional, por isso Wallon (1995, p. 111-112) afirma:

[...] sob a orientação global dos períodos é possível encontrar componentes mais elementares que expliquem este vaivém, e mesmo reconhecer, em cada uma, uma ambivalência que lhe faz assumir, em comparação com outras, quer o papel de íntima elaboração quer o de reação ao meio.

¹⁸ “Pour Wallon, le développement psychique de l’enfant n’est pas continu, ne se fait pas par simple addition de progress s’orientant toujours dans le même sens. Il présente des oscillations, des rythmes, des changements de direction et de niveau, des mutations... que révèlent les lois du développement: loi d’alternance fonctionnelle, loi de succession de preponderance fonctionnelle et loi de différenciation et d’intégration fonctionnelles. Ces lois définissent aussi bien la nature et la signification de chacun des stades que les mécanismes et les modalités de leur succession et de leur enchaînement” (TRAN-THONG, 1992, p. 227).

Esta ambivalência retratada por Wallon traduz uma plasticidade interna fundamental de todo o ser evolutivo que, como tal, é um ser inacabado. São alternâncias que se manifestam no plano afetivo, mas também no intelectual, como veremos mais adiante nas relações estabelecidas entre os domínios funcionais, e também na descrição dos estágios wallonianos.¹⁹ Sintetizando sua análise sobre as alternâncias funcionais, Wallon (1995, p. 127) diz:

Assim se escalonam, desde as funções mais fisiológicas ou elementares até às funções mais múltiplas, as mais complexas nas suas conseqüências, as alternâncias que provocam quer o crescimento próprio do indivíduo quer a extensão ao mundo exterior dos seus meios e objetivos. Na base da escala, a alternância parece repetir-se, idêntica a si própria, e os seus resultados quotidianos parecem andar à volta do mesmo círculo. Só a longo prazo a transformação se vai tornando sensível.

A evidência da alternância torna-se mais notável à medida que, entre os estágios do desenvolvimento, se promove uma mudança de plano, uma diferença considerável de nível. Todavia, a alternância funcional não ocorre apenas nos momentos de mudança de estágio, está presente em todo o movimento da vida psíquica como uma importante condição do desenvolvimento.

Como dissemos, a alternância não é a única lei, ou condição do desenvolvimento, a sucessão de preponderância funcional é indicada por Wallon como sendo um fato da observação que está presente no conjunto das etapas evolutivas. Esta preponderância revela-se ao longo do tempo do desenvolvimento, de modo que, se a função motora aparece mais cedo, o conhecimento intelectual é mais tardio, enquanto que a construção da pessoa exige a realização do conjunto da construção das etapas funcionais em que os diversos domínios se alternam e predominam. Tran-Thong (1992, p. 229, tradução nossa) explica que “esta sucessão de preponderância funcional somente pode ser precisa pelo estudo da maturação, fator essencial do qual ela depende”.²⁰

Na obra de Wallon há um esforço por mostrar o momento e a ordem de maturação sucessiva das funções, tendo em vista que, à medida que se desenvolve, a criança é alternadamente dominada por aquelas funções que estão em vias de nascer. Cada domínio funcional prepondera sobre os demais em algum momento do

¹⁹ Ver o Capítulo 2.

²⁰ “[...] cette succession de prépondérance fonctionnelle ne peut être précise que par l’étude de la maturation, facteur essentiel duquel elle dépend” (TRAN-THONG, 1992, p. 229).

desenvolvimento, sem que isso signifique o desaparecimento das outras instâncias funcionais.

Cabe assim destacar ainda outra lei do desenvolvimento, responsável por organizar as funções sucessivamente preponderantes, isto é, a lei de integração funcional. A integração não é, na perspectiva walloniana, nem uma sobreposição, nem uma agregação. Nas palavras de Wallon (1989, p. 140): “A integração não é um fato que se limita às relações mútuas das operações intelectuais quando estas mudam de nível. Ela também pode ter sua expressão orgânica, assim como terá, mais tarde, seus aparelhos simbólicos”. Desse modo, o autor explica quando um processo torna-se integrado a outro:

Um ato, ou melhor, um processo está integrado a um outro, quando funde-se, em sua unidade dinâmica ou funcional, como um elemento ou em fase doravante subordinada. Não é nem justaposição, nem associação, nem mesmo combinação, mas redução a uma fórmula onde ele perde sua autonomia e de onde recebe, doravante, seu papel ou sua significação. [...]. No ato do pensamento, as integrações são mais móveis, mais intermitentes. O aparelho delas está nos meios de expressão, nos sistemas de símbolos, onde a polivalência permanece grande e permite a passagem, muitas vezes insensível, entre os diferentes planos da atividade intelectual. Conforme os indivíduos, o nível habitual da integração pode ser mais ou menos elevado, os extremos atingidos bem desiguais. (WALLON, 1989, p. 141).

Na integração funcional, tal como compreendida por Wallon, ocorre a realização de um conjunto novo, no qual os elementos perderam sua individualidade própria e recebem do conjunto sua significação e seu papel. Este processo não ocorre sem antagonismos ou contradições, para demarcar o lugar que cada instância ocupa no campo funcional.

Por isso é importante compreender que os níveis funcionais apresentados na teoria walloniana não se constituem em estruturas isoladas, ao contrário: “As necessidades da descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício, sobretudo de início, quando as atividades estão ainda pouco diferenciadas” (WALLON, 1995, p. 131). Como o desenvolvimento da criança é, sobretudo nos primeiros tempos, muito rápido, as suas diversas manifestações se sobrepõem umas às outras de tal modo que muitas vezes um mesmo período se compõe de diversas atividades.

Entre os diferentes domínios funcionais existem, portanto, trocas e adaptações recíprocas, de modo que a delimitação entre eles pode dar-se com alguma ambiguidade. À afetividade, por exemplo, estão associadas as manifestações psíquicas mais precoces da criança, relativas às necessidades e automatismos alimentares, consecutivos ao nascimento. Mas também estão associadas a essas necessidades as primeiras manifestações tônicas ou atitudes posturais da criança que, contraditoriamente, podem ser relacionadas ao ato motor. Assim, Wallon caracteriza, do ponto de vista do estudo das etapas às quais a criança percorre, os domínios funcionais da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa.

1.2.1 O domínio da afetividade

Na perspectiva de Wallon, a afetividade está relacionada à interação entre o orgânico e o social, como vimos por ocasião da análise das emoções como elo, pois as condutas afetivas ligam o biológico que se expressa nas primeiras reações da criança ao meio, que modifica essas condutas tornando-as atitudes socializadas. Mas a afetividade é uma instância funcional que compreende não somente as emoções, sendo estas últimas apenas uma forma dentre outras de manifestações afetivas.

Almeida (2008, p. 34), em estudo sobre o conceito de afetividade na obra de Wallon, afirma que as condutas afetivas estão relacionadas às condições de bem-estar e de desconforto que inicialmente se vinculam às características fisiológicas e que, pouco a pouco, se desvinculam ou tornam-se menos dependentes do aspecto orgânico. A afetividade compreende, além das emoções, manifestações de sentimento e de paixão, mas as emoções são as condutas afetivas mais exploradas por Wallon, por serem aquelas que se referem à possibilidade de exteriorização da afetividade. Assim:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança. Uma totalização indivisa opera-se então entre as disposições psíquicas, todas orientadas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Disso resulta que, com frequência, é a emoção que dá o tom ao real. (WALLON, 2007a, p. 121).

Como os acontecimentos exteriores têm a possibilidade de desencadear a emoção, que se caracteriza por certo sincretismo, por certo exclusivismo no tocante a qualquer orientação contrária e por uma força de seu interesse e de sua impressão, a emoção pode suscitar reflexos imediatos, e sob a influência deles pode parecer oposta à lógica ou à evidência, de modo a constituir complexos afetivos irredutíveis ao raciocínio. Mas a emoção, para Wallon (1995, p. 140), “também fornece às reações uma rapidez e sobretudo uma totalidade que convém aos estágios da evolução psíquica e às circunstâncias da vida em que a deliberação está interdita”.

Compete às emoções, por sua orientação de gênese do psiquismo, realizar os vínculos que antecipam a intencionalidade e o discernimento:

Entre as atitudes emocionais dos sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção e de ação, institui-se muito primitivamente uma espécie de consonância, de acordo ou de oposição. O contato estabelece-se pelo mimetismo ou contraste afetivos. É por essa via que se instaura uma primeira forma concreta e pragmática de compreensão, ou melhor, de participacionismo mútuo. O contágio das emoções é um fato comprovado frequentemente. Depende do poder expressivo delas, no qual se basearam as primeiras cooperações de tipo gregário, e que incessantes permutas e, sem dúvida, ritos coletivos transformaram de meios naturais em mímica mais ou menos convencional. (WALLON, 1995, p. 141).

Dessa forma, Wallon expressa o caráter de contágio das emoções, ao qual já nos referimos anteriormente, demonstrando o poder que a emoção tem de agregar os indivíduos inclusive criando ritos e formas de organização dos grupos sociais. Além de efetuar a ligação entre o indivíduo e seu meio físico, a emoção é capaz, portanto, de ligar o indivíduo aos outros indivíduos. Refere Almeida (2008, p. 38):

Esses laços interindividuais se constituem a partir das emoções, antes mesmo do raciocínio e da intenção, já que, ao se manifestarem diante de outros indivíduos, provocam por parte deles reações, sejam de complementação, de semelhança ou de reciprocidade.

As emoções contagiam e permeiam a vida da criança antes mesmo do seu nascimento, de modo que são condicionantes para sua evolução mental. As atitudes emocionais são capazes de direcionar “os automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, as

reações de ordem íntima e fundamental. Assim, se mistura o social com o orgânico” (WALLON, 1995, p. 141).

Como exemplo das interferências sociais e, ao mesmo tempo, do contágio das emoções, Wallon destaca o sorriso cuja indução acontece por outro sorriso, uma vez que nessa circunstância a sensibilidade da criança se estende ao meio social. A criança reproduz os traços que percebe no ambiente, e de certa forma ainda não é capaz de distinguir-se desses traços:

Este desdobramento, que é também uma alienação de si em outrem, implica uma segunda fase inversa, em que o sujeito se tornará senhor de si opondo-se a outrem. Começa então a evolução da personalidade. À emoção compete unir os indivíduos entre si através das suas reações mais orgânicas e mais íntimas, devendo esta confusão ter como consequência as oposições e os desdobramentos de que poderão surgir gradualmente as estruturas da consciência. (WALLON, 1995, p. 142-143).

A emoção está, portanto, na base estrutural da consciência, embora venha a diferenciar-se dela cada vez mais na evolução da personalidade. De forma geral, as emoções são a forma como a afetividade acaba por se exteriorizar. Mas não são sua única forma de expressão, visto que, como dissemos, no domínio da afetividade encontram-se ainda os sentimentos e a paixão. Sobre a relação entre estas manifestações afetivas, Wallon (1995, p. 145) conclui:

É indubitável que o sentimento e sobretudo a paixão serão tanto mais tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afetividade mais ardente, em que continuam a operar certas reações, pelo menos vegetativas, da emoção. Também não deixam de ser a redução da emoção atualizada por outras influências. São o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem à vida orgânica e postural e outros que dependem da representação, ou conhecimento, e da pessoa.

Na perspectiva de Wallon (1995, p. 144), o sentimento expressa uma atitude afetiva da criança que é diferente das reações imediatas e rápidas da emoção: “A sua atitude é de abstenção, e se observa, é com um olhar longínquo ou furtivo que recusa qualquer participação ativa nas relações que se encadeiam à sua volta [...]. Parece encerrar em si própria o circuito das suas impressões [...]”. O sentimento é uma manifestação afetiva que traz consigo, portanto, uma atitude de certo afastamento, de

não participação com o outro, diferente da emoção que expressa certa rapidez nas reações e que por isso mesmo tende a ser reduzida pela reflexão.

A paixão, por sua vez, é uma conduta afetiva que aparece posteriormente na vida da criança, pois tem como fundamento a distinção entre o eu e o outro, que tende a ocorrer por volta dos três anos de idade, e que promove o nascimento dos ciúmes, das ambições e da ação por exclusividade nas relações:

A paixão pode ser viva e profunda na criança. Mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Ela pressupõe, portanto, para se desenvolver, a capacidade de autocontrole e não se pode antecipar à oposição claramente sentida entre o ego e as outras pessoas, cuja consciência não se produz antes dos 3 anos. Então a criança torna-se capaz de amadurecer secretamente frenéticos ciúmes, ligações afetivas exclusivas, ambições mais ou menos vagas mas exigentes. Na idade seguinte, as relações mais objetivas com o ambiente poderão atenuá-las. (WALLON, 1995, p. 145).

A relação entre a paixão e a emoção é referida por Wallon de forma que o surgimento da paixão poderia fazer silenciar a emoção, isto é, à medida que cresce a possibilidade de uma manifestação afetiva reveladora do autocontrole da criança, decrescem as condutas fortuitas próprias da emoção. Mas tanto a paixão como o sentimento podem se expressar de forma reativa e impulsiva, especialmente “quanto mais irradiem uma afetividade mais ardente, em que continuam a operar certas reações, pelo menos vegetativas, da emoção” (WALLON, 1995, p. 145).

O sentimento e a paixão expressam, assim, a redução da emoção, ao passo em que também expressam a emoção de forma atualizada, agora em relação com a possibilidade da representação. O domínio funcional da afetividade, por conseguinte, contém diferentes manifestações afetivas, embora Wallon tenha se dedicado a detalhar as emoções.²¹ E assim como os outros domínios funcionais, a afetividade não nasce completa e tampouco se mantém sem modificações. À medida que evolui, a afetividade expressa relação com o tempo, pois se desenrola em processos que possuem antes e depois, continuidade e desenvolvimento.

1.2.2 O domínio do ato motor

²¹ Sobre a noção de afetividade em Wallon, bem como sobre a distinção entre as emoções, os sentimentos e as paixões, ver Almeida (2008).

Wallon (2007a, p. 127), ao descrever o domínio funcional do ato motor, enfatiza as diferentes manifestações do movimento, desde o impulso, passando pelos gestos que se repetem em reações circulares, até os movimentos de imitação e de simulacro. É evidente que tais manifestações são motoras e, ao mesmo tempo, expressam vínculo com o conhecimento, com a afetividade e com a pessoa, mas, primeiramente, interessamos compreender a instância motora.

Para o autor, o movimento é uma forma que o homem tem de se relacionar com o meio que, mais do que outras formas de relação, se assemelha às encontradas em outros animais. Como, no homem, as reações motoras possuem uma organização diferenciada, Wallon considera que a preponderância dessas reações foi a causa de os comportamentalistas identificarem, no movimento, que se expressa objetivamente no comportamento, o objeto da psicologia. Entretanto, o movimento precisa ser considerado para além das contrações musculares que o produzem e para além dos deslocamentos no espaço que seguem essas contrações, por isso Wallon destaca que o ato motor é mais que uma abstração fisiológica:

O psicólogo não pode dissociá-lo dos conjuntos que correspondem ao ato de que ele é o instrumento. Por meio dele, o ato se insere no instante presente. Mas ora pode pertencer apenas ao ambiente concreto dadas suas condições e seus fins: é o ato motor propriamente dito; ora pode tender a fins atualmente irrealizáveis ou pressupor meios que não dependem nem das circunstâncias cruas nem das capacidades motoras do sujeito: de imediatamente eficiente, o movimento se torna então técnico ou simbólico e se refere ao plano da representação do conhecimento. Essa passagem só parece se dar na espécie humana. (WALLON, 2007a, p. 127).

As relações entre o ato motor e o conhecimento são tão intrínsecas e importantes na perspectiva de Wallon, que o autor dedicou um livro ao estudo delas, isto é, a obra *Do ato ao pensamento*, publicada em 1942. Nesse texto, são explorados os fatores da sucessão e da ação recíproca entre o ato e o pensamento, e Wallon conclui que a inteligência discursiva, assim como a inteligência das situações, supõe a existência de uma intuição:

De orientação inversa, a inteligência discursiva e a inteligência das situações, embora operando uma no plano da representação e dos símbolos e a outra no plano sensório-motor, uma por momentos

sucessivos e a outra por apreensão e utilização globais das circunstâncias, supõem ambas, no entanto, a intuição de relações que têm o espaço como terreno necessário. Mas do ato motor à representação houve transposição, sublimação desta intuição que, de incluída nas relações entre o organismo e o meio físico, se tornou esquematização mental. A evolução ocorrida entre o ato e o pensamento explica-se simultaneamente pelo oposto e pelo mesmo. (WALLON, 2008, p. 224).

Nesse sentido, o ato, ou o movimento, tal como se apresenta na criança pequena, apresenta uma dupla progressão, relativa à sua agilidade e ao nível da ação que o utiliza. Por isso, no momento em que ocorre na criança, produz uma súbita diferença entre suas aptidões e as dos demais animais. Na concepção walloniana, o movimento tem início na vida fetal e é a partir de etapas sucessivas que alcança sua completude, pois não é somente sua natureza que vai gradativamente se modificando ao longo da infância, mas também sua distribuição:

Os centros nervosos de que depende não chegam todos ao mesmo tempo à maturação. Seu equilíbrio funcional muda com a idade. Podem até persistir diferenças segundo os indivíduos. Disso resultam tipos psicomotores diferentes, já que as relações entre as manifestações do tônus e o psiquismo são estreitas por intermédio do equilíbrio, das atitudes e por conseguinte das estreitas conexões existentes no cérebro médio entre os centros da sensibilidade afetiva e os dos diferentes automatismos nos quais as funções de postura têm um papel considerável. (WALLON, 2007a, p. 130).

O controle que a criança vai gradualmente adquirindo e ampliando sobre seus movimentos, isto é, a capacidade para bloquear, escolher e modificar o movimento, segue uma progressão que mostra sua dependência em relação à evolução fisiológica, por um lado, e em relação ao meio, por outro lado. Os acordos complexos realizados entre o movimento e suas metas sobrevivem por etapas sucessivas, como a adaptação à estrutura e ao uso dos objetos. Às diferentes atividades, correspondem níveis diferentes de organização funcional, e sua compreensão supõe o estudo das motivações de que dependem.

Os atos motores em que há o nível mínimo de motivações são chamados de impulsos, pois “parecem descargas motoras efetuando-se por elas mesmas” (WALLON, 2007a, p. 137). Em seguida, as primeiras motivações decorrem, aparentemente, de um efeito que a criança sente ou conhece e procura reproduzir: “Por exemplo, sua mão passa por seu campo visual e chega o momento em que a imobiliza diante dos olhos,

afasta-a e a aproxima, depois aprende a agitá-la de diversas formas, como que ávida por perceber seus aspectos e deslocamentos” (p. 138). Esse ato motor que promove a repetição de uma sensação é conhecido por reação circular e, segundo Wallon, diz respeito à reprodução de uma reação no sentido de fazê-la durar ou para desencadeá-la novamente. À medida que se repete, o gesto vai também se modificando e diversificando a ação.

Estas reações circulares evidenciam como a criança pequena possui um gosto pela repetição e uma satisfação em reencontrar atos ou coisas. Isto porque “o apetite investigativo que conduz toda criança normal incita-a a realizar transferências, durante as quais se depreende a fórmula do ato” (WALLON, 2007a, p. 141). É também notável na criança a atração precoce e forte que sente pelas pessoas que a rodeiam:

Disso decorre, no limiar de sua vida psíquica, uma espécie de consonância prática com o outro. Inicialmente impensada, essa consonância poderá se tornar mais deliberada à medida que os progressos de sua atividade lhe derem meios de se distinguir e de se opor. Então, o pertencimento dará lugar à individualização, e o simples conformismo à imitação. Os primeiros objetivos, perseguidos por si mesmos, que regem de fora a atividade da criança são os modelos que ela imita. (WALLON, 2007a, p. 142).

Na perspectiva de Wallon, a característica e a inovação da imitação dizem respeito ao fato de o ato ser induzido por um modelo exterior. Mas não é qualquer reprodução de uma impressão sensorial de origem exterior que merece ser colocada no mesmo plano que a imitação. A repetição instantânea, por exemplo, que ocorre como “um eco do gesto ou do som que acaba de ser visto ou ouvido, está bem próxima da mera atividade circular” (WALLON, 2007a, p. 143) e, portanto, não se constitui em imitação.

Não pode haver imitação na ausência da percepção, ou seja, da subordinação dos elementos sensoriais a um conjunto, pois a imitação procura não apenas reproduzir, mas também reconstituir o conjunto:

O que poderia provocar um engano é que entre seus procedimentos está o da cópia literal. Mas a reprodução de cada traço sucessivamente supõe uma intuição latente do modelo global, isto é, sua apercepção e sua compreensão prévias, sem o que apenas produz resultados incoerentes. Por mais mecânica que ela seja na aplicação, corresponde a um nível já complexo da imitação. Pressupõe a capacidade de seguir uma instrução, uma técnica e a habilidade sempre alerta de comparar,

isto é, de se desdobrar na ação operações que somente uma etapa avançada da evolução psíquica torna possíveis. (WALLON, 2007a, p. 144).

Quando imita espontaneamente, a criança não possui uma imagem abstrata do modelo, e como ainda não sabe opor-se, começa por se unir a ele por meio da intuição. Desse modo, a criança imita pessoas significativas ou que exercem atração sobre ela, ou imita acontecimentos pelos quais se sentiu encantada ou cativada: “Na raiz de suas imitações há amor, admiração e também rivalidade [...]. De fonte afetiva no início, a imitação também encontra em sua adesão ao modelo seus primeiros meios de percebê-lo assimilando-se a ele” (WALLON, 2007a, p. 144).

Nesse sentido, o ato de imitar pode não ser imediato, assim como não é a reprodução literal dos traços observados, mas a imitação é uma atividade essencial no desenvolvimento da criança: “A aquisição da linguagem, por exemplo, não passa de um longo ajuste imitativo de movimentos e seqüências de movimentos ao modelo que, já faz algum tempo, permite que a criança entenda algo do que dizem os que a rodeiam” (WALLON, 2007a, p. 145). Sendo assim, a linguagem, ao mesmo tempo em que é uma atividade do domínio do conhecimento, expressa a evolução do ato motor por meio das possibilidades da imitação. O ato de imitar, portanto, está sujeito a uma série de modificações que indicam que:

[...] longe de ser o decalque fácil de uma imagem sobre um movimento, lhe é necessário abrir caminho, utilizando-os, através de uma massa de hábitos motores e de tendências que vão pouco a pouco pertencendo àquele fundo de automatismos e de ritmos pessoais que se denotam na atividade de cada ser e donde brotam tantos gestos espontâneos da criança. São eles que servem de intermediário entre a impressão do exterior que acompanham, que procuram captar, e a repetição explícita do modelo: servem sucessivamente para a sua interiorização e para a sua exteriorização. (WALLON, 1995, p. 165).

A imitação revela o movimento de interiorização e de exteriorização do modelo, muitas vezes pela reinvenção desse modelo que pode até mostrar-se pelos mesmos gestos, mas com novas formas de sua distribuição no tempo e no espaço. Isso se deve à dificuldade existente entre a relação a ser mantida entre a intuição que se tem do ato como um todo e a individualização sucessiva das partes desse ato.

Quanto às relações estabelecidas entre a criança e os objetos, em geral não são ingênuas como se parece à primeira vista, pois a manipulação das coisas comporta

nuanças que não dependem somente da habilidade ou da experiência motora da criança. De início, os objetos que estão à volta da criança são para ela a oportunidade de realizar diversos movimentos, muitas vezes até não relativos com a estrutura do objeto;²² posteriormente é que ocorre a exploração do próprio objeto, de maneira que o interesse tende a ser invertido: “por um aparente paradoxo, parece ir do abstrato para o concreto; na verdade, vai do mais subjetivo ao menos subjetivo” (WALLON, 2007a, p. 147). A partir de então, são as qualidades de um só e mesmo objeto que a criança é impelida a reconhecer, buscando, portanto, sua unidade, que constitui a unidade dos traços continuamente percebidos no objeto.

Pelos usos que são atribuídos ao objeto se define um instrumento, isto é, o instrumento é moldado e identificado por esses usos. O instrumento existe de maneira duradoura e independente, não é somente ocasional. Assim, “o instrumento só é instrumento na medida em que é percebido e só é percebido na medida em que está dinamicamente integrado à ação” (WALLON, 2007a, p. 149). Sua importância para a compreensão do ato motor está em que, à medida que integra o meio, o movimento também se confunde com o meio e se modifica:

Embora este seja efetivamente o domínio do ato motor propriamente dito, ele pode agregar-lhe elementos. Já no animal se delinea o que irá se desenvolver amplamente na criança na brincadeira: o simulacro, isto é, um ato sem objeto real, embora à imagem de um ato verdadeiro. (WALLON, 2007a, p. 151).

O simulacro se constitui, por conseguinte, num tipo de manifestação do ato motor que revela uma antecipação privada de sua meta, sem utilidade prática imediata. Trata-se de uma representação em que estão contidos o real, a imagem e os signos, mediante os quais a imagem pode se manifestar. Para a criança, o simulacro nada tem de ilusório. Constitui-se como a descoberta e ao mesmo tempo a prática de uma função. Pode ser uma cópia literal ou um esquema mais abstrato, assim como pode ser simples retomada ou invocação de um fato. Explica Wallon (2007a, p. 152):

²² Sobre esse momento de exploração do objeto sem, contudo, explorar o próprio objeto, Wallon (2007a, p. 146) exemplifica: “Atira-os ao chão, atenta para o seu desaparecimento. Depois de aprender a agarrá-los, desloca-os com esforço, como se quisesse exercitar os olhos para reencontrá-los em cada posição nova. Caso tenham partes que se entrecrocem, não pára de reproduzir o som percebido agitando-as de novo. Em suma, são apenas um elemento sensorio-motor a mais que entra na atividade circular vindo de fora [...]. Uma das que despertam um forte interesse é a relação entre continente e conteúdo. Uma vez descoberta, a criança se dedica a enfiar em tudo quanto for abertura os objetos mais heteróclitos”.

O simulacro muitas vezes se tornou rito, isto é, intenção de suscitar realmente o acontecimento representado. [...] Os gestos de simbolização, dos quais o simulacro é o exemplo mais concreto, podem efetivamente contribuir, na medida em que perdem sua semelhança imediata com a ação ou o objeto, para separar a imagem e a idéia das próprias coisas, levá-las para o plano mental em que relações menos individuais, menos subjetivas e cada vez mais gerais possam ser formuladas. Mas, ao mesmo tempo, na medida em que são necessários para a fixação, a evocação e ordenação das ideias, impõem-lhes suas próprias condições especiais.

À medida que a imagem da coisa se separa da ideia, Wallon afirma que o pensamento pode se perder, pois, fundamentado na abstração, acredita “poder abandonar qualquer vínculo com o espaço, que, gradativamente, é o único que pode trazê-lo de volta para as coisas” (WALLON, 2007a, p. 152). Sendo o espaço a forma de situar a coisa em um lugar concreto, sua ausência pode implicar o fracasso das tentativas de ordenação das ideias. O sucesso dessa ordenação supõe uma integração do movimento e do espaço na vida mental.

Vê-se, portanto, que no domínio do ato motor não está explícita a referência à noção de tempo, ainda que esteja clara a compreensão de que também as manifestações motoras evoluem no tempo. Mas ao destacar a percepção do espaço como constitutiva da representação, Wallon tem como suposto que o gesto extrapola a si mesmo para chegar ao signo, de modo que antes de ser abstração o gesto é puro movimento. Nessa perspectiva, tendo em vista a relação espaço-tempo como sendo externo-interno, quando o ato motor é referido no espaço, preludia o tempo. Nesse caso, trata-se também da instância subjetiva, interna, como pretendemos analisar por ocasião da análise dos estágios do desenvolvimento e da constituição da noção de tempo na criança.²³

Em síntese, o ato motor extrapola o domínio das coisas e, por meio das formas de expressão, submete o pensamento às mesmas condições que ele. Este fator não pode ser esquecido na compreensão da evolução mental da criança, e apreendê-lo significa relacionar o movimento também ao domínio do conhecimento.

1.2.3 O domínio do conhecimento

Para Wallon, no domínio do conhecimento é fundamental compreender a importância da linguagem. Segundo o autor (2007a, p. 155), “o começo da fala na

²³ Ver os Capítulos 2 e 3.

criança coincide com um acentuado progresso de suas capacidades práticas” e coincide também com a possibilidade de imaginar o deslocamento de objetos, de supor uma trajetória, de abstrair uma direção que não é concretamente visível. Além disso, a linguagem é capaz de estabelecer formas de representar uma ordem, de realizar uma seriação e de ordenar as sucessivas partes de um discurso ou de um evento:

Simple condição básica, essa superposição ao espaço onde coisas e gestos estão e acontecem da intuição que os vê em devir está, sem dúvida, longe de explicar toda a função da linguagem ou as consideráveis consequências que dela resultaram para a espécie e para o indivíduo. Sem falar das relações sociais que ela torna possíveis e que a modelaram, nem do que cada dialeto exprime e transmite de história, foi ela que fez transmutar-se em conhecimento a mistura estreitamente combinada de coisas e de ação em que se decompõe a experiência bruta. (WALLON, 2007a, p. 155).

Embora a linguagem não seja a causa única do pensamento, sem ela o pensamento não possui condições de avançar, por isso, “no caso de haver atraso de uma em relação ao outro, sua interação logo restabelece o equilíbrio” (WALLON, 2007a, p. 155). Por meio da linguagem, o objeto do pensamento pode deixar de ser somente referido na percepção e tomar formas de abstração. A linguagem possibilita a representação das coisas que não existem mais ou que poderiam existir, unificando o ausente com o presente e superpondo aos momentos da experiência vivida a possibilidade dos signos. Dessa forma, a linguagem permite ao pensamento evoluir, ao transpor os obstáculos que lhe são postos pelo mundo objetivo.²⁴

O pensamento da criança evolui também ao precisar resolver difíceis oposições, que podem ser encontradas entre a linguagem e o objeto, pois nem sempre a adequação entre eles é imediata. Nessa perspectiva, Wallon qualifica o pensamento infantil como sendo sincrético,²⁵ referindo-se às tentativas que a criança faz no sentido de relacionar a experiência à representação, e às diferenças existentes com relação ao pensamento do adulto. O sincretismo, portanto:

No que concerne à análise-síntese, exprime as relações que a criança é capaz de estabelecer entre as partes e o todo. A confusão ainda é praticamente total. A percepção das coisas ou das situações continua

²⁴ Segundo Wallon (2007a, p. 156), o esforço que a linguagem exige do pensamento fica mais evidente pelo recuo que ele sofre se a linguagem tender a se abolir, como em alguns casos de afasia.

²⁵ Outros autores do campo da psicologia também chamam a atenção para o sincretismo do pensamento infantil, como Piaget, por exemplo.

sendo global, ou seja, seus detalhes continuam indistintos. [...] A percepção da criança é portanto mais singular que global; incide sobre unidades sucessivas e mutuamente independentes, ou melhor, cujo único vínculo é sua enumeração. (WALLON, 2007a, p. 161-162).

Tran-Thong (1992, p. 194) explica que “sincretismo” é um termo que remonta à Renan e que designa uma marca de um espírito confuso, genérico, obscuro, inexato, sem análise e sem distinção. O sincretismo²⁶ tende a reduzir até atingir o nível do pensamento categorial, como veremos no próximo capítulo, e é uma característica que se refere não apenas ao domínio do pensamento, mas, como se explicita na citação acima, também está referida nas relações que a criança estabelece com os outros e que se expressa na afetividade, pois incide sobre a percepção que se tem entre a parte e o todo.

O pensamento sincrético não se constitui como uma insuficiência da inteligência da criança, antes, é parte da constituição dessa inteligência e é, à sua maneira, uma atividade completa do pensamento. A dificuldade de relacionar a parte e o todo não é a única que se manifesta no sincretismo, também há uma indistinção entre o subjetivo e o objetivo que acaba se traduzindo em dificuldade de representação. O sincretismo também pode ser observado na indistinção inicial entre o eu e o outro, que está presente na criança pequena, pois “distinguir entre si os indivíduos supõe a capacidade de contrapor o idêntico ao semelhante e de uni-lo ao dessemelhante” (WALLON, 2007a, p. 165).

No pensamento da criança, a identificação do objeto depende da atribuição de qualidades fixas e específicas e só é possível por meio de contatos diversos e fortuitos entre a sensibilidade e as coisas. Mas a percepção é imediata, simples e primitiva, e resulta da maturação funcional e da experiência. Nesse sentido, a escala perceptiva que a criança utiliza é diferente do adulto, por isso comumente observamos objetos ou lugares de nossa infância que nos pareciam bem diferentes:

A criança dá portanto às coisas dimensões maiores: isso evidentemente não está relacionado com suas imagens retinianas, notavelmente as mesmas que as do adulto, mas com o campo total de sua atividade: com a envergadura de seus movimentos e a

²⁶ Dantas (1990, p. 33), referindo-se a Wallon, explica: “O sincretismo de que fala é a mistura não só do sujeito pensante com o seu objeto, mas a dos próprios objetos entre si, a mistura dos diferentes planos do pensamento, das diversas fontes de onde procedem as informações e das próprias funções da inteligência”.

desproporção entre eles e os objetos feitos para o uso do adulto, com a influência que disso resulta sobre a imagem dinâmica e corporal que tem de si mesma. (WALLON, 2007a, p. 174).

Para utilizar a escala que o adulto utiliza, a criança necessitaria pensar por categorias, e isso só se fará pelo processo de seu desenvolvimento: “No dia em que realidades atuais, em que intuições concretas não forem mais necessárias a todo instante para preenchê-los e pensá-los, a dimensão terá deixado de ser simples estrutura e passará a ser categoria” (WALLON, 2007a, p. 175). Logo, a identificação dos objetos e sua classificação de forma qualitativa são exigências do conhecimento, da mesma maneira que a noção de causalidade é uma necessidade a ser desenvolvida pelo pensamento infantil, para expressar o movimento em termos equilibrados, contemplando a mudança e o devir.

