

HENRI
WALLON

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávoro

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jäder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva



Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud



HENRI WALLON

Hélène Gratiot-Alfandéry

Tradução e organização
Patrícia Junqueira



ISBN 978-85-7019-541-8
© 2010 Coleção Educadores
MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO, o qual tem o objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

A reprodução deste volume, em qualquer meio, sem autorização prévia, estará sujeita às penalidades da Lei nº 9.610 de 19/02/98.

Editora Massangana
Avenida 17 de Agosto, 2187 | Casa Forte | Recife | PE | CEP 52061-540
www.fundaj.gov.br

Coleção Educadores
Edição-geral
Sidney Rocha
Coordenação editorial
Selma Corrêa
Assessoria editorial
Antonio Laurentino
Patrícia Lima
Revisão
Sygya Comunicação
Revisão técnica
Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Ilustrações
Miguel Fulcão

Foi feito depósito legal
Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Fundação Joaquim Nabuco. Biblioteca)

Gratiot-Alfandéry, Hélène.

Henri Wallon / Hélène Gratiot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

134 p.: il. – (Coleção Educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-541-8

1. Wallon, Henri, 1879-1962. 2. Educação – Pensadores – História. I. Junqueira, Patrícia. II. Título.

CDU 37

SUMÁRIO

- Apresentação, por Fernando Haddad, 7
- Ensaio, por Hélène Gratiot-Alfandéry, 11
- As etapas de uma carreira, 12
 - O projeto de reforma do ensino Langevin-Wallon, 15
 - A psicologia escolar, 19
 - Henri Wallon e a psicanálise, 22
 - A revista *Enfance*, 24
 - Wallon critica Rousseau, 26
 - Wallon hoje: um pesquisador desconhecido, 28
- Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira, por
Patrícia Junqueira Grandino, 31
- Uma compreensão materialista dialética
do desenvolvimento da criança, 33
 - Entendimento dialético dos estágios de desenvolvimento, 34
 - A indissociabilidade entre afetividade, ação motora e
inteligência, 37
 - As contribuições do pensamento de Wallon ao Brasil, 39
 - Wallon, 40
- Textos selecionados, 43

A criança e o adulto, 43
Os fatores do desenvolvimento psíquico, 47
O ato e o “efeito”, 53
Os domínios funcionais: estágios e tipos, 62
A afetividade, 67
O ato motor, 75
O conhecimento, 89
As idades sucessivas da infância, 95
A psicologia da consciência, 102

Cronologia, 129

Bibliografia, 131

Obras de Henri Wallon, 131
Obras sobre Henri Wallon, 132
Obras de Henri Wallon em português, 133
Obras sobre Henri Wallon em português, 133

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l'éducation*, organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação”. Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação



HENRI WALLON¹
(1879-1962)

Hélène Gratiot-Alfandéry²

Henri Wallon terá deixado na história das ideias deste século a imagem de um psicólogo, bem mais do que a de um educador. Atualmente, numerosos estabelecimentos escolares da França levam o seu nome, como também do ilustre físico Paul Longevin.

Junto com Longevin foi autor de um projeto de reforma do ensino francês que, mesmo não implementado, foi o mais completo e o mais original deste século. Largamente conhecido tanto na França como em alguns outros países estrangeiros, este projeto inspira, de maneira mais ou menos indireta, muitos outros, assim como algumas reformas parciais.

Neste ensaio, nós tentaremos retomar o percurso intelectual sabendo que toda sua obra foi consagrada ao estudo da criança, das condições de seu desenvolvimento, das características de sua conduta e de sua evolução.

¹ Este perfil foi publicado em *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 24, n. 3-4, pp. 821-835, 1994 (91/92).

² Hélène Gratiot-Alfandéry (França) é diretora do laboratório de psicologia na escola média e diretora adjunta do laboratório de psicobiologia da criança na Escola Prática de Altos Estudos em Ciências Sociais (Paris). Antiga diretora da unidade de ensino e de pesquisa no Instituto de Psicologia da Universidade Paris-V. Secretária-geral do grupo consultivo Unicef com o Centro Internacional da Criança desde 1979 e redatora chefe da revista *Enfance* desde sua criação, em 1948. Autora ou coautora de numerosas publicações, entre as quais pode-se indicar: *Leitura de Henri Wallon* (1976); *Tratado de psicologia infantil* (1970-1976); *Grandes psicólogos modernos* (1977).

As etapas de uma carreira

Nascido em Paris, em 1879, numa família da grande burguesia do norte da França, Henri Wallon cresceu com seus 6 irmãos e irmãs, “numa atmosfera republicana e democrática”. Entrou na Escola Normal Superior em 1899 e recebeu a licenciatura em filosofia em 1902: uma carreira de ensino parecia se abrir diante dele. Após um ano de docência no Liceu de Bar-le-Duc, decidiu iniciar seus estudos em medicina, para se dirigir ulteriormente, a exemplo de seu contemporâneo Georges Dumas, para a psicologia. É, portanto, à psiquiatria que irá dedicar-se durante alguns anos, mais especialmente a psiquiatria infantil nos diferentes serviços hospitalares, com um interesse marcado pelas anomalias motoras e mentais da criança, sobre as quais se dedica, de 1908 a 1914, com numerosas observações.

Requisitado na condição de médico durante a I Guerra Mundial, quando retorna à vida civil, a ele parecem obsoletas suas observações anteriores. Ele reescreve sua tese de doutorado, que defenderá em 1925 e que, consagrada aos “estados e problemas do desenvolvimento motor e mental da infância” publicará mais tarde sob o título de *L'enfant turbulent*. Desde 1919, portanto, a ênfase de seu interesse - bastante excepcional para a época - pela psicologia da infância, lhe fará ser chamado para ministrar na Sorbonne uma série de conferências sobre esse assunto. Entretanto, esse trabalho, por mais prestigioso que fosse, não o satisfazia plenamente: ele abre um consultório num bairro operário de Paris, oferecendo consultas médico-psicológicas. Em 1922, auxiliado por alguns professores primários, ergue um pequeno laboratório numa escola no subúrbio parisiense de Boulogne-Billancourt, que será um lugar de ensino e pesquisa. Acolhendo estudantes de licenciatura e futuros supervisores de educação, lança-se num trabalho de pesquisa sobre o desenvolvimento infantil por meio de entrevistas e enquetes sobre sua adaptação escolar e social, utilizando-se, para isso, de alguns testes conhecidos nessa época.

A partir deste momento, ele mostrou-se permanentemente interessado, sob múltiplas formas, pelo desenvolvimento psicológico e pela utilidade prática de suas investigações no campo da educação infantil. Estabelece contatos com diferentes movimentos da Escola Nova que se desenvolviam na França, a exemplo daqueles liderados por Maria Montessori, na Itália, Ovide Decroly na Bélgica, e sua Escola de Ermitage e com Édouard Claparède e Pierre Bovet, na Suíça. Fora da França ele estabelece contatos com professores de formação médica, como ele, e torna-se profundamente inserido no meio escolar de seu país, oferecendo um notável apoio a Célestin Freinet e seus projetos de imprensa na escola.

A partir de 1925, nomeado diretor do primeiro laboratório de psicobiologia da criança na Escola Prática de Altos Estudos (Paris), Wallon continua à frente de pesquisas e do ensino. Entretanto, ele teve sempre a preocupação de assegurar aplicações práticas, por vezes imediatas, às suas pesquisas sobre a educação infantil. Este foi o caso de seus estudos sobre a psicomotricidade, os mecanismos da memória ou do julgamento moral. Em vários de seus trabalhos de laboratório, oferece consultas “a estudantes que apresentam problemas intelectuais ou de caráter” e funda um Centro de Orientação Profissional, um dos primeiros, dirigido a estudantes da periferia operária de Boulogne-Billancourt. Este trabalho de orientação profissional respondia a uma nova preocupação de Wallon, no momento em que se criava, por iniciativa de seu amigo Henri Pieron, professor do Collège de France, de Julien Fontegne e de Henri Laugier, especialistas do mundo do trabalho, um Instituto nacional de orientação profissional destinado à formação de orientadores.

Dedicado uma vez mais a tudo que lhe parecia poder alargar o campo da psicologia e de suas aplicações, ele se interessa vivamente pela determinação das atitudes dos interesses que viriam a se constituir o eixo desta orientação. Paralelamente à docência que ele dispensava a este novo Instituto, ele decide colocar à pro-

va no seu próprio laboratório os métodos de observação e exame de crianças. Todavia, esta atividade que o colocava cotidianamente em contato com estudantes, não era suficiente. Ele pretendia alargar o ensino que beneficiaria os estudantes e solicita uma cadeira no Collège de France, sob o título insólito para um estabelecimento onde Ribot, e depois Janet, haviam ensinado a psicologia científica de “Psicologia e educação infantil”. Graças à notoriedade e ao apoio caloroso de Henri Piéron, que ocupava a cadeira de fisiologia das sensações, o tema proposto foi acolhido e estudado no Collège de France de 1937 a 1949, com quatro anos de interrupção, seguido de uma suspensão pelo governo de Vichy durante a ocupação (1941-1944).

Desta lição inaugural, Wallon mostrou que

entre a psicologia e a educação, as relações não são as de uma ciência normativa com as de uma ciência ou arte aplicadas. A psicologia está muito próxima de suas origens para que seja possível reconhecer a estreita dependência que uma ciência inicial se encontra frente a frente com os problemas práticos³.

É em todas as suas etapas e em todas as suas manifestações que é preciso estudar as crianças porque seu conhecimento exige a colaboração de todos aqueles que tenham contato com elas⁴ ou da necessidade de definir as condições e exigências da observação: “é a observação que permite apontar problemas, mas são os problemas colocados que tornam a observação possível”⁵. Nesta lição, Wallon se libera de uma análise muito explorada de testes e de seus limites, das vantagens e inconveniências do isolamento em laboratório e, sobretudo, da necessidade de levar em consideração todas as reações das crianças no seu entorno.

Este texto inaugural define as grandes linhas de um ensino que virão ilustrar, alguns anos mais tarde, três obras maiores: *A evolução*

³ Wallon, H. *Leçon d'ouverture au Collège de France*. Paris: Bovin, 1973. p. 197.

⁴ Idem, p. 198.

⁵ Ibid., p. 199.

psicológica da criança (1941); *Do ato ao pensamento* (1942); *As origens do pensamento na criança* (1945).

O projeto de reforma do ensino Langevin-Wallon

Em 1936, no momento em que surgia a Frente Popular, Wallon aceita participar com o ministro Jean Zay, o inspetor Gustave Monod, os professores Roger Gal e Alfred Weiler, de implantar as “classes novas”. Classes de sexta série onde, pela primeira vez, se praticavam os métodos ativos e a observação contínua dos estudantes, largamente inspirados, entre outros, por Decroly. A Segunda Guerra põe termo a essas iniciativas assim como a certo número de liceus experimentais e foi preciso esperar 1945 para que essas experiências fossem retomadas, ainda que numa escala reduzida e com meios limitados.