Tendo em vista a noção de causalidade, Wallon (2007a, p. 177) afirma que “as primeiras ligações entre conteúdos mentais da criança são do tipo transdução”. A transdução, nessa perspectiva, traduz uma forma do pensamento que expressa mais uma confusão sincrética à medida que uma mesma coisa pode ser consecutivamente várias outras, sem deixar de ser a mesma. A transdução revela, portanto, uma indistinção entre o sujeito e o objeto. Segundo Wallon (2007a, p. 180), “a primeira causalidade que se desenha para a criança está em suas relações com o outro”. Nesse sentido, a causalidade

responde a uma dupla necessidade, a da ação útil ou necessária e a de ligar o idêntico ao cambiante. No ponto de partida, por um lado, o sincretismo, no qual o subjetivo, em sua forma ativa e passiva, se mistura com o objetivo; por outro, a transdução e seu corolário, o metamorfismo. Trata-se de fazer a imanência da causa sair do efeito e o transitivismo que explica a passagem de uma para o outro.

O desenvolvimento da noção de causalidade está relacionado à ampliação na criança da função categorial,²⁷ de modo que as formas mais primitivas da causalidade são aquelas em que as distinções categoriais são mínimas.²⁸ Somente com o progresso

²⁷ Nesse sentido ver o Capítulo 2.

²⁸ Como exemplo, Wallon (2007a, p. 181) cita o voluntarismo, “no qual os desejos do sujeito parecem querer avançar sobre o real ao ponto de substituí-lo”, o pensamento mágico, “no qual os meios de exprimir a realidade ainda se confundem com ela e parecem modificá-la por suas modificações”, a simples afirmação de identidade, “que faz do objeto sua própria causa”, o finalismo, “uma afirmação de identidade ou de afinidade recíproca”, o metamorfismo, “aceitação das mais heterogêneas sucessões como podendo ser os aspectos de uma só e mesma coisa”, os casos em que a parte é invocada como a causa do todo, a qualidade como a do objeto, o artificialismo, “que é a simples aplicação dos

posterior do pensamento que é possível na adolescência, de acordo com Wallon (2007a, p. 181), dar-se-á a noção de lei, que supõe a lógica, pois na lei o fato é absorvido em uma fórmula que pode fazer com que seja reproduzido ou verificado novamente. Assim, vemos mais uma vez como o domínio funcional, nesse caso o domínio do conhecimento, se desenrola e desenvolve no tempo, não estando pronto ao nascer, mas constituindo-se de forma a depender também das funções estabelecidas no biológico e, claramente, na relação com o meio social.

1.2.4 O domínio da pessoa

O domínio da pessoa está presente ao longo de todo o desenvolvimento, mas prepondera nos estágios de direção centrípeta, isto é, voltados para a construção interna do sujeito. À medida que a criança se desenvolve, sua pessoa também vai se formando por meio de diversas transformações sofridas e que muitas vezes não são percebidas, apesar de terem uma importância e um ritmo acentuados, pois expressam as mudanças de relações que se iniciam em forma de simbiose da relação eu-outro, até a completa liberação do eu.

Wallon (1995, p. 201) destaca que somente a etapa referente à crise da puberdade sempre reteve a atenção geral com relação à constituição da pessoa, porque é um período em que visivelmente ocorre uma crise de consciência e de reflexão sobre si mesmo. Mas a pessoa começa a se constituir muito antes da adolescência:

[...] é nos primeiros vislumbres da vida psíquica, no seu período afetivo, que se encontra a origem da evolução da pessoa. É fora de dúvida que ela já está profundamente influenciada pelas reações subjacentes ou anteriores da vida neurovegetativa: o equilíbrio visceral das primeiras semanas e dos primeiros meses pode já orientar as bases profundas do futuro comportamento; os primeiros contatos entre o sujeito e o ambiente são de ordem afetiva: são as emoções.

Por volta dos três anos de idade, mais ou menos, o confusão habitual da criança tende a diminuir e a pessoa procura cada vez mais se afirmar e conquistar sua

procedimentos empregados pelo homem à explicação dos fatos naturais”, e a causalidade mecânica, “que já maneja na prática, mas que não pode ser concebida intelectualmente sem uma despersonalização completa do conhecimento e tampouco sem a capacidade de distinguir entre os objetos, de analisar suas estruturas e suas relações”.

autonomia. Esse processo de afirmação ocasiona conflitos, e é notável como desaparecem os diálogos que a criança estabelecia consigo mesma, e também como a criança torna-se capaz de compreender o ponto de vista do outro, o que antes não era possível.²⁹ Segundo Wallon (1995, p. 204), a criança se compara continuamente com os outros: “As relações de valor que imagina entre elas e si própria predominam sobre a lógica mais evidente das situações”. Esse momento é fundamental para a diferenciação entre si e o outro, e entre os diferentes objetos a serem conhecidos:

Este desdobramento do objetivo atribuído a outra pessoa, do desgosto guardado para si, coincide com o poder que a criança adquire de reagir, em oposição à situação presente, a situações de que conserva uma recordação ou que prevê; começa a saber distinguir entre os seus devaneios e a realidade, e será uma fonte de prazer misturá-los de novo nas suas brincadeiras. Ao mesmo tempo, torna-se capaz de duplicidade, amador de manhas, dando ares de perseguir uma ação contrária aos seus fins reais [...]. Este momento é decisivo na sua evolução. Toma consciência daquilo que deve parecer e da sua vida secreta. (WALLON, 1995, p. 204).

Nessa perspectiva diversas tendências psicológicas³⁰ caracterizam o período dos 3 aos 5 anos como sendo de um profundo trabalho afetivo e moral. À fase negativa e de oposição que caracteriza os 3 anos, sucede uma fase que Wallon considera como sendo de personalismo mais positivo, por volta dos 4 anos de idade, momento em que acontece uma mudança de orientação nos movimentos da criança:

A sua pessoa, que antes era um escudo em relação às outras pessoas, ocupa-a agora, acima de todas as coisas, com a sua própria realização estética. Este fervor por si mesma é, aliás, normalmente acompanhado de conflitos, inquietações e decepções. A criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de que agrada aos outros, não se admira a si própria se não se julgar admirada. (WALLON, 1995, p. 205).

Cresce, portanto, uma necessidade que a criança tem de agradar, de obter aprovação, de garantir certa participação na relação com as outras pessoas, por isso esse momento ficou conhecido como a “idade da graça” e também como uma fase de timidez: “O gesto arabesco pode ser igualmente o gesto recalçado, envergonhado e

²⁹ No capítulo a seguir, esse processo torna-se mais evidente. Ver o estágio do personalismo, Capítulo 2.

³⁰ Wallon (1995, p. 205) cita, por exemplo, Freud, para quem a libido tem a sua maior atividade no período entre 3 e 5 anos. Nos textos wallonianos aparecem muitas citações ao criador da Psicanálise, algumas vezes no sentido de concordância, outras vezes no sentido de crítica. Sobre a leitura que Wallon tem de Freud, ver as análises de Jalley (1981, 2009).

falhado” (WALLON, 1995, p. 206). O constante conflito entre a necessidade de se afirmar e, ao mesmo tempo, a vontade de agradar conduz a novas resoluções para a dialética da relação eu-outro, que inclui ao mesmo tempo uma forte vontade de participação e um forte sentimento de oposição.

Nas atividades de imitação que podem ser identificadas nesse importante momento de constituição da pessoa, fica evidente a contradição entre o desejo de tomar o lugar do outro e uma notável admiração amorosa. Ao mesmo tempo em que procura se opor e romper com o outro, a pessoa admira e quer ser igual ao outro. Assim, a imitação recebe, conforme Wallon (1995, p. 206), a contribuição de toda a evolução mental do momento:

[...] o sentimento receoso do isolamento que causam à criança os seus próprios reflexos de oposição e de exibição; a sua curiosidade e o seu apetite dos seres que rejeita para os confins de si própria, depois de ter estado misturada a eles através de suas próprias reações; um desejo íntimo, irresistível, de apego às pessoas.

À medida que evolui, a imitação pode perder esse caráter conflitivo para expressar o predomínio ora da admiração ora da oposição. Entre os 3 e os 6 anos, Wallon afirma que o apego às outras pessoas é uma indelével necessidade da pessoa da criança. O período que vai dos 7 aos 12 ou 14 anos, por sua vez, parece servir muito menos para o desenvolvimento da pessoa da criança, uma vez que sua ação e sua curiosidade voltam-se para o mundo exterior e objetivo. Os interesses subjetivos ficam subsumidos, uma vez que a pessoa está agora na fase categorial e seu pensamento é capaz de transitar incessantemente de uma categoria para outra:

Durante muitos anos, a pessoa da criança vai se familiarizando dessa forma com as mais diversas combinações, assim como seu conhecimento das coisas com seus usos e suas propriedades. Sua adaptação ao meio parece estar muito próxima da do adulto quando chega a puberdade, que rompe o equilíbrio de maneira mais ou menos súbita e violenta. (WALLON, 2007a, p. 189).

Desse processo resulta uma crise que remete à dos 3 anos e dos anos que se seguem, pois começa com oposição. A pessoa retorna a atenção para si mesma, o que novamente provoca alternâncias entre a afirmação e a oposição; por isso Wallon (2007a, p. 189) lembra que o adolescente apresenta os mesmos movimentos “de graça e embaraço” que se encontram nas crianças menores. Mas a criança pequena tende a

resolver esse conflito pela imitação do adulto, enquanto o adolescente tende a colocar todos os seus esforços no sentido de demarcar sua distinção perante o adulto:

A pessoa parece então querer ir além dela mesma. Para as diversas relações sociais que acabara de aceitar e nas quais parecia ter se apagado, procura uma significação, uma justificação. Confronta entre si valores e compara-se com eles. Com esse novo progresso, termina a preparação para a vida que a infância foi. (WALLON, 2007a, p. 190).

A consciência do jovem não é mais restrita e solitária, quer ser compartilhada e se exprime em características que são ao mesmo tempo evidentes e enigmáticas para o outro. “Seu objeto não é mais estritamente concreto e pessoal, mas metafísico e universal” (WALLON, 2007a, p. 190). A pessoa volta-se para o mundo, na tentativa de compreender e até mesmo de questionar esse mundo. Evidentemente que para que isso ocorra é necessário que os outros domínios funcionais também estejam em constante movimento e desenvolvimento.

A compreensão da pessoa supõe, por conseguinte, entender a personalidade como um todo, incluindo os domínios da afetividade, do ato motor e do conhecimento que a constituem. De forma sintética, pode-se afirmar que a pessoa é o todo diante do qual cada um dos outros domínios devem ser vistos e compreendidos: “A dinâmica funcional da pessoa pode ser entendida a partir da compreensão da integração funcional dos conjuntos, segundo a qual várias funções classificadas nos domínios ato motor, afetividade e conhecimento participam de forma conjunta” (PRANDINI, 2010, p. 31).

A relação entre essas funções não é de mera justaposição, mas a combinação entre elas ocorre de forma a permitir o surgimento de outras funções cada vez mais complexas. A integração entre os domínios funcionais não se estabelece como um produto final a ser alcançado, mas como uma forma de relação entre as funções do organismo, cuja configuração confere à pessoa um modo próprio de existir e agir em cada etapa de seu desenvolvimento.

Essas etapas, ou estágios do desenvolvimento da teoria de Wallon, são o objeto de estudo do próximo capítulo. Mas antes de passar a elas cabe retornar ao título deste capítulo, que questiona acerca das premissas fundamentais para compreender o desenvolvimento na perspectiva de Wallon. Em síntese, pode-se demarcar que o desenvolvimento envolve, para Wallon, fatores e leis. Os fatores biológico e social são,

por sua vez, a condição da evolução, pois, na dialética entre eles, está toda a possibilidade de o homem tornar-se homem.

As leis do desenvolvimento, por sua vez, leis de alternância, de sucessão de preponderância e de integração funcional, só podem ser compreendidas à luz dos domínios funcionais, que não existem separadamente e estão presentes em todos os momentos do desenvolvimento. As instâncias da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa demonstram, nesse sentido, a possibilidade de atuação dos diferentes domínios ao mesmo tempo, ainda que em cada tempo uma instância funcional seja predominante, o que se revela como um importante fundamento para compreensão dos estágios de Wallon e para apreensão dos processos que originam o desenvolvimento.

CAPÍTULO 2

O TEMPO NO DESENVOLVIMENTO

O que os estágios de Wallon expressam acerca da noção de tempo?

O desenvolvimento da criança possui um desenrolar no tempo, de modo que é possível, por meio de estudos, conhecer sua cronologia. Segundo Tran-Thong (1992), muitos psicólogos³¹ que observaram crianças apresentaram a preocupação de datar com precisão em anos, meses e dias as manifestações que aparecem sucessivamente no curso do desenvolvimento infantil. Em suas pesquisas, Wallon procurou investigar o aparecimento e a transformação de diversas atividades psicológicas, por isso sua teoria de estágios refere-se a um sistema geral da personalidade. Nesse sentido a noção de estágio está intimamente relacionada à concepção walloniana de psicologia, em que a perspectiva genética é fundamental.

Para Wallon (1979c, p. 51), “a psicologia genética estuda o psiquismo na sua formação e nas suas transformações”, o que significa que estuda a transformação da criança em adulto. Nessa perspectiva a noção de estágio é parte do pensamento psicológico de Wallon e de sua concepção de desenvolvimento, mas está ligada à busca do autor por respostas para questões sobre as origens da inteligência e as origens do caráter. Em seus estudos o autor se fundamentou na psicologia infantil, mas também buscou dados na psicologia geral, na patologia, na psicologia animal, na etnologia e na história da cultura.

O sistema de estágios de Wallon comporta, após a vida intrauterina, os seguintes momentos: estágio da impulsividade motora, estágio emocional,³² estágio sensório-motor e projetivo, estágio do personalismo, estágio categorial e estágio da puberdade e adolescência. Através desses estágios o desenvolvimento da criança ocorre de forma descontínua, plena de contradições e de conflitos, resultantes da dialética entre a

³¹ “[...] desde Preyer, Pérez, Rasmussen, Stern... até Gesell, Guillaume, Piaget...” (TRANG-THONG, 1992, p. 9).

³² O estágio da impulsividade motora, que corresponde primordialmente aos três primeiros meses de vida da criança, e o estágio emocional, referente ao restante do primeiro ano de vida, aparecem na obra de Wallon algumas vezes como estágios distintos (WALLON, 2007a, 1975g) e em outras (WALLON, 1982) como sendo parte de um mesmo estágio, que pode ser denominado estágio da impulsividade motora e emocional, conforme adotamos no presente trabalho.

maturação orgânica e as condições do meio que originam mudanças qualitativas no comportamento total: “As fases correspondem à alternância que se observa entre os momentos em que a energia se gasta e aqueles em que ela é colocada de reserva ou restaurada” (WALLON, 1975g, p. 132). Cada estágio aparece como um momento da evolução mental e um tipo de comportamento (WALLON, 2007a), e é caracterizado por uma atividade preponderante que será substituída por outra no estágio seguinte. A seguir serão apresentadas as características de cada um dos estágios wallonianos que sucedem ao nascimento da criança, com vistas à compreensão de como o desenvolvimento infantil e, por conseguinte, humano, se organiza no tempo.

2.1 Estágio da impulsividade motora e emocional

A primeira etapa do desenvolvimento, na perspectiva walloniana, é o momento ainda da vida intrauterina, que coincide com uma fase de plena absorção e assimilação, que Wallon (1975g, p. 133) denomina “anabolismo quase total”. Com o desenvolvimento do feto, a partir especialmente do quarto mês de gravidez podem ser identificadas reações motoras que, na verdade, podem ocorrer por resposta aos estímulos internos ou às agitações externas provocadas por outras pessoas, como barulhos fortes, por exemplo, e primordialmente pela mãe: “[...] o organismo materno satisfaz, salvo deficiência patológica, todas as necessidades do feto e deve mesmo antecipar o sentimento de necessidade. Trata-se dum caso de parasitismo radical ou mais precisamente de total dependência biológica” (WALLON, 1975g, p. 133).

As reações que o feto apresenta diante dos estímulos internos e externos são respostas motoras, ou reflexos de postura, que rapidamente serão integrados em novos comportamentos motores a partir do nascimento. O nascimento, portanto, sinaliza o início de uma nova etapa em que, por exemplo, quanto às necessidades de oxigênio para respirar, a criança depende apenas de si mesma. Mas para a satisfação de todas as outras necessidades que possui, dependerá da mãe e do meio em que vive, de modo que, contrariamente ao período intrauterino, não terá suas necessidades satisfeitas imediatamente. Por não ser atendido automaticamente, o bebê passará a conhecer os sofrimentos da espera e da privação. Por isso Wallon delimita, como início do primeiro estágio em sua teoria do desenvolvimento infantil, o momento do nascimento.

A observação das primeiras semanas de vida da criança mostra como seu tempo é tomado pela repetição entre a necessidade alimentar e a necessidade do sono. Trata-se de uma alternância que absorve completamente o bebê. A necessidade provocada pela fome acaba por orientar os primeiros movimentos ordenados da criança, mas segundo Wallon também ocorrem gesticulações, por exemplo, quando o bebê está sem roupa ou no banho:

Seu registro minucioso permite detectar nelas uma dupla corrente: por um lado, desaparecimento de certas reações espontâneas ou provocadas, que são como que reabsorvidas ou inibidas por atividades menos automáticas; por outro, emergência de gestos novos que em geral correspondem a uma dissociação de ações musculares globais e que tendem a se vincular entre si, por fragmentos suscetíveis de certa continuidade. A partir do terceiro mês, esses progressos do movimento tornam-se a grande ocupação do bebê. (WALLON, 2007a, p. 193).

De um momento de entrega quase total à impulsividade motora, a criança evolui, portanto, para uma fase de seu desenvolvimento em que o emocional tende a prevalecer sobre o movimento. O caráter expressivo pode ser identificado nos movimentos e mesmo naquelas reações que anteriormente poderiam ser nomeadas como meramente reações condicionadas. Há uma mudança nas relações da criança com o seu meio:

Sendo os gritos da criança muitas vezes acalmados pelo biberão, tornam-se sinal de desejo alimentar. Podendo a atitude da mãe ser de aquiescência ou de recusa, estabelece-se entre ambos todo um sistema de compreensão mútua por meio de gestos, atitudes ou mímica, cuja base é nitidamente afetiva. (WALLON, 1975g, p. 134).

Assim, a partir dos três meses de idade, mais ou menos, a criança é capaz de manifestar uma ampla série de expressões emocionais e, aos seis meses, já há algum tempo consegue corresponder com um sorriso ao de sua mãe ou de outra pessoa. Ocorre, portanto, gradualmente a passagem para o estágio emocional, em que a criança está vinculada pela emoção ao seu meio social de forma tão intrínseca que aparentemente não se diferencia dele. “É um período de subjetivismo radical, de sincretismo subjetivo [...]. É uma verdadeira simbiose afetiva após a simbiose orgânica do período fetal” (WALLON, 1975g, p. 135). Mas, para que essa passagem ocorra, o

fator humano possui um papel essencial.³³ Há, desse modo, uma predominância do domínio funcional da afetividade (sendo a emoção o elo que interliga o biológico e o social), embora o domínio motor permaneça em constante ação, assim como o domínio do conhecimento e o da pessoa.

O estágio emocional, que começa, portanto, por volta dos 2 ou 3 meses e tem seu ápice por volta dos 6 meses, está todo fundamentado no estágio da impulsividade motora. Ele se caracteriza pela preponderância de expressões emocionais que constituem o modo dominante das relações da criança com o seu meio. A emoção e suas repercussões afetivas íntimas têm uma grande importância sobre a evolução da criança: “Não seria possível exagerar o papel da afetividade em todos os progressos que marcam esta época da existência” (WALLON, 1975g, p. 135). O modo de expressão da criança é inteiramente afetivo:

Os primeiros gestos que lhe podem ser úteis são assim gestos de expressão, não sendo ainda os seus atos suscetíveis de lhe proporcionar diretamente as coisas mais indispensáveis. Trata-se aliás de um modo de expressão que permanece inteiramente afetivo, mas cujos cambiantes podem finalmente responder a toda a gama de emoções e, por seu intermédio, a situações variadas, das quais a criança toma assim consciência, talvez confusa e global, mas veemente. (WALLON, 1979e, p. 75-76).

Segundo Wallon (2007a, p. 193), esta é uma etapa fundamental do psiquismo infantil, na medida em que aos seus próprios gestos a criança passa a vincular certa eficácia quando recebe, por meio do outro, a resposta esperada, e aos gestos dos outros, a criança é capaz de vincular previsões, pois já sabe a que tais gestos se referem. Porém “essa reciprocidade é inicialmente um completo amálgama; é uma participação total, da qual terá mais tarde de delimitar sua pessoa, profundamente fecundada por essa primeira absorção no outro” (WALLON, 2007a, p. 194).

O estágio emocional somente pode se desenvolver por meio das condições humanas que são capazes de transformar as explosões emotivas elementares, mais relativas ao fator orgânico, em formas de ação sobre o meio, em reações expressivas, de afetividade, que estão relacionadas com o meio social.

³³ Tran-Thong (1992, p. 153) considera que aqui há uma diferença fundamental entre o sistema de estágios de Wallon e de Piaget, pois para Piaget esta mesma passagem se completa simplesmente sob a influência do funcionamento dos reflexos. Sobre as aproximações e distanciamentos da obra de Wallon e de Piaget, ver Jalley (1981), Tran-Thong (1992), Dantas (1990) e Silva (2007).

A emoção estabelece então entre a criança e o seu meio uma comunhão imediata, uma relação psicológica a mais primitiva, anterior a toda intelectualidade, a toda deliberação, mergulhada em sua fonte dentro do puro fisiológico mas tendo efeitos psicogênicos sobre a criança da qual ela afina a sensibilidade íntima postural, a varia, a modula. Em seu contágio mimético, na participação afetiva, a criança é toda inteira em sua emoção, ela a sente em todo o seu corpo. E é assim que com a emoção pôde começar a consciência. Mas uma consciência exclusivamente preocupada com as modificações orgânicas que a condicionam e da qual parece tornar-se a sua razão de ser. (TRAN-THONG, 1992, p. 155-156, tradução nossa).³⁴

Regida pelo tônus e mergulhada na sensibilidade postural e visceral, a emoção é uma forma de ação sobre o outro ou por meio do outro. Na evolução da criança, segundo Wallon (1971), é a essa fusão afetiva inicial, a essa modelagem social precoce das sensibilidades íntimas orgânicas que remontam as origens do caráter.

Mas o autor explica que, ao denominar esse período específico do desenvolvimento de estágio emocional, não se refere a uma forma única ou à mera demarcação temporal no andamento da evolução da criança. Antes, essa denominação refere-se ao fato de que a criança realiza certo tipo de relações com o meio, que conferem ao seu comportamento características próprias nesse momento de seu desenvolvimento:

Com efeito, podem coexistir diferentes formas de atividade, mas em cada idade há uma que ultrapassa as outras, que provoca uma mudança e, na maioria das vezes, um enriquecimento específico nas relações da criança com o meio ambiente, e é essa que será característica do estágio correspondente. (WALLON, 1979e, p. 76).

Desse modo, enquanto ainda se encontra imersa em sua subjetividade afetiva, a criança já começa a desenvolver atividades que anunciam o estágio seguinte, o estágio sensório-motor. Isto porque, ao estabelecer uma primeira relação da criança com seu meio, a emoção produz ao mesmo tempo uma influência recíproca em que sua personalidade fica dominada e que necessita da mediação de um tipo de atividade

³⁴ “L’émotion établit alors entre l’enfant et son entourage une communion immédiate, un rapport psychologique le plus primitif, antérieur à toute intellectuelité, à toute délibération, plongé à sa source dans le pur physiologique mais ayant des effets psychogènes sur l’enfant dont elle affine la sensibilité intime postural, la varie, la module. Dans la contagion mimétique, dans la participation affective, l’enfant est tout entier dans son émotion, il l’éprouve dans tout son corps. Et c’est ainsi qu’avec l’émotion a pu débiter la conscience, mais une conscience exclusivement occupée des modifications organiques que la conditionnent et dont elle semble devenir la raison d’être” (TRAN-THONG, 1992, p. 155-156).

totalmente diferente para ser superada, qual seja, a atividade de investigação e de exploração do mundo dos objetos.

A passagem do estágio da impulsividade motora e emocional ao sensório-motor e projetivo é marcada por conflitos e antagonismos que, na verdade, estão presentes na sucessão de todos os estágios wallonianos. Nesse caso específico, a atividade tônica, automática e afetiva dá lugar à atividade relacional que coloca a criança em contato com o mundo exterior. Ocorre uma mudança de fase e de orientação, a substituição da fase anabólica centrípeta e subjetiva pela fase catabólica centrífuga e objetiva (WALLON, 2007a). A preponderância das funções tônico-emocionais cede lugar às funções de relação.

2.2 Estágio sensório-motor e projetivo

De acordo com Wallon (2007a, p. 194), no último terço do primeiro ano de vida da criança começam a ser organizados os exercícios sensório-motores. “Mediante eles, os movimentos se ligam aos efeitos perceptivos que deles podem resultar. Impressões proprioceptivas e sensoriais aprendem a se corresponder em todos os seus matizes”. Assim, o domínio funcional do ato motor vai paulatinamente voltando a ser predominante, ainda que as demais instâncias funcionais permaneçam ativas, de modo que, por mais que as atividades continuem a conservar um caráter subjetivo e, portanto, afetivo,

o seu resultado traduz-se em ligar mais estreitamente o movimento às suas conseqüências sensíveis, operar assim uma identificação minuciosa dos dados sensoriais, e tornar possível uma percepção mais precisa e mais discriminativa das excitações causadas pelos objetos exteriores. (WALLON, 1979e, p. 76).

A atividade sensório-motora apresenta duas direções independentes, mas complementares. A primeira consiste em manipular os objetos e explorar o espaço próximo, capacidade que é ampliada pela aquisição da marcha e que permite à criança identificar e reconhecer os objetos e suas qualidades, identificação para a qual a linguagem vai contribuir enormemente; esta forma de atividade sensório-motora relativa à inteligência prática Wallon chamou de inteligência das situações. A segunda

orientação refere-se à atividade sensório-motora firmada na esfera das atitudes, em que a atividade tônica postural chega à imitação, que, como intermediária do simulacro, preludia a representação cuja constituição definitiva será terminada pela linguagem.

A criança passa a responder às impressões que as coisas exercem sobre ela por meio de gestos dirigidos diretamente para essas coisas, o que não significa que saiba identificar tais coisas em um plano puramente perceptivo, nem por si própria, mas a sua atividade sensório-motora torna-se diversa sob o estímulo da “lei do efeito”:

As investigações da criança fazem-na descobrir as qualidades das coisas ao mesmo tempo que educam e aguçam a sua própria sensibilidade. O resultado obtido, quer em si própria quer nos objetos, pelas suas manipulações incita-a a repetir o mesmo gesto para de novo obter o efeito, depois a ultrapassar esta atividade circular modificando o gesto para observar as modificações do efeito. (WALLON, 1975g, p. 135).

Desse modo, o efeito proveniente de um movimento por vezes fortuito provoca a repetição deste, como que para verificar as suas relações e em seguida as suas modificações, trata-se da atividade circular. Tran-Thong (1992) destaca que a explicação walloniana para esse processo é complexa, pois a reação circular se explica pela lei do efeito, tal como em Thorndike, mas também pelo gosto da repetição, de modo que o prazer dos atos ou das coisas reencontradas que são manifestadas na criança pequena e aos quais se deve sua persistência é fator indispensável para a aprendizagem. O ato motor, propriamente dito, e sua motivação correspondente vão gradativamente se desenvolvendo: “A atividade circular permite assim uma série de aprendizagens às quais é preciso acrescentar aquela da identificação e do reconhecimento do corpo, de suas partes e das atividades corporais” (TRAN-THONG, 1992, p. 165, tradução nossa).³⁵ Esse processo é particularmente importante para a evolução da consciência de si, aspecto central no estágio do personalismo, que sucede ao sensório-motor e projetivo, mas que já apresenta aqui uma notável iniciação.

A partir do momento em que o movimento acompanha representações mentais, deixa de servir apenas à percepção do mundo exterior e pode conter, inclusive de forma descritiva, as próprias representações: “vai ser um meio de as impor à consciência,

³⁵ “L’activité circulaire permet ainsi une série d’apprentissages auxquels il faut ajouter celui d’identification et de reconnaissance du corps, de ses parties et des activités corporelles” (TRAN-THONG, 1992, p. 165).

ainda completamente dominada pelas impressões do momento e mais ou menos fechada ao jogo das associações” (WALLON, 1979e, p. 78). Nesse momento, por volta da segunda metade do segundo ano de vida da criança, a representação mental procura sua via na imitação, no simulacro, na linguagem, e tende a se liberar e se constituir, mas ainda sem conseguir plenamente. O movimento passa a seguir e dar suporte à representação, por isso Wallon (2007b)³⁶ identificou esse momento como um estágio, o estágio projetivo.

No estágio projetivo, a criança “se exprime tanto por gestos como por palavras, em que parece querer mimar o seu pensamento facilmente desfalecente e distribuir as suas imagens pelo meio circundante atual, como que para lhes conferir deste modo uma espécie de presença” (WALLON, 1979e, p. 78). Wallon salienta que o estágio projetivo é mais dificilmente identificável na evolução de uma criança normal, mas pode ser facilmente observado pelo estudo de crianças com epilepsia.

Para apoiar suas representações, e mesmo as suas ficções, nesse momento de seu desenvolvimento a criança chega a utilizar simulacros. Sendo assim, Wallon destaca que outra atividade que também se torna importante é a imitação:

Também ela apresenta diferentes níveis, cada um deles com o seu momento de aparecimento. Consiste primeiramente na repetição pela criança de um gesto que ela própria acaba de executar, se este for então reproduzido perante ela. Põe pois em jogo a persistência de uma excitação recente e em seguida facilmente reavivada no aparelho psicomotor. [...] a um nível mais elevado, o modelo deixa de agir unicamente por via perceptiva, sob a influência de uma excitação atual. É assimilado e, neste caso, a imitação pode exigir um certo tempo de incubação. Já não se produz à maneira de um reflexo sensório-motor, mas entra em relação com a esfera das representações. (WALLON, 1979e, p. 78).

A imitação – como vimos também na análise do domínio funcional do ato motor – implica a percepção de uma situação, a estruturação dos elementos sensoriais em um conjunto e a reconstituição desse conjunto, que pode não ocorrer de forma literal e nem mesmo imediata, podendo haver, segundo Wallon, um período de incubação. A criança pode reviver uma cena de forma diferente da original, assim como pode se imaginar

³⁶ Esta identificação ocorreu ainda em 1925, na elaboração da tese publicada em português sob o título *A criança turbulenta*. Nessa obra Wallon inicia seu estudo dos estágios do desenvolvimento, mas muitas enunciações ali esboçadas foram reelaboradas posteriormente.

como um personagem conhecido ou criado por ela mesma. Nesse sentido, “a imitação pode tornar-se então verdadeiramente iniciadora” (WALLON, 1979e, p. 78).

Mas existem ainda outras atividades motrizes cujos progressos têm sobre o desenvolvimento da criança uma influência que as ultrapassa a si próprias:

A partir da idade de dois anos, a criança dispõe da marcha e começa a dispor da fala. Antes de andar, estava limitada àquilo a que W. Stern chamava o seu espaço próximo, o qual não ultrapassa o comprimento do braço. Doravante, pode medir por si própria as distâncias, variar as direções, mudar de ambiente, estabelecer de um para outro uma continuidade. [...] O desejo de autonomia que se manifesta por volta da idade dos três anos encontra aí uma das suas origens. (WALLON, 1979e, p. 79).

Esse poder que a criança adquire de explorar não apenas os objetos próximos, mas de alcançar novos objetos e novos espaços, confere um importante domínio sobre as próprias ações e, claramente, sobre a própria vontade. Para Wallon, o movimento não intervém apenas no desenvolvimento psíquico da criança e nas suas relações com o outro, mas influencia também o seu comportamento habitual, sendo um fator importante do seu temperamento:³⁷

Os objetos que a criança pode ir buscar e transportar, que ela sabe terem um nome, destacam-se do fundo, são manipulados por eles mesmos. Ela os pega, empurra, arrasta, desloca, seja com a mão, seja num carrinho, amontoa-os, seja indistintamente, seja por categorias, enche ou esvazia caixas e sacos. Mas, em outro plano, a independência que seu poder de ir e vir por conta própria dá à criança, a maior diversidade de relações com o meio que a fala já lhe garante tornam possível uma afirmação mais clara de sua pessoa. (WALLON, 2007a, p. 194).

Desse modo, à medida que ganha autonomia em sua capacidade de locomoção e de movimento, a criança busca cada vez mais sua independência e sua afirmação. Cresce, portanto, o desejo de liberdade e de diferenciação do outro, de modo que, ao se efetivarem os progressos do conhecimento do mundo exterior, prepara-se o estágio do personalismo, que em certa medida faz lembrar o estágio emocional, embora seja oposto a ele.

Para Wallon (1975g, p. 136), nos “dois casos é o sujeito que está em causa. Mas no primeiro a pessoa da criança está como que misturada com o ambiente; no segundo,

³⁷ Por isso Wallon (1979e, p. 80) afirma que “o estudo do movimento na criança tem ainda vastas perspectivas”.

ela parece contrair-se em núcleo de resistência, depois pretender apropriar-se dele”. Por volta dos três anos, começa, portanto, uma crise de oposição e depois de imitação que perdurará até por volta dos cinco anos. Essa crise será discutida no estágio a seguir, cuja semelhança com o estágio emocional comprova que os estágios wallonianos não se organizam como uma escada crescente, mas possuem evolução e involução, idas e vindas, próprias do processo de desenvolvimento, nas quais se alterna a direção ora para a compreensão do mundo externo, como no estágio sensório-motor e projetivo que acabamos de ver, ora para a constituição interna da pessoa, como no personalismo que o sucede.