Em 1946, foi depositado no escritório da Assembleia Nacional, sob a dupla assinatura de Paul Langevin e Henri Wallon, o “Projeto de Reforma do Ensino”, redigido por uma “Comissão ministerial de estudo” composta por 23 personalidades pertencentes aos diferentes níveis do sistema de ensino francês, cujo vice-presidente era Henri Piéron.

Este projeto não foi jamais discutido pelos parlamentares aos quais era destinado. Entretanto, por quase 5 anos um grande número de proposições e de organizações que ele sugeria foram frequentemente recolocados na França e, por vezes, até no estrangeiro, sem que se fizesse explicitamente referência a ele. Deve-se igualmente assinalar, ou lembrar, que desde 1942, a maior parte dos membros dessa comissão tinha começado seu trabalho sob a ocupação, na Resistência. Este “projeto” de 1946 era o resultado de um longo trabalho de consensos e de reflexão sobre o que deveria ser a reforma do sistema de ensino francês.

Desde a introdução, os autores declaram que “a reconstrução completa de nosso sistema educativo repousa sobre um pequeno

número de princípios que se colocam em prática por um conjunto de medidas consideradas de imediato ou de mais longo prazo⁶”. Um pouco mais adiante, eles precisam que

a reforma de nosso ensino deve ser a afirmação em nossas instituições do direito de nossos jovens a um desenvolvimento completo... Ela se deve proclamar e proteger o direito de todas as crianças, de todos os adolescentes à educação. Esta tomará por base o conhecimento da psicologia dos jovens e o estudo objetivo de cada individualidade⁷.

Este direito dos jovens à educação necessita de uma limitação de estudantes em classe que em nenhum caso deve ultrapassar o número de vinte e cinco alunos. E, sobretudo, “de início, a orientação escolar, e depois a orientação profissional, deve colocar cada trabalhador, cada cidadão, no lugar melhor adaptado às suas possibilidades, o mais favorável ao seu rendimento”⁸. Para isso, é indispensável que estejam associadas, ao longo de todo o percurso escolar, a cultura geral e a cultura especializada. Com efeito, a “cultura geral representa o que aproxima e une os homens, tanto quanto a profissão representa, mais frequentemente, o que os separa”⁹. É assim que, “em todo lugar, desde as imensas aglomerações urbanas até os menores vilarejos, a escola deve ser um centro de difusão da cultura”¹⁰.

Postos estes princípios, resta precisar a estrutura e a organização do ensino em seus diferentes níveis, segundo os diferentes ciclos onde as crianças deverão ser separadas de acordo com sua idade.

A escola maternal acolherá as crianças entre 3 e 7 anos, e se a idade de entrada na escola maternal é transferida, segundo a vontade da comissão, de 2 a 3 anos, “será indispensável para o bom desenvolvi-

⁶ Commission Ministerielle D'Etude. *Projet de réforme de l'enseignement*: Project Paul L'angevin – Henri Wallon. Paris: Commission Ministérielle D'Etude, [s.d.].

⁷ Idem, p. 8.

⁸ Ibid., p. 9.

⁹ Ibid., p. 9.

¹⁰ Ibid., p. 9.

mento intelectual das crianças que as creches, onde elas passam, frequentemente, todos os seus dias, tenham educadores infantis”¹¹.

Após o ensino maternal, se iniciará o ensino do primeiro grau, obrigatório de 7 a 18 anos, e dividido em 3 ciclos de estudo. No primeiro ciclo, de 7 a 11 anos, “o mesmo ensino será comum a todas as crianças (por razões pedagógicas e psicológicas), mas os métodos pedagógicos terão relação com suas diferentes aptidões”¹², sendo necessário criar com urgência classes para crianças com deficiências mentais, morais ou físicas. Um segundo ciclo, de 11 a 15 anos, será um período de orientação com: um ensino comum que “reunirá todas as crianças, quaisquer que sejam sua especialização”¹³ e um ensino especializado comportando “uma escolha de atividades que permita testar os gostos e aptidões das crianças”¹⁴. Certas aptidões não parecem se revelar antes dos 13 ou 14 anos, as opções de base relativas a essa idade serão ensinadas segundo uma pedagogia ativa e confiada a professores especializados. A passagem de uma opção a outra deve sempre possibilitar recorrer a métodos de recuperação. Enfim, “as crianças do campo devem poder se beneficiar da Reforma como todas as outras”¹⁵ e, para tanto, será preciso multiplicar escolas do segundo ciclo.

Um terceiro e último ciclo, para alunos entre 15 e 18 anos, será o “ciclo de determinação”. Após o resultado de um exame de orientação, os adolescentes serão dirigidos seja para uma “seção prática” para aqueles cujas “aptidões manuais se sobreponham às aptidões intelectuais”¹⁶, seja para uma seção profissional para “as crianças capazes de ocupar os quadros médios do sistema de produção e que manifestam mais aptidões para execução do que para

¹¹ Ibid., p. 13.

¹² Ibid., p. 14.

¹³ Ibid., p. 14.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid., p. 15.

os estudos teóricos”¹⁷, e, ainda, uma sessão mais teórica destinada àqueles cujas aptidões teóricas seriam reconhecidas e que serão dirigidas para o bacharelado.

O ensino médio incluirá um primeiro nível de “ensino propedêutico ou pré-universitário” destinado a “dar aos estudantes uma preparação geral e técnica, necessária para abordar com proveito os estudos dos problemas que se colocam no domínio das ciências ou das letras”¹⁸. No nível do ensino superior propriamente dito, proceder-se-á à “reunir os ensinos teóricos e técnicos dentro das universidades”, e a um reagrupamento regional das universidades. Enfim, se preservarão “as três funções do ensino superior: o ensino para o propósito profissional, dado dentro das universidades e depois completado dentro dos institutos técnicos”¹⁹; a pesquisa, que permitirá aos futuros pesquisadores prosseguirem sua formação “dentro dos centros de estudos e dos institutos universitários onde encontrarão os meios necessários para sua educação científica através da colaboração de professores e de pesquisadores”²⁰, “a educação cultural” que, enfim, não será mais uma educação de simples “vulgarização” e que não irá intervir na formação profissional prestada pelas universidades”²¹.

Uma tal diversificação do ensino, tão ampla e composta por múltiplas possibilidades de acesso à cultura, exige que uma importância especial seja dada à “formação de professores” que constitui a terceira vertente deste projeto. Essa formação incluirá um ensino obrigatório até os 18 anos, procedendo-se à distinção entre professores de disciplinas comuns e professores de disciplinas especializadas. Esses dois anos pré-universitários serão concluídos nas Escolas Normais, onde uma diferença deve ser estabelecida entre “os futuros

¹⁷ Ibid., p. 16.

¹⁸ Ibid., p. 16.

¹⁹ Ibid., p. 19.

²⁰ Ibid., p. 19.

²¹ Ibid., p. 19.

professores que se interessam pelas crianças, pela sua psicologia, pelos problemas pedagógicos e aqueles cujas preferências se destinam, em sua maioria, aos estudos literários e científicos”²².

Depois de obter o título correspondente, para poder exercer a função de professor será necessário estudar nas Escolas Normais Superiores (ENS), “estabelecimentos de alta cultura”. Elas se distinguirão segundo seus objetivos e seus critérios de recrutamento em ENS literárias e científicas de nível mais elevado, ENS de formação pedagógica, ENS de ensino técnico e ENS de educação física. A duração dos estudos dentro de cada uma dessas ENS variará segundo a especialidade. Finalmente, no nível do ensino superior, o recrutamento de professores de letras e de ciências, de medicina e de direito ocorrerá de maneira diferenciada segundo cada disciplina. Os ensinamentos especiais serão assegurados para a formação de professores, a fim de que eles adquiram “a experiência da indústria, da agricultura, dos negócios, da administração, em suma, a profissão sob todas as suas formas e todos os seus níveis”²³.

A psicologia escolar

Na quarta parte do projeto, os autores apresentam o que eles chamam “os órgãos de controle e aperfeiçoamento”. Esse controle deve ser “pedagógico sobre os professores e psicológico sobre os estudantes”. Apesar da brevidade do texto – duas páginas –, é nele que, sem dúvida, se encontra o aspecto mais inovador do projeto.

Bem mais que julgar os professores, o “Inspetor” deve se tornar “o conselheiro permanente de seus subordinados; ele deve permitir que os professores conheçam o progresso que a pedagogia pode realizar e ser capaz de lhes demonstrar suas aplicações”²⁴.

²² Ibid., p. 21.

²³ Ibid., p. 23.

²⁴ Ibid., p. 25.

Em alguns casos, será preciso inspetores especializados, “dessa forma se evitará a heresia que consiste, por exemplo, em assemelhar o ensino das crianças especiais ao que é oferecido nas escolas maternais, dando-lhes os mesmos inspetores”²⁵.

Nessas páginas, o tom se faz mais veemente para seus autores e, ao que parece, constitui o núcleo mais audacioso dessa reforma. O controle pedagógico, eles avançam, deve ser acompanhado por um “controle psicológico” sobre as crianças. Confiado a especialistas dos métodos psicológicos, ele permitirá a orientação escolar dos estudantes. Esta é uma “inovação maior”: ela é indispensável para prever a criação de um corpo de psicólogos escolares, como os reformadores do ensino fizeram em outros países. Esses profissionais devem ter uma qualificação pedagógica suficiente (um diploma universitário e, se possível, certa prática escolar). Eles também devem ter uma formação teórica e prática da psicologia certificada por um diploma homologado pela universidade e reconhecida pelo estado. “O seu estatuto e as regras de seu progresso devem ter em conta a sua dupla qualificação psicológica e pedagógica”²⁶.

Se a psicologia escolar introduzida em vários estabelecimentos e generalizada por um curto período de tempo em algumas escolas secundárias, ainda hoje é contestada – apesar dos esforços dos seus iniciadores e de seus praticantes –, é porque ela não esclareceu suficientemente bem as ambiguidades sobre o papel do psicólogo escolar. Como vimos, Wallon esperava, desde o início, que cada professor fosse formado para a prática pedagógica e beneficiado por uma especialização em psicologia infantil. Não deveria existir motivo de confusão entre psicólogos escolares com os conselheiros de orientação que oferecem assessoria para todos, sem substituí-los; nem com especialistas da reeducação da linguagem ou da psicomotricidade, e ainda menos com os psicoterapeutas.

²⁵ Ibid., p. 25.

²⁶ Ibid., p. 26.

Em todos esses pontos, para eliminar qualquer equívoco, Wallon permaneceu firme e, com ele, aqueles que ficaram com a incumbência da formação dos psicólogos escolares nos institutos universitários, incluindo Paris, Grenoble, Caen e Aix.