2.3 Estágio do personalismo

Segundo Wallon (1975g, p. 137), o estágio do personalismo, que tem início mais ou menos aos três anos de vida da criança, possui três períodos de aspectos inversos, mas que apresentam como característica central a independência que a criança busca e, ao mesmo tempo, o fortalecimento do eu perante os outros. O primeiro período Wallon considera como sendo um momento de oposição e de inibição, em que crescem sobremaneira as atitudes de recusa da criança perante o outro. Mesmo que queira o objeto oferecido ou a brincadeira sugerida, a criança tende a negar, pois se preocupa em assegurar a vontade e a autonomia da sua pessoa:

A consciência que ganha de si própria vê-se no emprego mais apropriado que ela faz dos pronomes. Já não fala de si própria na terceira pessoa como dela muitas vezes falava quem a rodeava. O *eu* e o *mim* passam a ter daqui em diante todo o seu significado. Da mesma maneira o possessivo *meu* fixa nas coisas direitos duradouros, prerrogativas ou pretensões do eu. A manha pode fazer-se aparecer para lhe causar triunfos e para dela tirar vantagem em relação aos outros. (WALLON, 1975g, p. 137).

O período que sucede a este de defesa de si e de reivindicação por independência caracteriza-se pela afirmação do eu que tende a se fazer prevalecer e, ao mesmo tempo, obter adesão e apoio:³⁸ “A criança pretende-se sedutora aos olhos dos outros e para sua própria satisfação. É uma idade de narcisismo”. São comuns as atividades de imitação

³⁸ Wallon (1975g, p. 137) lembra que Homburger denominou “período do encanto” esse momento.

dos outros em busca de reconhecimento e mesmo de substituição de si por um personagem que agrada, ou por uma situação que satisfaz. Assim, em um terceiro momento desse estágio, a imitação deixa de ser mero uso de gestos e demonstra presença de sentimentos como inveja, ódio, amor, ao passo em que também significa escolhas e preferências. A criança imita porque busca adquirir novos méritos que parece encontrar nas pessoas ou situações imitadas.

Assim, ainda que o desejo de autonomia e diferenciação do outro aumente cada vez mais, não se concretiza sem uma intrínseca dependência diante do meio em que a criança está inserida, pois, mesmo que seja para negar o que o outro faz e é, a criança precisa do outro. Por isso Wallon (1975g, p. 137) destaca a importância que tem, para a criança, o lugar que ocupa entre os seus irmãos, a relação com os parentes próximos, o meio familiar, uma vez que a pessoa da criança se constitui na relação, ou mesmo no contraponto, com o meio social em que está inserida:

Daí a gravidade das impressões que é suscetível de sentir. As suas frustrações ou as suas arrogâncias não reprimidas são capazes de impor aos seus sentimentos e ao seu comportamento uma orientação duradoura. [...] encontrando-se todo o seu ser na situação que o ofende ou que o exalta, a criança sofre essa influência sem contrapeso e terá muito maior dificuldade em dela se escapar na sua evolução ulterior. (WALLON, 1975g, p. 138).

Como tem dificuldades para se distinguir da condição que lhe é dada no meio familiar, a criança busca autoafirmar-se e garantir apoio. Em síntese sobre as características da criança no período do personalismo, Wallon (2007a, p. 195) afirma:

Na época em que quer se manifestar distinta do outro, mostra-se gradualmente cada vez mais capaz de distinguir os objetos e selecioná-los segundo sua cor, forma, dimensões, qualidades táteis, cheiro. Depois vem a idade de 4 anos, quando suas atitudes e suas maneiras mostram-na atenta ao que elas podem ser e parecer. É também quando começa a corar por uma incongruência ou uma falta de jeito e, inversamente, tira disso motivos de zombaria ou de diversão. [...]. Contempla-se em suas obras e apega-se ao que fez. Compara e se compara. A emulação nasce e com ela uma primeira necessidade de camaradagem. Contudo, os grupos que se formam ainda são do tipo gregário, cada criança assume espontaneamente seu lugar de seguidor ou de líder [...]. No entanto, a observação propriamente dita das coisas, em que o detalhe exige um perpétuo retorno ao todo, o múltiplo e o diverso ao um e ao permanente, ainda excede suas capacidades.

O estágio do personalismo apresenta uma orientação inversa ao estágio anterior, sensório-motor e projetivo, em que preponderavam a orientação centrífuga e atividades de relação voltadas para o mundo exterior objetivo. O personalismo apresenta uma orientação centrípeta, subjetiva, e a preponderância das atividades está naquelas pessoais de construção de si, de relações afetivas com o meio humano. Nesse sentido é um estágio em que a formação do caráter (WALLON, 1971) predomina sobre o desenvolvimento da inteligência, de modo que fica evidente como o domínio funcional da afetividade volta a predominar sobre os demais domínios, especialmente porque a principal conquista desse período está na diferenciação, lenta, mas fundamental, entre o eu e outro.

A apropriação que a criança faz de si mesma acontece por meio da dupla forma de uma apropriação do seu ser corporal e de uma apropriação de seu ser psicológico, que conduz a criança diretamente à consciência de si.³⁹ As atividades de exploração do corpo próprio, de individualização das partes corporais, de seu reconhecimento e de sua integração na unidade do corpo, de delimitação do espaço subjetivo e do espaço ao redor conduzem às atividades de delimitação de si em relação ao outro.

Nesse sentido Wallon (1971, p. 245) afirma que “opera-se uma reviravolta assaz violenta, nos modos da criança e em suas relações com o ambiente”. A confusão entre si mesma e o conteúdo de sua percepção tende a ser diminuída pela dissociação da experiência vivida segundo a categoria do eu e do não eu:

A distinção entre o eu e o não-eu é apenas uma das primeiras etapas desta caminhada. Entretanto, não se produz isoladamente. Ao tempo em que a criança vai revelando uma maior objetividade em suas relações e em seus motivos de ação. [...]. Isto significa que ela já não pertence ao plano do concreto e do atual, mas que começa a emigrar para um plano onde o real se reduz às noções estáveis e mais ou menos capazes de resistir às flutuações momentâneas da sensibilidade ou das disposições subjetivas. (WALLON, 1971, p. 246).

A criança consolida a capacidade de “reagir a termo”, isto é, ao desprender-se do que é momentâneo, é capaz de reagir às situações presentes, mas também às imagens do passado guardadas na memória ou às próprias representações que criou. Não reage mais automaticamente, pode reagir depois, conforme sua preferência. O desenvolvimento que

³⁹ Sobre a noção do corpo próprio e a consciência de si, ver Wallon (1971), e os comentários de Tran-Thong (1992).

se realiza com a distinção entre a personalidade da criança e a dos outros faz com que ela procure experimentar o poder da sua pessoa, utilizando para tanto as mais diversas situações:

Com as pessoas passíveis de caírem sob seu domínio, sobretudo os parentes, mostra-se exigente, ciumenta, e pretende tornar-se o objeto exclusivo de sua solicitude. Até mesmo consegue cometer erros ou faltas, de modo intencional, a fim de ser repreendida e para obter que os demais nela fixem a atenção. Para triunfar diante de alguma oposição, é capaz de duplicidade. Há uma perda imediata da simplicidade de suas reações. A intenção nascente sabe se mascarar. À situação presente, que parece querer confirmar com seu gesto, a criança opõe mentalmente uma outra. Aprende a subordinar o provável ao possível. (WALLON, 1971, p. 249).

Assim, a partir do contraste entre o que é provável e o que é possível, a criança diverte-se com o “faz de conta”, inventando situações prováveis e improváveis, possíveis e impossíveis. O “fazer de conta” torna-se prazeroso justamente porque expressa o total domínio que a criança exerce sobre as circunstâncias inventadas ou recriadas, isto é, expressa a autonomia e a realização das vontades da criança.

Wallon destaca que, em meio a esse momento de crise para afirmação do seu eu, a criança “parece a todo instante movida por uma comparação latente entre ela e os outros” (WALLON, 1971, p. 249). Ao aproximar-se de outra criança, por exemplo, não o faz sem interesses ou vontades previamente definidas, como no caso em que há o desejo de pegar um brinquedo. Aproxima-se, portanto, para “usufruir alguma vantagem”, de modo que, a partir desse momento, impõe-se entre a criança e os outros uma divisão em que fica evidente a busca pela garantia da superioridade, ao mesmo tempo em que a criança já é capaz de reconhecer os direitos do outro.

O objeto do outro, que a criança procura obter, pode não significar a satisfação de um desejo, mas significa simplesmente a vontade de “atentar contra a propriedade do outro”, de modo que, ao obter tal objeto, pode ser que se desfaça logo dele, demonstrando pouco interesse.⁴⁰ Com o desenvolvimento da consciência de si, a criança apresenta facilidade para distinguir entre a própria existência e as coisas que pertencem

⁴⁰ “E vice-versa: pode renunciar ao que deseja quando sabe pertencer o objeto cobiçado a alguém que não quer lesar. Compreende que dar algo implica uma renúncia pessoal. [...] O desdobramento efetuado entre ele e o outro, entre seus direitos e os do outro, tornam-lhe acessível a noção de transação e, ao mesmo tempo, independe dela e dos outros a existência do objeto sobre o qual recai essa transação” (WALLON, 1971, p. 250).

ao seu meio, por isso também não confunde o que diz respeito a si mesma com o que diz respeito às outras pessoas:

A apropriação de um objeto por ela ou por quem quer que seja tornou-se um mero acidente na existência desse objeto. Esta existência não está toda implicada na percepção ou na alegria atual dela extraída pela criança. Encontra-se virtualmente em todas as possibilidades nas quais seu pensamento o coloca como apoio, sem mesmo ter necessidade de as imaginar. Esta existência mudou de plano, ou antes, pertence ao mesmo tempo àquele da experiência atual e subjetiva e ao das representações objetivas. (WALLON, 1971, p. 250).

Essas distinções entre o objetivo e o subjetivo e, sobretudo, entre o eu e o não eu não estão totalmente explícitas para a criança no início do personalismo, mas tendem a se consolidar por meio das relações da própria pessoa da criança com o seu meio circundante e terão prosseguimento durante vários anos ainda, pois se trata de uma importante conquista para a personalidade.

Wallon (1971, p. 250) indica que a consciência de si se constitui em uma conquista fundamental que delimita um limite superior indispensável para a etapa seguinte do desenvolvimento. Mas o autor lembra que “as formas de atividade já superada não são abolidas”, o que coloca o desenvolvimento em um plano descontínuo, pois, apesar de que a atividade possa ser modificada ou superada pelos progressos realizados, pode vir a se repetir em uma ocasião oportuna:

O retorno aos estados cada vez menos diferenciados da consciência pessoal pode se processar: para uma confusão relativa entre si com o outro, para o mimetismo afetivo, para a subjetividade total do raptus emocional que pode, aliás, ser favorecido pela doença, pela fadiga, por uma simples distração, e mesmo por uma espécie de arrebatamento ou de abandono progressivos que dão preponderância às intuições e às sensibilidades elementares da vida afetiva (WALLON, 1971, p. 250).

Ainda que ao final do estágio do personalismo a criança seja capaz de se distinguir do outro e de afirmar-se como pessoa, isto não impede que em alguma situação futura essa distinção seja arrefecida, pois as conquistas do desenvolvimento não são estáticas, expressam um movimento de continuidade e descontinuidade. Quando uma atividade psíquica é ultrapassada, não significa que tenha desaparecido totalmente.

O personalismo, portanto, é dominado pela evolução da personalidade infantil, mas, ao mesmo tempo, os progressos intelectuais ocorrem especialmente pelo domínio

da linguagem, da percepção e da inteligência prática. Por meio da linguagem a criança transforma em conhecimento a combinação de coisas e de ação que tem como resultado sua experiência concreta. A linguagem não é a causa do pensamento, mas é o instrumento e o apoio indispensável para seu progresso (WALLON, 2007a, p. 155). A criança, ao longo do personalismo, vai aprendendo a substituir a coisa pela palavra e essa substituição não acontece sem conflitos. A palavra é o signo da coisa, por isso é real, assim como quaisquer instrumentos que possam ser utilizados para transformar concretamente o mundo externo:

Aliás, a palavra não é distinta desses instrumentos; ela contribui para sua existência na medida em que são moldados por outra coisa que não apenas as necessidades do momento ou o simples empirismo das situações costumeiras. A palavra não apenas conclama os outros à atividade; ela vivifica a atividade de cada um através da experiência e do saber coletivos. A palavra é, como se diz, o símbolo das coisas. [...]. Ela é tão indispensável à atividade mental como a coisa, não tem uma realidade menor do que a coisa. (WALLON, 2008, p. 222).

Mas entre o conhecimento da palavra e a compreensão de seu emprego, a criança enfrenta dificuldades, que estão presentes também no início da representação. De acordo com Tran-Thong (1992), a representação tem suas exigências internas, que são as de equilibrar e desmembrar o real para colocar nele os símbolos correspondentes. Mas essa fixação de símbolos que acaba por imobilizar o real se opõe ao caráter inconstante, diverso e mutável da realidade:

A descontinuidade mental própria da criança nessa idade, por consequência de seu frágil domínio do tempo, torna suas representações ainda mais despedaçadas e incoerentes. Os jogos de ficção que são preponderantes nessa idade constituem os exercícios em que essas representações aprendem a se formar e a se organizar. (TRAN-THONG, 1992, p. 189-190, tradução nossa).⁴¹

Mas além das representações, também a inteligência prática continua a se desenvolver nesse estágio e avança sob a influência da linguagem e, sobretudo, do desenvolvimento motor. A percepção da criança torna-se progressivamente mais abstrata, mais capaz de entender e distinguir entre as diversas posições, direções e

⁴¹ “La discontinuité mentale propre à l’enfant à cet âge, par suite de sa fragile maîtrise du temps, rend ses représentations encore plus morcelées et plus incohérentes. Ses jeux de fiction qui sont prépondérants à cet âge constituent des exercices où ses représentations apprennent à se former et à s’organiser” (TRAN-THONG, 1992, p. 189).

trajetórias dos objetos, além da capacidade de discernir as cores, os contornos, as dimensões e outras características: “Esses progressos resultam dos jogos que ocupam um lugar preponderante na atividade infantil no decurso do estágio: jogos de imitação, de ficção e notadamente jogos de fabricação” (TRAN-THONG, 1992, p. 190, tradução nossa)⁴².

Esse processo em que novas capacidades, cada vez mais abstratas, podem ser utilizadas para exploração do mundo exterior anuncia a idade escolar, por volta mais ou menos dos cinco anos de idade. Estando repleta de novas possibilidades para compreensão do universo à sua volta, a criança desloca o interesse de si mesma para as coisas, para o mundo físico ao seu redor. Wallon (2007, p. 195) indica que essa “passagem será lenta e difícil” e se completará com o pensamento categorial.

2.4 Estágio categorial

No início desse estágio produz-se uma inversão de interesse e de orientação na atividade infantil. A preocupação da pessoa que dominava o estágio precedente cede espaço à preponderância da atividade de conquista e de conhecimento do mundo exterior objetivo. Dessa forma, a predominância intelectual nesse estágio compara-se ao estágio sensório-motor e projetivo, em que a evolução afetiva da pessoa fica subordinada.

No período que vai dos 6 aos 11 anos, em média, Wallon (1975g, p. 138) indica que “o sincretismo da pessoa e da inteligência vão poder resolver-se, dando lugar às diferenciações necessárias”. Para o autor é por essa razão que esta idade corresponde ao momento de ingresso das crianças na escola, na maior parte dos países ocidentais. A entrada no universo escolar demarca uma mudança significativa em toda a vida da criança, especialmente pelo contato com outras crianças e com adultos fora do meio familiar.⁴³ As relações da criança tornam-se mais diversas e isso faz com que ela necessite desenvolver-se em todos os aspectos, não apenas no cognitivo e no motor, mas também no afetivo.

⁴² “Ces progrès résultent des jeux qui occupent une place prépondérante dans l’activité enfantine au cours du stade: jeux d’imitation, de fiction et notamment jeux de fabrication” (TRAN-THONG, 1992, p. 190).

⁴³ Sobre a importância da escola, na perspectiva de Wallon, ver o Capítulo 4.

As relações exigidas pela camaradagem e pela disciplina são muito mais variáveis do que na família e devem poder mudar conforme o ambiente e as circunstâncias, elas próprias mutáveis. [A criança] Aprenderá a conhecer-se como uma personalidade polivalente, considerando evidentemente temperamentos mais ou menos maleáveis ou rígidos. Ao ajustar as suas condutas às circunstâncias particulares, longe de se dispersar indefinidamente, ela tomará consciência das suas virtualidades; terá de si própria um mais preciso e completo conhecimento. (WALLON, 1975g, p. 138).

Evidentemente que, para ajustar-se às mais diferentes circunstâncias, a consciência de si desenvolvida no personalismo é um aspecto central. A criança, somente diferenciando-se dos outros, é capaz de constituir laços de respeito e amizade, por exemplo, ao mesmo tempo em que lida com a curiosidade e o desenvolvimento da percepção do mundo objetivo. Ocorre, portanto, uma importante evolução no domínio do conhecimento:

Os diferentes traços dos objetos ou das situações, em vez de serem confundidos entre si em cada conjunto, tornam possíveis comparações, distinções, assimilações sistemáticas e coerentes. É o aparecimento do pensamento categorial, a capacidade de variar as classificações conforme as qualidades das coisas, de definir as suas diferentes propriedades e, segundo a expressão de Piaget, de não mais confundir os seus invariantes entre si. (WALLON, 1975g, p. 138).

Referindo-se a esse período do desenvolvimento, Wallon (2007a, p. 197) sintetiza a passagem do pensamento intuitivo e sincrético ao pensamento categorial:

O período de 7 a 12 ou 14 anos é aquele em que a objetividade substitui o sincretismo. As coisas e a pessoa vão pouco a pouco deixando de ser os fragmentos de absoluto que impunham sucessivamente à intuição. A rede de categorias faz irradiar sobre elas as mais diversas classificações e relações. Mas seu animador é a atividade da criança. A própria atividade entra em sua fase categorial: atribui-se tarefas entre as quais se torna capaz de se dividir, a fim de tirar de cada uma seus possíveis efeitos. O interesse pela tarefa é indispensável e deixa bem para trás o mero adestramento. Pode bastar e está muito adiante da preocupação de sempre envolver seu próprio personagem.

Mas o que difere o pensamento da criança no estágio categorial do sincretismo característico do estágio do personalismo? O sincretismo – como vimos por ocasião da análise do domínio funcional do conhecimento – existe no pensamento infantil como uma sorte de compromissos, em níveis diversos, entre a experiência concreta, que é diversa e está em constante mudança, e a representação, que se procura constituir acerca

dessa experiência. Para Wallon, o pensamento categorial se completa sob a influência ao mesmo tempo das condições orgânicas e das condições sociais, notadamente da linguagem, mas parte de um ponto inicial, de uma estrutura original do pensamento da criança, qual seja, a estrutura de pares:

O par é a estrutura, mais elementar sem dúvida, sem a qual o pensamento não existiria. É uma espécie de molécula intelectual onde se encerra o ato de pensamento sob sua forma mais simples e mais indiferenciada. Um único e mesmo objeto não poderia ser pensado senão por desdobramento. A tautologia A é A, que não acrescenta nada ao conhecimento do objeto, é, contudo, indispensável à sua tomada de consciência como objeto. No plano do pensamento, o par é anterior ao objeto isolado. Este pode existir apenas através daquele. (WALLON, 1989, p. 80).

O pensamento por pares é o instrumento intelectual primitivo de que dispõe a criança em seu período pré-categorial,⁴⁴ sendo, portanto, a base da manifestação do sincretismo em seus diferentes níveis. É a partir das diferenciações sucessivas entre os pares que procedem à constituição das categorias e à possibilidade de formação das operações mentais, próprias do pensamento categorial. Wallon interrogou crianças da idade de 5 a 9 anos⁴⁵ e foi esse estudo que colocou em evidência o pensamento por pares, pois as entrevistas mostraram que

[...] o pensamento da criança é perpetuamente constituído de temas interrompidos, de temas simplesmente unidos e algumas vezes contraditórios, de uniões nas quais os mesmos temas são, alternadamente, assimilados e opostos. Esses encadeamentos incoordenados vão, sem cessar, da estagnação no mesmo lugar à digressão. (WALLON, 1989, p. 76).

Na estrutura do par, diz Wallon (1989, p. 81), estão presentes duas condições, dois momentos complementares, embora contraditórios, do pensamento: “unidade e diferenciação, assimilação e pluralidade”. Para que o par se constitua no pensamento infantil é necessário ou sair da unidade ou diminuir a multiplicidade descontínua por

⁴⁴ “Encerrada, pela linguagem que aprende a falar, nas formas de pensar próprias ao seu meio a criança pode adotar as mesmas classificações de coisas e de causas. Mas não é capaz disso de imediato, e passa por um período pré-categorial” (WALLON, 1989, p. X). Uma importante análise acerca do pensamento pré-categorial e categorial na obra de Wallon encontra-se em Dantas (1990).

⁴⁵ “Esta pesquisa foi feita numa escola de Boulogne-Billancourt, onde se encontravam representados todos os elementos da população dessa cidade. População semi-operária e semiburguesa: Operários da mecânica e da mineração, pequena burguesia de empregados e funcionários públicos. População que compreende, também, uma certa proporção de estrangeiros e, particularmente, de italianos” (WALLON, 1989, p. XII).

meio da assimilação. A transcrição a seguir exemplifica a existência do par no pensamento da criança:

L...cot 6; “*Tem chuva que cai no chão. – O que é a chuva? – A chuva é vento. – Então, a chuva e o vento são iguais? – Não. – O que é a chuva? – A chuva, é quando tem trovão. – E o vento, o que é? – É chuva. – Então, é a mesma coisa? – Não, não é igual. – O que que tem que não é igual? – É o vento. – Então, o que que é o vento? – É o céu*”. (WALLON, 1989, p. 38).

Ao analisar a fala dessa criança de 6 anos que entrevistou, Wallon afirma que os dois pares chuva e vento, vento e céu aparecem sob forma de identidade, ao passo que o par chuva e trovão, sob a forma de sincronismo. O autor afirma que, para os dois primeiros pares, a identidade se expressa no fato de que a criança passa de um termo ao outro, como se fossem sinônimos, mesmo declarando que os termos não são a mesma coisa: “A impressão do mesmo e do diferente se justapõe, cada um afirmando-se alternadamente, sem chegar a se delimitar, e o mesmo pode apenas ser expresso da maneira mais simples e mais absoluta, por intermédio do verbo *ser*” (WALLON, 1989, p. 38). A superação do par implica complexas operações do pensamento:

A ultrapassagem do par é, no plano das realizações sensório-motoras, a constelação; no plano das realizações intelectuais, a série, a saber, uma sucessão ordenada que pode ser quer de objetos quer de acontecimentos. Nos dois casos, a estrutura elementar integra-se em uma ordem que a faz passar para um plano operatório novo. (WALLON, 1989, p. 92).

Tendo como base a estrutura dos pares, o sincretismo se constitui na estrutura original do pensamento da criança, pois, com eles, as descontinuidades se expressam, e haverá um longo caminho a percorrer até que o par dê lugar à série, isto é, a um encadeamento organizado dos objetos, das ideias, dos acontecimentos. À medida que descreve a constituição do pensamento categorial, Wallon destaca como a inteligência começa a emergir da atividade prática e da vida afetiva, passando pelo sincretismo até à representação das coisas:

Fazer o conteúdo da experiência passar, simultaneamente, pelo plano do homogêneo e do operatório, é fazê-lo passar do sincretismo ao inteligível. É substituir essa mistura de confusão e de dissociação, que é a representação puramente concreta das coisas, pelo mundo das relações. Mas a descoberta das relações não se faz no mesmo nível que as coisas que devem entrar em relação. Ela supõe um novo nível

onde possa operar-se a integração dessas coisas a uma nova ordem funcional. Esta representa, ao mesmo tempo, a redução das mesmas a uma medida comum e o conjunto das operações por onde podem ser postas em evidência e as mudanças delas. (WALLON, 1989, p. 209).

Isso significa que a representação deve indicar uma capacidade de combinação e de invenção diante dos objetos e perante as diversas relações possíveis entre os objetos. Wallon lembra que a criança comumente confunde aquilo que é ativo e aquilo que é passivo, e atribui à própria matéria as qualidades necessárias para utilizá-la ou para dar-lhe forma. Isto porque o pensamento infantil na fase de constituição do pensamento categorial é sucessivamente disputado pela intuição direta que tem de cada coisa ou de cada acontecimento, e pelas razões que pode utilizar para agrupar, para colocar em movimento, classificar, como é sua função.

Referindo-se ao início da representação no pensamento infantil, Wallon afirma que, enquanto a criança apenas nomeia os objetos à medida que consegue percebê-los ou manipulá-los, faz uso da capacidade de correlacionar manifestações orais com o seu movimento momentâneo. Entretanto, ainda não se pode dizer que faça uso da lembrança ou da memória que possibilita evocar as coisas na ausência delas:

Chegará o dia em que o instrumento verbal possuirá, suficientemente, significações bem diferenciadas para que, na ausência dos objetos ou dos atos, possa unir-se à simples imagem deles e servir para torná-la mentalmente presente. É a idade em que a representação se põe a existir por si mesma. (WALLON, 1989, p. 315).

A representação é uma simplificação variável do objeto que, segundo Wallon, tem o seu poder justamente graças a essa variabilidade e por não depender mais da percepção imediata, ou seja, por valer-se da memória e de construções puramente mentais. Mas o autor indica ainda que a formação do pensamento categorial depende, além da possibilidade de representação, da constituição do conhecimento do mundo objetivo por meio de definições exatas, que permitem identificar e classificar as coisas em categorias, por isso afirma que “o conhecimento é essencialmente operatório” (WALLON, 1989, p. 335).

A indeterminação entre aquilo que aproxima e aquilo que diferencia os objetos acaba por esgotar a possibilidade de defini-los qualitativamente e de identificá-los com uma significação própria:

Duas conseqüências são possíveis: ou o agrupamento entre objetos não pode ultrapassar o par, que admite uma simples comparação global; ou a comparação dissolve-se nas semelhanças e diferenças mais vagas, para deixar subsistir, entre elas, relações de mais e de menos, cuja identidade qualitativa seria bem difícil de reconhecer. (WALLON, 1989, p. 339).

Nesse sentido, se explicita no pensamento da criança a forma como as representações e os conhecimentos encontram-se contraditoriamente entre a intuição sincrética, própria ao período pré-categorial, e o pensamento formal, ou categorial propriamente dito. Embora o aspecto intuitivo seja oposto ao categorial, Wallon chama a atenção para as íntimas relações que apresentam, uma vez que é justamente no desenvolvimento dessa contradição que se amplia a função categorial:

A indiferenciação das qualidades entre si e da qualidade com a substância corresponde a uma fase onde a criança ainda não sabe ordenar os objetos, nem as impressões que deles recebe, conforme princípios que sejam independentes de cada objeto particular e de sua própria sensibilidade. Aos casos particulares, que as circunstâncias compõem, quer no mundo exterior, quer para sua experiência pessoal, a criança deve aprender a sobrepor como que uma rede ideal de séries onde cada objeto possa ser, simultaneamente, analisado conforme os componentes de sua própria estrutura e classificado, entre os outros objetos, conforme eles tenham, com ele, um componente comum. (WALLON, 1989, p. 342).

O caminho a percorrer na passagem da coisa para a ideia, portanto, é lento e repleto de dificuldades, não é imediato, requer a mudança da intuição perceptiva para a representação, daquilo que é meramente concreto para o abstrato, do individual para o geral. Mas o objeto se deixa identificar apenas na medida em que se deixa analisar, daí a necessidade de compreender como se desenvolve na criança a explicação do real. Wallon parte do princípio de que as relações sensíveis, quais sejam, as noções de lugar, tempo⁴⁶ e movimento, assim como a causalidade, apresentam na criança uma evolução que culmina no pensamento categorial.

Entretanto, não somente os dados sensíveis, advindos das coisas que existem para a criança de forma imediata e total, evoluem. Também o que ultrapassa os dados sensíveis, que Wallon (1989, p. 493) denominou por ultracoisas,⁴⁷ são construídas pelo

⁴⁶ Sobre a noção tempo, particularmente importante para este trabalho, falaremos um pouco mais no Capítulo 3.

⁴⁷ Refere-se ao problema das origens, à ideia de crescimento, vida e morte, e à confusão entre céu, sol-lua, vento. Nesse sentido, ver terceira parte: “As ultracoisas”, em Wallon (1989).

pensamento infantil “segundo os dados do real, mas de forma diferente”. Assim, o autor afirma (p. 503):

Considerando a existência de uma coisa apenas sob a forma da sobrevivência material, a criança mistura espaço e substância. Quanto à ação – que ela deve evocar quando necessário –, ela só sabe considerá-la sob a forma quer da ação espontânea, que nada explica, quer da ação comunicada, que recua do mesmo ao mesmo indefinidamente. Espaço, substância, ação ainda apenas se substituem ou se opõem. Entre eles, não há nem coordenação exata, nem integração.

O pensamento deverá desenvolver-se até que possa chegar ao nível dessa coordenação e integração de que fala Wallon, pois essa possibilidade está relacionada à diferenciação entre o real e sua representação. O pensamento não deverá coincidir com os objetos aos quais é sua função compreender: “Ele é uma conduta nova que se sobrepõe às outras” (WALLON, 1989, p. 513). Mas o real está sempre em movimento e transformação, de modo que sua captação não ocorre facilmente e, muito menos, sem oposições e conflitos: “Apesar de suas diferenças, as estruturas do pensamento devem esforçar-se para atingir as das coisas. É uma dualidade de fato que ocasiona a dialética do espírito e da matéria” (WALLON, 1989, p. 514).

Como a conduta própria ao pensamento categorial é rica em conflitos, Wallon (1989, p. 516) identifica três momentos que se opõem no conhecimento:

Irreversibilidade absoluta do empirismo bruto, ou seja, simples sucessão de impressões ou de imagens que uma coincidência ou afinidades particulares unem individualmente. Reversibilidade total do ato intelectual. Necessidade de integrar, alternadamente, uma na outra, a reversibilidade e a irreversibilidade, para traduzir, ao mesmo tempo, o que há de constância e de evolução nas coisas. E além disso, eventualmente, reprodução de um irreversível em reversível, por descoberta ou reprodução da conjuntura que pôde fazer uma forma de existência passar para uma outra.

Esses momentos, de acordo com a análise de Wallon, podem ser encontrados todas as vezes em que a criança se esforça para apropriar-se da experiência sensível e para fazê-la transformar-se ao plano da representação intelectual. Segundo o autor, o ato do conhecimento supõe, ao mesmo tempo, unidade e diversidade. Assim, a oposição entre a coisa isolada e a ordem em que ela pode ser classificada entre as coisas só pode ser consequência da atividade intelectual, que deixa de ter como referência a

experiência subjetiva e momentânea, e se torna atividade que relaciona o indivíduo não apenas às circunstâncias particulares, mas ao mundo das possibilidades: “Objetivar o real é pensá-lo em potencial, ou sob sua forma categorial, ou seja, em sua diversidade eventual, o que tem o duplo efeito de tornar possíveis o controle das coisas e o ajuste gradual do pensamento à realidade delas” (WALLON, 1989, p. 519).

A capacidade de apreensão das coisas considerando o que concretamente são, mas também o lugar que ocupam em uma série, e também a provável possibilidade de que possam ser virtualmente modificadas, faz com que a atividade intelectual tenha um caráter potencial e que ultrapasse o mero empirismo. O caráter potencial, relativo à representação categorial, conforme Wallon (1989, p. 519), “é devido, aparentemente, à simples transferência, para o plano intelectual, daquilo que já pertence a atividades subjacentes e anteriores, mas com as consequências particulares que estão ligadas à natureza das representações”.

O sincretismo e a aparente inércia mental que contrapõem o pensamento infantil e o pensamento do adulto podem, segundo Wallon (1989, p. 521), “dar-lhe um aspecto de arcaísmo”. Mas isso acontece porque as funções relativas ao desenvolvimento do simbolismo e da atividade intelectual não possuem apenas uma base orgânica, “elas devem desenvolver-se por si mesmas, no meio novo que elas abrem à atividade do homem. Elas sofrem as condições desse meio que tornaram possível”. Assim, ao mesmo tempo em que o pensamento categorial torna possível a exploração do meio em um nível absolutamente diferente, ele contribui para a existência desse meio e sofre as condições disso.

A mistura do gesto com a coisa, a confusão entre o simulacro ou a palavra com a coisa, e o sincretismo como um todo dependem, para serem superados pela criança, não apenas da maturação orgânica e dos exercícios intelectuais, mas de um desenvolvimento das relações com a sociedade, que devem diferenciar-se para que o pensamento torne-se mais especulativo. Dessa forma uma etapa separa ainda o desenvolvimento infantil do pensamento do adulto, isto é, a fase que se refere à puberdade e à adolescência, e que Wallon (1975g, p. 139) considera como um momento de fases “diversas, contrastadas, mas complementares”.

2.5 Estágio da puberdade e adolescência

Com o desenvolvimento do pensamento categorial e o estabelecimento de novas formas para exploração do mundo objetivo, o domínio cognitivo arrefece e mais uma vez cede lugar ao domínio da afetividade, que predomina sobre as demais instâncias funcionais. Assim como na crise típica do personalismo, as exigências da personalidade passam, no momento da puberdade⁴⁸ e adolescência, novamente ao primeiro plano. As necessidades do eu voltam a absorver e a envolver todas as disposições do sujeito. Wallon (1975g, p. 139) indica que passam a existir momentos nos quais a energia se gasta em manifestações exteriores parecidas com “paroxismos passionais”:

É a idade em que os sentimentos possuem a mais evidente ambivalência: timidez e arrogância, vaidade e gozo dos outros alternam e muitas vezes combinam-se. O mais absoluto egoísmo e o sacrifício pessoal andam a par; só as circunstâncias parecem por vezes decidir qual dos dois prevalecerá. Muitas vezes o sujeito espanta-se perante si próprio e sente a preocupação de já não se conhecer. Encontra-se deslocado da sua própria pessoa ou então é no seu passado que ele já não sabe reconhecer-se.

O adolescente, em decorrência das mudanças que sofre, torna-se indeciso nas suas relações sociais, embora muitas vezes também na atividade intelectual. “Saindo do positivismo raso da idade anterior, parece-lhe indispensável descobrir a razão de ser das coisas e das pessoas, a sua origem, o seu destino. O mundo ganha uma nova dimensão” (WALLON, 1975g, p. 139). A preocupação metafísica aparece, ao mesmo tempo em que a preocupação científica das causas e das responsabilidades sociais, com a combinação entre o “espírito de dúvida e o de construção, de invenção, de descoberta, de aventura e de criação”.

Apesar de lançar-se em experiências às vezes imaginárias, o adolescente é, ainda, capaz de utilizar novas aptidões de raciocínio, de combinação e de compreensão do mundo, sendo essas aptidões de cunho objetivo e material, mas, sobretudo, aptidões mentais, desenvolvidas no estágio anterior e que se consolidam somente nesse momento

⁴⁸ “A puberdade, como sabem, é o período em que, sob o efeito de novas secreções, oriundas em particular dos órgãos sexuais, se produzem, no rapaz e na rapariga, modificações chamadas caracteres secundários do sexo e que tendem para os diferenciar um da outra. No rapaz, aparecimento do bigode, da barba, modificação da voz, ou seja, alargamento da laringe; na rapariga, aparecimento dos seios, alargamento da bacia, etc. Simultaneamente com estas modificações morfológicas, produzem-se modificações de ordem psíquica” (WALLON, 1979f, p. 214).

de evolução pubertária. Sintetizando esse momento da evolução infantil, Wallon (2007a, p. 197-198) afirma:

Quando a amizade e as rivalidades cessam de se fundar na comunidade ou no antagonismo das tarefas empreendidas ou por empreender, quando tentam justificar-se por afinidades ou repulsão morais, quando parecem interessar mais a intimidade do ser do que colaborações ou conflitos afetivos, esse é o anúncio de que a infância já foi minada pela puberdade. Também aqui a nova idade vai irradiar simultaneamente em todos os domínios da vida psíquica. Um mesmo sentimento de desacordo e de inquietude surge nos domínios da ação, da pessoa e do conhecimento, em cada um são mistérios a desvendar e é uma mesma necessidade de posse de certa forma essencial que a posse atual não satisfaz e que busca para si perspectivas indefinidas.

A inquietude, que é própria dessa fase, faz o adolescente questionar sua existência, pensar sobre o fato de que poderia não existir e que poderá cessar de existir.⁴⁹ Assim, a puberdade é o momento da reflexão acerca do ser e do não ser, é o momento de ruminar sobre a íntima ambivalência da vida e do nada, do amor e da morte:

Pela primeira vez a pessoa se pega concentrada sobre ela mesma, não somente entre os outros, mas dentro do tempo.

Desta crise sai o adulto que tem optado pela vida contra a morte. Ele identifica a vida com tarefas, e as tarefas em que se personificará doravante sua atividade são uma tela que lhe esconde a morte. As criações de sua atividade são praticamente uma negação da morte (WALLON, 1982, p. 344, tradução nossa).⁵⁰

Wallon chama a atenção para uma implícita ilusão de imortalidade que parece haver no pensamento do adolescente. Para o autor, novos conflitos nascem dessa implícita pretensão e da assimilação da realidade imposta pela sociedade, de modo que cabe ao sujeito se equilibrar entre as tarefas possíveis e as impossíveis. Como cada indivíduo tem uma forma de reação diante das exigências sociais, também as relações da pessoa com o conjunto da vida psíquica são variáveis e imprevisíveis, dependem das circunstâncias e das disposições internas de cada um. Assim, a pessoa acaba por se constituir de forma “mais concreta ou mais abstrata, mais extensiva ou mais estrita,

⁴⁹ Sobre as prováveis diferenças entre o adolescente da burguesia e da classe operária, ver a discussão de Wallon (1979f).

⁵⁰ “Pour la première fois la personne se saisit concentrée sur elle-même, non plus seulement parmi les autres, mais dans le temps. De cette crise sort l’adulte qui a opté pour la vie contre la mort. Il identifie la vie avec des tâches, et les tâches où s’incarnera désormais son activité sont un écran qui lui cache la mort. Les créations de son activité sont pratiquement une négation de la mort” (WALLON, 1982, p. 344).

mais flexível ou mais rígida” (WALLON, 1982, p. 345, tradução nossa).⁵¹ O indivíduo vai, pouco a pouco, organizando os eventos de sua existência em sistemas diferentes de tendências ou de necessidades, evidenciando o problema da divergência de sua constituição e a ambivalência de atitudes ou de sentimentos.

Com referência ao papel do educador nesse período, Wallon (1979f, p. 217) afirma:

É preciso utilizar este gosto pela aventura, este gosto para ultrapassar a vida quotidiana, este gosto para se unir a outros que têm os mesmos sentimentos, as mesmas aspirações, este gosto para ultrapassar o ambiente atual, para ajudar a criança a fazer a sua opção entre os valores em presença, que podem ser por vezes valores criminosos, mas também valores sociais, valores morais. Este gosto, esta necessidade de escolha, marcam uma evolução decisiva do indivíduo, a sua tomada de contato com a sociedade. A criança, sob a influência da puberdade, tenta escapar a uma vida demasiado limitada, à vida do seu meio imediato. É a época das inquietações sublimes e das vocações.

É um momento singular do desenvolvimento em que ocorrem opções do ponto de vista intelectual e opções que incidem sobre os valores afetivos e morais, incluindo as religiosas, místicas e de ordem política. Nesse sentido, Wallon (1979f, p. 218) chama a atenção para a importância de desenvolver no adolescente o espírito de responsabilidade:

A responsabilidade consiste, com efeito, em tomar sobre si o êxito de uma ação que é executada em colaboração com outros ou em proveito de uma coletividade. A responsabilidade confere um direito de dominação mas comporta igualmente um dever de sacrifício. O responsável é aquele que deve eventualmente sacrificar-se, ser o primeiro a sacrificar-se.

Na perspectiva walloniana, se o sentimento de responsabilidade for desenvolvido nesse momento fundamental de escolhas que orientarão o futuro do sujeito, certamente é possível que haja maior relação entre as opções individuais e o conhecimento das questões sociais em que o adolescente deve participar. Evidentemente que tal sentimento não pode ser desenvolvido nessa fase se, anteriormente, já não estiver sendo vivenciado pela pessoa. Mas o adolescente tem a vantagem de não

⁵¹ “[...] plus concrète ou plus abstraite, plus extensive ou plus stricte, plus souple ou plus rigoureuse” (WALLON, 1982, p. 345).

precisar mais assegurar o equilíbrio entre as possibilidades psíquicas ainda confusas e as realidades futuras, pois se utiliza de um pensamento plenamente capaz de operar em caráter abstrato, puramente representativo.

Nesse sentido, segundo Tran-Thong (1992), no adolescente, os progressos permanecem necessários no domínio do caráter e das capacidades intelectuais, mas o plano foi atingido de modo que o desenvolvimento da pessoa e do conhecimento pode se orientar conforme escolhas e metas definidas. Wallon⁵² destaca, porém, que a duração e a intensidade deste período de indeterminação variam segundo a situação social do sujeito, e que a natureza dos projetos poderá estar mais ou menos estreitamente em relação com o ambiente material e moral, de acordo com a orientação possível de suas atividades.

2.6 A duração dos estágios

Para Wallon a vida psíquica não é feita de camadas que simplesmente vão se sobrepondo umas às outras de maneira organizada e gradual. O desenvolvimento não ocorre em uma escada ascendente em que novos elementos vão se juntando aos mais antigos, de maneira sempre combinada e consensual. Ao contrário, na evolução psíquica existem momentos em que novas condições e fatos tornam-se possíveis, sem que isso signifique o desaparecimento das formas e atividades anteriores. À medida que são modificadas, as atividades mentais assumem um modo diferente de determinação que passa a conduzir as formas mais elementares presentes nos sistemas precedentes:

Para ocorrerem, essas mutações exigem períodos de latência; tornam o crescimento descontínuo, dividem-no em etapas ou em idades que não correspondem mais, instante por instante, à soma dos dias, meses e anos. Uma sucessão mais ou menos longa de idades cronológicas pode se inserir na duração de uma mesma idade funcional. Não há mais similitude entre as idades da criança e as da infância. (WALLON, 2007a, p. 192).

Sendo assim, a idade cronológica não corresponde fielmente às idades da evolução mental. No entanto, os planos de atividade subsistem e, seja qual for a forma

⁵² Nesse caso ver o texto “Etude de l’adolescence”, citado por Tran-Thong (1992), no qual Wallon indica a importância teórica do estágio da adolescência que, segundo ele, permanece pouco estudado.

dos progressos e segundo os níveis funcionais, permanecem conjuntos que têm cada qual sua marca e sua orientação específicas, e que são uma etapa original no desenvolvimento da criança, por isso o autor distribui o desenvolvimento em estágios e destaca as características de conjunto em cada fase.

Para Wallon (1975g, p. 140), “todas as etapas que conduzem a criança do nascimento à idade adulta mostram uma ligação estreita entre a evolução da sua personalidade e a da sua inteligência”. Isto é, ainda que exista a predominância de um domínio sobre o outro, a criança não é um ser fragmentado e todas as instâncias funcionais evoluem e se movimentam ao longo do desenvolvimento. A preponderância, ora do conhecimento, ora da afetividade, por exemplo, sinaliza a movimentação da vida psíquica, e não a existência de uma personalidade fraturada. Os estágios não são entidades cortadas, nem se superpõem puramente e simplesmente, não são perfeitamente homogêneos e tampouco são desorientados entre eles. Por isso Wallon (1971, p. 252) afirma:

O crescimento físico não é uma simples adição de centímetros mas supõe alterações de proporções e de equilíbrio entre as partes. Isto é ainda mais verdadeiro quanto ao desenvolvimento psíquico: não se trata aí de uma simples adição de noções ou de aptidões; o desenvolvimento psíquico leva a criança a atravessar períodos dotados de traços dominantes e peculiares a cada um deles, realizando um certo equilíbrio ou sistema específico. Sem dúvida, ainda não se estabeleceu um acordo quanto à natureza profunda dessas diferenças entre períodos.

As diferenças entre as fases são de ordem quantitativa e qualitativa, mas para Wallon não existe conteúdo mental que possa ser rigorosamente identificado como de uma idade específica, pois depende de estruturas anteriores e seu aparecimento está condicionado às condições do meio. Segundo Tran-Thong (1992, p. 229), “Wallon se esforçou em sua obra para demarcar o momento e a ordem da maturação sucessiva das funções, que permitem identificar e delimitar os estágios do desenvolvimento” (tradução nossa).⁵³ Entretanto, essa demarcação não estabelece períodos fixos, uma vez que o comportamento típico preponderante, que especifica cada estágio, é determinado pelas possibilidades internas da criança, mas também pelas condições exteriores de sua existência. Assim, o meio em que a criança está é fundamental para seu

⁵³ “Wallon s’est efforcé dans ses ouvrages de repérer le moment et l’ordre de la maturation successive des fonctions, qui permettent d’identifier et de delimitar les stades de développement” (TRAN-THONG, 1992, p. 229).

desenvolvimento e influi sobre a duração de cada etapa de sua evolução. Nessa perspectiva Wallon (1979g, p. 163) afirma:

O meio não passa do conjunto mais ou menos durável das circunstâncias em que continuam existências individuais. Comporta evidentemente condições físicas e naturais, mas que são transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente. A maneira como o indivíduo pode satisfazer as suas necessidades mais fundamentais depende disso e igualmente certos requintes de costumes que podem nos mesmos locais fazer coexistir pessoas de meios diferentes.

O estudo da criança exige, portanto, “o estudo do/ou dos meios onde ela se desenvolve” (WALLON, 1979h, p. 189), e é difícil distinguir entre o que se deve ao desenvolvimento espontâneo e o que advém do meio. A importância dessa relação da criança com o meio se expressa no fato de que desde o seu nascimento a criança depende do ambiente humano, dadas as suas necessidades de sobrevivência: “E esta situação de fato tem consequências imediatas que determinam a orientação do seu desenvolvimento psíquico” (p. 193). Mas o meio da criança não é estático, se modifica, de modo que as relações da criança com o meio mudam e seu desenvolvimento sofre as consequências desse processo:

O desenvolvimento da inteligência está ligado, na criança, ao desenvolvimento da sua personalidade total. Para falarmos da sua personalidade, não podemos ignorar as suas condições de existência. Variam com a idade. Com a idade variam as relações da criança com o seu meio. De idade para idade, o meio da criança torna-se diferente. (WALLON, 1979f, p. 198).

A comparação de crianças da mesma idade, mas pertencentes a ambientes físicos e sociais diferentes, mostra como o meio influi sobre a atividade psíquica e, de certa forma, determina rumos para o desenvolvimento. Contudo, Wallon (1971, p. 253) lembra que é importante procurar, nas manifestações de cada idade, “a estrutura psíquica que, de um lado, as torna possíveis, e doutro lado, exclui a possibilidade de manifestações mais evoluídas”.

Ao nascer o indivíduo não tem o aparelhamento de reflexos ou de percepções cujas combinações bastariam para explicar todas as suas condutas posteriores, assim, ainda que a maturação orgânica seja indispensável para a evolução funcional, na ausência das relações com o meio o indivíduo não se desenvolve. Nesse sentido Wallon

(2008, p. 117) enfatiza que o homem é “um ser essencialmente social”, uma vez que a atividade humana é inconcebível sem o meio social, o que pode ser notado em todos os estágios do desenvolvimento.

Como o meio está em constante mudança e atua fortemente na evolução psíquica, não é possível considerar o desenvolvimento em um esquema estático no qual os mesmos fatores reagiriam incessantemente entre si:

Sucedem-se assim estágios cuja existência se apaga evidentemente para aquele que prestou atenção apenas às combinações de elementos considerados como os únicos materiais da vida psíquica e que deseja ver neles a pré-formação exata daquilo que ele considera o tipo necessário do pensamento adulto. Aliás, não bastaria nem mesmo inventariar, a cada período, todos os fatores que ali se encontram, pois o importante é menos sua presença do que suas relações e seu papel. O que distingue os estágios entre si é um estilo particular de comportamento. Sem dúvida sua sucessão é tão rápida nas primeiras etapas da infância que nos confins entre um estágio e outro pode haver intrincamento mútuo e freqüentemente também alternância. Sua fisionomia específica é, não obstante, bem reconhecível e sua sucessão global evidente. (WALLON, 2008, p. 119).

Como consequência disso, a duração dos estágios não pode ser fixa, é sempre variável, ainda que seja evidente como sua sucessão é acelerada nos primeiros anos da infância e mais lenta nas fases que se seguem. Entretanto, a evolução não tem um período definido para ser finalizada, e ainda que possua fases distintas até o momento da puberdade e adolescência, a inserção do indivíduo na vida adulta não significa o fim de seu desenvolvimento. Por isso Wallon (1982), em sua obra *La vie mentale*, se dedica a caracterizar, além dos estágios clássicos do desenvolvimento, alguns aspectos relativos à senilidade ou velhice.

Sobre a vida adulta, o autor afirma (1989, p. 504): “O próprio pensamento do adulto está longe de ser um termo fixo, imutável, um limite definitivo, como o fariam supor certas definições da razão”. Nessa mesma direção, diz Wallon (1979c, p. 68):

A idade adulta é a dos êxitos ou dos fracassos na vida privada e na vida pública ou profissional do indivíduo. A parte das circunstâncias torna-se agora muito grande. Mesmo que haja culpa por parte da pessoa, a responsabilidade caberá muito possivelmente à sua psicogênese passada, mas não ao estágio atual da sua evolução psíquica. Quanto às deteriorações senis da pessoa e da inteligência, também elas não deixam de ter relação com a psicogênese passada: se esta foi muito ativa, elas poderão, em certa medida, ser aliviadas. Mas

são o seu inverso, sem, todavia, seguirem na regressão, as mesmas vias que ela, na sua progressão.

O desenvolvimento, na perspectiva de Wallon, não é entendido como um simples processo gradual e ininterrupto em que as estruturas vão se complementando até atingirem um ápice de modo que em seguida passariam a declinar. O desenvolvimento possui uma continuidade, mas de reestruturações:

Não se trata de que em cada idade, ou estágio, ou período, se constituem novas estruturas mentais por completamento, por aperfeiçoamento das da idade anterior, mas que cada idade, estágio, período, representa uma estrutura completamente nova, distinta da anterior, ainda que sejam seus os elementos que intervêm, e também muitas vezes oposta, quando não inferior no que se refere a rendimento. Sem demora, as mudanças que todos observamos na criança, esses períodos em que uma progride e outra da mesma idade retrocede, ou em que, sendo iguais, são distintas, e cuja razão se procurou em problemas do crescimento físico, ou em questões afetivas com a psicanálise, revelam-se como ponto inicial de novas reestruturações. (MERANI, 1977, p. 90).

Assim, compreende-se que as crianças não são todas iguais, e a duração dos estágios não é a mesma para todas elas, se é que é possível determinar com precisão tal duração. A compreensão dos estágios wallonianos nos remete a algo repleto de nuances, oposições e conflitos, sem amarrações e marcos fixos, o que indica a tentativa do autor no sentido de demonstrar o desenvolvimento como processo dialético e, sobretudo, histórico.

Nesse sentido, ainda que as pesquisas de Wallon revelem as idades em que foi possível observar o aparecimento de determinadas funções nos indivíduos, o autor tem ciência de que em outro momento histórico, ou em outro meio social, tais funções poderiam ser retardadas ou aceleradas em seu aparecimento. Wallon (1979h, p. 196) adverte que “o estudo dos diferentes meios é necessário para um melhor conhecimento do indivíduo”, e lembra que tal estudo carece da associação de esforços entre a psicologia e a sociologia.

A evolução psíquica está ligada à evolução das estruturas orgânicas, pois não há como desenvolver na criança, por simples exercício, aptidões que não chegaram à maturação. Mas, ao mesmo tempo, o desenvolvimento depende do meio que, já o dissemos, está constantemente em transformação. Assim, na perspectiva walloniana,

todos os limites de duração para as etapas ou estágios do desenvolvimento são meras referências teóricas, não são leis universais.

As fronteiras de duração estabelecidas por Wallon para os estágios são, desse modo, uma referência quanto ao começo de algumas funções, claramente aquelas presentes na observação das crianças:

As funções possuem, todas, um *ponto inicial*, a partir do qual o exercício poderá diferenciá-las, em ligação com as situações às quais elas dão acesso. Mas o próprio ponto inicial marca o instante em que a função torna-se possível através de estruturas subjacentes. É à série desses pontos iniciais que conduz o estudo das origens do pensamento na criança. (WALLON, 1989, p. 521, grifo do autor).

A periodização⁵⁴ walloniana dos estágios do desenvolvimento, conseqüentemente, não se orienta por uma estrutura rígida e tampouco por uma lógica linear, mas pretende indicar os momentos em que as funções ou atividades psíquicas parecem ter sua origem. Isto porque, fundamentando-se na dialética marxista, Wallon concebe a duração e a evolução dos estágios partindo do suposto de que o conflito é parte inerente e constitutiva da evolução do psiquismo. Sendo assim, as idas e vindas, evoluções e involuções do desenvolvimento são marcas intrínsecas ao processo em si, como atestam as leis de alternância, sucessão e preponderância funcional, que vimos no capítulo anterior.

A duração dos estágios de Wallon, portanto, deve ser entendida como sendo uma possível demarcação do início de qualquer atividade psíquica, mas que não representa apenas o momento atual dessa atividade, antes, articula o passado e o futuro. Isto é, ao identificar uma função em determinado momento da evolução psicológica, Wallon destaca que esta função não surge ali, mas já estava em germe quando ainda não podia ser identificada. E, ao mesmo tempo, é indicativa de funções futuras, mais desenvolvidas, que tendem a aparecer pela transformação daquela que agora pode ser observada.

Voltando, portanto, ao título deste capítulo, que traz a pergunta sobre o que os estágios de Wallon expressam acerca da noção de tempo, pode-se afirmar que, ao percorrer os estágios wallonianos, procuramos demonstrar que não há, em Wallon, a

⁵⁴ Há um interessante estudo da periodização walloniana, em comparação com a periodização na teoria de Vigotski, em Teixeira (2003).

compreensão de um tempo do desenvolvimento estandardizado, ainda que a divisão da evolução psíquica em estágios seja sugestiva disso. Os estágios expressam a forma como as diversas funções evoluem no tempo, mas não há um momento preciso em que determinada função desapareça para que outra tome seu lugar, por isso o estudo dos estágios é importante para a compreensão da noção de tempo de Wallon.

Os estágios da teoria walloniana são sucessivos, porém descontínuos, sendo impossível delimitar começos e fins das atividades, ainda que em seus estudos Wallon tenha procurado identificar quando o “ponto inicial” pode ser observado. Esse ponto inicial remete ao momento em que, por meio das pesquisas, pode-se identificar no comportamento da criança alguma função, o que não significa que de outra forma ou em outro momento essa função já não estivesse lá. Para exemplificar melhor esse processo, procuraremos explorar, no capítulo que se segue, o desenvolvimento da noção de tempo na criança.

CAPÍTULO 3

A CONSCIÊNCIA DO TEMPO NO PENSAMENTO INFANTIL

O que a constituição da ideia de tempo na criança diz acerca da noção de tempo em Wallon?

O estudo dos estágios da teoria do desenvolvimento de Wallon é importante para a compreensão da noção de tempo desse autor, porque mostra um processo evolutivo que tem duração, e porque expressa uma compreensão dessa duração sem rigidez e com a possibilidade tanto de rupturas como de continuidades. As atividades psíquicas se constituem a partir da dialética entre o orgânico e o social e não podem ser precisamente datadas em sua evolução, mas apresentam mostras do momento em que estão mais desenvolvidas na criança.

Na atividade de constituição da noção de tempo, por sua vez, esse processo não é diferente. Wallon procurou demonstrar em seu estudo sobre a aquisição do pensamento categorial como as crianças tomam consciência acerca do tempo. Ao expressar a forma como compreende o processo de aquisição da noção de tempo na criança, Wallon acaba por dar indícios da maneira como ele próprio compreende o tempo. Por isso pretendemos, neste capítulo, explorar a análise de Wallon acerca desse processo, dada a inegável importância da atividade em si, mas sobretudo porque, ao demonstrar essa aquisição, Wallon parece indicar uma concepção acerca da categoria tempo. Dito de outra forma, pode-se afirmar que, para além do tempo na criança em si, importa-nos compreender a forma como o autor interpreta o tempo a partir do pensamento infantil.

Wallon (1989) considera que relacionar o pensamento da criança com o pensamento do adulto permite encontrar diferenças profundas que, na verdade, expressam o problema universal do conhecimento e, ao mesmo tempo, a questão do desenvolvimento individual. Do ponto de vista do sujeito epistêmico, diversas teorias procuraram, ao longo da história, demonstrar as possibilidades e as impossibilidades de chegar ao conhecimento das coisas. Wallon, como vimos no primeiro capítulo, se opõe tanto à perspectiva mecanicista como à perspectiva idealista e situa o percurso das teorias do conhecimento para fundamentar sua posição. Nesse sentido, diz o autor:

Para pensar as coisas e o mundo, o espírito deve fazê-los entrar em classes, no que é chamado, desde Aristóteles, de categorias. Sem estas, seria preciso supor uma impregnação direta do espírito pelas coisas ou, pelo contrário, uma invenção das coisas pelo espírito. Estas três concepções negam-se reciprocamente, mas, se cada uma é considerada isoladamente, nenhuma é satisfatória. Elas opõem entre si aspectos da vida intelectual que são igualmente indispensáveis. As categorias não poderiam ser distinguidas da ação exercida pelo real sobre o espírito sem se transformarem em princípios *a priori*, que tornariam impossível o conhecimento do real em si. (WALLON, 1989, p. IX).

A possibilidade de impregnação do espírito pelas coisas, afirma Wallon (1989, p. IX), fundamenta a ideia de que as representações mentais na verdade são a mera repetição das coisas tais como são, de forma a corresponder à impressão sensível e intelectual do mundo real. Em linhas gerais, eis a tese empirista. Segundo o autor, essa tese deve ser refutada por ser insuficiente para explicar como é possível transformar o objeto e chegar à sua representação e à sua classificação dentre outros objetos, por exemplo.

No entanto, a oposição a essa perspectiva do conhecimento inspirou teorias que se afirmaram na ideia de que as estruturas são resultados da construção intelectual, logo, essa construção seria o que de mais real existe na possibilidade do conhecimento. Trata-se da noção idealista. Essa última concepção, por sua vez, é incapaz de demonstrar a existência das coisas no mundo concreto e de conciliar o conhecimento com a realidade, pois o mundo material se constitui em reflexo do pensamento.

Wallon destaca que, entre essas duas posições teóricas acerca do conhecimento, surgiu uma terceira, que expressa uma tentativa de conciliação. A importância dessa posição está no fato de que coloca em relevo a condição de que as coisas só podem ser conhecidas a partir do momento em que entram em certas classes do conhecimento. Assim, as categorias de Aristóteles retornam ao debate:

As categorias de Aristóteles foram discutidas durante toda a Idade Média. Discussão sobre os universais. Possuem elas mais ou menos realidade do que os objetos particulares cujo conhecimento elas asseguram? Nominalistas vêem nelas apenas etiquetas; realistas vêem um tipo de realidade intelectual que seria geradora das realidades particulares. Assim, reaparecem o empirismo, de um lado, e um racionalismo mais ou menos idealista. (WALLON, 1989, p. IX).

Com a finalidade de realizar uma síntese, Kant voltou à noção de categorias e procurou juntar a experiência concreta ou sensível com a experiência mental em um ato único, de modo que compreende que os dados empíricos existem, mas precisam ser organizados por um sujeito que conhece. Dessa maneira, para conhecer é preciso, por um lado, ter uma experiência sensível e, por outro lado, fazer uma estruturação lógica, que não depende da experiência empírica.

A posição kantiana é particularmente importante, porque, ao distinguir entre as formas da sensibilidade e as categorias do entendimento, o filósofo define estruturas que possibilitam a experiência: “[...] há duas formas puras da intuição sensível como princípios do conhecimento *a priori*, quais sejam, o espaço e o tempo” (KANT, 2013, p. 73). O espaço e o tempo são, portanto, as condições que possibilitam a percepção e a experimentação de qualquer coisa. O espaço possibilita a organização das impressões sensíveis em uma forma, ao passo que o tempo é uma condição subjetiva que permite intuir acerca dos objetos:

O tempo e o espaço são, assim, duas fontes de conhecimento das quais se podem extrair *a priori* diferentes conhecimentos sintéticos [...]. Tomados em conjunto, eles são, com efeito, as formas puras de toda intuição sensível, tornando possíveis, assim, as proposições sintéticas *a priori*. (KANT, 2013, p, 84).

Mas Wallon, tomando como ponto de partida a posição kantiana, indaga acerca das possibilidades do conhecimento para além dessas categorias, pois afirma que, para averiguar a validade delas, seria preciso que pudessem ser encontradas da mesma forma no pensamento infantil. O problema do conhecimento universal precisaria ter referência, por conseguinte, na questão do desenvolvimento individual:

Nessas categorias, percepções ou pensamentos poderiam muito bem ser menos desenvolvidos nela [na criança] do que no adulto, mas sua linha geral e sua estrutura essencial deveriam coincidir exatamente com a maneira que o adulto tem de perceber e de raciocinar. O estudo de sua evolução psíquica mostra que não é assim. (WALLON, 1989, p. X).

Wallon considera que a concepção das categorias, após Kant, não manteve o mesmo rigor, e muitas discussões em torno da questão foram retomadas e mesmo aprofundadas ou refutadas por estudos históricos posteriores:

Assim como após Aristóteles, as discussões foram retomadas. O estudo comparado das civilizações e das sociedades humanas fez com que fosse constatado que o conformismo, de algum modo universal, da razão, segundo Kant, era uma hipótese em oposição com os dados da história. Foi preciso dar às categorias um caráter mais provisório, uma significação mais relativa. (WALLON, 1989, p. X).

Citando estudos de Lévy-Bruhl, Hubert e Mauss, dentre outros, Wallon identifica em pesquisas sociológicas outras possibilidades para resolução da questão do conhecimento universal em relação ao conhecimento do sujeito, o que se expressaria por meio da comparação entre civilizações primitivas, por exemplo. Para ele, por meio dessas pesquisas a ideia de transformismo adentrou no estudo das categorias e acabou por fazer delas algo que pode ajustar-se às coisas:

[...] foi grande a tentação de se perguntar se, na criança, elas [as categorias] não evoluiriam da mesma forma que na espécie, se sua mentalidade não se pareceria, inicialmente, com a dos primitivos. Falou-se de pensamento mágico a seu respeito. Hipóteses bem inverossímeis. (WALLON, 1989, p. X).

Na análise de Wallon, a premissa kantiana não se confirmou no desenvolvimento da cultura e, tampouco, no desenvolvimento individual. No adulto, as categorias são relativizadas pelas condições históricas, enquanto na criança as categorias são relativizadas pela idade e pelo desenvolvimento individual.

Como a criança aprende a se comunicar por meio da linguagem própria ao meio em que vive, tende a ficar aprisionada às formas de pensar próprias desse meio. Todavia isso não se dá imediatamente, visto que o pensamento passa por uma fase pré-categorial na qual a criança não é ainda capaz de utilizar as mesmas classificações de coisas e de causas que o adulto adota: “Inicialmente, a criança sabe apenas agrupar os objetos segundo as relações deles com sua atividade ou seus desejos do momento. Ela não os classifica segundo a natureza deles, ela os constela segundo suas intenções mais pessoais” (WALLON, 1989, p. X). Se expressa, portanto, uma longa distância que precisa ser percorrida até o nível do pensamento do adulto, o que extrapola, de acordo com Wallon (1989, p. XI), as noções de espaço e de tempo:

Não é apenas o local ou o momento que estão ligados, individualmente, a cada objeto, sem permitir situá-lo no espaço ou no tempo, mas toda qualidade é-lhe tão particular que ocasiona apenas quiproquós, se se tornam o motivo de sua aproximação com outros

objetos. [...]. O poder que lhe falta para classificar ou para explicar as coisas, é o de distribuir cada uma em tantas categorias quantos forem os traços dela que permitam classificá-la entre outras.

Nesse sentido as categorias não são definitivas. Elas dependem da forma como o pensamento ordena as coisas, o que exige a distinção do próprio pensamento em planos diversos, que por sua vez sofrem influência da realidade. Diante disso, Wallon (1989, p. XI) afirma de maneira enfática: “A idade é o fator essencial disso. Os limites da criança são de origem fisiológica, enquanto que, em cada época, os do adulto dependem das condições históricas e sociais”.

O desenvolvimento individual, dessa forma, não coincide com a perspectiva kantiana acerca das possibilidades do sujeito epistêmico. Evidentemente que essa questão não foi posta por Kant, para quem interessava indagar acerca das possibilidades do conhecimento universal. Wallon, com outra preocupação, ao partir dessa premissa, entende que só seria possível apreender as possibilidades do conhecimento no indivíduo pelo estudo da gênese do pensamento na criança. Assim, o autor estuda o percurso de constituição do pensamento categorial para apreender o funcionamento do pensamento em seus primórdios na infância.

Para Wallon (1989, p. 213), as coordenadas essenciais da existência são o espaço e o tempo. No período de indeterminação sincrética do pensamento, a criança tende a apresentar dificuldade para situar seu lugar no tempo e seu lugar no espaço. Por isso a ordem do tempo e do espaço não pode ser considerada como um dado fixo ou *a priori* do universo e da razão, mas como um dado em sua história, na evolução, no movimento de diferenciação do pensamento.

As coordenadas do tempo e do espaço ajustam-se conforme os objetos que o mundo propõe à razão, mas, para a criança, essas coordenadas não são prontamente evidentes: “Provavelmente, a percepção as têm em potencial mas, às percepções, é necessário acrescentar uma ordem de noções que se referem a outra coisa que a cada percepção particular” (WALLON, 1989, p. 213-214). Sendo o tempo e o espaço, para Wallon, por conseguinte, não mais apenas categorias *a priori*, ainda que sejam relações sensíveis, passemos então ao estudo da constituição da explicação do real pela criança, particularmente, da consciência do tempo na criança.

3.1 As relações sensíveis e a noção de tempo

Wallon (1989) identifica, como relações sensíveis, as noções de espaço, tempo e movimento, que inicialmente se apresentam como percepções da criança perante o mundo e, gradualmente, vão tomando a forma de categorias com as quais o pensamento infantil é capaz de organizar as coisas. Essas relações sensíveis, juntamente com o desenvolvimento da ideia de causalidade, expressam o percurso da criança na tentativa de explicar o real.

Ao tratar das relações que a criança estabelece com o mundo objetivo e das formas como lentamente toma consciência dos objetos e percebe as coisas, Wallon esclarece que, muito antes de definir, por exemplo, o que é o espaço, a criança já percorreu etapas do espaço perceptivo por meio das reações sensório-motoras e é capaz de explorar superfícies, volumes, dimensões. Como não diferencia, ainda, o lugar e a existência, para a criança o espaço permanece um longo tempo como algo perceptível e particular, e não como um “meio abstrato onde as coisas podem coexistir, mudar reciprocamente de posição, mover-se ao mesmo tempo em que permanecem as mesmas” (WALLON, 1989, p. 347).

Os estudos de Wallon identificam, ainda no início da idade escolar, uma confusão no pensamento infantil acerca dos lugares ocupados pela coisa e a coisa em si. Ocorre também uma mistura entre o objeto real e o objeto que pode ser localizado na lembrança da criança, e existe frequentemente uma confusão entre o que é o lugar do objeto e o que é a causa daquilo que se produz nesse lugar.