Seguidamente, Wallon retoma o tema do papel e das funções do psicólogo escolar, mesmo quando certo número deles já estivesse em exercício. Em uma edição da revista *Enfance*, escreve que “o psicólogo escolar deve ajudar a criança” ou ainda que “o psicólogo escolar deve ajudar a criança a se revelar”²⁷. Finalmente, “em vez de se concentrar em problemas de seleção, o psicólogo escolar deve ter como primeiro objetivo o desenvolvimento máximo dos potenciais culturais e educativos de cada um”²⁸.

Mais de trinta anos após o desaparecimento de Wallon, os psicólogos escolares franceses se inquietam ainda com as condições do exercício e do futuro de sua função. Sem dúvida, sua atividade não é a mesma de sua origem, ela é, contudo, muito mais conhecida graças ao trabalho de pesquisa e das teses de qualidade. Por exemplo, bom número de estudos sobre filhos de trabalhadores migrantes, desde 1966, tem a sua fonte nos problemas que os psicólogos escolares têm enfrentado.

Os últimos capítulos do projeto de reforma são dedicados aos “programas, horários, métodos, execução de estudos” (Cap.V). Em especial ao desenvolvimento de sessões de recuperação, de aperfeiçoamento e de readaptação. Convém notar o lugar da educação moral e cívica (Cap. VI), a formação do homem e do cidadão e, finalmente, a educação popular (Cap.VII). Este último tópico, novo e original, merece atenção. Os autores afirmam que

a educação popular não é somente a educação para todos, é a possibilidade para cada um continuar para além da escola, e durante toda

²⁷ Wallon, H. Pourquoi des psychologues scolaires. *Enfance*, v. 5, p. 374, 1952.

²⁸ Idem.

a sua existência, o desenvolvimento de sua cultura intelectual, estética, profissional, cívica e moral²⁹.

É preciso insistir sobre o fato de que esse projeto, grande e generoso, de uma escola verdadeiramente democrática, jamais foi realizado, embora muitos empréstimos tenham sido feitos dele, de maneira mais ou menos implícita, pelos responsáveis franceses da educação depois de 1946. A imagem nova que ele dá, de acesso à educação e à cultura, constitui ainda hoje, quer se reconheça ou não, o ponto de partida de qualquer renovação educativa.

Henri Wallon e a psicanálise

Hoje, embora frequentemente os psicólogos escolares recomendem a intervenção de psicoterapeutas para responder à inquietude dos pais e dos professores, pode-se questionar a imagem que Wallon tinha da psicanálise e, particularmente, da explicação freudiana sobre a evolução psíquica da criança.

Frequentemente querem ver em Wallon um adversário tenaz da psicanálise. No entanto, os leitores atentos de sua obra mostram que entre Wallon e Freud há muito mais convergências do que divergências. A partir de 1920, Wallon foi um leitor atento de Freud, praticamente desconhecido na França, onde ainda não estava traduzido. Na verdade, ele fez uma longa referência dentro de um artigo, revisto posteriormente e desenvolvido no *Tratado de psicologia*³⁰.

Ele apresenta e analisa a concepção freudiana de histeria, mas, ao mesmo tempo, manifestou reservas: “na psicologia, o depoimento do sujeito é frequentemente o único meio da informação. Mais uma razão para meditar sobre a sua insegurança³¹.

²⁹ Commission Ministérielle D'Etude. *Projet de réforme de l'enseignement: Project Paul L'angevin* – Henri Wallon. Paris: Commission Ministérielle D'Etude, [s.d.]. p. 36.

³⁰ Wallon, H. *Traité de psychologie, v. 7*. Paris: Presses Universitaires de France, 1942. p. 429.

³¹ Idem, p. 506.

Quinze anos mais tarde, ele confiou a dois jovens psicanalistas a redação de dois capítulos do volume VIII da *Encyclopédia francesa* dedicada a “a vida mental”³². A Daniel Lagache, então docente de conferências da Universidade de Strasbourg, ele pediu os artigos sobre “o método patológico”, “as insuficiências corticais”, “a vida sexual do homem”, e “sexualidade em psicopatia”; para Jacques Lacan, antigo chefe da clínica da Faculdade de Medicina de Paris, ele reservou a apresentação dos “complexos fatores concretos da psicologia familiar” e dos “complexos familiares em patologia”.

Ele justificou essas escolhas, surpreendentes para a época, durante uma entrevista de rádio:

fazendo um apelo a autores cujas tendências freudianas eu conhecia, para tratar certos capítulos, eu não fiz senão reconhecer a importância do movimento que Freud suscitou na psicologia. Áreas inteiras de nossas pesquisas foram renovadas, em particular, aquelas relativas à vida afetiva. Acredito que não há hoje em dia psicólogos que possam fazer o uso de conceitos sem considerar Freud. Sem dúvida, muitos desses conceitos mudaram um pouco seu significado, mesmo entre os adeptos das concepções freudianas. Mas a imobilidade não é uma característica da verdade³³.

A análise do pensamento freudiano é, sem dúvida, mais severa dentro do importante prefácio de Wallon ao livro do doutor Hesnard sobre o universo mórbido da culpa. Ele se deleita da transcrição em termos concretos, objetivos e racionais para o autor “as entidades e os mitos freudianos” mas, acrescenta que “o grande perigo das concepções psicanalíticas é mesclar o individual com o social, ao invés de os articular um com o outro, e de procurar dentro do individual a explicação integral do social”³⁴.

³² Wallon, H. *La vie mentale*. In: Larousse. *Encyclopédie française*, v. 8. Paris: Larousse, 1938.

³³ *Entrevista(s) radiofônica(s) com Henri Wallon*, [s. d.].

³⁴ Wallon, H. Préface. In: Hesnard, A. *L'Univers morbide de la faute*. Paris: Presses Universitaires de France, 1949.

A revista *Enfance*

No final do ano de 1947, no momento que, próximo a se aposentar, ele foi forçado a abandonar seu ensino no Colégio da França, Wallon aceita o projeto de criar uma revista francesa de psicologia infantil. A primeira edição de *Enfance* apareceu em janeiro de 1948. Na edição espanhola consta 1949. Conferir com a francesa Até a véspera de sua morte, ele escreveu para essa revista bimestral, largamente difundida em mais de sessenta países, onze artigos e dez prefácios.

Desde a primeira edição, Wallon tinha, em um texto de apresentação, definido os objetivos da revista: “psicologia, pedagogia, neuropsiquiatria, sociologia, nos parece formar um conjunto em que cada parte é indispensável às outras”³⁵. Assim, a revista abordará esses diferentes temas “fazendo constantemente referência à educação”³⁶. Quase premonitoriamente, ele escreveu:

em muitos países os acontecimentos dos últimos anos estão atingindo os jovens para as fontes de sua vida orgânica e moral: desnutrição, desintegração familiar, insegurança, tentações diversas. Os danos pertencem, em grande parte, ao plano psíquico. Eles têm o seu lugar na nossa revista³⁷.

Durante quase quinze anos, Wallon reserva a *Enfance* a primazia dos trabalhos conduzidos com seus colaboradores. Inclui temas que são familiares: “classificação dos objetos na infância”³⁸. “reprodução de curtos períodos da infância”³⁹, “equilíbrio estático e equilíbrio em movimento”⁴⁰, “a representação do peso na infância”⁴¹; continua com a mesma exigência de rigor na experimentação, a

³⁵ Wallon, H. Psychologie et éducation de l'enfant. *Enfance*, n. 1, p. 5, jan. 1948.

³⁶ Idem, p. 5

³⁷ Ibid., p. 7.

³⁸ Wallon, H. Psychologie et éducation de l'enfant. *Enfance*, n. 5, 1950.

³⁹ Wallon, H. Psychologie et éducation de l'enfant. *Enfance*, n. 2, 1957.

⁴⁰ Wallon, H. Psychologie et éducation de l'enfant. *Enfance*, n. 1, p. 1, 1958.

⁴¹ Wallon, H. Psychologie et éducation de l'enfant. *Enfance*, n. 3, 1950.

mesma precisão na análise dos dados, a mesma preocupação de uma apresentação fiel e clara dos resultados. Eles se exprimem mais pessoalmente sobre “os testes psicológicos e a clínica mental”⁴² ou “o pensamento pré-categorizado na infância”⁴³ prolonga, assim, na sua revista, um bom número das observações e das reflexões que ele havia elaborado em seu trabalho docente.

Estes são sem dúvida seus “prefácios”, “preâmbulos” ou “avisos” dos “números especiais” da revista que oferecem maior precisão da diversidade de suas preocupações e de seu incansável interesse por todas os domínios onde se exerce a atividade da infância. A variedade dos temas abordados dentro dos volumes é particularmente significativa. Alguns abordam o ambiente escolar: há números dedicados à “psicologia escolar”, outros à “aprendizagem da leitura”, outros ainda à “classe de sexta série”. Em cada tema são reunidas as experiências, as práticas são comparadas e, dentro de cada caso, a intervenção de Wallon mostra que a pedagogia e psicologia da criança são indissociáveis.

A revista dedicou uma parte considerável à descrição e análise do que é chamado hoje de atividades culturais de recreação da infância: “o desenho na infância” (1950), os “jornais para crianças” (1953), os “livros para crianças” (1956), os “cineclubes da juventude” (1957), foram assim feito objeto de edições ainda procuradas em razão da originalidade de sua abordagem e da grande diversidade de seus colaboradores. Wallon, seguiu atentamente a realização de seus números, pois ele considerava que o desenvolvimento do lazer é de grande importância para a socialização da criança e para organizar a personalidade. Na mesma linha, ele tinha pessoalmente participado da criação e do desenvolvimento de lares infantis como A Renovação, Centros de Trei-

⁴² Wallon, H. Psychologie et éducation de l'enfant. *Enfance*, n. 1, 1951

⁴³ Idem.

namento do Método de Educação Ativa ou o Grande Cordão e presidiu uma Associação de Cinema para a Juventude, e um programa de Férias Populares para a Criança.

Durante os quatorze anos em que foi diretor da *Enfance*, Wallon tinha o desejo constante de ampliar a audiência e de atrair colaboradores, tanto nacionais quanto estrangeiros. Dessa forma, ao lado de psicólogos renomados, encontra-se os nomes de neuropsicologistas, de sociólogos, de psiquiatras e de psicanalistas muitos dos quais publicaram seus primeiros escritos na revista.

Wallon critica Rousseau

O último escrito de Wallon foi “Introdução à *Emile*” de Jean Jacques Rousseau. Nada de extraordinário, como ele próprio reconhece, pois de todos os escritos de Rousseau, é aquele “que ainda hoje é um tópico de interesse da atualidade para os educadores a quem ele se destinava”⁴⁴.

Então, para ele, ainda resta compreender e explicar este prestígio. Wallon se dedica a rastrear e analisar na obra de Rousseau as “ambiguidades que confundem em meio às observações profundas e às verdades profundas”⁴⁵. E não deixa de notar que ali “mestre e aluno são seres puramente imaginários, que o autor cria como demonstração. Assim, por mais chocantes que alguns processos possam parecer, é necessário lembrar que essas práticas são todas fictícias”⁴⁶.

Reservas feitas, ele analisa minuciosamente a pedagogia de Rousseau evidenciando os “princípios permanentes” e, em seguida, “o direito imprescindível da criança de não ver seu presente sacrificado no futuro”⁴⁷. Ele cita as últimas páginas de *Emile*, em que Rousseau, numa “evocação patética”, escreve: “Devolvemos o medo

⁴⁴ Wallon, H. Préface. In: Rousseau, J. J. *Emile ou l'éducation*. Paris: Editions Sociales, 1958. p. 7.

⁴⁵ Idem, p. 10.

⁴⁶ Ibid., p. 13.

⁴⁷ Ibid., p. 21.

ao homem feliz de qualquer idade, que mesmo que ele seja bem cuidadoso, ele não morre sem tê-lo sentido”⁴⁸. Daí um segundo princípio afirmar que “todo ensino seja aceito com prazer, que ele seja esperado, desejado, que ele responda a uma necessidade, a uma curiosidade, à solução de uma dificuldade vivida pela criança”⁴⁹. Segue um terceiro princípio segundo o qual é preciso “colocar na base de todo ensino a observação concreta e a experimentação”⁴⁹. Aqui, Wallon estabelece uma aproximação entre o pensamento pedagógico de Rousseau e o de Decroly e, mais genericamente, dos defensores dos “métodos ativos” no século XX.

Mas, sobretudo, Wallon é particularmente sensível à oposição constante que Rousseau estabelece entre natureza e sociedade e em diferentes ocasiões, ele demonstra que a noção de “natureza” é ambígua em Rousseau. “Onde está a natureza, nas coisas ou nas consciências?”⁵⁰. É a partir da doutrina do sensualismo de Condillac, muito popular na sua época, que Rousseau toma os princípios de um método pedagógico que foi elaborado um século e meio mais tarde por Maria Montessori. Ele insiste, porém, sobre a maneira como Rousseau analisa “uma etapa que os psicólogos de hoje” descrevem a criança sob o nome de “atividade categorial”. A inteligência prática será “matéria-prima da inteligência teórica” e está “sob uma base sensível que edifica a vida intelectual”⁵¹.

Para Wallon, é indubitável que ao afirmar que “a liberdade consiste em não depender de outros” e também que “a sociedade reconduz o homem ao estado natural da infância”, Rousseau afirma mais uma vez “os dois termos da contradição mas evitou a resolução ou a mera existência de um paradoxo”⁵².

⁴⁸ Ibid., p. 23.

⁴⁹ Ibid., p. 24.

⁵⁰ Ibid., p. 35.

⁵¹ Ibid., p. 44.

⁵² Ibid., p. 51.

Wallon dá livre curso à sua irritação quando, ao término de sua introdução, analisa a imagem que dá Rousseau das relações entre gêneros e mostra que, “sobre o problema feminino, nossa civilização contemporânea vira as costas às concepções de Rousseau”⁵³.

No conjunto, deveriam considerar os princípios de Rousseau como progressistas ou revolucionários? Essa leitura cuidadosa de uma obra historicamente situada entre *A nova Heloíse* e *O contrato social*, Wallon chega à conclusão que “o que havia de mais verdadeiramente revolucionário em Rousseau, é sua ternura de espírito, sua sensibilidade às oposições: ele gosta de paradoxos que contradizem a opinião comum, está atento aos contrastes que fazem sobressair a diversidade e a mudança, ele se liga às contradições que estimulam a reflexão e os antagonismos que são geradores de ação... Ele tem espírito dialético, embora não utilize a dialética como método de investigação e de explicação”⁵⁴.

Wallon hoje: um pesquisador desconhecido

Pode-se perguntar por que Wallon continua ainda desconhecido, realmente desconhecido, para muitos autores contemporâneos e porque seu nome aparece raramente em bibliografias científicas.

Sua obra conta com uma dezena de livros com numerosas reimpressões. Ele escreveu centenas de artigos, e existem traduções de seus livros em alemão, inglês, árabe, espanhol, italiano, grego, japonês, polonês, português, russo, para citar apenas algumas.

Wallon se dirigiu a públicos diversos e qualquer de seus escritos revela uma cultura excepcionalmente extensa e de uma infatigável curiosidade para a evolução científica de seu tempo. Homenagens que lhes foram rendidas, em vida e após seu desaparecimento, por grandes especialistas, entre eles, psiquiatras, psicólogos e pedagogos, e mesmo sociólogos e linguistas. Todos destacam sua preocupação

⁵³ Ibid., p. 57.

⁵⁴ Ibid., p. 60.

maior: um melhor conhecimento da criança, das condições de seu desenvolvimento físico e psicológico e das exigências de sua educação. Talvez essa ligação indissociável estabelecida entre essas duas abordagens gere incompreensões e muitos mal-entendidos. Para alguns, ele parece ter sido um autor difícil de ler, em razão de sua vontade constante de encontrar a expressão justa e rigorosa, de controlar a experimentação; para outros, ele parecia especialmente ansioso para colocar suas observações na prática pedagógica e, acima de tudo, atento às atividades do ensino.

Ao longo de sua vida, Wallon foi um homem comprometido politicamente, o que ele não ocultou desde sua época de estudante, o que lhe valeu certa reserva da parte de seu meio científico e lhe custou algumas amizades. Mas ele não era um homem de renegar suas convicções, mesmo se às vezes parecia difícil assumi-las. Essa vontade de se engajar para defender as causas que lhe pareciam justas, ele a manifesta por toda sua vida: os primeiros tempos do socialismo com Jaurès, assim como a fundação Vallée à Bicêtre para melhorar a condição das crianças deficientes; durante e após a guerra 14-18 ao lado dos soldados gravemente feridos como com os jovens desadaptados ou delinquentes, internados em estabelecimentos prisionais para crianças; durante a guerra da Espanha, e, mais tarde, durante a Resistência. Ele não mede jamais seus esforços para participar.

Restabelecida a paz, foi durante breve tempo ministro da Educação nacional e depois deputado. Finalmente, durante os últimos quinze anos de sua vida, ele ofereceu seu nome e seu prestígio a todas as lutas de independência nacionais. Na véspera de sua morte, em dezembro de 1962, ele assinou um manifesto para a paz na Argélia.

Incansavelmente, ele se exprimia com a mesma energia e a mesma determinação sobre os deveres e as responsabilidades do educador, assim como fez de sua primeira mensagem pública,

endereçada a seus estudantes por ocasião de uma distribuição de prêmios na escola secundária de Bar-le-Duc (1903): “Viver para os outros é viver com intensidade, desafiar a morte escondida no coração do egoísmo, é condensar cada instante de nossa existência em uma obra de ideal, não é essa a nossa independência?”⁵⁵.

Mais de cinquenta anos depois, não encontrando nos professores o mesmo propósito, pois que estavam mais fortemente marcados pela experiência e pelos problemas do tempo: este trecho, na versão espanhola, está um pouco diferente, mas sem alterar muito o sentido.

Um professor realmente ciente das responsabilidades que lhes são confiadas deve tomar partido dos problemas de sua época. Ele deve tomar partido não cegamente, mas à luz do que sua educação e sua instrução lhes permita fazer. Ele deve tomar partido para conhecer verdadeiramente quais são as relações sociais, quais são os valores morais de sua época. Ele deve se engajar não somente com seu trabalho de escritório, e não somente para a análise das situações econômicas ou sociais de seu tempo e de seu país; ele deve ser solidário com seus estudantes, aprendendo com eles quais são as suas condições de vida, por exemplo. Ele deve constantemente buscar novas ideias e modificar a si próprio para um contato permanente com uma realidade em evolução permanente, feito da existência de todos e que deve atender aos interesses de todos.⁵⁶

⁵⁵ Wallon, H. *Ecrits et souvenirs* (textes de Wallon sur des auteurs de son choix). *Enfance*, n. 1-2, p. 15, 1968.

⁵⁶ *Enfance*, n. 7, édition spéciale. p. 130, 1985.

WALLON E A PSICOGÊNESE DA PESSOA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Patrícia Junqueira Grandino

Henri Wallon está entre os diversos teóricos, que no início do século XX, impulsionaram importantes mudanças na educação, a partir de contribuições teóricas inovadoras. Sua ampla formação e seu envolvimento político tornam seu pensamento abrangente e largamente fundamentado e, do ponto de vista da psicologia, campo central de suas contribuições, seus trabalhos fizeram ver aspectos até então desconhecidos do desenvolvimento infantil e da gênese do pensamento humano.

No Brasil, muito embora tenha influenciado o pensamento de alguns educadores brasileiros na primeira metade do século XX, apenas no final da década de oitenta observa-se um aumento expressivo de trabalhos que tomam esse autor como referência⁵⁷. Não por acaso, seu pensamento crítico e dialético, com forte influência marxista, deve ter permanecido clandestino nos anos pesados da ditadura militar, iniciada em 1964.

Reconhecida no Brasil como uma das teorias psicogenéticas, uma vez que procura compreender a gênese e a evolução do funcionamento psicológico humano (La Taylle, *et al.*, 1992) ao lado

⁵⁷ Um levantamento preliminar, de caráter ilustrativo, realizado pela rede mundial de computadores, permite verificar a ausência de produções nacionais relacionadas direta ou indiretamente a H. Wallon no período anterior a 1980. Voltaremos a mencionar esse indicador mais adiante.

das de Piaget e Vigotsky, nos últimos 30 anos, observa-se um crescente interesse no campo educacional pelas contribuições desse filósofo, médico e psicólogo francês que, entre outras coisas, em seu país, foi responsável pela elaboração de um meticuloso projeto político educacional.

Em razão de sua formação ampla, desde a filosofia, passando pela medicina, até dedicar-se inteiramente à psicologia, sua obra é bastante densa e marcada pelas referências dos campos de conhecimento a que se dedicou. Além disso, sua trajetória clínica de atendimento a crianças com deficiências neurológicas em instituições psiquiátricas e seu trabalho como médico do exército, durante a Primeira Grande Guerra, redimensionaram sua compreensão sobre neurologia e sobre o desenvolvimento humano.

Dessa amplitude de referências conceituais decorre a visão geral que os leitores têm de seus textos, normalmente referidos como de difícil compreensão. Acontece que sua análise recorre aos diferentes campos do conhecimento e está impregnada de referências médicas e a autores pouco familiares ao nosso contexto. Isso nos esclarece Émile Jalley, na extensa introdução que faz ao livro *A evolução psicológica da criança*, considerada a obra que melhor sintetiza o pensamento e contribuições teóricas do autor (Jalley, 2007).