Mas Wallon (1989, p. 419) destaca que “as primeiras relações a se liberarem da experiência concreta são as relações de lugar”, por isso possuem um papel fundamental na explicação do real e na constituição do pensamento categorial: “O espaço é o que há de mais constante no objeto de nossas impressões, visto que cada coisa tem sua extensão e seu lugar” (WALLON, 1989, p. 422). Assim, a partir do espaço se estabelecem diferenciações essenciais para a passagem à abstração, pois a utilização de símbolos permite ultrapassar o concreto e criar imagens potenciais. Quando ainda a noção de tempo não pode ser identificada plenamente na criança, pode-se afirmar que na noção de espaço estão em germe as funções indispensáveis para seu desenvolvimento.

Para Wallon, a dificuldade para tomar consciência do tempo e também do espaço resulta em problemas para conceber e explicar o movimento, pois a criança tende a fixar as coisas em certo estado. No pensamento infantil, é grande o obstáculo para situar o movimento em um campo de força que possa extrapolar o próprio corpo em movimento.

A compreensão do movimento depende da constituição conjunta da noção de espaço e da noção de tempo na criança. Nesse sentido, acerca da noção de tempo, diz Wallon (1989, p. 356):

O tempo utilizado, sentido, percebido, denominado, representado, calculado, concebido cobre uma grande diversidade de planos e de operações psíquicas. Seria contrário à observação identificá-lo a uma intuição original, única e total logo de início. Ele se dispersa ou se reúne conforme se confunde com os gestos, a expectativa, os ritmos, as periodicidades fisiológicas ou sociais, os sincronismos, as durações mutuamente correlativas ou independentes, as transferências do presente ou do pessoal para o passado e futuro ou para o objeto, as medidas ou as referências diversas que lhe são aplicadas.

A maneira como o tempo se apresenta à criança, a partir da solicitação das coisas e do mundo objetivo, promove o despertar de um problema relativo às relações entre as próprias coisas, os acontecimentos, as existências. A criança precisa, então, organizar as noções correntes de tempo segundo sua experiência pessoal. De acordo com Wallon (1989, p. 356), “a confusão inicialmente é grande, tanto nos termos utilizados quanto na imagem das sucessões”.

Até mesmo fatos naturais que se inscrevem na duração, como o crescimento, e que podem fornecer uma imagem concreta dessa duração, não são inicialmente apreendidos de forma correta pela criança. Com frequência aquilo que é do passado se mistura ao presente e ao futuro porque a criança ainda não faz distinções de tempo. Isto acontece também porque há uma dificuldade em distinguir o tempo subjetivo, que se refere à própria criança, e o tempo objetivo, relativo a tudo o que vai além da criança:

Para a criança, conciliar seu tempo pessoal, onde deve inscrever-se tudo o que ela sente ou aprende, com o tempo que é obrigada a imaginar para o que não é ela mesma, é uma grande dificuldade. Ela oscila entre uma espécie de anterioridade absoluta ou pessoal e anterioridades relativas ou objetivas. (WALLON, 1989, p. 358).

A diferenciação entre a duração pessoal – que a princípio é para a criança de uma precedência absoluta sobre todas as coisas – e a duração sem início que pode ser atribuída ao conjunto das coisas não é uma passagem automática. Essa diferenciação depende do desenvolvimento de uma noção de tempo que articula a própria duração às outras durações, integrando-as em uma duração comum. Wallon faz referência ao sentido da palavra “sempre” no vocabulário infantil e indica que, em vez de dar significado a algo que não tem início, “o ‘sempre’ da criança permanece um ‘sempre’ particular e qualificativo, que pode ele mesmo contradizer-se, conforme os objetos aos quais é aplicado” (WALLON, 1989, p. 359). Desse modo, assim como o tempo não integra as durações, o “sempre” não se refere a toda a existência.

No desenvolvimento da noção de tempo, torna-se necessário haver uma inversão entre o tempo subjetivo e o tempo objetivo, de maneira que a criança consiga se classificar entre aquilo que é diferente de si mesma:

A criança não tem, de imediato, o poder de considerar a si mesma da maneira como considera os outros, de projetar sua própria existência como num meio fora dela. Ela não sabe dissociar sua pessoa dos conjuntos concretos onde sua percepção e sua ação a enredam. (WALLON, 1989, p. 360).

Daí a dificuldade que se percebe quando a criança é solicitada a se situar entre seus irmãos, por exemplo, pois é comum que identifique seus irmãos sem se considerar como um deles. Habitualmente, a criança recorre a uma indistinção entre o tempo cronológico e o tempo de sua existência, para justificar sua autoria perante as coisas das quais acaba de tomar consciência:

[...] falta-lhe o poder de ajustar sua própria existência ao número de todas as outras, e de imaginá-las todas juntas em uma duração que, ultrapassando todas as durações particulares, se tornaria o lugar de todas as durações possíveis. Ora, a criança sabe viver apenas no particular e no indefinido. As impressões acrescentam-se entre si em sua experiência bem antes que ela possa reduzi-las a uma soma que suporia unidade e base comum. (WALLON, 1989, p. 361).

As impressões advindas das coisas precisam, portanto, ser sintetizadas e organizadas no pensamento para que ultrapassem o nível da percepção e cheguem à categorização. Compreender a própria duração no confronto com outras durações, e

pertencendo a um conjunto maior de uma duração única, supõe apreender a unidade em meio ao diverso.

Para Wallon (1989, p. 361), como as relações de tempo são ainda indeterminadas para a criança, o uso dos termos “quando” e “às vezes” remete a uma ideia de sincronismo e de eventualidade. A criança responde à pergunta “quando” fazendo uso de uma palavra qualquer e frequentemente acrescenta à resposta a locução “às vezes”, como que para garantir que de alguma forma sua resposta indique um resultado provável, já que essa expressão indica de forma compreensível a oposição entre o que é e o que parece ser. A dificuldade de estabelecer a sucessão do tempo também se expressa no uso de “às vezes”, assim como no uso de “sempre”:

Por mais simples que possa parecer-nos a sucessão no tempo, ela é, contudo, uma ordem a ser colocada entre os acontecimentos e as coisas que não existe logo de início nas aptidões da criança. Então, mesmo que ela pareça substituir outras ordens mais complexas pela ordem do tempo, frequentemente ela apenas utiliza locuções cujo sentido ainda está indiferenciado. (WALLON, 1989, p. 366).

A ordenação entre os acontecimentos exige apreensão da relação entre causa e efeito, assim como exige compreensão acerca das expressões que remetem à ordem no tempo. Como não diferencia o sentido das expressões utilizadas, a criança toma como equivalentes termos que se opõem, como é o caso de “às vezes” e “sempre”. Isso demonstra como seu pensamento não identifica os acontecimentos em uma duração em que cada um possui um lugar em relação aos outros, de modo que a criança tende a indicar apenas o fortuito e o imediatamente perceptível, em detrimento daquilo que dura.

Falta à criança, ainda, a consciência das relações entre causa e resultado, o que dificulta a representação do tempo universal, isto é, do tempo que não tem início, no qual todos os tempos se inserem. Na perspectiva walloniana, a noção de causalidade não pertence ao campo das relações sensíveis. Refere-se ao pensamento que extrapola a intuição e é capaz de ordenar o mundo em categorias, tendo como fundamento a própria localização no aqui (lugar) e no agora (tempo).

3.2 O tempo vivido e o tempo objetivo no pensamento da criança

Tomar consciência acerca de uma coisa significa localizar onde a coisa está e dimensionar quanto ao “agora, antes ou depois” (WALLON, 1989, p. 423). Isto significa que é necessário que a coisa seja colocada entre os termos de uma série, para que, em comparação com aquilo que foi e com aquilo que será, possa ser distinta a coisa que é no presente:

O tempo psicológico não é um dado inicial. Mesmo já muito desenvolvida, sua elaboração permanece cheia de saltos e de ilusões, como o adulto pode constatá-lo em si mesmo se não tem a ajuda do calendário e se não substitui suas impressões pessoais pelos dados do mesmo. O tempo tem, como componentes indissolivelmente complementares, o fato subjetivo e a ordem objetiva de sucessão. (WALLON, 1989, p. 423).

O fato subjetivo está relacionado ao que Wallon chama de tempo psicológico, pois se refere à percepção individual acerca do tempo, mas que, se tomada isoladamente, tende a ser equivocada, pois perde a referência da ordem objetiva de sucessão das coisas. Assim, o autor destaca que, ao querer reduzir o fato subjetivo e a ordem objetiva um ao outro, acaba-se por destruir o próprio tempo, pois “a combinação indispensável dos dois faz-se em diferentes níveis, desde as referências mais íntimas até as tabelas cronológicas” (WALLON, 1989, p. 424).

Nesse sentido, Wallon lembra que a crítica de Bergson ao tempo objetivado estava correta, entretanto, ao fazer essa crítica Bergson acabou por incorrer no erro de priorizar apenas o aspecto subjetivo do tempo:

A crítica de Bergson contra o tempo objetivado, mecanizado e, como ele diz, especializado, seria justa, se ela não tivesse por objeto dar crédito a um erro, também grave, em proveito do tempo vivido. A intuição da duração pura, onde ele queria encontrar o sentimento íntimo e primordial da existência, o dinamismo fundamental da vida, é apenas refinamento da contemplação, despojando-se muito sutilmente de tudo o que ocupa efetivamente a sensibilidade mais espontânea e mais ingênua. Isso é presunção de desocupado ou de filósofo. (WALLON, 1989, p. 424).

Para Wallon, a observação mostrou que as primeiras reações da criança no sentido de tomar consciência do tempo não são resultado da contemplação, mas de uma

necessidade ou de um movimento na direção de objetos ou acontecimentos que precisariam ser compreendidos para além da duração pura. O tempo vivido, para a criança, implica ritmos, que são constitutivos do organismo infantil desde as funções vegetativas até as mais elaboradas, e que expressam as “sínteses de onde o sentimento elementar da duração extrai sua fonte” (WALLON, 1989, p. 424). A organização que a criança faz de seus primeiros desenvolvimentos já indica essa síntese da duração, que tende a evoluir conforme a experiência da criança se expande, até que consiga aprimorar os tempos vividos em um tempo universal.

Segundo o estudo de Wallon (1989, p. 424), as divisões formais que são feitas do tempo e que se evidenciam nos termos utilizados na linguagem não necessariamente se opõem ao tempo vivido: “São apenas um nível mais abstrato de síntese entre seu senso íntimo e um sistema exterior de referências”. Como o tempo presente está em constante modificação, os termos que a ele se referem também mudam frequentemente, e esse caráter móvel dos termos dificulta o entendimento da criança, mas ao mesmo tempo faz parte da apreensão do próprio tempo, que não é fixo:

“Agora” nada significa, a não ser situado entre “antes” e “depois”. Transporte indispensável do presente para algo que ultrapassa, síntese suscetível, por vezes, de enfraquecer-se e de distender-se em sentimento confuso da duração, mas não intuição pura. O presente designado por “agora” logo fará “agora” coincidir com o que “depois” recobre, assim como, anteriormente, “agora” era aplicado ao que se tornou “depois”. (WALLON, 1989, p. 424-425).

Os termos da linguagem expressam a dificuldade de articulação entre o passado que já foi presente, o presente que será passado e o futuro que ainda será presente e logo se tornará passado também. Os problemas que a criança enfrenta para diferenciar o “hoje” do “amanhã” e do “ontem” indicam essa dificuldade de ordenação do tempo em uma série lógica, o que requer a apreensão simultânea entre os momentos e a sucessão deles. Mas essa dificuldade é de ordem objetiva, portanto não depende da intuição, mas da apreensão da realidade de forma lógica.

A consciência do tempo no pensamento infantil confronta-se, ainda, com a dificuldade que a criança tem para medir seu tempo pessoal em relação ao tempo vivido por outros, o que a faz reduzir tudo a um único tempo objetivo: “Como sujeito, para quem as coisas só existem na medida em que as sente e as pensa, a criança tem a ilusão de ser anterior a tudo, e por vezes declara-se anterior até mesmo a seu pai” (WALLON,

1989, p. 425). Quando se considera anterior a tudo, sem o saber a criança acaba por negar a possibilidade real do tempo, pois não concebe existências que possam ser diferentes e anteriores à sua própria existência:

A criança permanece ligada ao seu meio presente, mesmo quando é convidada a explorar o tempo. O que ela sente é tudo o que existe, não por exclusão, mas por ignorância e por negligência do resto. Ela carrega consigo o tempo ou, melhor dizendo, ela não sabe nele deslocar-se. Pois ser-lhe-ia necessária, para apreender seu próprio devir, isolá-lo das coisas, e justamente através disso, tornar-se capaz de atribuir às coisas um devir independente. (WALLON, 1989, p. 425-426).

Como está ainda em processo de diferenciação de si em relação aos outros e às coisas, a criança tem dificuldade para conceber tempos diferentes e até mesmo independentes do seu tempo vivido. Deverá percorrer um longo processo até que seja capaz de “classificar sua própria duração entre todas as outras e encará-la no estado de puro objeto” (WALLON, 1989, p. 426). Inicialmente é evidente no pensamento da criança a mistura entre aquilo que tem continuidade e o que é delimitado, daí por que enfrenta obstáculos para perceber outras durações, diferentes da sua própria.

Quando a criança não limita mais a existência das coisas à imagem de cada uma delas e consegue demarcar a realidade de cada uma perante as demais, apresenta-se a ideia de que existe um meio comum a todas as coisas, e a própria existência individual passa a ser vista nessa dimensão de totalidade:

Apenas através disso a criança verá resolvidas as contradições do tempo subjetivo, que se situa, na verdade, fora do tempo cronológico. Criatura efêmera entre as criaturas, suas impressões assim a transformaram também em relação às coisas que elas representam, e cessarão de aí refletir a duração sem limite que ela se atribui. Cada ser tornar-se-á, assim, um termo distinto, cuja própria duração será determinada com a ajuda de sincronismos na sucessão dos seres. (WALLON, 1989, p. 426).

A distinção entre os seres faz parte da constituição da noção objetiva de tempo, pois esta noção supõe a totalidade dos seres que existem simultaneamente, e que formam um conjunto em que a criança se insere. O pensamento da criança é sensível apenas ao que é eventual e contingente, havendo um tênue limite entre o que é real e o que poderia ser real, de onde advém a dificuldade que a criança tem de perceber-se como ser finito em relação com outros seres que possuem começo e fim.

A constatação da sucessão entre os seres não se dá imediatamente. O tempo de nossas representações precisa ser construído, posto que não é um meio natural; antes, é processual e histórico:

Ele é constituído de experiências inicialmente muito particulares, dispersas e sem medida comum. É necessário reduzi-las entre si por uma espécie de integração que o eleve, a cada vez, de nível, dando-lhe um crescente poder de organização e símbolos mais abstratos. (WALLON, 1989, p. 427).

Sendo assim, o tempo não é uma categoria *a priori* na qual a noção de causalidade se fundamenta e se liga para explicar o real; ao contrário, o tempo é também construído como todo tipo de conhecimento em relação ao mundo exterior. Com base em experiências mais rudimentares, a noção de tempo se amplia a partir da capacidade de organizar a sucessão e de atribuir-lhe características cada vez mais abstratas, de modo que paulatinamente o tempo vivido, ou tempo subjetivo, cede espaço à compreensão do tempo objetivo.

3.3 O tempo e o ser: antinomias do pensamento infantil

Segundo Wallon (1989), ainda que seja evidente que a criança é incapaz de responder acerca do problema das origens por estar aprisionada à sua experiência cotidiana e por possuir certa inaptidão especulativa, as respostas sobre o recuo e o início no tempo, noções que compõem a ideia de origem, expressam níveis do seu desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, no pensamento infantil é possível identificar um conflito entre a própria existência e o tempo cronológico, o que pôde ser encontrado também nas crenças dos primitivos:

Inicialmente, a presença efetiva, embora em si mesma oculta, dos ancestrais que, juntos, sustentavam a existência do clã correspondente: o tempo obliterado atrás do ser. Depois, esboça-se a diferenciação e surge a idéia de um tempo anterior ao tempo, o tempo dos ancestrais. A imanência dá lugar à anterioridade sem nada de anterior a si: o extratemporal anuncia o tempo. [...] o tempo antes do tempo torna-se, simplesmente, o período mais recuado do tempo, com a alternativa

quer de uma regressão ao infinito, quer de um início absoluto. (WALLON, 1989, p. 446).

O ancestral criador deixa, portanto, de ser contemporâneo da criatura por meio da distinção que se estabelece entre o que existiu antes, o que existe agora e o que pode vir a existir, isto é, se consolida a distinção entre os termos de uma série sucessiva. A cronologia acaba por conferir as condições de existência do ser: “À medida que todos os seres e sua duração têm, por denominador comum, a cronologia, todo limite temporal torna-se impensável” (WALLON, 1989, p. 446). Como o tempo cronológico se impõe ao pensamento, a criança enfrenta a irredutibilidade das outras durações à sua própria duração:

Ela não sabe como fazer o macrocosmo entrar em seu próprio microcosmo, que é, para ela, o fundamento de toda realidade, visto que é a única fonte de onde pode receber a intuição da existência. Ainda incapaz de sublimá-la, de despersonalizá-la, de extrapolá-la, inapta para dissociar suficientemente sua sensibilidade e o objeto, a representação e o real, normalmente ela acredita ser, ela própria, o limite do que a circunda [...]. (WALLON, 1989, p. 447).

A dificuldade de articular o tempo absoluto ao seu próprio tempo se expressa, por consequência, nos limites que a criança enfrenta para perceber o universo ao seu redor como independente de si mesma. Daí a dificuldade para conceber os pais como anteriores a si própria, por exemplo. Para Wallon (1989, p. 494), “o problema das origens sobrepõe-se ao do tempo e não pode, naturalmente, ser resolvido antes dele”.

Nesse sentido, a falta de compreensão quanto ao início, às origens, está implicada na dificuldade de compreensão do tempo como sucessão de eventos, acontecimentos e até mesmo de pessoas: “[...] no início do pensamento, não estando diferenciados o ser e o tempo, não se poderia indagar quando e nem como o ser começou. Seu início é coextensivo com sua existência, e sua existência calca-se num início sem início” (WALLON, 1989, p. 494). Como ainda enfrenta obstáculos na diferenciação de si perante os outros e na diferenciação do ser e do tempo, a criança acaba por acreditar que não é possível demarcar o início de sua existência:

É apenas quando o tempo consegue distinguir-se completamente do ser, quando deixa de estar ligado a cada espécie de seres como uma de suas modalidades e quando se torna um meio onde deve se ordenar a sucessão dos seres, que surge o dilema de uma regressão ilimitada

para um primeiro início, que fatalmente sempre é ocultado, ou de um início absoluto, que carregaria consigo a negação do tempo cronológico. (WALLON, 1989, p. 494).

Nessa perspectiva “a primeira antinomia é a de sua própria duração e das outras durações”.⁵⁵ A sua própria duração está relacionada às coisas ou às atividades que a criança faz, ao passo que as outras durações referem-se ao conjunto dos acontecimentos que independem da criança. Com a separação entre o ser e o tempo, o próprio tempo pode emergir, pois a partir de então se torna um tempo efetivo no qual deve ser ordenado tudo o que existe ou que pode vir a existir:

Descobrir que coisas aconteceram antes de outras é o único meio de explorar os limites do tempo. Partir do próprio tempo, pesquisar se o tempo tem ou não limites, é recair, em sentido inverso, na confusão do tempo e do ser, é fazer com que a função cronológica imponha suas condições ao ser. (WALLON, 1989, p. 494).

Mas a função cronológica do tempo é, para Wallon, simples potencial, de modo que é necessário que o ser se amplie para além de todos os limites possíveis. A mistura que a criança faz entre o que é potencial e o que é real, de acordo com a perspectiva walloniana, é a última a ceder ao pensamento categorial, porque o tempo potencial supõe a liberdade em relação aos fatos concretos. Como a sua existência é a forma através da qual a criança participa do real, a sua própria duração está implicada no conhecimento e na comparação com as outras durações que compõem o meio de sua existência.

O desenvolvimento do pensamento supõe um longo período em que a duração permanece fragmentada e a criança é capaz de conceber apenas durações particulares, o que remonta à dificuldade de articulação entre parte e todo. Cada existência seria uma parte em que existiria uma duração particular, mas que não estaria ligada ao todo: “São simples silhuetas sem ligação, e às quais falta uma base que permitiria ordená-las entre si” (WALLON, 1989, p. 495). Dessa maneira, o problema das origens remete ao problema do tempo, especialmente porque a origem nada mais é do que a existência do ser inserida em uma duração. Por isso Wallon (1989, p. 495) afirma:

⁵⁵ Wallon (1989, p. 494) afirma que essa dificuldade se manifesta na história das crenças e na filosofia, mas apresenta vestígios também na criança.

Assim se explicam as contradições em que a criança cai incessantemente: conflito da duração que toda existência implica e da sucessão que deve explicá-la, conflito da causa primeira e dos antecedentes ao infinito, ocasionado pela noção de causa, conflito da identidade própria a todo ser imaginado e das condições diferentes dela que deveriam precedê-la.

As contradições do pensamento infantil expressam, portanto, não somente as dificuldades inerentes ao desenvolvimento da causalidade, por exemplo, mas também as dificuldades para compreensão das relações entre o ser e o tempo, a existência e a duração. A duração particular se contrapõe à duração absoluta e, para integrar a duração em uma sucessão e a sucessão na duração, a criança necessita constituir uma ordem categorial na qual seja possível encontrar tanto a existência real como toda a existência possível.

3.4 O biológico e o social na compreensão do tempo: a importância da idade

No início deste capítulo indicamos que Wallon toma como suposto a compreensão kantiana acerca das formas *a priori* da intuição sensível, o espaço e o tempo, mas entende que não é possível encontrar no pensamento infantil essas formas da sensibilidade como Kant as supôs encontrar no sujeito epistêmico. Para Wallon, a ideia de espaço e a ideia de tempo, assim como todas as noções próprias ao pensamento categorial, não estão prontas na criança. Elas precisam ser constituídas a partir da evolução do pensamento e esbarram em um limite que diz respeito à idade da criança. “A idade é o fator essencial disso”, diz Wallon (1989, p. XI) em uma passagem que já citamos anteriormente.

E por que seria a idade tão importante para Wallon? Poder-se-ia afirmar que ao compreender a idade como um marco que delimita as possibilidades da criança, o autor cede aos argumentos daqueles que tendem a considerá-lo como organicista, uma vez que parece sobrepor a ordem fisiológica ao aprendizado social.⁵⁶ Entretanto, o estudo da obra walloniana mostrou que existe um cuidado rigoroso quanto à dialética do biológico

⁵⁶ Para a crítica à ideia de que Wallon seja organicista, ver Zazzo (1978).

e do social, e dizer que o desenvolvimento da criança não depende de sua idade seria, para Wallon, minimamente perigoso, pois tenderia a mostrar um desenvolvimento que ocorre alheio ao aspecto orgânico.

Desse modo, o biológico e o social são condições do desenvolvimento e, como condições, impõem limites. Da mesma forma que a ausência do meio social, das relações emotivas e da imitação do outro, por exemplo, podem resultar em dificuldades na constituição das funções psíquicas, as condições da maturação também podem demarcar balizes para a evolução mental. E dizer isso não significa ceder às teses organicistas que aprisionam o indivíduo às suas possibilidades internas, mas significa lembrar que o homem não se constitui apenas pela estimulação externa, como supõem os comportamentalistas.

Assim, compreender a dialética do orgânico e do social conduz a uma explicação do desenvolvimento infantil com referência na síntese que se produz entre o meio em que a criança está inserida e as suas possibilidades individuais. Dessa maneira, quanto à constituição da ideia de tempo não seria diferente. Afirmar que a criança constitui a noção de tempo exclusivamente pelo contato social ou que essa noção já existiria *a priori* no pensamento infantil é não compreender a dialética que se evidencia no desenvolvimento.

A constituição da noção de tempo, assim como todas as conquistas do pensamento, depende das condições do aparelho correspondente, nesse caso condições específicas da maturação orgânica, mas, sobretudo, depende das condições e solicitações do meio em que a criança está inserida. Por isso Wallon reitera a importância de que a criança tenha contato com conteúdos escolares relativos à história da humanidade, por exemplo:

Quanto à criança, o que pode em primeiro lugar ligá-la à história é a ação do homem e o que lhe é devido nas transformações que a vida sofreu. Pode assim tornar-se-lhe acessível a noção de época. Não é uma seqüência abstrata de épocas que é capaz de imaginar, mas quantos esforços e acontecimentos humanos foram precisos para transformar uma época numa outra. (WALLON, 1979k, p. 353).

O estudo de história, dessa maneira, seria importante para que a criança pudesse compreender as transformações que ocorreram e ocorrem nas relações humanas, o que deve contribuir para apreensão da noção de época, ou seja, de tempo. Ao ensinar

história, portanto, a escola favorece a constituição da consciência de tempo na criança, especialmente a partir da apreensão do movimento e do processo que são aspectos constitutivos da história e, concomitantemente, do tempo. Mas é claro que esse ensino não faz sentido para a criança que ainda carece de condições para seu entendimento, e também não pode ser retardado ao ponto de encontrar a criança já bastante desenvolvida. Daí a importância da noção de idade e da compreensão dos estágios do desenvolvimento.

Os estudos de Wallon (1989) indicam que a aquisição da noção de tempo na criança se apresenta com a possibilidade do pensamento categorial, isto é, por volta dos 5 aos 9 anos de idade, sem que seja possível estabelecer um marco fixo. Zazzo (1989), em interessante estudo sobre a noção de idade, entrevistou crianças de 6 a 10 anos e, por meio das perguntas “Que idade tem você?” e “Há quantos anos você nasceu?”, demonstra que aos seis anos as crianças ignoram completamente a noção de idade e com dez anos todas elas já a adquiriram. Esse estudo confirma que é possível notar quando uma atividade psíquica está completamente formulada, mas que não se pode datar com fixidez seu aparecimento.

Assim, não se pode assinalar o momento específico da constituição da duração, porque o desenvolvimento do conhecimento não ocorre pela simples adição de conteúdos superpostos e é possível identificar diferenças entre a evolução de crianças numa mesma época ou meio:

Diferenças de pensamento são observadas de uma época para outra, entre indivíduos e segundo a idade. [...]. Se nossas idéias ou conhecimentos fossem uma simples soma que o tempo faz aumentar (mais lentamente quando se trata de gerações sucessivas que têm que descobrir a verdade; mais rapidamente para o indivíduo que se beneficia com as experiências acumuladas delas), as únicas diferenças seriam de quantidade ou de proporção. (WALLON, 1989, p. 504).

A idade, portanto, não é um fator isolado para o desenvolvimento. E assim como constitui importante condição da evolução psíquica, não está imune às diferenças que se apresentam em decorrência da cultura. Ao demarcar a idade como um limite para aquisição da noção de tempo, e também para todas as outras atividades psíquicas, Wallon chama a atenção para o fato de que é preciso compreender o desenvolvimento como um processo, o que indica, também, que o autor não poderia compreender o tempo senão como um processo. Esse processo tem referência nas formas que as

funções gradativamente assumem ao longo da evolução, evidenciando os momentos em que cada atividade está mais desenvolvida, ainda que nos outros momentos não esteja ausente, como mostra, por exemplo, a relação entre espaço e tempo.

3.5 A relação espaço-tempo e a dialética eu-outro na consciência do tempo

Como vimos no capítulo anterior, desde o nascimento a criança procura explorar o espaço ao seu redor, o que se evidencia sobretudo no estágio sensório-motor e projetivo, momento em que, pela aquisição da marcha e da linguagem, a criança ganha novas possibilidades para descobrir o mundo. Teoricamente, pode-se dizer que o indivíduo, nessa etapa, ainda não possui a noção de tempo, ou pelo menos não do modo como o adulto a constitui. Isto significa que não é capaz de situar os eventos de sua vida em uma ordem lógica de sucessão e tem dificuldades para compreender a continuidade e a ruptura que o tempo impõe aos seres.

Todavia, afirmar que a noção de tempo não está plenamente constituída no pensamento infantil não significa dizer que já não esteja se constituindo. Ou melhor dizendo, enquanto explora o espaço e constrói a noção de lugar, a criança orienta seu desenvolvimento no sentido da compreensão do universo ao seu redor, que muitas vezes independe dela mesma, o que também faz parte da tomada de consciência acerca do tempo.

A relação que se estabelece entre a constituição da noção de espaço e a constituição da noção de tempo revela a forma como o indivíduo organiza o conhecimento do mundo. A lembrança e a memória exemplificam esse processo, pois assinalam uma estreita ligação entre os objetos e os lugares e o tempo em que se situam esses objetos e esses lugares, ou o tempo em que os eventos aconteceram. A partir da distinção entre o tempo que se vive e o tempo que se mede, tempo, espaço e memória se solidarizam. O brincar⁵⁷ da criança expressa essa relação, na medida em que expressa a

⁵⁷ O brincar, segundo Wallon (2007a, p. 56), está ligado às atividades que não possuem uma motivação exterior a elas, uma realização que não tende a realizar nada além dela mesma: “A partir do momento em

possibilidade de uma atividade em que a liberdade se manifesta e, ao mesmo tempo, o conhecimento e a exploração do mundo estão presentes.

Na brincadeira, a criança escolhe livremente os objetos e o espaço, por vezes imita acontecimentos e pessoas que são eleitos por meio do afeto e coloca o tempo a seu favor, escolhendo a duração de cada atividade e mesmo alterando a ordem dos acontecimentos segundo o seu desejo. O adulto, por sua vez, quando brinca, tem referência nos laços afetivos da infância e, por meio do brincar, é capaz de esquecer momentaneamente de sua realidade de vida. Ao acessar a memória para perder-se no brincar, o adulto coloca a duração em suspenso, isto é, se esquece do tempo cronológico que o limita:

O brincar é sem dúvida uma infração às disciplinas ou às tarefas que impõem a todo homem as necessidades práticas de sua existência, a preocupação com sua posição, com sua imagem. Mas, longe de ser sua negação ou renúncia, ele as pressupõe. É em relação a elas que é saboreado como um descanso e também como um novo alento; pois, longe de suas exigências, é o livre inventário e o aperfeiçoamento destas ou daquelas disponibilidades funcionais. (WALLON, 2007a, p. 59).

A brincadeira só existe, no caso do adulto, se garantir o breve desligamento das funções referentes ao tempo responsável que diferencia a vida adulta. O prazer de brincar se relaciona, assim, ao prazer de, por alguns instantes, enfrentar o tempo objetivo de modo contrário ao usual. Nesse sentido, Wallon afirma que, para o adulto que brinca, pode haver por um lado um sentimento de remorso e, por outro lado, um sentimento de permissão que acaba prevalecendo: “Permitir-se jogar, quando parece ser hora para isso, não é reconhecer-se digno de uma trégua que suspende por um tempo as imposições, obrigações, necessidades e disciplinas habituais da existência?” (WALLON, 2007a, p. 70).

Sobre as formas do brincar na infância e as relações com a noção de tempo, Wallon (2007a, p. 73) destaca que “[...] a duração da brincadeira aumenta nos mais velhos, ao mesmo tempo que decresce o número de distrações. Portanto, o que está em questão é a capacidade de resistir a elas”. Isto é, quanto mais a criança se desenvolve, mais é capaz de concentrar-se numa mesma brincadeira por mais tempo. Nessa

que uma atividade se torna utilitária e subordinada, enquanto meio, a um fim, ela perde o atrativo e as características do jogo”.

perspectiva, nota-se que, ao mesmo tempo em que a duração das brincadeiras aumenta, os temas de interesse ou de prazer a que a criança reage precisam pertencer cada vez menos a circunstâncias atuais e podem ter referência em situações e reflexões abstratas.

À medida que a possibilidade de atenção aumenta, evidencia-se o desenvolvimento do esforço que se relaciona à atividade e que deve sua intensidade às dificuldades que o objeto ou a tarefa impõem à função. Desse modo, a atenção revela, conforme Wallon (2007a, p. 80), “o poder de distribuir a atividade psíquica por seus objetivos e também no tempo”. Segundo Tran-Thong (1992, p. 192, tradução nossa), o “domínio do tempo ou o poder de distribuir a atividade psíquica no tempo é consequentemente essencial para a atenção, que, deste ponto de vista, tem seus protótipos na atividade diferida e na atividade condicionada”.⁵⁸

Assim, a brincadeira, a atenção e, especialmente, a memória⁵⁹ articulam a relação espaço-tempo e são importantes para a constituição dessas categorias do pensamento. Dentre outras atividades que expressam essa relação, pode-se citar também a imitação, pois “a imitação se realiza somente no tempo e por uma sucessão de atos na qual deve reproduzir-se a sucessão percebida” (WALLON, 2008, p. 152). O ato de imitar, que é uma importante atividade motora e ao mesmo tempo de representação, sinaliza a articulação entre a utilização de objetos ou a idealização de espaços, com um tempo que passou ou que pode também vir a ser diferente. Isto é, ao imitar, a criança explora o espaço e concomitantemente constitui a consciência acerca do tempo.

Mas as atividades de exploração do espaço, as brincadeiras e mesmo a imitação, não estão isoladas quanto à sua importância na constituição da noção de tempo. As funções referentes ao conhecimento do mundo externo, que marcam o estágio sensório-motor e projetivo, cedem lugar a atividades voltadas para a construção de si, no estágio do personalismo. Haveria aí, por conseguinte, um hiato na constituição da noção de tempo até que as funções retornem o sentido para o mundo objetivo no estágio categorial? Pode-se afirmar que não. Embora seja evidente que no personalismo a ideia

⁵⁸ “La maîtrise du temps ou le pouvoir de distribuer l’activité psychique dans le temps est donc essentielle à l’attention, qui, à cet égard, a ses prototypes dans l’activité différée et l’activité conditionnelle” (TRAN-THON, 1992, p. 192).

⁵⁹ Wallon (2007a, p. 163) afirma: “As impressões que circunstâncias, sejam elas externas ou íntimas, uniram fundem-se numa espécie de equivalência mútua, de modo que qualquer uma delas pode significar ou evocar todo o conjunto. Certas lembranças fazem persistir algo disso no adulto: aquelas que conservam a coloração única de um momento ou de um acontecimento e que, ademais, geralmente remontam a sua infância. Devem-no em geral a traços puramente acessórios, mas que mostraram ser condensadores de um estado ou de uma etapa afetivos”.

de espaço já esteja bastante evoluída em decorrência do estágio anterior, a dialética da relação eu-outro é que vai ganhar os contornos de uma importante atividade para a consciência do tempo.

Quando procura diferenciar-se do outro, a criança percorre um caminho em que é necessário distinguir também o espaço que ocupa em relação aos espaços ocupados por outras pessoas ou por outras coisas. Essa distinção faz parte do processo de consciência de si e de afirmação do eu. A criança precisa perceber-se sem confundir-se com o conteúdo da sua percepção que é relativo a tudo ao seu redor.

Segundo Wallon (1971, p. 246), na medida em que a criança ultrapassa a diferenciação entre o eu e o não eu, “já não reage tão somente às impressões presentes, mas também às imagens guardadas do passado, às representações por ela formadas”. Por isso não necessita mais do espaço e dos objetos presentes imediatamente, mas é capaz de formular noções mais complexas, como requer a ideia de tempo, que extrapola o concreto imediato.

Como a criança torna-se capaz de pertencer a um plano um pouco mais abstrato, a dialética do eu e do outro contribui para que o pensamento se liberte do que é momentâneo e perceba o que passou e o que pode vir a ser. A consciência do tempo, nesse sentido, requer a compreensão do próprio tempo em comparação com os tempos dos outros que podem ou não coincidir, que possuem um começo, apresentam continuidade e vislumbram um porvir.

Assim, a noção de tempo não se constitui apenas pela exploração do mundo objetivo no estágio sensório-motor e projetivo, mas também pela resolução dos conflitos subjetivos que caracterizam o momento do personalismo. Até que o pensamento chegue ao nível categorial e a consciência do tempo se assemelhe às formas como se apresenta no adulto, é possível afirmar que todo o processo de evolução da criança contribui para o desenvolvimento dessa noção.

Quando a noção de tempo ainda não se encontra bem desenvolvida, pode-se afirmar que o tempo se apresenta de outras formas, talvez primeiramente como espaço, e depois como movimento. Isto é, se a consciência do tempo não existe no estágio sensório-motor e projetivo, ali existe o espaço, que é determinante para o tempo. Se em seguida no estágio do personalismo a noção de tempo também não está plenamente desenvolvida, ali é evidente a relação eu-outro, que mostra a dialética do movimento

entre o subjetivo e o objetivo e que é constitutiva da compreensão do tempo. Enfim, quando o tempo ainda não é o tempo no pensamento da criança, está em vias de ser, o que indica que é um processo, e não uma aquisição automática.

3.6 As confusões do tempo na criança e o tempo para Wallon: em busca de uma síntese

Ao referir-se às formas *a priori* da sensibilidade estabelecidas por Kant, isto é, espaço e tempo, Wallon lembra que Kant limitou-se a constatar que nada existe em nossa percepção que não corresponda a um lugar no espaço e a um momento no tempo. Se essas formas antecedem a percepção, a criança não precisaria ser introduzida nelas, uma vez que sem elas não seria possível a percepção. Nesse sentido Wallon (1979k, p. 353) argumenta:

Mas o próprio formalismo kantiano empresta às noções de tempo e de espaço uma realidade demasiado essencial. Elas estão longe de ser imutáveis e homogêneas. Não só se modificaram no decorrer das idades e segundo os domínios da atividade humana, mas na sensibilidade de cada um são diversas e a sua aparente redução a uma ordem dada como constante continua a ser muito frágil, sobretudo se se trata do tempo. Aquilo a que se chama a aquisição da noção de tempo na criança é um edifício de impressões e de convenções substituídas entre si, substituições que ficam muito mal ligadas. Prova disto são as ilusões que abundam no próprio adulto na sua suposta percepção do tempo [...].

Como a noção de tempo, na perspectiva de Wallon (1979k, p. 353), não é uma ordem constante e, ao contrário, se constitui pela construção de impressões e de convenções que estão em constante movimento, a consciência do tempo não se dá pelo mero acesso a “exercícios de ginástica cronológica”. O tempo é entendido por Wallon como um processo sujeito a mudanças, e entender esse processo é parte do desenvolvimento do pensamento infantil em direção ao pensamento do adulto. Mas como explícito na citação acima, não apenas a idade influi sobre a constituição da categoria tempo, mas também os domínios da atividade humana que se expressam na

cultura e, ainda, a sensibilidade de cada indivíduo que sintetiza a relação entre o meio e as próprias possibilidades.

Como a capacidade intelectual da criança inicialmente está aprisionada ao concreto, ela tem dificuldade para compreender os vastos horizontes que o tempo é capaz de abrir por articular o presente ao passado e ao futuro. Por isso, a criança confunde as dimensões do tempo com suas ocupações e com as ocupações de seu meio e é capaz de referir-se ao tempo somente utilizando as marcações relativas às atividades que desempenha, dizendo “hora de dormir”, “hora de comer”, por exemplo. As distinções do dia e da noite são confusas, na medida em que podem ser, para cada indivíduo, diferentemente utilizadas.

Desse modo, Wallon conclui que, quando a criança precisa referir-se ao tempo, refere-se sempre às durações do tempo, possíveis de apresentarem referência em suas atividades cotidianas, o que acaba por se expressar na mistura que é possível perceber na linguagem infantil:

As confusões verbais da criança são o sinal, e não a causa, de sua miopia cronológica. A noção da duração pura, do tempo universal, na realidade, não precede, mas vem após a redução de todos os conteúdos quer naturais, quer sociais, quer subjetivos e fisiológicos que neles se inscrevam. “Nunca... sempre” estão perpetuamente sujeitos a exceções. São provisórios como a imagem, dissociada de qualquer conjunto, que acompanham. Não se enquadram em limites definidos. Misturam o sentido da duração que está se realizando e do período realizado, sem saber integrar, um no outro, o tempo que é vivido na ordem dos tempos ou do tempo. (WALLON, 1989, p. 331-332).

A linguagem da criança indica, assim, que ela compreende o tempo como referido às suas ações cotidianas, sem, contudo, ser capaz de inserir esse tempo em um encadeamento lógico. Como não se enquadra em limites plausíveis e refere-se sempre ao provisório, o pensamento infantil apresenta confusões que serão processualmente vencidas. Por meio da linguagem, segundo Wallon (2008, p. 156), “as representações podem desenvolver suas relações e entrar na duração”. A linguagem se mistura com a sensibilidade do sujeito que fala, e a duração do processo de aquisição dessa atividade está relacionada com a própria evolução da criança, por isso Wallon (2008, p. 185) afirma: “A distribuição no tempo daquilo que se apresenta de início como simples intuição momentânea da consciência é sem dúvida a operação mais crítica da linguagem e do pensamento discursivo”.

Como a constituição da noção de tempo é, portanto, uma operação crítica para o pensamento discursivo, cabe retornar à questão de abertura deste capítulo e procurar sintetizar o que a constituição da ideia de tempo na criança diz acerca da noção de tempo em Wallon. Nesse sentido é preciso lembrar, primeiramente, que as diferentes atividades que aparecem ao longo do desenvolvimento infantil são uma prova de que tempo e evolução não obedecem a uma trajetória linear, antes, o curso e o desenrolar da evolução psicológica, assim como do tempo, apresentam discrepâncias:

[...] vários observadores constataram nessa ação do tempo implicada na própria noção de desenvolvimento ou de evolução, ela mesma ligada ao papel que a infância desempenha na vida, exceções, ao menos aparentes, cujo exame deveria permitir compreender melhor as condições e a significação dos progressos em andamento. Ora surge uma reação nova, que não tem continuidade e só tem consequências várias semanas depois, ora uma aquisição já antiga parece ser abolida no momento em que a atividade da criança entra num novo terreno. Portanto, entre o curso do tempo e o do desenvolvimento psíquico manifestam-se discordâncias. (WALLON, 2007a, p. 19).

Sendo assim é possível afirmar que Wallon compreende a existência de um tempo cronológico que tem referência na dinâmica do desenvolvimento e que está sujeito às limitações objetivas da realidade. Mas Wallon também compreende que reduzir o tempo à cronologia é perder o aspecto histórico que o constitui e que faz dele uma dimensão em constante movimento.

Na perspectiva walloniana, as atividades mentais não se desenvolvem num único e mesmo plano como num crescimento ou florescer contínuo, por isso o resultado de uma atividade pode reaparecer ligado a um novo modo de atividade, como vimos na relação entre o tempo e o espaço, por exemplo. A atividade se modifica, evolui, e passa a ter inclusive uma nova duração:

O que importa não é a materialidade de um gesto, é o sistema ao qual ele pertence no instante em que se manifesta. O mesmo fenômeno pode ser, na criança que balbucia, mero efeito de seus exercícios sensório-motores e, mais tarde, a sílaba de uma palavra que ela se esforça para pronunciar corretamente. Entre ambos, intercala-se um período de aprendizagem. (WALLON, 2007a, p. 21).

O aprendizado de um som ou de uma palavra, como no exemplo acima, mostra a transformação da atividade, isto é, sua evolução, ao passo em que evidencia a impossibilidade de estabelecer limites precisos de tempo para realização do

aprendizado. Nesse sentido, Wallon (2007a, p. 28) afirma que “as causas de uma evolução extrapolam o instante presente”, pois a razão do desenvolvimento não está somente no presente, mas no futuro e no passado. Assim, “os progressos da criança são o resultado de uma contínua ação recíproca entre suas experiências e o surgimento de fatores que nelas ainda não estavam implicados” (WALLON, 2008, p. 217).

Ainda que algumas aquisições somente se estabeleçam com a idade, os resultados variam conforme os indivíduos, na medida em que dependem do meio e do processo de aprendizagem. Assim, a evolução ocorre no tempo, mas não um tempo estandardizado, antes, um tempo histórico, em que não há garantias precisas ou barreiras fixas, assim como não há um presente que não se relacione com o passado e que não tenha em vista o porvir.⁶⁰ Isto porque, para Wallon (2008, p. 118), “a evolução não é um sistema fechado no qual os mesmos fatores reagiriam perpetuamente entre si”.

Na perspectiva walloniana, qualquer tentativa de distinguir a distribuição da atividade psíquica por seus objetivos e no tempo é decerto artificial, pois a resistência às distrações possíveis durante toda a tarefa não seria possível sem uma capacidade de ligação entre os sucessivos momentos de uma mesma ação. Assim,

[...] a orientação expectante das constelações abertas, voltadas para o que pode, para o que vai vir, supõe o porvir. Um porvir que não está incluído no desenvolvimento de um automatismo ou na aspiração de um desejo, mas que, ao contrário, impõe-lhes uma suspensão, uma espera, uma incerteza, e que contrapõe ao tempo íntimo as eventualidades imprevistas do tempo externo. (WALLON, 2007a, p. 83).

O tempo se mostra implicado de duração vivida e iminência alheia. À medida que se desenvolve, a criança modifica suas atividades e estas deixam pouco a pouco de estar exclusivamente dominadas pelas ocupações ou solicitações do instante presente. Enquanto evolui, a atividade infantil pode comportar adiamentos, reservas para o futuro, projetos, ao passo em que começa também a ter maior relação com o universo de pessoas, ou com o meio, em que está inserida, uma vez que há, segundo Wallon (2007a, p. 92), “um entretecer perpétuo das condições de substrato orgânico com condições de substrato social”.

⁶⁰ O desenvolvimento da criança, segundo Wallon (2008, p. 119), prossegue “não de acordo com aquilo que ela é a cada instante, mas de acordo com o tipo que ela deve realizar como adulto”.

Como a evolução da criança não se dá por simples adição de progressos, também a atividade de constituição da noção de tempo expressa a contraposição entre os momentos de estabelecimento de suas relações com o exterior, particularmente na relação espaço-tempo, e os momentos de edificação do próprio sujeito, especialmente na dialética do eu e do outro. Isto significa que a sucessão das idades não coincide com a sucessão exata dos progressos do desenvolvimento,⁶¹ de modo que, segundo Wallon (2007a, p. 192), as “idades não correspondem mais, instante por instante, à soma dos dias, meses e anos”.

Ao estabelecer a importância da idade não como um simples marco cronológico, Wallon lembra que é possível pensar em um tempo mental que se distingue do tempo cronológico, o que só é razoável porque, assim como todas as funções psicológicas, o tempo não depende exclusivamente do desenvolvimento interno, mas da relação deste com o meio. Ao distinguir as idades da criança (número de dias, meses, anos que a separam de seu nascimento) das idades da infância, Wallon (2007a) admite que a maneira como se entende o tempo tende a limitar a compreensão da evolução psíquica a certa cronologia linear.

Todavia, Wallon destaca que o tempo não foi sempre compreendido assim, até mesmo as formas de marcação do tempo foram sendo historicamente modificadas: “[...] o regulador social do tempo nem sempre foi o nosso calendário, que é, ao contrário, o resultado de múltiplas medidas e aproximações feitas no decurso dos tempos” (WALLON, 1979m, p. 253-254).⁶² O calendário indica marcações estáticas, por isso não pode ser referência quanto ao desenvolvimento infantil, uma vez que, como vimos, para Wallon (2007a, p. 192) “uma sucessão mais ou menos longa de idades cronológicas pode se inserir na duração de uma mesma idade funcional”.

A idade funcional tem referência nas possibilidades do indivíduo diante das solicitações do meio. Não é a simples soma de dias, mas a síntese possível entre as condições de maturação e essas solicitações. Na perspectiva walloniana, “[...] nada

⁶¹ Como visto por ocasião do estudo dos estágios no Capítulo 2.

⁶² Por isso Wallon (1979m, p. 253) indica que não se pode confundir o tempo vivido, subjetivo, com o tempo simplesmente medido: “[...] é absolutamente indispensável evitar confundir o tempo e o espaço vividos com o tempo e o espaço-medidas. Mesmo hoje, especialmente quanto ao tempo, o desdobramento é freqüente. E geralmente é o tempo vivido que prevalece. Em vez de uma cronologia exata, introduzimos, nas recordações da nossa existência, agrupamentos que unificam períodos distintos, ou que selecionam, para deles fazer um único episódio, acontecimentos muito distantes no tempo, de molde a que as suas concordâncias afetivas ou lógicas permitam à nossa sensibilidade ou ao nosso espírito reuni-los em sistemas coerentes” (WALLON, 1979m, p. 253).

existe de característica mais indelével que o ritmo e tempo próprios a cada indivíduo, nenhuma característica que tenha mais repercussão em seu tipo psicológico” (WALLON, 1971, p. 138). Assim, se cada indivíduo tem um tempo próprio, Wallon revela que compreende o tempo como referido reciprocamente na subjetividade e na objetividade.

A perspectiva dialética está presente, portanto, na compreensão de Wallon acerca do tempo, assim como em toda a sua explicação acerca do desenvolvimento psíquico, que requer a apreensão do movimento entre o biológico e o social. O tempo é, dessa maneira, não apenas uma categoria central para compreensão do desenvolvimento, mas se constitui ele próprio como categoria que depende das condições orgânicas e das relações do indivíduo com o meio.

CAPÍTULO 4

WALLON E A EDUCAÇÃO

Teria a noção de tempo importantes implicações pedagógicas?

A inserção de Wallon no debate educacional de sua época pode ser entendida a partir de sua atuação direta, como professor, como membro da Comissão que visava propor uma reformulação para o ensino francês, ou mesmo como participante da Sociedade Francesa de Pedagogia e do Grupo Francês de Educação Nova. Além disso, sua contribuição para a educação também advém da própria teorização psicológica, uma vez que, ao pensar o desenvolvimento humano e privilegiar a criança na busca da gênese do psiquismo, Wallon indica questões importantes para compreensão do indivíduo em suas relações com a cultura e, portanto, com a educação e, particularmente com a escola.

É importante destacar que a teoria walloniana não se apresenta como teoria pedagógica. Trata-se de uma teoria psicológica que, evidentemente, apresenta implicações educacionais, uma vez que se refere ao desenvolvimento do homem, sujeito da educação. Mas ainda que Wallon não tenha produzido sua teoria com o fim de apresentar soluções para os problemas educacionais, o interesse do autor pelo campo educacional o conduziu à reflexão e à elaboração de textos voltados para educadores. Almeida (2008, p. 71) afirma que a análise das obras de Wallon permite dois tipos de leitura pedagógica:

1. Pedagogia explícita: textos que apresentam análises da Educação Nova e tratam da Educação em geral; Projeto Langevin-Wallon.
2. Pedagogia implícita: inferências a partir de sua psicogenética e da atuação de Wallon como professor.

Referindo-se à constituição da psicologia e sua relação com a educação, Wallon (1979i, p. 10) afirma que as experiências de que a psicologia necessita ultrapassam o laboratório: “Entre a psicologia e a educação, as relações não são as de uma ciência normativa e de uma ciência ou arte aplicadas”. Assim, Merani (1977, p. 90) acrescenta que, ao introduzir uma renovação total no pensamento psicológico, Wallon o fez

também no pedagógico, na medida em que superou a psicologia que servia de base à pedagogia da época:

O educador já não se defronta com um processo linear de crescimento e de desenvolvimento, tanto no desenvolvimento intrínseco como na expressão, mas com um realizar-se descontínuo no qual fases e períodos se entrecruzam, se opõem dialeticamente, oposições de que resulta uma nova estruturação. Paragens, acelerações, saltos bruscos, são a expressão formal. Não acabou de constituir-se uma estrutura mental quando a próxima começa a desenhar-se. Estas mudanças não oferecem, quanto ao mais, uma sucessão ininterrupta: conforme condições biológicas ou do meio, etapas podem ser saltadas, instaurar-se com duração desmedida ou inclusive dar lugar a um retrocesso, para logo a seguir, inesperadamente, um salto levar o indivíduo em desenvolvimento a uma etapa nova sem passar por outras que se podiam prever. (WALLON, 1977, p. 90).

A compreensão das etapas do desenvolvimento tais como são concebidas por Wallon altera, nesse sentido, o panorama da pedagogia graduada, que mede o processo educativo de forma contínua e rigorosamente distribuída em anos. Como o desenvolvimento é descontínuo, o ensino não pode ser rigidamente fixo. Mas ainda que não seja linear, o processo de desenvolvimento pode ser identificado com base em alguns comportamentos típicos de cada fase da evolução, e esse processo também não pode ser ignorado pela escola. Todavia, para chegarmos à discussão do tempo na escola e das propostas de Wallon para sua organização, é necessário elucidar suas ideias sobre a relação da psicologia com a educação, mais precisamente sobre a formação de professores, seus apontamentos sobre a reforma da Universidade na França e sobre o Plano Langevin-Wallon, o que passamos a fazer no próximo tópico.

4.1 Psicologia e educação: algumas contribuições de Wallon acerca da formação de professores e da escola pública

De acordo com Wallon (1979h, p. 177), existem dois pontos de vista, distintos, mas solidários, sob os quais a criança pode ser considerada, isto é, o psicológico e o sociológico. Para ele, historicamente na França do início do século XX vinha prevalecendo a perspectiva psicológica, com exclusão da abordagem sociológica: “Resulta daqui não somente uma lacuna, mas uma usurpação, pela psicologia, de

problemas cuja solução é remetida para o indivíduo, quando as suas condições reais são coletivas ou sociais”. Entretanto, o autor observa que a mesma crítica pode ser feita, em sentido inverso, aos sociólogos, quando excluem a explicação psicológica e reduzem o esclarecimento de questões amplas apenas ao aspecto societário.

A educação, como campo de estudo da psicologia e da sociologia, corre o risco de ser interpretada sob o viés desses reducionismos, sobretudo no campo psicológico, haja vista que interessa a educadores e psicólogos o desenvolvimento intelectual da criança. Wallon (1979f, p. 198) observa, porém, que o desenvolvimento da inteligência se relaciona ao desenvolvimento da personalidade total da criança, que, por sua vez, está ligada às condições de sua existência, ao meio, de forma que seu estudo inclui também a sociologia.⁶³

Mas em se tratando especificamente da psicologia, Wallon (1979f, p. 197) reitera que sua ligação com a educação é indispensável para o educador e, sobretudo, para o psicólogo, “porque a psicologia se alimentaria apenas de abstração e de simples verbalismo se não encontrasse campos de aplicação para os seus princípios, campos de controle, campos de observação”. Nesse sentido a escola é um campo privilegiado para essa reflexão e, na perspectiva walloniana, se constitui como a obra mais fundamental numa sociedade, pois assume a responsabilidade da educação das crianças. Por isso, Tran-Thong (1969, p. 77) afirma:

A escola é responsável diante de tudo o que concerne à criança. Essa responsabilidade decorre não somente de que a personalidade da criança é única, mas ainda do fato de que a escola se apresenta como um fator que introduz profundas mudanças nas condições de existência da criança. (Tradução nossa).⁶⁴

A relação entre o desenvolvimento da criança e a escola é absolutamente intrínseca, não apenas porque a escola se constitui como um meio fundamental em sua formação, mas também porque a entrada da criança na escola significa um novo tempo em sua vida. Ou seja, todo o tempo da criança se modifica:

⁶³ Sobre a relação entre psicologia e sociologia, ver especialmente Wallon (1979f, 1979h, 1979j).

⁶⁴ “L’école est responsable vis-à-vis de tout ce qui concerne l’enfant. Cette responsabilité découle non seulement de ce que la personnalité de l’enfant est une, mais encore du fait que l’école se présente comme un facteur qui introduit de profonds bouleversements dans les conditions d’existence de l’enfant” (TRAN-THONG, 1969, p. 77).

Com efeito, diz Wallon, a escola não é somente o local onde a criança vem receber certos saberes muito rudimentares de instrução, a escola é toda a vida da criança. Uma vez que a criança tornou-se escolar, todo o emprego de sua rotina diária é subordinada à escola. Pela manhã, ela se levanta na hora exigida para ir à aula. Suas refeições, ela as faz em função das horas da escola. Todos os seus interesses são dirigidos na direção da escola, toda sua vida pertence à escola. É preciso bem se representar aquilo que pode ser, para uma alma infantil, o fato de ir à escola. Eu vos falava das diferentes operações da rotina: levantar-se, comer etc., eu vos falava dos interesses da criança, mas considerem que a espontaneidade da criança é submissa à disciplina da escola. Isso é todo o conjunto de seus pensamentos, de seus sentimentos, que são canalizados para a escola. Por consequência existe aí... uma responsabilidade considerável da escola perante a criança; o educador não pode se desinteressar do que é a vida da criança em geral. (TRAN-THONG, 1969, p. 77, tradução nossa).⁶⁵

Se a escola introduz uma mudança tão significativa na vida da criança, os mestres assumem lugar de destaque, e sua formação deve ser pensada pelo conjunto das ciências e, seguramente, também pela psicologia. Segundo Wallon (1979k), quando se fala de psicologia a propósito da formação dos mestres, pode-se incorrer à crítica muitas vezes merecida pelos especialistas de preconizar cada um a sua especialidade como uma solução indispensável. Isto é, como psicólogo, o autor poderia dizer que a psicologia é a mais importante ciência dentre os fundamentos da educação no que tange ao processo de formação de professores.

Mas essa afirmação seria equivocada na medida em que, tomando-a como suposto, os problemas relativos à formação dos mestres seriam resolvidos apenas no âmbito dos programas dos cursos de formação: “Exigindo cada um aí a sua parte, os programas sobrecarregam-se, dividem-se, tornam-se um mosaico discordante onde se quebram a espontaneidade intelectual e o poder unificador da reflexão” (WALLON, 1979k, p. 343). Mais que uma disciplina a ser cursada, a psicologia deve ser orientadora do ensino, o que ocorre quando este é capaz de adaptar-se ao espírito e à natureza da criança:

⁶⁵ “En effet, dit Wallon, l'école n'est pas seulement l'endroit où l'enfant vient recevoir certaines bribes d'instruction, l'école c'est toute la vie de l'enfant. Une fois que l'enfant est devenu l'écolier, tout l'emploi de sa journée est subordonné à l'école. Le matin, il se lève à l'heure voulue pour aller en classe. Ses repas, il les prend en fonction des heures de l'école. Tous ses intérêts sont dirigés vers l'école, toute sa vie appartient à l'école... Il faut bien se représenter ce que peut être, pour une âme enfantine, le fait d'aller à l'école. Je vous parlais des différentes opérations de la journée : se lever, manger, etc., je vous parlais des intérêts de l'enfant, mais songez que la spontanéité de l'enfant est soumise à la discipline de l'école. C'est tout le courant de ses pensées, de ses sentiments, qui est canalisé par l'école. Par conséquent il y a là... une responsabilité considérable de l'école vis-à-vis de l'enfant; l'éducateur ne peut pas se désintéresser de ce qui est la vie de l'enfant en général” (TRAN-THONG, 1969, p. 77).

[...] é precisamente no estudo destes dois termos que devemos empenhar-nos: as disposições que a criança possui dada a sua idade ou o seu temperamento individual, as aptidões que exige e que exerce cada matéria de ensino.

Os reformadores em educação têm a maior parte das vezes como programa respeitar e utilizar as atividades espontâneas da criança. Os seus sistemas são portanto de base psicológica. (WALLON, 1979k, p. 344).

Wallon se posiciona criticamente perante o espontaneísmo no ensino que, em alguns momentos, aparece como sendo de fundamentação psicológica. Para ele, como as crianças diferem entre si pela etapa do seu desenvolvimento, é preciso equipar os mestres para que conheçam tais diferenças e também para que compreendam as operações mentais que as matérias de ensino exigem e exercem, pois com isso “a maneira de ensino poderia ser utilmente modificada” (WALLON, 1979k, p. 349).

Entretanto, o autor também critica a mera inserção da psicologia na educação sem a devida vinculação com a prática pedagógica. Nessa perspectiva diz:

Seriam necessários exemplos para mostrar os inconvenientes de uma falsa ou superficial cultura psicológica. A formação psicológica dos mestres não deve ser livresca. Deve ser uma perpétua referência às experiências pedagógicas que podem realizar pessoalmente. (WALLON, 1979k, p. 354).

É necessário que o professor conheça o desenvolvimento, os processos de aprendizagem e a personalidade de seu aluno. Mas as teorizações por si mesmas são incapazes de promover mudanças em sua atuação pedagógica. Nesse sentido, para além de sua formação em psicologia, o mestre deve ter uma atitude permanente de investigador não apenas do educando em evolução, mas de sua própria prática. O conhecimento que o professor adquire e produz em sua prática enriquece as teorias que lhe serviram de fundamentação, por isso psicologia e educação se relacionam dialeticamente. Dantas (1983, p. 19) afirma que, com as observações efetuadas por Wallon, a formação do professor saiu do puro empirismo e dos métodos parcelares e preestabelecidos:

O professor passou a ser, de fato, um profissional do ensino e como tal carente de aprendizagem e de cultura. À semelhança do que acontece com o médico – para o qual se considera legítima uma longa formação teórico-prática, plena de conhecimentos terapêuticos – a ação do professor mergulhado apenas num realismo ingênuo poderá provocar não menores riscos que a do médico despreparado. [...] o mestre deve

possuir os conhecimentos que serão por ele transmitidos, além de saber como ensiná-los. Deve, portanto, possuir cultura e técnica; a preparação profissional proporciona-lhe essa dupla aquisição: o saber e a profissão.

Um exemplo de como pedagogia e psicologia poderiam estreitar suas relações e contribuir para a reflexão sobre questões importantes para a educação está no estudo que Wallon apresenta sobre “As crianças ditas perversas”, isto é, crianças envolvidas, por exemplo, com mentira, delinquência e roubo. Em sua análise, o autor afirma:

[...] um estudo puramente estático do indivíduo é inoperante. Por muito acusados que sejam os traços da sua natureza, não podem permitir deduzir qual será o seu comportamento. Ele resulta do complexo variável que forma com as situações da sua vida. É possível que estes complexos sejam redutíveis a diferentes tipos. Mas o seu conhecimento implica uma observação muito alargada que exigiria a colaboração de todos aqueles que estão em contato com a criança. A dos mestres que a vêem durante longas horas todos os dias seria das mais desejáveis. Mas o que podem eles fazer com as suas classes sobrecarregadas? (WALLON, 1979o, p. 397).

Wallon demonstra, assim, sua preocupação com as condições objetivas em que os professores exercem sua função. Como seria possível exigir que os mestres colaborassem com pesquisas no campo da psicologia, por exemplo, quando o cotidiano de seu trabalho favorece pouco inclusive o exercício de suas atribuições fundamentais.⁶⁶ A atenção do autor a essa e a outras questões no campo da educação conduziu-o a importantes formulações e proposições para o ensino escolar, em todos os níveis.

Ainda que compreenda os limites do trabalho do professor, Wallon (1979f, p. 219) reitera a importância do seu papel e destaca que, ao ensinar, o mestre não pode se eximir dos problemas sociais, como se a instrução das crianças na escola excluísse a realidade em que vivem:

Um mestre que tem verdadeiramente consciência das responsabilidades que lhe estão confiadas tem de se decidir sobre as coisas da sua época. Tem de se decidir, não cegamente, mas fazendo o inquérito que a sua educação e a sua instrução lhe permitem. Tem de se decidir para conhecer verdadeiramente quais são as relações sociais, quais são os valores morais do tempo. [...]. Não deve ser o *magister* que lhes vem dizer: ignoro como vocês vivem na vossa família. Ignoro qual é a vossa condição social. Ignoro o que vocês

⁶⁶ Mas Wallon (1979i, p. 15) reforça que o estudo e o conhecimento da criança “exigem a colaboração de todos aqueles que desta ou daquela forma estão em contato com ela”.

serão amanhã. Em relação ao vosso futuro, só acredito nos vossos êxitos na escola.

O mestre torna-se limitado quando concebe seus alunos como destituídos de história e de condicionantes sociais concretos. Como educador, precisa, juntamente com seus alunos,

encarar o meio para onde as suas diferentes profissões os encaminharão. Deve, desta maneira, estar em perpétuo movimento de ideias: deve modificar as suas próprias idéias por um contato permanente com uma realidade que é móvel, feita da existência de todos e que tem de tender para o interesse de todos. (WALLON, 1979f, p. 219).

Dessa forma, é função do professor evitar que se institua entre os seus alunos distinções advindas de origem social ou étnica, pois é preciso educar para uma sociedade mais justa, que a escola deve ajudar a constituir. Evidentemente que tal tarefa só é possível por meio da escola pública:

[...] estas tarefas do mestre, me parecem só poderem ser executadas numa espécie de escola, na nossa Escola Pública, na nossa Escola laica que não conhece precisamente diferença entre as opiniões e que pretende que o indivíduo, que a criança desenvolva o máximo das suas aptidões, o máximo dos interesses sociais que serão os seus próprios interesses e dos quais é preciso que tome consciência. (WALLON, 1979f, p. 220).

Atento às possibilidades do ensino público em seu país, Wallon (1979l) proferiu, em 1945, na União Francesa Universitária, uma conferência sobre a Reforma da Universidade. Para ele, falar em reforma naquele momento era imprescindível, pois, após os abalos provocados pela 2ª Guerra Mundial, uma reforma se impunha em todas as funções sociais. A reforma da Universidade, entretanto, já vinha sendo discutida mesmo antes da guerra, na medida em que sua estrutura parecia não corresponder às condições novas exigidas pela sociedade moderna. Como lugar da produção do conhecimento, a Universidade deveria se orientar para o futuro, mas ainda permanecia condicionada pelo regime universitário ao qual estava historicamente arraigada. Assim, Wallon (1979l, p. 406) defende a instituição de uma Escola Única:⁶⁷

⁶⁷ Wallon não cita Gramsci explicitamente em seu texto, mas a concepção que expressa acerca da Escola Única nos remete ao autor italiano. Ver Gramsci (2004).

Quando falamos da Escola única, não queremos de modo algum falar de uma escola que persistiria sob a forma atual, que continuaria a ministrar um ensino privilegiado, e cujos programas assegurariam àqueles que os teriam absorvido um direito de preferência para ocupar as situações dirigentes. [...].

Quando falamos de uma Escola única, não queremos dizer que ela deva ser uniforme. Pelo contrário, será diversificada a fim de poder responder a todas as aptidões das crianças, seja qual for a sua diversidade.

A escola preconizada por Wallon tenderia a considerar cada aluno como é, em suas aptidões e em seus gostos, fazendo com que cada indivíduo se desenvolva da forma mais completa como de fato pode vir a ser. Para tanto, o ensino deveria se estender a todas as situações sociais possíveis:

Por conseguinte, a Escola que se fala em criar teria essencialmente por fim cultivar cada criança, fossem quais fossem as suas aptidões particulares, e ao mesmo tempo prepararia para todas as situações sociais, sem considerar que em relação a algumas poderíamos contentar-nos com um ensino menor e que outras seriam aquelas que devem deter a estima e a consideração geral, e também o direito de direção sobre o resto da sociedade. (WALLON, 1979I, p. 407).

Assim, como Escola Única, Wallon defende uma escola a que todas as crianças teriam acesso. Para o autor, além de todas as crianças terem acesso à escola, no nível elementar de ensino os programas deveriam ser os mesmos para todos os alunos. E justifica:

Em primeiro lugar há um certo número de instrumentos intelectuais que são necessários a todos e os primeiros anos do Ensino só podem ser consagrados à aquisição destes instrumentos intelectuais. E também por uma outra razão psicológica, é que a evolução intelectual das crianças é a mesma, sejam quais forem as variantes de temperamento, nos primeiros anos da vida. (WALLON, 1979I, p. 407).

O que se constitui como evidência psicológica, isto é, o desenvolvimento infantil, deveria, na perspectiva walloniana, ter consequências para a organização do ensino:

Se dizemos: Uma Escola Única, uma Escola comum a todos, isto significa uma Escola que responde às necessidades de todos, ou seja, às necessidades de cada um, e uma Escola que, à medida que a inteligência se desenvolve no sentido da especialização das aptidões, é uma escola que responde a este progresso do espírito no sentido da

especialização ou das aptidões particulares. (WALLON, 1979I, p. 409).