Wallon é um pesquisador bastante erudito e atualizado para seu tempo. As críticas que tece a abordagens adotadas no campo da psicologia consideram estudos de ponta que, à mesma época, estavam sendo conduzidos em outras partes do mundo. Os textos de Wallon dialogam com outros autores e estudos da área e de áreas correlatas e nem sempre ele explicita os nomes ou abordagens subjacentes a seus argumentos. Não era norma, à época de seus escritos, identificar as fontes de referência e, por essa razão, nem sempre é tranquilo reconhecer quem são seus interlocutores. Entretanto, a leitura de Wallon permite perceber que ele marca sua posição apontando os limites de outras abordagens que enfocam

o complexo processo de desenvolvimento humano desde um aspecto ou dimensão, deixando de enfatizar ou reconhecer a devida importância de outros, para ele igualmente relevantes.

Critica, por exemplo, a restrição das abordagens psicométricas que, por meio de testes, buscam mensurar, quantificar e avaliar a inteligência infantil. Para ele, a complexidade da formação e desenvolvimento da inteligência não pode ser apreendida pelos instrumentos, que têm alcance reduzido. Do mesmo modo, a ele parecem parciais as abordagens freudiana e piagetiana, por priorizarem determinado enfoque do desenvolvimento em detrimento de outros, como a ênfase nas vivências dos anos iniciais (em Freud) e a pouca consideração às condições sociais (em Piaget).

Ainda com referência ao pensamento piagetiano, recusa a ideia de um avanço gradual das estruturas mentais, entendendo que o desenvolvimento acontece em mais de um plano, simultaneamente, de sistema em sistema, por superposição de planos (Jalley, *op. cit.*, p. xxv).

Também questiona a visão linear que normalmente é conferida ao desenvolvimento, como se fosse um sucessivo alargar de possibilidades e recursos internos. Wallon demonstra que, muito diferentemente disso, o desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos e contradições e, para melhor compreendê-lo, é preciso abandonar concepções lineares de análise e interpretação.

Uma compreensão materialista dialética do desenvolvimento da criança

Este é, justamente, outro aspecto representativo da densidade de sua obra: a estrutura de seu pensamento. Contrário à linearidade, Wallon transita entre os temas que aborda discorrendo sobre os campos e as funcionalidades da dinâmica do desenvolvimento da criança em coerência com as contradições e sobreposições que a caracterizam. Portanto, na leitura dos textos originais, não é possível encontrar uma sucessão de etapas ou uma abordagem cronológica e didática.

Ao mesmo tempo, está nessa maneira distinta de estruturar o pensamento uma das maiores contribuições do autor, uma vez que desperta nosso entendimento para a singularidade do processo do desenvolvimento. Isso contribui para desconstruir critérios tradicionais e reconhecer, por exemplo, que conflitos e contradições são características constitutivas da dinâmica do desenvolvimento da criança e, não, problemas a serem combatidos por educadores e outros profissionais dedicados à infância. Indo além, ele afirma que as crises do processo têm um papel dinamizador do desenvolvimento e, portanto, são benéficas.

Wallon é responsável pela elaboração de um modelo heurístico que procura compreender as diversas dimensões da expressão humana que, por estarem vinculadas e por serem indissociáveis, promovem o desenvolvimento humano. Destaca-se por demonstrar que aspectos como a afetividade e atividade motoras, via de regra desprezadas na análise desse tema, têm importância decisiva no complexo interjogo funcional responsável pelo desenvolvimento da criança.

Entendimento dialético dos estágios de desenvolvimento

A teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade de Henri Wallon integra a afetividade e a inteligência. Sempre destacando que essa dinâmica é marcada por rupturas e sobreposições, elucida que ela acontece por meio do mecanismo de ‘alternâncias funcionais’, esclarecendo que as mudanças de fases não se dão por sucessão linear, como compreende, por exemplo, Piaget.

Para Wallon, o surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento implica na incorporação dinâmica das condições anteriores, ampliando-as e resignificando-as. A criança atravessa diferentes estágios que oscilam entre momentos de maior interiorização e outros mais voltados para o exterior, sendo possível demarcar alguns deles ao longo do desenvolvimento infantil:

- Estágio 1 - Impulsivo (0 a 3 meses)
Emocional (3 meses a 1 ano)

O primeiro ano de vida da criança é predominantemente afetivo e é por meio da afetividade que a criança estabelece suas primeiras relações sociais e com o ambiente. Os movimentos do bebê, de início, são caóticos mas as relações que estabelece, gradualmente permitem que a criança passe da desordem gestual às emoções diferenciadas.

- Estágio 2 - Sensório-motor (12 a 18 meses)
Projetivo (3 anos)

Esse estágio se estende até por volta dos 3 anos de idade e tem predomínio das relações exteriores e da inteligência. Esta é eminentemente prática e, uma vez que os campos funcionais são indissociáveis, o pensamento via de regra se projeta em atos motores. Nesse período, destacam-se os aspectos discursivos que, por meio da imitação favorece a aquisição da linguagem.

- Estágio 3 - Personalismo (3 a 6 anos)
Crise de Oposição (3 a 4 anos)
Idade da graça (4 a 5 anos)
Imitação (5 a 6 anos)

Refletindo a característica pendular do desenvolvimento, nesse estágio há predomínio da afetividade. Estendendo-se até aos seis anos de idade, nesse período, forma-se a personalidade e autoconsciência do indivíduo, muitas vezes refletindo-se em oposições da criança em relação ao adulto e, ao mesmo tempo, com imitações motoras e de posturas sociais.

- Estágio 4 - Categorical (6 a 11 anos)

Mais uma vez predominando a inteligência e a exterioridade, no estágio categorial, que se estende até por volta dos onze anos de idade, a criança passa a pensar conceitualmente, avançando para o pensamento abstrato e raciocínio simbólico, favorecendo funções como a memória voluntária, a atenção e o raciocínio associativo.

- Estágio 5 - Adolescência (a partir dos 11 anos)

As transformações físicas e psicológicas da adolescência acentuam o caráter afetivo desse estágio. Conflitos internos e externos fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo, para autoafirmar-se e poder lidar com as transformações de sua sexualidade.

Para Wallon, o desenvolvimento, pensado dialeticamente, alterna momentos de maior introspecção (etapas centrípetas) e de maior extroversão (etapas centrífugas). De acordo com as características e condições de determinado estágio do desenvolvimento, os processos estarão voltados para o interior ou para o exterior, num contínuo movimento de internalização e externalização. É esse movimento pendular que permite ao sujeito sua construção em direção a autonomização. As etapas centrípetas, presentes nos estágios do ‘emocional’, do ‘personalismo’ e da ‘adolescência’ são preponderantemente afetivas e “voltadas para a assimilação, a elaboração íntima, a edificação do sujeito e de sua relação com o outro” (Jalley, *op. cit.*, p. xxxviii).

Por outro lado, as etapas centrífugas, caracterizadas nos estágios do ‘impulsivo’, do ‘sensório-motor’ e do ‘categorial’ são predominantemente intelectuais e “voltadas para a diferenciação, o gasto, a reação ao meio, o estabelecimento de relações com o objeto externo” (Jalley, *op. cit.*, p. xxxviii).

Vale ressaltar, ainda, que para Wallon o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas permanece em processo ao longo de toda a vida do indivíduo. Afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida.

A indissociabilidade entre afetividade, ação motora e inteligência

Henri Wallon destaca que a afetividade é central na construção do conhecimento e da pessoa. O desamparo biológico que caracteriza os dois primeiros anos da vida humana, em razão das precárias condições de maturidade orgânica, determina um longo período de absoluta dependência da criança dos cuidados de um adulto para poder sobreviver. Isso torna a emotividade a força que garante a mobilização do adulto para atender suas necessidades. Pensando assim, Wallon afirma que a expressão emocional é fundamentalmente social, pois precede e supera os recursos cognitivos (Dantas, 1992 apud Wallon, 2007).

Wallon detalha minuciosamente as origens orgânicas da emotividade, menos para justificar uma visão biologicista e mais para destacar sua maneira de compreender a natureza humana. Para ele, o ser humano é organicamente social. Isso porque está nessa força da emotividade humana e em seu caráter contagioso e epidêmico as condições para que seja mediada pela cultura, interpretada pelo adulto e promotora, a partir de então, do desenvolvimento cognitivo da criança. Significa dizer que o bebê expressa sua insatisfação por meio do choro, que de início é sua única maneira de relacionar-se. Esse choro mobiliza a mãe e ela o interpreta de acordo com seus valores e significados culturais. A interação entre ambos será responsável pelo desencadeamento das funções cognitivas na criança.

Igualmente relevante e indissociável nesse processo são as funções motoras que, no entendimento de Wallon, vão além da tarefa de executar as ações pensadas pelo sujeito. O ato motor no ser humano garante desde o início a função de expressão da afetividade (por meio dos gestos, expressões faciais e agitação corporal). Essa atividade expressiva, possibilitada pela atividade motora, regula, modula e produz estados emocionais.

Bastante atento à maturação neurofisiológica da motricidade, Wallon destaca a articulação entre os diferentes tipos de expressividade

motora e seu lugar no desenvolvimento. Esclarece que o ato motor quase sempre está dirigido ao outro, seja como solicitação ou manifestação, impregnadas de emotividade, seja até mesmo nos movimentos involuntários, como na mímica ou ainda nos automatismos. Na medida em que a função simbólica se desenvolve, a representação possibilita internalizar o ato motor. Ou seja, quanto mais a criança passe a dominar os signos culturais e desenvolver os aspectos cognitivos, mais o gesto motor tende a se reduzir como agitação, ganhando em refino e qualidade motora autônoma.

A atividade tônica, para Wallon, congrega cérebro e músculos e entre eles mantém relação articulada, pois o movimento desencadeia e conduz o pensamento (Dantas, 1992 *apud* Wallon, 2007). Quanto mais a criança consiga expressar-se por meio de palavras, menos serão necessárias as atividades motoras desordenadas. O esclarecimento da importância da psicomotricidade no desenvolvimento que a teoria walloniana oferece permite uma compreensão diferenciada para a organização pedagógica. O movimento infantil tem um sentido muito distinto daquele presente no adulto e é promotor do desenvolvimento da criança. O educador que se mantiver atento a essas manifestações da criança terá elementos extras para compreender e manejar o processo de aprendizagem.

Aliás, Wallon oferece outra valiosa contribuição para o campo educacional ao descrever a metodologia que adota em suas investigações. Ele chama a atenção para a necessidade de desconstruir o olhar adultocêntrico presente na observação e nas metodologias de investigação sobre o desenvolvimento infantil. Com isso ele alerta para o fato de que algumas manifestações da criança, interpretadas pelo olhar do adulto – sempre marcado por seu próprio referencial – tende a gerar posturas e a construir sentidos muitas vezes equivocados daquilo que a criança demonstra.

Galvão, ilustrando esse aspecto, critica uma apropriação apressada dos conceitos piagetianos – largamente presentes no

contexto educacional brasileiro - que tomam a criança como incapaz de relacionar-se com outros, por ser egocêntrica. Para ela, esse entendimento “impede que se reconheçam os primeiros recursos de interação de que dispõe a criança desde o seu nascimento e leva ao desperdício de um vasto campo de possibilidades pedagógicas” (Galvão, 2003, p. 73).

As contribuições do pensamento de Wallon ao Brasil

Como dissemos no início, a pesquisa e teoria wallonianas têm despertado interesse crescente no campo educacional e em estudos de psicologia no Brasil, a partir dos anos 80. Um rápido levantamento realizado na rede mundial de computadores, apenas para ilustrar a presente discussão, permite verificar uma presença significativa dessa abordagem em diversas áreas de investigação acadêmica.

Os anos 80 parecem caracterizar um período de reconhecimento e apreensão da obra de Wallon, com a tradução – inicialmente em Portugal e em seguida no Brasil – de alguns textos originais do autor, além de algumas contribuições de psicólogos e educadores brasileiros que abordam os aspectos neurológicos e afetivos.

A partir dos anos 90 e mais fortemente nos primeiros anos do século XXI, pode-se observar a incorporação dessa abordagem na educação e na psicologia. Identificamos cerca de mil trabalhos com referência a Henri Wallon nesse período e é possível apontar ao menos seis conjuntos temáticos que parecem concentrar os interesses dos estudiosos e pesquisadores brasileiros.

Destacamos os estudos e pesquisas que colocam em diálogo as chamadas abordagens psicogenéticas, reunindo Piaget, Vigotski e Wallon. Nesse conjunto (que reúne cerca de 150 documentos), vários aspectos do desenvolvimento infantil e da aprendizagem são discutidos e investigados tomando como suporte esses referenciais.

Ao longo desse período, com mais presença entre 2001 e 2009, identificamos um conjunto expressivo (cerca de 100 documentos)

de estudos na área do desenvolvimento infantil, que têm como referência teórica de base, as contribuições de Wallon.

Além desses, encontramos outros conjuntos, como estudos de contribuição para a formação de professores que tematizam aspectos da aprendizagem e do papel do professor na formação dos alunos, que destacam conceitos do psicólogo francês. O tema da afetividade compõe outro conjunto de interesses dos pesquisadores brasileiros e é destaque em cerca de 30 estudos identificados nesse levantamento preliminar. Ainda observa-se a presença de Wallon em estudos relacionados ao campo da educação especial e de exploração e aprofundamento da teoria walloniana.

Embora o levantamento realizado não tenha a pretensão de ser exaustivo, ao contrário, mesmo considerando os limites dessa exploração meramente ilustrativa, esse número sugere que a abordagem walloniana tem se consolidado como modelo teórico de interpretação dos campos do desenvolvimento e da aprendizagem em nosso país.

Wallon atual

Wallon é, portanto, um teórico que amplia e reconstrói a compreensão sobre o desenvolvimento da criança por erigir um modelo de investigação e interpretação que rompe com visões lineares e positivistas. Ele contribui ao iluminar com outro foco como se dão as passagens de um momento a outro do processo de desenvolvimento: a criança passará por diferentes fases, cuja superação se dará por meio da vivência de uma ruptura, ou, nas palavras do autor, de uma crise. Nesse sentido, para Wallon, esse momento de ruptura é de fundamental importância e deve ser valorizado, uma vez que, tendo acumulado experiências e desenvolvido outros recursos, em determinado momento o sujeito necessita haver-se com essas coisas para garantir seu processo de individuação e autonomização. Pelo caráter intenso e amalgamante

que as experiências vividas implicam para o ser humano, bem como a intensidade e natureza dos estados afetivos, essas novas construções vão justapondo-se de maneira sincrética, ou seja, não diferenciada. Para que uma nova e autônoma personalidade se forme, são necessários, portanto, a alternância entre momentos de ênfase no exterior, na experimentação e nos vínculos com outras pessoas; e momentos de maior interiorização e “ensimesmamento”, para que a criança elabore, incorporando, os processos de constituição de si mesma.

Ao questionar o lugar de subalternidade que a afetividade costuma ocupar nas visões tradicionais de ensino, que opõe as emoções à qualidade cognitiva e racional, a visão walloniana permite reconhecer as expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem, não para eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno, “supondo que o ‘destravamento’ das inteligências depende do ‘saneamento’ da atmosfera emocional” (Galvão, 2003, p. 84).

Assim também, o movimento e agitação motora, normalmente reconhecida pela escola como sinal de problema de aprendizagem, baixo ou excessivo interesse, se analisado pela perspectiva walloniana, pode acrescentar entendimento às práticas escolares, pelo reconhecimento de que essa expressividade motora está indissociavelmente ligada ao desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da percepção da criança.

Aqui também é benéfico reiterar a ressalva que Wallon faz da maneira adultocêntrica que se tem da criança. Em geral, professores tendem a julgar as manifestações infantis pela ótica esperada dos comportamentos adultos. Esse equívoco, em geral, leva os adultos a interpretações enfiadas e redutoras da expressividade infantil. Sobretudo os juízos morais tendem a impedir que uma melhor

compreensão favoreça práticas pedagógicas mais condizentes com o momento vivido pela criança.

Considerando o caráter ‘contagioso’ dos estados emocionais, o professor pode manter-se mais atento ao clima de grupo que ele tem condições de estabelecer em sua turma de alunos, bem como à importância de suas próprias manifestações afetivas, que, seguramente, incidirão nas crianças sob sua tutela. Queremos dizer, portanto, que não se trata de buscar o controle das condições em sala de aula a partir da coerção das manifestações expressivas dos alunos, mas da melhor compreensão de seu significado para um manejo que, incorporando a dimensão afetiva, possibilite uma melhor qualidade e aproveitamento da aprendizagem.

A criança e o adulto

Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?

Se o homem sempre começou colocando-se a si mesmo em seus objetos de conhecimento, atribuindo a estes uma existência e uma atividade conformes à imagem que tem das suas, o quanto essa tentação não deve ser forte quando se trata de um ser que vem dele e deve tornar-se semelhante a ele – a criança, cujo crescimento ele vigia, guia e a quem muitas vezes lhe parece difícil não atribuir motivos ou sentimentos complementares aos seus. Para seu antropomorfismo espontâneo, quantas oportunidades, quantos pretextos, quantas aparentes justificativas! Sua solicitude é um diálogo em que ele completa as respostas que não obtém mediante um esforço de intuitiva simpatia, em que interpreta os menores indícios, em que acredita poder preencher manifestações lacunares e inconsistentes remetendo-as a um sistema de referências⁵⁹, feito de quê? Dos interesses que ele sabe serem os da criança e em relação aos quais lhe empresta uma consciência mais ou menos obscura, das

⁵⁸ Os textos desta antologia foram extraídos de Wallon, H. *A evolução psicológica da criança*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

⁵⁹ Muzafer Sherif. *The psychology of social norms*. New York: Harpers e Brothers, 1938.

predestinações cuja promessa gostara de confirmar nela, dos hábitos, conveniências mentais ou sociais com as quais ele mesmo se identificou em maior ou menor medida, e também das lembranças que imagina ter guardado de sua própria infância. Sabemos, porém, que nossas primeiras lembranças variam com a idade em que são evocadas, e que toda lembrança trabalha em nós sob a influência de nossa evolução psíquica, de nossas disposições e das situações. A menos que esteja solidamente inserida num complexo de circunstâncias objetivamente identificáveis, o que raramente ocorre quando sua origem é infantil, é muito mais provável que uma lembrança seja à imagem do presente e não do passado. É assim, assimilando-a a si, que o adulto pretende penetrar a alma da criança.

Contudo, embora reconheça diferenças entre si mesmo e a criança, ele as reduz em geral a uma subtração: elas são de grau ou quantitativas. Comparando-se à criança, ele a vê relativa ou totalmente inapta em presença das ações ou das tarefas que ele consegue executar. É claro que essas inaptidões podem dar lugar a medidas que, adequadamente combinadas, poderão pôr em evidência proporções e uma configuração psíquica diferentes na criança e no adulto. Nesse sentido, ganharão uma significação positiva. Mas nem por isso, a criança deixa de ser uma simples redução do adulto.

A subtração pode, contudo, se dar de maneira mais qualitativa se as sucessivas diferenças de aptidões que a criança apresenta forem reunidas em sistemas e se for possível atribuir um período determinado do crescimento a cada sistema. Nesse caso, pode-se falar de etapas ou estágios a cada um dos quais corresponderá certo lote de aptidões ou de características que a criança deve adquirir para se tornar adulta. O adolescente seria o adulto amputado do estágio mais recente de seu desenvolvimento e assim por diante, remontando de idade em idade até a primeira infância. Mas, por mais específicos que os efeitos próprios de cada etapa possam parecer, não deixam de ser, nessa hipótese, características que se

somam a outras para realizar o adulto; e a progressão continua sendo essencialmente quantitativa.

O egocentrismo do adulto pode enfim se manifestar por sua convicção de que toda evolução mental tem por fim inelutável seus próprios modos de sentir e de pensar, os de seu meio e de sua época. Por outro lado, caso aconteça de ele reconhecer que os modos da criança são especificamente diferentes dos seus, não lhe resta outra alternativa senão considerá-los uma aberração. Aberração constante, sem dúvida, e nesse sentido tão necessária, tão normal quanto seu próprio sistema ideológico; aberração cujo mecanismo é preciso demonstrar. (...)

Outra atitude poderia constituir em observar a criança em seu desenvolvimento, tomando-a como ponto de partida, em segui-la no curso de suas sucessivas idades e em estudar os estágios correspondentes, sem submetê-los à censura prévia de nossas definições lógicas. Para quem olha cada um em sua totalidade, a sucessão deles parece descontínua; a passagem de um para o outro não é uma simples amplificação, mas um remanejamento; atividades preponderantes no primeiro são aparentemente reduzidas ou às vezes suprimidas no seguinte. Entre os dois, muitas vezes parece abrir-se uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança. Portanto, conflitos pontuam o crescimento, como se fosse preciso escolher entre um tipo antigo e um tipo novo de atividade. A atividade que se vê submetida à lei da outra tem de se transformar, perdendo em seguida seu poder de reger de maneira útil o comportamento do sujeito. Mas o modo como o conflito se resolve não é absoluto nem necessariamente uniforme em todos os sujeitos, E deixa em cada um a sua marca.