Wallon (1979I, p. 425) define, portanto, que o ensino na escola deveria se orientar de forma que todas as relações sociais pudessem aparecer, pois dessa maneira a educação faria “muito pela compreensão do homem por ele mesmo”. Anos mais tarde, em 1951, o autor publicou texto em que buscou analisar em que situação estava a reforma de ensino. O autor reitera sua posição quanto à necessidade de mudanças na educação e afirma que somente com uma nova estrutura e forma de organização do ensino é que a escola poderia responder às demandas da sociedade de sua época. Nesse sentido conclui:

Assim sendo, nosso sistema educativo estaria à medida da sociedade estimada em seu conjunto. Ele não abandonaria o indivíduo no momento em que ele deve nela assumir suas responsabilidades, mas, ao contrário, ele continuaria a sustentá-lo após tê-lo preparado a preencher nela um papel útil a todos, dentro do melhor possível das suas aptidões e de seus gostos.

Por mais extensa e por mais aperfeiçoada que o queiramos supor, ele custaria muito menos caro que uma política de guerra e para perspectivas tão mais felizes! (WALLON, 1951, p. 20, tradução nossa).⁶⁸

É importante, por conseguinte, compreender a posição defendida por Wallon quanto aos rumos da educação, tal como está expresso no Plano de Reforma Langevin-Wallon, analisado a seguir. Sua contribuição nesse campo é particularmente relevante à medida que também a compreensão de tempo, objeto desse trabalho, se faz presente, especialmente na defesa de que o ensino deve ser organizado de forma a considerar o tempo do desenvolvimento do aluno.

4.2 O Plano Langevin-Wallon

⁶⁸ “Ainsi notre système éducatif serait-il à la mesure de la société prise dans son ensemble. Il n’abandonnerait pas l’individu au moment où il doit y assumer ses responsabilités, mais, au contraire, il continuerait de le soutenir après l’avoir préparé à y remplir au mieux de ses aptitudes et de ses goûts un rôle utile à tous. Si étendu et si perfectionné qu’on veuille le supposer, il coûtera beaucoup moins cher qu’une politique de guerre et pour des perspectives tellement plus heureuses!” (WALLON, 1951, p. 20).

Após as duas grandes guerras mundiais ocorridas no início do século XX, a estrutura da educação estava abalada, não apenas na França, mas em todos os países considerados desenvolvidos e que, de alguma forma, se envolveram nos combates. O pequeno intervalo entre as duas guerras, as razões invocadas para o conflito e a aceitação de interesses contrários à condição humana comprovavam o processo de deformação do homem e a destruição das bases da própria cultura.⁶⁹

Segundo Mello (1986, p. 119), “a pedagogia havia desenvolvido uma perspectiva particular, interessando a grupos de poder, com concepções preconceituosas e distorcidas sobre os próprios valores humanos”. Ocorreram mudanças na família e intenso desenvolvimento da técnica e da produção, ainda mais ampliadas em virtude das guerras, de modo que sobressaía a necessidade de formar técnicos adaptáveis às máquinas e, portanto, apartados da possibilidade de criar e refletir sobre a própria vida: “Em resumo, uma ‘dialética negativa’: indústria, produção e técnica, a princípio criados para a revolução social, convertem-se em instrumentos de submissão do homem, psicologicamente inadequado e inadaptado ao seu papel social” (MELLO, 1986, p. 120).

Em meio a esse contexto, em 8 de novembro de 1944 o físico Paul Langevin foi nomeado presidente da Comissão para a Reforma do Ensino na França. Junto a Langevin, foram escolhidos vinte membros nomeados pelo Ministério da Educação Nacional, escolhidos entre as personalidades mais competentes no campo da ciência francesa. Os membros da Comissão foram divididos em quatro subcomissões, sendo a primeira, referente à organização geral do ensino, presidida pelo próprio Langevin; a segunda, responsável pelos programas e os métodos, presidida por Henri Piéron; a terceira, relativa à formação de professores, presidida por Henri Wallon, que era também secretário-geral da Comissão; e a quarta subcomissão, referente à educação geral, foi presidida por Lucien Febre. Com a morte de Langevin em 1946, a presidência geral ficou a cargo de Wallon, responsável pela redação final do texto, por isso o projeto recebeu o nome de Plano Langevin-Wallon de Reforma do Ensino.

Elaborado, portanto, entre 1944 e 1947, o Plano Langevin-Wallon tinha por objetivo garantir igualdade de chances dentro do sistema educativo, no contexto de reconstrução democrática da França após as guerras mundiais. Aprovado em 19 de

⁶⁹ Sobre o contexto histórico mundial da primeira metade do Século XX, momento de constituição do Plano Langevin-Wallon, ver Hobsbawm (1995).

junho de 1947 pela Comissão, o Plano foi encaminhado ao Ministério da Educação Nacional. O projeto não foi totalmente implantado, mas suas propostas pedagógicas foram postas em execução nas *sixièmes nouvelles* (primeiras séries do ensino secundário, nas quais se iniciaria uma experiência pedagógica com a finalidade de estabelecer princípios e métodos educacionais novos)⁷⁰ e inspiraram discussões em todos os níveis de ensino.

O texto final do Plano é estruturado em capítulos, sendo: I. Introdução; II. Estrutura e Organização do Ensino; III. Formação dos professores; IV. Órgãos de controle e de aperfeiçoamento; V. Programas, horários, métodos, aprovação nos estudos; VI. Educação moral e cívica: formação do homem e do cidadão; VII. Educação popular; VIII. Apêndice. Todo o texto do Projeto tem como diretriz norteadora a ideia de construir uma educação mais justa para uma sociedade mais justa.

O contexto do pós-guerra ampliava os objetivos propostos para a educação, de modo que as transformações sociais indicavam a necessidade de transformações profundas no ensino:

Com efeito, a estrutura do ensino deve ser adaptada à estrutura social. Desde há meio século, a estrutura do ensino não tem sido profundamente modificada. A estrutura social, pelo contrário, sofreu uma evolução rápida e transformações fundamentais. [...].

Esta inadaptação do ensino ao estado presente da sociedade tem como sinal visível a ausência ou a insuficiência dos contatos entre a escola em todos os seus graus e a vida. (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 176).

Segundo o Plano, a escola permanecia como um meio fechado, impermeável às experiências do mundo, o que retirava do ensino escolar todo o seu caráter educativo e o deixava à margem de todo o progresso científico. O ensino desconhecia no aluno seu potencial de futuro cidadão, o que justificava a necessidade de uma reforma profunda das instituições escolares. Assim, a formação do homem integrado na humanidade, por meio de uma educação nacional, aparece no Plano com a finalidade de servir aos interesses da comunidade e também a cada um de seus membros.

⁷⁰ De acordo com Werebe e Nadel-Brulfert (1986), antes mesmo de concluídos os trabalhos da Comissão, e de acordo com ela, em outubro de 1945 o governo francês decidiu criar duzentas *sixièmes nouvelles*. Criou-se também o Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, de onde saíram as principais diretrizes para a reforma pedagógica realizada na França.

As ações propostas para reformulação do ensino se assentam sobre alguns princípios fundamentais, sendo que o Plano apresenta o “princípio da justiça” como primeiro princípio necessário para sua concretização. Neste princípio dois aspectos são complementares, a igualdade e a diversidade:

Todas as crianças, quaisquer que sejam as suas origens familiares, sociais, étnicas, têm igual direito ao desenvolvimento máximo que a sua personalidade implica. Não devem encontrar nenhuma outra limitação que não seja a das suas aptidões. O ensino deve, portanto, oferecer a todos possibilidades iguais de desenvolvimento, abrir para todos o acesso à cultura, democratizar-se menos por uma seleção que afasta do povo os mais dotados do que por uma elevação contínua do nível cultural do conjunto da nação. (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 178).

O princípio da justiça assegura que a diversidade das funções não seja regulada pela classe social, mas pela capacidade de desempenhar a função, o que garante uma melhor distribuição das tarefas sociais, servindo ao interesse coletivo e ao bem-estar individual. O Plano mostra que a organização do ensino conserva na nossa sociedade o antigo preconceito duma hierarquia entre as profissões e os trabalhadores:

O trabalho manual, a inteligência prática são ainda com demasiada frequência considerados como de valor medíocre. A equidade exige o reconhecimento de igual dignidade para todas as tarefas sociais, do elevado valor material e moral das atividades manuais, da inteligência prática, do valor técnico. Esta reorganização dos valores reais é indispensável numa sociedade democrática moderna em que o progresso e a própria vida estão subordinados à utilização exata das competências. (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 178).

A reforma do ensino deve ser, portanto, a afirmação nas instituições educativas, do direito dos jovens a um desenvolvimento completo. A aposta no valor das aptidões individuais, com vistas ao melhor aproveitamento das competências, coloca em evidência no Plano o “princípio da orientação”. Primeiramente, orientação escolar e, depois, orientação profissional, para que cada cidadão seja colocado no lugar mais bem adaptado às suas possibilidades e mais favorável ao seu desenvolvimento. Segundo Langevin e Wallon (2000), a orientação da ação educativa deve estar de acordo com os fins de formação e harmonização humanas do indivíduo em questão.

De acordo com o Plano, o ensino deve levar consigo uma parte de cultura especializada cada vez mais ampla na medida em que as aptidões se revelam e se

afirmam. A formação do trabalhador deve ter em vista, desse modo, a formação do homem: “Deve aparecer como uma especialização complementar de um amplo desenvolvimento humano” (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 179). Nessa perspectiva, a noção de cultura geral é concebida como iniciação às diversas formas de atividade humana:

A cultura geral representa o que aproxima e une os homens, enquanto que a profissão representa frequentemente o que os separa. Uma cultura geral sólida deve, portanto, servir de base para a especialização profissional e prosseguir durante a aprendizagem de forma que a formação do homem não seja limitada e travada pela do técnico. Num estado democrático, em que todo o trabalhador é cidadão, é indispensável que a especialização não seja um obstáculo para a compreensão de problemas mais amplos e que uma ampla e sólida cultura liberte o homem das estreitas limitações do técnico. (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 180).

É papel da escola despertar o gosto pela cultura e, sobretudo, constituir-se em um centro de difusão da cultura por meio de uma adaptação às condições regionais e às necessidades locais, permitindo o seu aperfeiçoamento. A escola deve ser “depositária do pensamento, da arte, da civilização passada, deve transmiti-los, ao mesmo tempo em que é agente ativo do progresso e da modernização. Deve ser o ponto de encontro, o elemento de coesão que assegura a continuidade do passado e do futuro” (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 180).

Como a organização do ensino francês não correspondia ao desenvolvimento pleno dos alunos,⁷¹ o projeto previa a reconstrução completa do ensino. À época, o recrutamento era determinado pela classe social e pelos recursos financeiros das famílias, a passagem de um nível de ensino ao outro apresentava grandes dificuldades e a proporção de crianças advindas de famílias operárias que chegavam ao ensino superior era mínimo:

A lógica e a equidade exigem que os diversos escalões do ensino respondam a níveis de desenvolvimento, depois às especializações de aptidões, e não a categorias sociais. Por isso, na estrutura nova o ensino apresentará graus progressivos que correspondam a níveis de desenvolvimento e aos quais todas as crianças deverão ascender sucessivamente. (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 181).

⁷¹ A ideia de desenvolvimento pleno está ligada ao desenvolvimento cognitivo, mas também à própria formação cultural e cidadã dos alunos, de responsabilidade da escola.

Assim, vê-se de forma evidente, no texto do Plano, a defesa por uma escola organizada em torno do percurso do desenvolvimento das crianças, de forma que todas as crianças teriam acesso às diferentes possibilidades ofertadas pela instituição de ensino, não sendo aceitas como limitação para o aluno as questões referentes à proveniência de classe social. Como consequência, o ensino do primeiro grau deveria ser obrigatório para todas as crianças dos três aos dezoito anos e seria organizado em três ciclos sucessivos:

O primeiro ciclo corresponderá a todas as crianças de 3 a 11 anos, sendo a idade da obrigatoriedade escolar fixada aos 6 anos. Durante este período, todas as crianças receberão um ensino adaptado ao seu desenvolvimento mental e susceptível de responder às suas necessidades imediatas. O papel do primeiro ciclo será pôr a criança na posse de técnicas de base que lhe permitam compreender e fazer-se compreender; o estudo físico e humano permitir-lhe-á situar-se no espaço e no tempo.

No fim desta primeira etapa, todas as crianças entrarão obrigatoriamente nos estabelecimentos do segundo ciclo e, depois, do terceiro, no qual ficarão até aos 18 anos. (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 181).

O segundo ciclo (dos 11 aos 15 anos) seria um período de orientação, consagrado à observação metódica das crianças para descobrir as suas aptidões e permitir a sua orientação. O terceiro ciclo (dos 15 aos 18 anos) seria um período de determinação, consagrado à formação do cidadão e do trabalhador. Em decorrência da obrigatoriedade, o ensino público deveria ser gratuito em todos os seus níveis:

A gratuidade inscrita nos textos seria uma farsa se se limitasse à supressão das despesas com os estudos sem preocupar-se com as condições e os meios de vida dos alunos e dos estudantes. [...]. A gratuidade do ensino não pode ser efetiva se não se instaurar um regime novo e mais realista para atribuição de bolsas, se não se previr a atribuição de um pré-salário no terceiro ciclo do 1º grau, se, finalmente, não se considerar o estudante como um trabalhador, que na realidade é, e não se lhe atribuir um salário em relação com os serviços que presta e que será chamado a oferecer à sociedade. (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 183).

O Plano prevê, para que se conserve a alta qualidade do ensino, que sejam preservados a dignidade dos professores, o prestígio social e o seu aperfeiçoamento profissional: “É justo dar-lhes uma situação material e moral em relação com o seu

valor técnico e humano, e o lugar eminente que têm na vida nacional” (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 183).

Para garantir a reorganização da estrutura geral do ensino, o Plano faz referência às consequências financeiras que se expressam na reconstrução material, distribuição dos quadros e financiamento das medidas de justiça social. Desse modo, são enumeradas algumas medidas práticas que deveriam ser tomadas para que os objetivos do projeto fossem alcançados, como, por exemplo, a necessidade de aumento do número de professores em todos os graus de ensino. Todavia, a Comissão responsável pelo Plano reitera que a realização do projeto em sua totalidade só poderia fazer-se progressivamente, sendo necessário que ao menos os fins do ensino fossem abalizados:

O fim do ensino é: primeiro – assegurar às aptidões de cada um o desenvolvimento de que são susceptíveis; segundo – preparar a criança para as tarefas profissionais que lhe são mais acessíveis e nas quais poderá servir melhor a coletividade; terceiro – elevar em todo o possível o nível cultural da nação. (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 185).

Tendo em vista estes fins e o papel da escola defendido no Plano, a estrutura e a organização do ensino em seus diferentes níveis deveriam sofrer algumas adequações, das quais se destaca a distribuição das crianças nos diferentes ciclos segundo a sua idade. De acordo com Galvão (1994, p. 36), a “inspiração psicológica do Projeto traduz-se pela proposta de adequação do ensino às etapas do desenvolvimento da criança”.

O Plano expressa a concepção walloniana de que a educação deve atender às necessidades imediatas de cada etapa do desenvolvimento infantil, assegurando a plena realização das disposições e aptidões atuais. Ao mesmo tempo, deve preparar para a etapa seguinte, sustentando na criança o desenvolvimento das atitudes e funções que estão por vir e que, de alguma forma, já se manifestam em sua atividade presente. Assim, os ciclos de ensino deveriam ter estruturas diferenciadas para garantir o atendimento às especificidades das diferentes faixas etárias. Nesse sentido, Galvão (1994, p. 36) afirma:

Suas estruturas distinguem-se quanto ao tipo de conteúdo, ao tempo de trabalho dirigido, à proporção entre disciplinas do ensino comum e do especializado, ao grau de responsabilidade na gestão da Escola, conforme as possibilidades e necessidades da criança. Por exemplo, pelo aumento progressivo da carga horária destinada às especialidades, respeitam-se o lento processo de especialização das

aptidões individuais, pela predominância, no currículo, de atividades expressivas (subjetivas) ou de observação (objetivas), e o ritmo pulsante do desenvolvimento, marcado pela alternância entre fases predominantemente centrípetas (quando predominariam atividades expressivas) e centrífugas (quando predominariam atividades de observação e de aquisição de conhecimento).

Para responder à necessidade de conhecer a criança nas suas particularidades individuais e na sua evolução psicológica, o Plano prevê a existência de um controle psicológico dirigido aos alunos:

As funções docentes são demasiadamente absorventes para deixarem aos professores a liberdade de estudarem e de aplicarem os métodos de investigação que permitem determinar eventualmente para cada criança as causas intelectuais, caracteriológicas ou sociais do seu comportamento escolar. Devem poder submeter o caso a um especialista dos métodos psicológicos. (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 202).

Nesse sentido é preciso apreciar as consequências psicológicas dos métodos educativos, uma vez que “o bom rendimento escolar não é sempre um critério suficiente” (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 202), pois alguns procedimentos pedagógicos podem ser eficazes, mas à custa de grande fadiga para a criança, ou em detrimento de outras aptidões úteis, como a espontaneidade e a iniciativa, por exemplo. O Plano indica, ainda, que os próprios programas devem estar adaptados para cada classe, segundo as aptidões próprias de cada idade, o que não seria possível “sem o emprego do critério psicológico” (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 202). Nessa perspectiva: “É indispensável prever, como fazem os organizadores do ensino noutros países, a criação dum corpo de psicólogos escolares. [...]. O seu estatuto e as regras da sua promoção deverão ter em conta a sua dupla qualificação pedagógica e psicológica” (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 203).

Além do enunciado controle psicológico, sugere-se também a existência de um controle fisiológico que se faria por meio de médicos escolares:

Estes não se dedicarão exclusivamente à descoberta rápida de certas enfermidades mas, antes, deverão acompanhar o crescimento de cada criança e manter-se em contato com os professores e psicólogos para destacarem as concomitâncias que se possam observar no comportamento escolar, psíquico e biológico. (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 203).

Evidentemente que a defesa de psicólogos e de médicos nas escolas implica aumento de custos, o que na verdade se expressa também na defesa por investimento na manutenção dos estudantes e na valorização dos professores. Medidas como essas, e também aquelas que implicavam aumento e melhoria da estrutura física das escolas, significavam alto investimento para a área da educação, e de certa forma, apesar da excelência do Plano, foram indicadas como impeditivas da implantação dele:

Foram consideradas inexecutáveis: construções insuficientes para atender a população até a faixa etária de 18 anos; falta de equipamentos modernos de ensino, adaptáveis aos métodos ativos de educação; inviabilidade de ampliação das faculdades para atender a passagem dos professores pela Universidade; inviabilidade da Universidade de atender a massa populacional, no programa de Educação Popular; insuficiência de professores qualificados em número correspondente para o ensino propedêutico e superior; aumento dos custos do Estado na revalorização geral da função docente. (MELLO, 1986, p. 136).

Na análise de Mello (1986), as repercussões políticas evidentes no caso de efetivação do Plano tornaram impossível sua implementação no momento histórico-social em que foi apresentado. Tanto é verdade que o Plano não pôde ser amplamente divulgado e a Comissão responsável por sua elaboração foi classificada como “incompetente e reacionária”.⁷² Isto porque os princípios defendidos no projeto representavam a negação do que o sistema educacional tradicionalmente fazia na sociedade de classes.

Mas ainda que o Plano não tenha sido implantado como proposto pela Comissão, suas ideias permaneceram no horizonte dos defensores da educação. Em 1947 ocorreu em Paris o Congresso das Humanidades Científicas, em que houve a defesa pelos princípios fundamentais do Plano, com a proposta de reorganização educacional para elaboração de um novo humanismo. Posteriormente, em 1968, a Convenção Nacional de Universidades da França elaborou uma carta, com base no Plano, questionando as estruturas da sociedade e da educação da época.

Em 1977 o Grupo Francês da Educação Nova⁷³ e o Laboratório da Criança⁷⁴ elaboraram um balanço das ideias desenvolvidas por Wallon no Plano, particularmente

⁷² Mello (1986, p. 136) afirma que o Plano era tão inovador “que todos os elementos da Comissão foram convidados a se retirarem de seus cargos nas instituições e Universidades, acusados de serem portadores de ideias perniciosas à Comunidade Escolar”.

⁷³ Grupo presidido por Wallon até 1962, ano de sua morte.

procurando mostrar novos rumos para a educação das crianças pequenas. Esta iniciativa obteve apoio da Associação das Pré-Escolas e da Organização Mundial para Educação Pré-Escolar.⁷⁵

Por fim, deve-se dizer que o Plano Langevin-Wallon acabou por influenciar as sucessivas reformas escolares francesas, tanto no que se refere aos objetivos das reformas quanto nos aspectos referentes à delimitação das faixas etárias de escolaridade, critérios de promoção, nomes atribuídos aos ciclos de 1º e 2º graus, exigência de formação universitária para os professores e possibilidade de aperfeiçoamento remunerado.

Sobre o fato de que o projeto nunca tenha sido plenamente implementado, Merani (1977, p. 166) afirma: “A França não conseguiu até agora dispor de fundos para aplicar o Plano Wallon, mas pôde, no entanto, investir quantias fabulosas na corrida aos armamentos e transformar-se em potência atômica”. Assim, mais que questões teóricas e metodológicas, evidentemente que a não concretização do Plano deu-se por opções políticas.⁷⁶

Entretanto, compreender o Plano Langevin-Wallon, e a concepção de desenvolvimento humano ali esboçada, é fundamental, pois, ainda que boa parte das ideias ali desenhadas permaneçam como projeto, o Plano objetivava realizar mudanças profundas nas instituições de ensino francesas, e tem sido inspiração para reformas tanto no ensino francês como em outros países, assim como é o caso de algumas vertentes da escola de ciclos no Brasil.⁷⁷ Dentre as muitas ideias previstas no Plano que certamente permanecem atuais, importa-nos particularmente as que se referem à organização dos conteúdos e do tempo na escola, que pretendemos explorar um pouco mais.

⁷⁴ Laboratório fundado por Wallon em 1925.

⁷⁵ De acordo com Mello (1986), também em Québec, no Canadá, uma comissão preparou entre os anos de 1963 e 1966 uma reforma de ensino, a *Rapport Parent*, amplamente inspirada no Plano Langevin-Wallon. A América Latina, por sua vez, conheceu o Plano por meio de debates dirigidos pela Editora Grijalbo, que culminaram, em 1977, na publicação do livro *Psicologia e Pedagogia: as ideias pedagógicas de Henri Wallon*, de Alberto Merani, no qual existe um apêndice com o texto integral do Plano.

⁷⁶ Merani (1977, p. 167) observa que o Plano Langevin-Wallon estava, “de antemão, destinado a não ser aplicado e que devia ficar como perspectiva futura, dado que, com as justas palavras que estudantes em revolta escreveram nos muros da Sorbonne, onde Wallon estudou e onde ensinou, queria que ‘as estruturas servissem o homem e não este às estruturas’”.

⁷⁷ Nesse sentido ver Lima (s.d.) e Miranda (2005).

4.3 O Plano Langevin-Wallon e o tempo na escola: algumas considerações

Como consequência da adequação das situações escolares às possibilidades do desenvolvimento da criança, o Plano Langevin-Wallon indica que os programas escolares deveriam conter o que seria ensinado por ciclo ou por ano, mas de uma forma ampla e flexível, para que a distribuição das matérias no tempo não fosse organizada de forma restritiva. De outro modo incorrer-se-ia no erro de compartimentar excessivamente as matérias, inibindo o impulso de curiosidade que deve ser suscitado na criança. Assim, o Plano recomenda que os programas

não fixarão duma forma irrevogável o pormenor das matérias a ensinar, pois pode ser vantajoso não dispersar excessivamente o interesse dos alunos e é às vezes preferível, para a melhor compreensão ou o melhor emprego de uma disciplina, insistir antes de mais numa só questão do que pôr-se a resumir todas. Para a boa formação do espírito não se requer conhecimentos enciclopédicos, mas antes conhecimentos em profundidade. (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 204).

Essa perspectiva é absolutamente inovadora para o contexto educacional da época, pois nela há a defesa por uma educação que não fosse centrada na quantidade de conteúdos, isto é, a formação pretendida não estava no excesso de matérias e de disciplinas apresentadas superficialmente, mas na compreensão profunda de cada conhecimento. Ao contrário do que preconizava o ensino tradicional, que dominava a organização escolar do início do século XX não apenas na França, mas em grande parte dos países ocidentais. Para os propósitos do Plano, a formação não poderia ser livresca e conteudista, deveria centrar esforços na compreensão aprofundada dos saberes.

Partindo da premissa de que não deveria haver excesso de conteúdos, o Plano Langevin-Wallon (1977, p. 205) estabelece quanto aos horários:

O horário deve fixar o número total de horas consagradas ao ensino e à distribuição dessas horas entre os diferentes ensinamentos.
Para fixar o tempo consagrado pela criança à escola, requer-se levar em conta as suas possibilidades fisiológicas e as suas necessidades psicológicas. Não deverá exceder, entre os 7 e os 9 anos, duas horas por dia e 10 horas por semana.

Às crianças de 9 a 11 anos prevê-se a permanência de três horas por dia na escola, 15 horas por semana. Quanto aos alunos de 11 a 13 anos esse tempo passa para 20 horas semanais, e para os adolescentes de 13 a 15 anos são previstas 25 horas por semana. Assim, os limites do tempo na escola aumentam segundo a faixa etária e, segundo Galvão (1994, p. 36), tais limites consideram que “o amadurecimento neurológico e a aprendizagem interferem na consolidação das capacidades de controle do movimento, inibição das distrações e atenção voluntária”. De acordo com a autora, a proposta desses limites de tempo sugere ao professor a necessidade de procurar outras formas de desenvolver os conteúdos de ensino, levando em conta as características psicomotoras da criança que está atendendo.

Evidentemente que qualquer mudança nos programas escolares seria insuficiente e ineficaz sem uma nova organização do tempo na escola, mais especificamente traduzida nos horários. Por isso, refere Merani (1977, p. 162):

Os horários respeitam estritamente a evolução psicológica da criança e as necessidades dos níveis de estudo: a partir do conceito de que o ensino não deve realizar-se em extensão, de forma enciclopédica, mas em profundidade.

Nesse sentido, o emprego do tempo na escola revela a relação de interdependência entre os conteúdos a serem ensinados e a forma de sua exposição, que se organiza em certa duração. O tempo é expresso no Plano, portanto, a partir de três utilidades que precisariam ser observadas:

[...] divisão equitativa dos dias escolares por todas as disciplinas, articulação exata dos ensinamentos, o que é particularmente necessário quando são distribuídos entre professores diferentes, controle fácil de sua correta execução. Além disso, deve também ser bastante flexível para não distrair ou cansar a atenção das crianças. [...]. O horário prescrito deverá ser mais indicativo do que rígido. (LANGEVIN-WALLON, 1977, p. 205).

Essa última afirmação, sobre o caráter indicativo dos horários, em contraposição a um caráter rígido, tem consonância com a própria concepção de desenvolvimento da teoria walloniana, uma vez que não há rigidez ou limites precisos nas etapas evolutivas. Da mesma forma, não é possível estabelecer um horário escolar absolutamente engessado, porque a duração das atividades e o próprio processo de aprendizado dos alunos não podem ser previstos com precisão.

A defesa de Wallon com referência ao tempo do aluno na escola revela uma preocupação com a qualidade do tempo, em detrimento de uma defesa meramente quantitativa. A perspectiva expressa no Plano, como vimos, é de que o aumento do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar deveria ser gradual, quanto mais idade tem o aluno, mais tempo deveria permanecer na escola. É notável que se trata do inverso do que as políticas educacionais atuais têm preconizado, haja vista que o aumento do tempo de permanência do aluno na escola tem sido defendido como necessário desde a mais tenra idade.⁷⁸

Entretanto, o simples acréscimo de tempo na instituição de ensino não significa mais educação ou, tampouco, mais desenvolvimento e aprendizagem: “Mais importante [...] do que o tempo e a quantidade de anos que o aluno passa na escola é sobretudo o que aí acontece, o que esta é capaz de significar em sua existência, os horizontes humanos e culturais que pode abrir-lhe” (COÊLHO, 2003, p. 8). Por isso, na perspectiva de Wallon, as ideias fundamentais que inspiram a reforma de ensino e os fins superiores que propõe superam o simples quadro de uma reorganização educativa “para tenderem para a elaboração dum novo humanismo” (MERANI, 1977, p. 167).

A proposta de Wallon, por conseguinte, em vez de simplesmente defender o aumento de tempo, propõe uma adequação do ensino ao tempo do desenvolvimento da criança:

O desenvolvimento psíquico da criança é composto de estádios que não são a estrita continuação uns dos outros. Entre eles existe subordinação, mas não identidade de orientação funcional. As atividades mais primitivas são progressivamente dominadas por atividades mais recentes e integram-se nestas últimas mais ou menos completamente. (WALLON, 1979i, p. 12).

O ensino precisaria, a partir da compreensão desse processo de desenvolvimento, considerar as evoluções e involuções, idas e vindas do pensamento infantil. Mas a educação não ocorre de forma neutra e externa ao próprio processo de desenvolvimento, antes, interfere nele à medida que se constitui como um meio essencial para a criança, de modo que a integração das funções psíquicas “pode ser amplamente confirmada ou comprometida pela educação” (WALLON, 1979i, p. 13). O

⁷⁸ Para a crítica desse processo de defesa do aumento do tempo de permanência das crianças na escola, que se traduz em propostas de escola de tempo integral, ver Miranda e Santos (2012).

autor define, conseqüentemente, a tarefa da educação com vistas ao completo desenvolvimento dos alunos:

Uma educação que queira respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos processos realizados deverá utilizar, pelo contrário, cada época da infância para assegurar às disposições e aptidões correspondentes o seu pleno desenvolvimento, de tal forma que entre elas não existam atrofiadas ou extraviadas, mas também de modo que à sucessão das idades corresponda uma integração progressiva das atividades mais primitivas nas mais evoluídas. Assim, não poderá dispensar-se de ser orientada para o desenvolvimento da análise intelectual e da decisão autônoma. (WALLON, 1979i, p. 14).

Segundo Wallon (1979i, p. 15), sempre foi recorrente no campo educacional o excessivo desconhecimento das primeiras etapas do desenvolvimento infantil e a imposição antecipada da criança em formas de pensar e de agir que se consolidam mais tarde e estão prontas no adulto: “Assim, ultrapassavam-se as suas possibilidades mentais e corria-se o risco ora de suprimir a sua espontaneidade, ora de deixar que o seu poder de interesse disponível procurasse objetos por vezes desprezíveis ou perigosos”.

Na contramão disso que Wallon considera um “erro” no campo da educação, o autor defende a necessidade de estudar a criança e compreender sua evolução, e afirma: “Por meio deste sistema, cada criança poderá encontrar a satisfação das suas aspirações. Com este sistema igualmente ver-se-á que há uma diversidade psicológica muito maior do que se pensa comumente entre todas as crianças” (WALLON, 1979i, p. 413). A escola precisa, assim, abrir para o aluno diversos caminhos possíveis, sendo responsável pela expansão da cultura:

A serviço da Educação, a psicogenética walloniana oferece subsídios para aprofundar a reflexão sobre a prática pedagógica, motivando a investigação educacional. Ao mesmo tempo, impõe exigências sobre esta prática, cobrando da Escola o atendimento do indivíduo na integridade dos domínios que o constituem. (GALVÃO, 1994, p. 38).

Com base no Plano Langevin-Wallon, Merani (1977, p. 162) comenta as modificações sugeridas quanto aos programas escolares:

Os programas devem ser simples e bem adaptados à nova organização escolar. Comuns para todos os alunos no primeiro ciclo, implicam obrigatoriamente, no ciclo de orientação, juntamente com as matérias comuns, diversas opções científicas, literárias, técnicas e artísticas. Por último, no terceiro ciclo, terão a liberdade das opções

complementares. O estudo duma língua estrangeira prática intervirá desde o primeiro ciclo, primeiro como estudo direto do idioma, depois como estudo formativo, isto é gramatical, filológico e literário.

Essa organização dos programas de ensino indica que a escola deveria oferecer opções para que o aluno, tendo conhecimento das mais diversas áreas do saber, pudesse escolher, de maneira autônoma,⁷⁹ o percurso que desejasse fazer nas diversas possibilidades do conhecimento. A partir de um programa de ensino fixado para cada idade e segundo cada orientação das crianças, o Plano indica que caberia aos métodos o ajustamento da execução às capacidades de cada um: “Os métodos a empregar são os métodos ativos, ou seja, aqueles que se esforçam por acorrer para cada conhecimento ou disciplina às iniciativas das próprias crianças” (LANGEVIN; WALLON, 1977, p. 206). Dessa forma, a estrutura do ensino, assim como as solicitações e as exigências escolares, deveriam apoiar-se sobre o conhecimento científico do ser humano em desenvolvimento, sendo necessário conhecer o indivíduo que está em formação, seu desenvolvimento, seu processo de aprendizagem.

Segundo Wallon (2007a, p. 11), compete ao adulto conhecer a criança, o que é possível com base na atitude de “observar a criança em seu desenvolvimento, tomando-a como ponto de partida”, seguindo o curso de suas sucessivas idades e estudando seus estágios correspondentes. Para o autor, o quadro de referências que corresponde à finalidade no estudo da criança “é incontestavelmente a cronologia de seu desenvolvimento” (WALLON, 2007a, p. 18). Nessa perspectiva, cabe à escola, e aos professores, evidentemente, conhecer o processo de desenvolvimento da criança para decidir corretamente não apenas quanto aos conteúdos, mas também quanto à forma de apresentação destes.

Tendo em vista o respeito ao desenvolvimento da criança, o Plano prevê que os alunos sejam sempre organizados em turmas conforme a idade:

Não deve suceder, como atualmente, que uma criança cujo desenvolvimento intelectual seja medíocre “repita” o ano e se converta em condiscípula de crianças que têm menos dois ou três anos que ela. É ocioso dizer que, em muitos aspectos, não é semelhante a elas. A sua experiência da vida corrente está muito mais desenvolvida, os seus interesses tornam-se diferentes e vai-se retê-la ante as mesmas dificuldades, na mesma forma em que a levaram a fracassar. (LANGEVIN-WALLON, 1977, p. 208).