Alguns desses conflitos foram resolvidos pela espécie, ou seja, o mero fato de crescer leva o indivíduo a revê-los. Para tomar um exemplo, o sistema motor do homem apresenta uma estratificação de atividades cujos centros estão escalonados no eixo do cérebro-

espinhal na ordem de seu aparecimento durante a evolução. Essas atividades entram em jogo sucessivamente durante a primeira infância, mais ou menos da forma como poderão se integrar nos sistemas que se seguiram a elas e que as modificaram, de modo que seu exercício isolado produz apenas efeitos parciais e em geral inúteis. Mais tarde, porém, caso uma influência patológica as faça escapar do controle das funções que as tinham abarcado, o obstáculo que elas lhe opõem demonstra a existência de conflito latente que persistia entre elas. Aliás, mesmo no estado normal, a integração pode ser mais ou menos estrita entre os aparelhos do sistema motor. Donde a grande diversidade das compleições motoras. Mas é no campo das funções psicomotoras e psíquicas que ela costuma ser mais flexível, de modo que o conflito nunca está totalmente resolvido: é o caso da emoção e da atividade intelectual, que correspondem claramente a dois níveis distintos dos centros nervosos e a duas etapas sucessivas da evolução mental. (...)

A realização, pela criança, do adulto que ela deve vir a ser não segue portanto um traçado sem atalhos, bifurcações ou desvios. As orientações mestras a que normalmente obedece com frequência também são ocasião de incertezas e hesitações. Mas quantas outras ocasiões mais fortuitas também vêm obrigá-la a escolher entre o esforço ou a renúncia! Surgem do meio, meio das pessoas e meio das coisas. Sua mãe, seus familiares, seus encontros habituais ou insólitos, a escola, são todos contatos, relações e estruturas diversas, instituições pelas quais deve se esmaltar, quer queira, quer não, na sociedade. A linguagem interpõe entre ela e seus desejos, entre ela e as pessoas um obstáculo ou um instrumento que ela tenta evitar ou controlar.

(...)

Em suma, é o mundo dos adultos que o meio lhe impõe e disso decorre, em cada época, certa uniformidade de formação mental. Mas nem por isso o adulto tem o direito de só conhecer na criança

o que põe nela. E, em primeiro lugar, a maneira como a criança assimila o que é posto nela pode não ter nenhuma semelhança com a maneira como o próprio adulto o utiliza. Se o adulto vai mais longe que a criança, a criança, à sua maneira, vai mais longe que o adulto. Tem disponibilidades psíquicas que outro meio utilizaria de outra forma. Várias dificuldades coletivamente superadas pelos grupos sociais já possibilitaram que muitas dessas disponibilidades se manifestassem. Com a ajuda da cultura, outras ampliações da razão e da sensibilidade não estão potencialmente na criança?

Os fatores do desenvolvimento psíquico

O desenvolvimento psíquico da criança apresenta as mesmas oposições que se observam em qualquer devir, mas que nesse caso colocam problemas importantes devido a sua amplitude e à diversidade de suas condições. Tendo partido, com o bebê, de um estágio que mal se distingue do parasitismo, tende para um nível em relação ao qual o comportamento das outras espécies animais mal passa de um começo, pois, no homem, os motivos que possam surgir das circunstâncias naturais ficam abafados pelos que procedem de uma sociedade de formas complexas e instáveis. A influência que ela é capaz de exercer pressupõe no indivíduo um equipamento de aptidões extremamente diferenciadas, cuja formação depende da espécie. Assim, na criança enfrentam-se e se implicam mutuamente fatores de origem biológica e social.

Ao mesmo tempo em que em cada etapa se realiza um equilíbrio estável entre possibilidades atuais e as condições de vida correspondentes, tendem a ocorrer mudanças cuja causa é alheia a essa relação funcional exata. Essa causa é orgânica. No desenvolvimento do indivíduo, a função desperta com o crescimento do órgão, e o órgão muitas vezes precedeu de longe. Desde o nascimento, as células nervosas são muito mais numerosas do que jamais serão novamente e, se algumas delas forem destruídas ao longo da

vida, não serão substituídas. Mas durante quantas semanas, meses e anos muitas delas não permanecerão adormecidas? Enquanto não estiver realizada a condição orgânica de seu funcionamento: a mielinização de seu axônio. Muitos outros órgãos também precisam terminar sua diferenciação estrutural antes de revelar sua função, cujas primeiras manifestações em geral não passam de um exercício livre e sem outro motivo senão ele mesmo.

A razão de seu crescimento não está, portanto, no presente, mas no tipo da espécie que cabe ao adulto realizar. Está ao mesmo tempo no futuro e no passado. 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. O objetivo perseguido é apenas a efetivação do que o *genótipo* ou germe do indivíduo continha em potência. O plano segundo o qual cada ser se desenvolve depende, portanto, de disposições que ele recebeu de sua primeiríssima formação. Sua realização é necessariamente sucessiva, ela pode não ser total e, por fim, as circunstâncias modificam-na em maior ou menor medida.

(...)

Embora o desenvolvimento psíquico da criança suponha uma espécie de implicação mútua entre fatores internos e externos, não é impossível distinguir sua participação respectiva. Aos primeiros é imputável a ordem rigorosa de suas fases, que tem como condição fundamental o crescimento dos órgãos. Na diferenciação que faz sair do ovo, onde estão em potência, mas invisíveis, as estruturas do futuro organismo, corpos de constituição química relativamente simples parecem desempenhar um papel decisivo de estimulação e regulação. São os hormônios, secreção das glândulas endócrinas. Dotados cada um de uma rigorosa especificidade, embora muitas vezes em relação de dependência recíproca, mantêm sob seu controle o surgimento e desenvolvimento de cada espécie de tecido.

O encadeamento de suas intervenções responde com a mais exata precisão às necessidades do crescimento, e, como a seu papel morfogênico se acrescenta uma ação igualmente eletiva sobre as funções fisiológicas e psíquicas, Von Monakow via neles um substrato do material dos intestinos.

De fato, parecem exercer uma influência considerável sobre as correlações somato-psíquicas. É, por exemplo, a secreção das glândulas *intersticiais* incluídas nos órgãos genitais que está na origem das mudanças físicas e psíquicas conhecidas pelo nome de puberdade. À preponderância de uns ou outros hormônios costuma-se imputar as diferenças de conformação física e de temperamento psicofisiológico, que muito se dedicam hoje a classificar em tipos a fim de basear neles o estudo do caráter e o de diversas afecções mentais. Tais investigações poderiam ter um duplo interesse em se tratando da criança: primeiro, identificar durante seu desenvolvimento os sinais anunciadores, as particularidades nascentes e talvez em parte as causas do tipo que ela realizará mais tarde; e também se indagar se as etapas de seu crescimento, que acarretam variações consideráveis nas proporções relativas da cabeça, do tronco, dos membros, de suas partes e seus segmentos, não assemelhariam a criança sucessivamente a diferentes biótipos, aos quais corresponderia a diversidade de seus sucessivos comportamentos.

Entre o crescimento dos membros e sua atividade própria, existe em todo caso uma relação. Mas ela pode ser de sentido inverso. Ora é positiva, isto é, aumentam simultaneamente as dimensões e a habilidade de uma região, por exemplo, da raiz ou da extremidade de um membro. E a explicação disso deve estar numa solidariedade trófica entre os órgãos periféricos e os centrais de uma mesma função: aparelho articular e músculos por um lado, centros nervosos por outro. Ora, ao contrário, uma falta de jeito mais ou menos duradoura acompanha um aumento rápido das dimensões. Um exemplo bem conhecido é a mudança de voz na

puberdade: os sons tornam-se bitonais e discordantes, porque os automatismos adquiridos são momentaneamente perdidos pelas alterações no órgão. No primeiro caso, tratava-se de uma aptidão bruta, elementar e como que em potência; neste, trata-se de operações complexas, já constituídas em sistema, que ficam comprometidas por uma transformação de seu instrumento. A oposição desses dois efeitos se explica pela diferença de seu nível funcional.

Quando se trata de atividades mais especificamente psíquicas e sem concomitantes orgânicos visíveis, a relação dos fatores internos e externos deu lugar a um maior número de discussões. A explicação espontânea consiste em ordenar entre si os fatos imediatamente apreensíveis e, então, a ordem de sua sucessão se torna causalidade. São as reações de que o bebê já é capaz que supostamente constituem o material de onde sairão, por combinações e adaptações sucessivas, as elaborações posteriores da vida mental. Ademais, é frequente que esse material seja calcado mais nas necessidades de explicação do que numa observação precisa dos fatos. É por isso que, na época em que o edifício psíquico parecia cada vez mais redutível a sensações, nem se colocava a questão da diferença delas na criança e no adulto, embora isso fosse indiscutível. Agora que uma representação mais ativista da vida mental tornou-se corrente, esquemas motores passaram a substituir as sensações, mas ainda são utilizados como unidades que continuariam equivalentes em todas as etapas da evolução psíquica, quando, na verdade, integrações progressivas mudam não só a aparência externa e o mecanismo neurológico das manifestações motoras, como também suas conexões funcionais e sua significação pragmática.

Essa integração é a condição, mas não pode ser a consequência da evolução psicomotora. Coloca-se aqui o problema das relações entre a maturação e a aprendizagem funcionais. Imputar sistematicamente à maturação de órgãos correspondentes cada progresso constatado seria, sem dúvida, apenas uma forma modificada das

velhas explicações que se contentavam em remeter cada efeito a uma entidade calcada nele. Mas contestar *a priori*, como fez Piaget em seu livro *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* [O nascimento da inteligência na criança], o surgimento na evolução psíquica de atividades novas, cuja fonte necessária é o despertar funcional de estruturas orgânicas que atingem a maturidade, leva-o a confundir uma simples descrição, ainda que rica, penetrante e engenhosa, com as condições profundas da vida mental.

Quem fala de maturação funcional deve incontestavelmente demonstrar sua existência. Foi a isso que se dedicaram vários autores. Foram feitas experiências com filhotes de animais ou com crianças. Os resultados são semelhantes. Entra dois grupos de sujeitos, a um dos quais é facultado se exercitar e o outro é privado dessa possibilidade, a diferença de desempenho desaparece rapidamente assim que a idade e a função é alcançada e cessa a diferença das condições externas. O nível funcional atingido pelos primeiros ao final de várias semanas é alcançado em poucos dias pelos segundos, prova de que a idade faz mais que o exercício. No lugar de grupos numerosos o suficiente para que a diversidade das aptidões individuais possa ser compensada, Gesell comparou gêmeos homozigotos, isto é, dois seres cuja semelhança é a mais completa possível: um é exercitado para subir uma escada desde as 46 semanas de vida e o outro apenas com 53; em duas semanas, o segundo alcançou o irmão. Entenda-se que os atos estudados sempre foram atos naturais, como beliscar alimento, andar, pegar, falar, cuja aquisição é constante em todo indivíduo normal que vive num meio normal. Estímulos, circunstâncias apropriadas são decerto necessários para que eles ocorram, mas sua utilização só se torna realmente eficaz no momento em que as condições biológicas da função atingem a maturação.