⁷⁹ Essa escolha, como indicado no subitem anterior, não deveria ter como base a classe social do aluno, mas suas aptidões.

Essa defesa pela não retenção das crianças na mesma série, e pela possibilidade de que os alunos permaneçam em companhia de seus pares, isto é, dos colegas da mesma idade, é outra medida inovadora para os padrões do ensino tradicional, cuja metodologia sempre esteve familiarizada com a reprovação. Este é um ponto importante, pois também se refere a uma forma diferente de organização do tempo da criança na escola, que deveria ter como prioridade o desenvolvimento completo do aluno, e não apenas o aspecto cognitivo. A retenção em uma turma com colegas de outra idade certamente poderia influir sobre o desenvolvimento emocional da criança e, como vimos por ocasião da análise dos domínios funcionais, ainda que em cada fase um domínio seja predominante, todos estão sempre presentes. Assim, os problemas no âmbito das emoções acarretam consequências no âmbito da cognição, e vice-versa, de modo que a garantia da convivência com os pares deve beneficiar o desenvolvimento pleno da criança.

Para ajudar as crianças a acompanharem a turma correspondente à sua idade, o Plano prevê “seções de recuperação” que seriam destinadas a um atendimento particular “para as crianças que se revelaram incapazes de seguirem o curso normal dos estudos, sem que devam sofrer um atraso na sua progressão de classe para classe” (LANGEVIN-WALLON, 1977, p. 208). Essa defesa da não reprovação, e de um atendimento especial para os alunos com dificuldades de aprendizagem, ressoa em políticas educacionais em todo o mundo, e particularmente no Brasil, como pode ser visto nas propostas de organização da escola em ciclos de formação, nas ideias de progressão continuada e, mais recentemente, nas escolas de tempo integral.⁸⁰

Além da proposição de que as crianças não ficassem retidas em virtude de conhecimentos que poderiam ser alcançados com um apoio individualizado, o Plano previa que os programas de ensino deveriam estar bem adaptados à idade das crianças, para que fosse o mesmo programa para todas as crianças da mesma idade: “Mas, sob a condição de ser tornado mais leve, se for necessário, e sobretudo de ser ensinado por meio de métodos que saibam explorar a fundo as disposições e gostos mais desenvolvidos de cada uma” (LANGEVIN-WALLON, 1977, p. 208). Assim, o programa era visto como uma referência para o que se espera da criança em

⁸⁰ Sobre as políticas de ciclo no Brasil, ver Freitas (2003), Krug (2002), Lima (2002), Mainardes (2007), Miranda (2005, 2009). Acerca da defesa pela não reprovação, ver também Paro (2001). E sobre as políticas de escola integral, ver Coelho e Cavaliere (2002), Santos (2009), Miranda e Santos (2012).

determinada idade, mas sem que isso significasse ausência de novas possibilidades, que poderiam ser encontradas no cotidiano com os alunos.

O projeto assegurava, para que alcançasse êxito, a necessidade de colaboração de pedagogos e psicólogos escolares, uma vez que a compreensão do desenvolvimento da criança deveria nortear não apenas a estrutura do ensino, mas também a organização do tempo e do espaço na escola, assim como o trabalho docente. A hipótese de um ensino organizado a partir da consideração das etapas do desenvolvimento infantil parece tão inovadora para a época de Wallon como o é até os dias de hoje, uma vez que difere do que a escola historicamente faz. Segundo Merani (1977, p. 91), a perspectiva walloniana altera completamente o cenário da escola tradicionalmente seriada:

[...] se o desenvolvimento não é contínuo e ininterruptamente acelerado e progressivo, como se lhe adequará uma educação regulada por grandes períodos progressivos? Como pretender apreender a instabilidade do desenvolvimento pela estabilidade dum processo educativo que se mede por anos? É então possível esperar os quatro anos de escola primária, os três de escola média, em alguns sistemas educativos, os seis de primária noutros, para decidir os destinos educativos do indivíduo: liceu científico, humanístico ou filosófico, artístico, escola profissional, etc.? Mais ainda: como explicar a irreversibilidade dessas orientações, se o processo de desenvolvimento é reversível?

Para Merani (1977), a pedagogia, se atenta à revolução provocada pelas novas formas de pensar introduzidas por Wallon, deveria reconstruir-se desde os alicerces. Isto porque a compreensão da evolução psíquica, na perspectiva walloniana, implica a apreensão de um processo que não é linear, como vimos na análise dos estágios do desenvolvimento. Segundo Wallon (2007a, p. 21), a atividade mental não se desenvolve num único e mesmo plano por uma espécie de crescimento contínuo. Diz o autor:

Em cada idade, o tipo de comportamento da criança corresponde aos limites de suas aptidões, e o do próprio adulto está, em cada momento, rodeado de um cortejo de circunstâncias que permitem identificar em que nível da vida mental ele se desenrola. Estar atento para essa diversidade de significação é uma das principais dificuldades, mas uma condição essencial da observação científica. (WALLON, 2007a, p. 22).

Para Wallon (2007a, p. 27), os progressos da criança não são uma simples soma de funções, mas o “estudo da criança é essencialmente o estudo das fases que farão dela

um adulto”. Nesse sentido, cada fase é um sistema de relações entre as capacidades da criança e o meio:

O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. Ele é feito de tudo o que favorece os procedimentos de que a criança dispõe para obter a satisfação de suas necessidades. Mas, por isso mesmo, é o conjunto dos estímulos sobre os quais se exerce e se regula sua atividade. Cada etapa é a um só tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento. (WALLON, 2007a, p. 29).

Wallon considera, como vimos anteriormente, que no desenvolvimento da criança os fatores de origem biológica e de origem social se implicam mutuamente:

Cada idade da criança é como um canteiro de obras cuja atividade presente é assegurada por certos órgãos, enquanto se edificam massas imponentes, que só terão uma razão de ser em idades posteriores. [...] A história de um ser é dominada por seu genótipo e constituída por seu fenótipo. (WALLON, 2007a, p. 31).

A atividade humana depende de instrumentos e técnicas ligados às práticas e às necessidades do cotidiano, e a criança aprende a dispor desses instrumentos de modo progressivo, por isso o meio é tão importante para seu desenvolvimento: “Não existe reação mental que seja independente, se não sempre no presente ao menos em termos de seus recursos e de seu conteúdo, das circunstâncias exteriores, de uma situação, do meio” (WALLON, 2007a, p. 34). Desse modo, como vimos, o homem é, para Wallon (2007a, p. 41), “animal essencialmente social”.

Conhecer a criança, na perspectiva de Wallon, é conhecer as relações entre os fatores orgânicos e o meio, em cada momento do desenvolvimento infantil:

De etapas em etapas a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível de ampliações e novidades. (WALLON, 2007a, p. 198).

O desenvolvimento da criança é, por conseguinte, um processo progressivo, e compreendê-lo é tarefa importante que se impõe para a educação, especialmente no que

concerne à discussão sobre mudanças na organização do tempo e do espaço no âmbito das instituições escolares. Assim, a partir de uma compreensão sobre o processo de desenvolvimento, o Plano Langevin-Wallon proclamava o valor cultural do estudo da ciência e das técnicas, mas reiterava que, “para que fossem realmente humanas, era indispensável introduzir no seu ensino referência à história das mesmas, à história das civilizações e à atualidade” (MERANI, 1977, p. 168).

Por meio de uma ruptura com a escolaridade clássica de transmissão enciclopédica de conhecimentos, o Plano

ensina como as disciplinas literárias e artísticas podem ajudar eficazmente as disciplinas científicas; e, inversamente, como o método científico pode penetrar gradualmente nas disciplinas literárias. Além disso, o valor educativo do trabalho é reivindicado para ocupar o lugar que lhe corresponde na cultura, tanto científica como geral. (MERANI, 1977, p. 168).

Assim, o projeto indica a aposta em uma noção de interdisciplinaridade, termo tão contemporâneo e que remete aos desafios curriculares postos pela educação atual. Ao anunciar a forma como as disciplinas de formação cultural poderiam ampliar os conhecimentos nas disciplinas científicas, e vice-versa, o Plano prevê que tanto os conteúdos como o tempo de ensino não precisariam ser rigidamente compartimentados para obter êxito. No mesmo conteúdo, e ao mesmo tempo, diferentes questões poderiam ser suscitadas para melhor aproveitamento do aluno. O tempo na escola, portanto, seria um tempo organizado tendo em vista a vinculação entre os conhecimentos de diversas áreas, o que torna a abordagem do tempo, isto é, da distribuição dos programas em horários, bastante inovadora para a época.

Em síntese, o tempo da escola aparece no Plano em estrita articulação com a teoria do desenvolvimento humano de Wallon, bem como com os ideais de homem e de sociedade preconizados pelo autor. Se, em sua teoria do desenvolvimento, Wallon demonstra uma concepção de tempo como processo não linear, repleto de evoluções e involuções, ao conceber a organização da escola, o autor sugere que o aprendizado da criança se constitui por conflitos que não podem ser ignorados, e que o ensino que se faz linearmente tende a encontrar dificuldades para se efetivar.

Logo, ao pensar sobre o tempo da criança na escola é preciso considerar as etapas do seu desenvolvimento e as condições fisiológicas e neurológicas da criança, ao

passo em que também é preciso prover um ambiente favorável para superação das dificuldades encontradas no percurso da aprendizagem, sem que isso signifique a exclusão do processo, como tradicionalmente ocorre na reprovação. A noção de tempo concebida por Wallon em seus textos sobre educação, assim como na psicogenética como um todo, expressa, portanto, sua crítica à compreensão unidimensional da duração, como mera sucessão, soma e agrupamento de fatos.

A atualidade do Plano Langevin-Wallon ressalta aos olhos, dessa forma, por todas as questões acima expostas no que diz respeito à organização dos programas escolares, dos horários, dos conteúdos e, sobretudo, da consideração do desenvolvimento da criança na divisão das turmas e na manutenção dos alunos junto aos pares de sua idade. Outros temas que aparecem no projeto possuem a mesma atualidade e, certamente, poderiam ser tratados com maior profundidade, como a relação entre cultura e escola, o tema da diversidade, da educação especial, da relação educação e trabalho e da distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual. Entretanto, como a temática dessa tese é restrita à noção de tempo na teoria do desenvolvimento humano de Wallon, destacamos apenas os aspectos mais pertinentes.

Quanto a essa temática, é salutar fazer a ressalva de que, como vimos, o Plano prevê uma compreensão do tempo escolar a partir do aspecto qualitativo, e não quantitativo. As tentativas de apropriações da psicologia de Wallon que procuram na obra do autor referências para, por exemplo, justificar o aumento do tempo de permanência das crianças na escola, pura e simplesmente em virtude de necessidades sociais e da oferta de mais atividades para os alunos, não encontram eco na proposta walloniana.

Wallon preconiza que o tempo na escola seja um tempo qualitativamente bem aproveitado pela criança, de modo que a atenção e o interesse do aluno estejam absolutamente voltados para o conteúdo ensinado. Isto significa que a fadiga e o cansaço, provocados por um tempo excessivo na escola, seriam prejudiciais ao bom aprendizado, o que contradiz as tendências atuais de defesa da ampliação do tempo escolar a todo e qualquer custo.⁸¹ Assim, ao pensar as questões da educação, Wallon coloca em relevo as necessidades que se referem ao desenvolvimento do aluno, acima de qualquer outra justificativa, mesmo que outros aspectos, nesse caso referentes às condições sociais, sejam importantes.

⁸¹ Nesse sentido ver Santos (2009), Miranda e Santos (2012).

Ainda que a permanência dos alunos por mais tempo na escola possa significar segurança para as famílias e, certamente, para a sociedade como um todo, essa permanência não deve prescindir da consideração do desenvolvimento da criança. Por isso são necessários um ambiente e momentos propícios inclusive para o descanso, imprescindíveis para que a atenção e o interesse sejam sempre alcançados. Da mesma forma, a mera inserção de mais conteúdos em outro turno escolar pode não significar uma formação mais sólida, uma vez que, segundo Wallon, a soma de conhecimentos meramente resumidos é menos formativa que o aprofundamento em um mesmo conteúdo.

Assim, pensar na organização do tempo da criança na escola é pensar sobre seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sobre sua formação plena, que inclui todas as instâncias funcionais constitutivas do indivíduo. Mas obviamente que esta conclusão tem como suposto uma concepção de desenvolvimento e, também, de tempo, de modo que, por todo o exposto acima, pode-se afirmar que a noção de tempo tem profundas e importantes implicações pedagógicas. Quando políticas públicas são formuladas para o campo da educação, certamente não são neutras, expressam concepções teóricas e políticas, e desvendar essas concepções é fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OU SERIAM INICIAIS?

– Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo!
– só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada.
Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas
vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo,
bem diverso do que em primeiro se pensou [...]
o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia [...]

João Guimarães Rosa

Ainda que a noção de tempo não seja a preocupação central da obra de Wallon, sua concepção de desenvolvimento humano não poderia prescindir da discussão dessa categoria, uma vez que ao tratar da evolução mental o autor refere-se a um processo que possui duração e que se desenrola em certo tempo. Assim, na obra de Wallon a categoria tempo aparece na descrição dos estágios, especialmente para demarcar que embora o desenvolvimento possa ser distribuído em estágios que se sucedem, estes não obedecem a um crescimento linear e, na verdade, expressam uma duração cujo começo e fim é difícil delimitar.

No processo de constituição da noção de tempo na criança, está presente a ideia de que a atividade não tem início apenas quando já pode ser identificada. Ao contrário, antes disso ela já existia, mas de outras formas, e à medida que se desenvolve, tende a ganhar novos contornos. Nesse sentido, enquanto explora o espaço e enquanto procura distinguir-se do outro, a criança gradativamente constitui a noção de tempo, que somente poderá ser plenamente desenvolvida com o pensamento categorial.

Como Wallon tem o materialismo dialético como referência, parte do suposto de que o tempo não pode ser indicado apenas por intervalos ou períodos de duração, antes, uma dimensão fundamental para compreensão do tempo é a sua articulação com as

relações sociais, isto é, sua dimensão histórica. Tempo e história se relacionam, haja vista que a compreensão do tempo se modifica na medida em que o modo da produção se modifica, isto é, a articulação do tempo arranca da materialidade histórica.

Numa forma de produção em que o tempo não é esvaziado do seu conteúdo de manifestação do devir, a duração não apenas expressa o presente, mas também articula o passado e o futuro. Essa noção de tempo como vinculado à história e, portanto, às formas da produção social é notada no pensamento de Wallon, especialmente quando o autor menciona que em outros momentos a categoria tempo, assim como a categoria espaço, foi compreendida de outra forma. Referindo-se aos povos primitivos, Wallon afirma que os indivíduos se organizavam de forma a participar na existência uns dos outros, independentemente das diferenças de lugar e de época:

Por exemplo, esta distinção do espaço e do tempo absolutos, que constitui os quadros em que a nossa percepção corrente enquadra os objetos e sobre a qual a física dos últimos anos teve de se debruçar, é para nós um obstáculo mais ou menos intransponível para a compreensão do pensamento daqueles povos que são habitualmente confundidos sob a designação de primitivos, embora as suas civilizações pertençam a níveis muito diferentes e sejam já muitas vezes muito evoluídas. Esta distinção, pelo menos na sua forma atual, é estranha ao pensamento deles.

Ela não nos é dada com as coisas. Ela é uma certa ordem que nós acabamos por dar às coisas ou, mais precisamente, com a ajuda da qual nós as construímos e dispusemos entre si. (WALLON, 1975b, p. 52).

Como o modo de produção da vida era diferente nessas civilizações, Wallon (1975h, p. 169) afirma que não existia nas “crenças primitivas qualquer outro ilogismo exceto o não colocar o essencial nas mesmas categorias” que a civilização contemporânea coloca. A necessidade das distinções de tempo e de espaço era tida por secundária, o que nos causa estranheza, pois certamente é difícil pensar em outras formas de articular o tempo, que possam romper com a concepção moderna que tem no relógio seu marcador fundamental.

Mas, de acordo com Wallon (2008, p. 110), “a fórmula das categorias não é dada de uma vez por todas. As categorias acompanham a atividade humana em sua capacidade de utilizar as coisas. Elas são [...] aquilo que os meios de que o homem dispõe em face do universo querem que elas sejam”. Em outras palavras, pode-se afirmar que na concepção de Wallon a categoria tempo não foi sempre compreendida

como é hoje, e não será sempre compreendida da mesma maneira. Pois como toda categoria, está referida na história, sua forma de articulação e compreensão parte da materialidade das forças produtivas do homem.

Se a concepção de tempo é uma produção social, é tão eterna quanto são as relações sociais. Como produto histórico, a categoria tempo é transitória. À medida que o modo da produção material se transforma, as formas de articulação do tempo e de compreensão da realidade são igualmente modificadas, pois é o movimento da história que produz as relações sociais nas formas como são encontradas no sistema capitalista ou em qualquer outro modo de produção.

Assim, o tempo é mais que a sucessão de fatos ou ordenamento de acontecimentos, como está referido na história, articula-se às formas da produção e supõe a possibilidade da transformação, pois é práxis humana que ultrapassa a existência individual. Enfim, o tempo em si, isolado, abstrato, não existe. O que existe é o trabalho humano que produz diferentes formas de sociabilidade e articulação da temporalidade. Em uma sociedade outra, em que as relações sociais se expressam de forma diferente, a concepção de tempo também será modificada:

Numa sociedade futura, em que desapareça o antagonismo entre as classes, em que não existam mais classes, o uso não será mais determinado pelo mínimo do tempo de produção: o tempo de produção consagrado aos diferentes produtos será determinado pelo seu grau de utilidade social. (MARX, 2009, p. 77).

Nesse sentido, Wallon (1975e, p. 114) é crítico da concepção existencialista para a qual “a ordem histórica é substituída por um simples postulado metafísico”. Para o autor, as teorias fortemente impregnadas de influências metafísicas ou meramente afetivas incorreriam no mesmo erro que o positivismo caiu em nome do objetivismo científico. Isto porque a ausência da compreensão do tempo histórico pode induzir a certa apropriação de um tempo mítico.

Referindo-se à forma como socialmente a função inicial dos mitos e a necessidade de fixá-los no tempo foi sendo modificada, Wallon (1979n, p. 311) admite que se trata de um difícil processo que se expressa na própria constituição da noção de tempo no pensamento infantil: “Hoje ainda, apesar do número e do rigor dos seus pontos de referência, a noção de tempo torna-se facilmente perturbação. É lenta a

determinar-se na criança, pronta a falsear-se em muitos doentes ou sob a influência de circunstâncias insólitas.” E o autor prossegue dizendo:

A noção de tempo acabou por se tornar uma das condições habituais do pensamento, e foi portanto por um recuo no tempo, ou melhor, por um refluir para além dos tempos históricos que se traduziu a diferença de natureza entre o mundo das forças invisíveis e o das realidades cotidianas. [...] Mas parece que o tempo histórico não deixa de vencer o outro. (WALLON, 1979, p. 311-312).

Se o tempo histórico acaba por vencer o tempo mítico é porque a história mesma acaba por mostrar sua força, de modo a expressar como o desenvolvimento depende das condições sociais. Ao analisar a posição de Wallon acerca da evolução psíquica e, particularmente de sua inserção no campo da educação, Merani (1977, p. 92) indica que o modelo de pedagogia baseado na perspectiva bergsoniana “é uma pedagogia própria para autômatos, para um modelo de ser humano que se repetiria indefinidamente na história, mas não para um ser cuja característica é a autoconstrução”. Dessa forma, pensar o indivíduo como se sua evolução, e conseqüentemente a duração, repetisse os passos de um conhecimento que simplesmente se alarga e se desenvolve ascendendo gradualmente é não compreender que a história, a evolução e o tempo se fazem por rupturas e continuidades, por contradições e não meras sobreposições.

Assim sendo, Wallon critica Bergson por ter mistificado a duração. De acordo com Zazzo (1978, p. 30), “com Bergson o devir apareceu como existente em si e como que dotado do poder de se criar a si mesmo, isto é, em última análise, de criar as coisas”. Para Zazzo (1978, p. 142), o “gênio de Wallon consiste em ter introduzido na psicologia a noção de duração concreta”, isto é, de colocar no tempo um sentido que não é abstrato, antes, é concreto, material. Como consequência não há duração pura, incondicionada, mas homens que duram, que se transformam. Homens que nascem e se desenvolvem num tempo em função de uma estrutura orgânica e das condições materiais e culturais do meio em que vivem. É na dialética entre o biológico e o social que se estrutura todo o desenvolvimento, assim como é nessa dialética que se compreende o tempo.

Esta tese pretendeu mostrar, portanto, que a concepção de tempo de Wallon não se apresenta como um significado estrito, mas como um conceito. O leitor que procura responder à pergunta “o que é o tempo” e busca uma resposta linear e inequívoca não

encontra alento nos postulados wallonianos. Mas isso não significa que não seja possível identificar uma concepção acerca do tempo, que como construção conceitual não aparece imediatamente, mas somente mediada pelos fundamentos da psicologia do desenvolvimento. Evidentemente que o estudo desse conceito não se esgota nos limites deste trabalho, ao contrário, a partir dele é possível vislumbrar frentes de estudo que podem contribuir na elucidação do conceito, na divulgação da teoria de Wallon e, por que não, na crítica à sua teoria, uma vez que o próprio Wallon tem como suposto que o pensamento se desenvolve pela crítica constante sobre si mesmo.

O estudo da noção de tempo na teoria walloniana mostrou-se importante e revelou nuances próprias de um estudo teórico-bibliográfico, isto é, a dificuldade em lidar com dados que na verdade estão nos escritos do autor e que, por isso mesmo, requerem cuidado para que as conclusões da autora da tese não se confundam com a fala do autor. Esse cuidado esteve presente ao longo da construção do texto, e claramente se mostrou como um problema a ser enfrentado nos limites de um estudo conceitual, que precisa ser desenvolvido em estudos futuros. Nesse caso também é necessário aprofundar a distinção entre aquilo que é construção teórica de Wallon e aquilo que se refere a autores nos quais ele se fundamenta.

Uma importante distinção a ser realizada, nesse sentido, é a que diz respeito ao diálogo de Wallon com as mais diversas filosofias. Notou-se, particularmente, a necessidade de buscar um aprofundamento acerca da interlocução de Wallon com Bergson e com Kant. Para o estudo da noção de tempo, parece-nos que distinguir o que ressoa desses autores em Wallon é fundamental, tarefa que se impõe para a continuidade dos estudos.

No âmbito deste trabalho, procurou-se centrar as análises nos escritos de Wallon, com a finalidade não apenas de ser fiel ao seu pensamento, mas de evitar conclusões apressadas, o que marcou a decisão de recorrer pouco aos comentadores da obra walloniana.⁸² Essa decisão também marcou o percurso da pesquisa que, na medida do possível, foi delineada pela opção de deixar as interlocuções de Wallon com outros autores da psicologia para estudos posteriores. Sobre essa questão, o estudo da noção de tempo na criança merece aprofundamento quantos às aproximações e distanciamentos

⁸² Obviamente que existem excelentes e confiáveis comentadores e estudiosos da teoria de Wallon, e alguns deles encontram-se listados nas “Referências”.

entre as análises wallonianas e os estudos de Piaget, outra tarefa que se coloca para o futuro.

Certamente outra frente de pesquisas que se abre é aquela referente à relação psicologia e educação, especialmente no que concerne aos fundamentos das políticas educacionais que procuram na psicologia as mais diferentes justificativas. Como se demonstrou na tese, Wallon parte de construtos da teoria do desenvolvimento para defender mudanças na organização da escola, fundamentalmente para defender que a escola repense a distribuição dos alunos e do tempo, mas isso não significa que o autor apresente uma noção de tempo como dispositivo pedagógico. Wallon compreende a educação escolar como um processo social fundamental para a formação de sujeitos críticos e desenvolvidos em todas as suas capacidades, assim, não se propõe a oferecer respostas prontas e se opõe às tradições livrescas que marcam historicamente a formação de professores. Para ele, os problemas da educação precisariam ser enfrentados não apenas pela formação teórica, da maior importância, mas também por mudanças profundas na organização e na prática escolar.

Assim, no aprofundamento dos estudos acerca da articulação entre psicologia e educação, a relação entre tempo e educação, tempo e escola que se expressa, por exemplo, nas políticas de ciclos e também da escola integral, se mostra como uma associação a ser mais bem estudada. Estudos futuros se apresentam, mas é bom ressaltar que indicar novos estudos expressa a necessidade de continuidade deste que agora se encerra, sem, contudo, indicar que a presente tese contenha respostas definitivas.

Ao iniciar cada capítulo com questões, intencionou-se justamente indicar que o percurso da investigação revelou questões que precisam ser mais bem exploradas e, sobretudo, que merecem ter continuidade. As perguntas não supõem respostas definitivas, aliás, como a própria noção de tempo para Wallon não se apresenta em limites definitivos, fixos e intransponíveis. As dúvidas reveladas no percurso do trabalho são, portanto, expressão da dificuldade de apreender um pensamento que não é linear e que tem a dialética como fundamento.

Sendo assim, o final do trabalho se revela também como um começo, obviamente que a partir de outro ponto, mas não deixa de ser um começo, por isso questionamos se as considerações finais não seriam também considerações iniciais. A epígrafe de Guimarães Rosa remete ao sentido desse fim que é começo e do começo que

também pode ser outro fim, mas o poeta chama a atenção, sobretudo, para o que ocorre durante o percurso, para a travessia: “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. E é com esse sentido que esta tese chega ao fim, com um ponto de chegada que certamente difere do ponto de saída, mas para o qual importa, sobretudo, a travessia.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *História da Filosofia*. Trad. António Ramos Rosa; Conceição Jardim; Eduardo Lúcio Nogueira. 3. ed. v. XII. Lisboa: Presença, 1985.
- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Trad. J. Oliveira Santos e Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores).
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A vida afetiva da criança*. Maceió: Ed. Universidade Federal de Alagoas, EDUFAL, 2008.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *Henri Wallon: psicologia e educação*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 71-87.
- BERGSON, Henri. *Duração e simultaneidade: a propósito da teoria de Einstein*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE (EPECO), 6., Campo Grande, 2003. *Anais...* Campo Grande: UCDB, 2003. CD-ROM. 10 p.
- COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- DANTAS, Pedro da Silva. *Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DANTAS, Heloysa. *A infância da razão: uma introdução à Psicologia da Inteligência de Henri Wallon*. São Paulo: Manole Dois, 1990.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVÃO, Izabel. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. In: ALVES, Maria Leila (Coord.). *Construtivismo em revista*. São Paulo: FDE, 1994. p. 33-39. (Série Ideias, 20).

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Educação e Conhecimento).

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JALLEY, Émile. *Wallon: lecteur de Freud e Piaget*. Paris: Editions Sociales, 1981.

JALLEY, Émile. Chronologie: Henri Wallon dans son époque. In: WALLON, Henri. *La vie mental*. Édition réalisée par Émile Jalley. Paris: Éditions Sociales, 1982. p. 9-19.

JALLEY, Émile. *Freud, Wallon, Lacan: a criança no espelho*. Trad. Antonio Carlos V. Braga. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2009.

JALLEY, Émile. Introdução. In: WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. xv-vxi.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013. (Coleção Pensamento Humano).

KRUG, Andréia. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LANGEVIN, Paul; WALLON, Henri. *Le Plan Langevin-Wallon*. 2000. Disponível em: <file:///Macintosh HD/Desktop Folder/cidem/html/th...ucation/edu_infos/textes_reference/edu_t010b.html>. [14/12/2000]. Acesso em: 9 mar. 2004.

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de Formação: uma reorganização do ensino escolar*. GEDH - Grupo de estudos do desenvolvimento humano, s/d. Disponibilizado inicialmente na Biblioteca do SIAPE - Sistema de Ação Pedagógica. (s.d)

LIMA, Elvira Souza. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. Produção de Vigotski (e grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. In: REUNIÃO ANUAL

DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>>. Acesso em: 16 out. 2011.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia: resposta à Filosofia da miséria, do sr. Proudhon*. Trad. José Paulo Netto. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MELLO, Henriette Cruz Sousa e. *Psicologia e Educação: da teoria à prática pedagógica com base na obra de Henri Wallon*. 1986. 251 f. Dissertação (Centro de Educação e Humanidades) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

MERANI, Alberto L. *Psicologia e Pedagogia: as ideias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n.91, p. 639-651, maio-ago. 2005.

MIRANDA, Marília Gouvea de. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 24-34, jan.-abr. 2009.

MIRANDA, Marília Gouvea de; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? *Perspectiva*, Florianópolis: UFSC, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set.-dez. 2012.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Henri Wallon: biografia intelectual – um pensador sem medo da contradição. *Revista Educação: História da Pedagogia*, v. 3, São Paulo: Segmento, p. 6-17, out. 2010a. p. 6-17.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Henri Wallon: bibliografia comentada – um pensador dialético. *Revista Educação: História da Pedagogia*, São Paulo: Segmento, v. 3, p. 84-89. out. 2010b.

PARO, Vítor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PESSOA, Fernando. *Quando fui outro*. Sel. e org. dos poemas Luiz Ruffato. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Trad. Rubens Fiúza. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PLANO DE REFORMA LANGEVIN-WALLON. In: MERANI, Alberto L. *Psicologia e Pedagogia: as ideias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Editorial Notícias, 1977. p. 175-221.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A constituição da pessoa: integração funcional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 25-46.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTOS, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. 2009. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Dener Luiz da. *Por dentro do debate Piaget-Wallon: o desenrolar da controvérsia sobre a origem e desenvolvimento do pensamento simbólico*. 2007. 184 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 235-248, jul.-dez. 2003.

TRAN-THONG. *La pensée pédagogique d'Henri Wallon*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

TRAN-THONG. *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris: Livrarie Philosophique J. Vrin, 1992.

VERDENAL, René. A filosofia de Bergson. In: CHÂTELET, François. *A filosofia do mundo científico e industrial: de 1860 a 1940*. 2. ed. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 211-233.

WALLON, Henri. Matérialisme dialectique et psychologie. *Les Cours de L'Université Nouvelle: Cours de Philosophie, Fascicule V*, Paris: Éditions Sociales, p. 15-23, 1946.

WALLON, Henri. Où en est la Réforme de L'Enseignement. *Cahiers Laiques*, Paris: Cercle Parisien de la Ligue Française de L'Enseignement, n. 5, sep-oct. 1951.

WALLON, Henri [1934]. *As origens do caráter na criança*. Trad. Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, Henri [1936]. Espírito crítico e agnosticismo. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975a. p. 15-31.

WALLON, Henri [1935]. Psicologia e técnica. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975b. p. 37-60.

WALLON, Henri [1951]. Psicologia e materialismo dialético. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975c. p. 61-67.

WALLON, Henri [1951]. A evolução dialética da personalidade. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975d. p. 81-92.

WALLON, Henri [1953]. O orgânico e o social no homem. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975e. p. 109-120.

WALLON, Henri [1953]. Acerca da especificidade da psicologia. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975f. p. 121-129.

WALLON, Henri [1956]. As etapas da personalidade na criança. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975g. p. 131-140.

WALLON, Henri [1956]. Níveis e flutuações do eu. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975h. p. 153-172.

WALLON, Henri [1958]. Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da psicologia. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975i. p. 173-188.

WALLON, Henri [1929]. A habilidade manual. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975j. p. 191-208.

WALLON, Henri [1931]. Como se desenvolve na criança a noção do próprio corpo. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975l. p. 209-262.

WALLON, Henri [1931]. Psicopatologia e Psicologia Genética. In: _____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Trad. Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975k. p. 69-80.

WALLON, Henri [1931]. Ciência da natureza e ciência do homem: a psicologia. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979a. p. 23-49.

WALLON, Henri [1935]. O real e o mental: a propósito de um livro recente. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979b. p. 289-339.

WALLON, Henri [1956]. A psicologia genética. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979c. p. 51-69.

WALLON, Henri [1946]. O papel do outro na consciência do eu. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979d. p. 147-159.

WALLON, Henri [1956]. Importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979e. p. 73-80.

WALLON, Henri [1956]. As etapas da sociabilidade na criança. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979f. p. 197-220.

WALLON, Henri [1954]. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979g. p. 161-176.

WALLON, Henri [1959]. O estudo psicológico e sociológico da criança. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979h. p. 177-196.

WALLON, Henri [1937]. Psicologia e educação da infância. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979i. p. 9-21.

WALLON, Henri [1951]. Sociologia e Educação. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979j. p. 221-236.

WALLON, Henri [1938]. A formação psicológica dos mestres. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979k. p. 343-354.

WALLON, Henri [1945]. A Reforma da Universidade. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979l. p. 399-425.

WALLON, Henri [1932]. Da experiência concreta à noção de causalidade e à representação-símbolo. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979m. p. 239-288.

WALLON, Henri [1935]. O real e o mental: a propósito de um livro recente. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979n. p. 289-339.

WALLON, Henri [1935]. As crianças ditas perversas. In: _____. *Psicologia e educação da criança*. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979o. p. 375-397.

WALLON, Henri [1938]. *La vie mental*. Édition réalisée par Émile Jalley. Paris: Éditions Sociales, 1982.

WALLON, Henri [1945]. *As origens do pensamento na criança*. Trad. Dores Sanches Pinheiros, Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri [1941]. *A evolução psicológica da criança*. Trad. Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri [1941]. *L'évolution psychologique de l'enfant*. 11. ed. Paris: Armand Colin, 2006.

WALLON, Henri [1941]. *A evolução psicológica da criança*. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

WALLON, Henri [1925]. *A criança turbulenta: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental*. Trad. Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007b. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

WALLON, Henri [1942]. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Trad. Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

WORMS, Frederic. A concepção bergsoniana do tempo. *Dois Pontos*, v. 1, n. 1, p. 129-150, 2004.

ZAZZO, René. Apresentação: Wallon, psicólogo da infância. In: WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Trad. Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995. p. 9-19.

ZAZZO, René. *Henri Wallon: psicologia e marxismo*. Trad. Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

ZAZZO, René. François, que idade tem você? In: _____. *Onde está a psicologia da criança?* Trad. Nícia Adan Bonatti. Campinas, SP: Papirus, 1989. p. 119-127.