Quando a aquisição incide sobre atividades mais artificiais, ou seja, que não aparecem durante o desenvolvimento a menos que

haja circunstâncias particulares, condições funcionais adequadas não são menos necessárias, mas a importância da aprendizagem se torna essencial. Aliás, é geral a lei segundo a qual os efeitos dos quais nem a forma, nem o grau, nem a cronologia podem ser sensivelmente modificados pelo exercício são reações primitivas, reações que pertencem ao equipamento psicobiológico da espécie e cuja maturação funcional é a condição predominante. Ao contrário, o que o exercício pode desenvolver ou diversificar depende de atividades combinadas em que se traduzem os dons individuais de adaptação, de iniciativa e de invenção.

Na espécie humana, o adulto dispõe de atividades com a ajuda das quais pode se esquivar das imposições do ambiente imediato. Às circunstâncias externas pode contrapor um mundo de motivos que descobre em si mesmo, independentemente da fonte de que foram hauridos, e que funcionam como um regulador interno de sua conduta. Portanto, deve-se supor no ponto de partida um equipamento psicobiológico bem mais complexo que nas outras espécies. Em contrapartida, a criança permanece por muito mais tempo desarmada ante as necessidades mais elementares da vida, e as oportunidades de aprendizagem que encontra no meio externo ganham então uma importância decisiva. Há, pois, uma relação inversa entre a riqueza do equipamento e o acabamento de suas partes. Quanto maior o número de possibilidades, maior sua indeterminação. Também, quanto maior a indeterminação, maior a margem de progresso. Uma função que não tem de encontrar sua fórmula tampouco consegue se adaptar a circunstâncias diversas.

O fato de que ao nascer um ser seja incapaz de subsistir sozinho por falta de maturação suficiente de seus órgãos foi comparado a um caso de prematuraç o. Nenhum exemplo   mais notável que o do canguru, cujo filhote sai do útero da mãe e volta a se integrar a sua bolsa abdominal, onde espera até enfim poder suportar os rudes contatos com o mundo exterior. A prematura o   normal

em várias espécies de mamíferos. Sua precocidade parece aumentar de forma proporcional à elevação do nível evolutivo da espécie. Atinge de longe seu mais alto grau no homem e vem acompanhada de uma inversão na ordem dos recursos a seu alcance, que prepara a orientação totalmente nova de sua existência.

Enquanto o filhote de animal, às vezes ao preço de exemplos e provocações maternas, ajusta suas reações diretamente às situações do mundo físico, a criança permanece meses e anos sem poder satisfazer nenhum de seus desejos sem ser com a ajuda do outro. Portanto, seu único instrumento será o que a põe em relação com os que a rodeiam, isto é, as suas reações que suscitam no outro condutas proveitosas para ela e reações alheias que anunciam essas condutas ou condutas contrárias. Desde as primeiras semanas e desde os primeiros dias, constituem-se encadeamentos dos quais surgirão as primeiras bases do que virá a servir para as relações interindividuais. As funções de expressão precedem de longe as de realização. Preludindo a linguagem propriamente dita, elas são as primeiras a pôr sua marca no homem, animal essencialmente social.

O ato e o "efeito"

Entre os traços psicofisiológicos que indicam cada etapa do desenvolvimento, está o tipo de atividade a que a criança se dedica, e essa atividade, por sua vez, se torna um fato de sua evolução mental. Por que meios? Eles são vários e mudam com os sistemas de comportamento que entram em jogo, com os estímulos, os interesses, as funções, as alternativas que surgem. Ao tipo mais geral, mais elementar, corresponde o que podemos incluir nas relações entre o *ato* e seu *efeito*.

O que motiva um ato pode ser de espécie ou de nível variável. O mais elementar ainda não teria motivo psíquico. Não teria, portanto, outra razão para se produzir senão o fato de ser a atividade dos órgãos correspondentes. Seria uma dessas manifestações funci-

onais que têm por único objetivo elas mesmas e cuja frequência na primeira idade foi salientada por Ch. Buhler. É certamente difícil afirmar com todo rigor que um ato ou um simples movimento não têm concomitante psíquico. Também se admite comumente que ao gesto funcional soma-se certo prazer que estaria ligado ao exercício da função. Mas essa noção não é tão simples quanto possa parecer à primeira vista. Não há prazer sem uma espécie de consciência, da qual seria, por conseguinte, necessário determinar o grau e a natureza.

No entanto, antes do gesto pelo gesto, parece haver aqueles que pertencem aos efeitos dinamogênicos do sofrimento ou do bem-estar, cuja alternância com o sono constitui o comportamento manifesto do recém-nascido. Não poderia, por outro lado, ser dissociados dos estados afetivos que lhes correspondem, como uma expressão daquilo que ela exprime. Estão ligados a eles em suas próprias existências por uma espécie de reciprocidade imediata e inicialmente se confundem totalmente com eles. Mas ainda não parecem ser o que podemos imaginar como funcionalmente mais primitivo. Uma comparação mostrará isso.

É comum observar, nas primeiras semanas de vida, movimentos cujas subitaneidade, intermitência, dispersão esporádica pelos grupos musculares levaram a compará-los com os espasmos-da-coreia. Com efeito, por uma simples liberação de energia parecem explodir em fragmentos dissociados do aparelho motor: sinergias ainda desarticuladas no bebê e que se desfazem em pedaços na coreia. As sensações cinestésicas que podem corresponder a elas surgem e desaparecem, dando ao coreico apenas uma impressão de impotência e de irritação. Sem ligação ou possibilidade de ligação entre si, escapando a qualquer intenção, inclusive a intenção orgânica que é a atitude em que se pré-forma o movimento, não podem nem deixar uma marca, pois não há marcas sem uma direção, um ponto de partida e ao menos esboços de certas conexões. Portanto, se se furtam às determinações da sensi-

bilidade, não é somente porque ela é estranha à sua incitação, é porque não podem inserir nela nada de preciso e de identificável.

Sem uma relação exata entre cada sistema de contrações musculares e as impressões correspondentes, o movimento não pode entrar na vida psíquica ou contribuir para seu desenvolvimento. Em que momento situar essa relação? Aqueles que reconhecerem sua necessidade procuram atribuir-lhe o início mais precoce possível. É preciso, contudo, distinguir dois domínios: o do corpo próprio e o de suas relações com o mundo exterior. A sensibilidade do corpo próprio é aquela que Sherrington chamou proprioceptiva, por oposição à sensibilidade exteroceptiva, voltada para o exterior, e cujos órgãos são os sentidos. A cada uma delas correspondem formas de atividade muscular distintas, intimamente conjugadas.

A sensibilidade proprioceptiva está ligada às reações de equilíbrio e às atitudes, que se apoiam na contração tônica dos músculos. Entre o tônus muscular e as sensibilidades correspondentes parece haver uma espécie de união e de reciprocidade imediatas: a localização, a propagação de seus efeitos são estritamente superponíveis, e os espasmos, que são seu aspecto paroxístico, mostram como a contração muscular e a sensação parecem se alimentar mutuamente. São como que estreitamente coaderentes. Ao contrário, a impressão exteroceptiva e o movimento que lhe corresponde estão nas duas extremidades de um circuito mais ou menos vasto. Entre o olho que olha o objeto e a mão que o pega, não há nenhuma similitude de órgão. Entre a impressão visual e as contrações musculares, sistemas complexos de conexões nervosas. Longos meses são necessários para que a criança disponha deles. Maturação orgânica dos centros de aprendizagem têm de se completar, etapa por etapa. Mas como se dá, em cada uma, a ligação da sensibilidade com o movimento?

Com o nome *reação circular*, Baldwin procura mostrar que essa ligação é fundamental. Não há sensação que não suscite movimentos apropriados para torná-la mais distinta, e não há

movimentos cujos efeitos sobre a sensibilidade não suscitem novos movimentos até que se estabeleça o acordo entre a percepção e a situação correspondente. A percepção é atividade bem como sensação; ela é essencialmente adaptação. Todo o edifício da vida mental se constrói, em seus diferentes níveis, por adaptação de nossa atividade ao objeto, e o que dirige a adaptação são os efeitos da atividade sobre a própria atividade. Os exemplos de atividade circular são constantes na criança. A todo instante o efeito produzido por um de seus gestos suscita um novo gesto destinado a reproduzi-lo e muitas vezes a modificá-lo durante séries com variações sistemáticas. Assim a criança aprende a usar seus órgãos sob o controle de sensações produzidas ou modificadas por ela mesma e a identificar melhor cada uma de suas sensações, produzindo-a de maneira diferente de suas vizinhas. As emissões vocais por meio das quais preludia, com tanta abundância, a exata percepção e a enunciação dos sons, muitos dos quais são fonemas da linguagem falada à sua volta, mostram como ela aprende a realizar todas as relações possíveis entre os domínios acústico e cinestésico pelo encadeamento mútuo dos efeitos e dos atos.

O papel atribuído à influência do efeito sobre o progresso mental é hoje muito grande. É por meio dela que Thorndike explica a aprendizagem. Se os tentes do começo dão lugar a um movimento ou a uma conduta bem adaptados, é porque entre as primeiras tentativas operou-se uma seleção que eliminou tudo o que não era adequado à situação, tudo o que era erro. O efeito favorável provoca a repetição do gesto útil, e o fracasso, a supressão do gesto nocivo. É assim que o animal colocado num labirinto acaba evitando os impasses. Em outra experiência de aspecto totalmente diferente, a criança é que deve reagir a cada uma das palavras enunciadas em sua frente por meio de um número que ela escolhe, memoriza de preferência as associações arbitrárias que foram seguidas da aprovação do experimentador.

Nas condições correntes da vida, são inúmeros os casos em que o efeito desempenha seu papel. Ora é um efeito qualquer e inopinado, ora é esperado e previsto. É comum a criança pequena parar, surpresa com um de seus próprios gestos, que ela só parece perceber em função de suas conseqüências. É a mudança ocorrida em seu campo de atividade ou de percepção que parece fazê-la descobrir e depois repetir o movimento em questão. O intenso despertar de sua curiosidade por tudo o que é novidade leva-a a esse retorno sobre sua própria atividade. Retorno, aliás, tão espontâneo que também ocorre quando o efeito é de origem alheia. Quantas vezes o próprio adulto não fica tentado a verificar, acentuando uma atitude ou um gesto, se não foi ele o autor do estalo ou da oscilação que percebe ao seu redor. Tudo o que pertence a um mesmo momento de nossa consciência parece participar de uma mesma existência indivisa, e é somente pelo exercício de nossa atividade que é possível distinguir o que não depende dela.

Outras vezes, o efeito produzido era esperado. Ora previsto, ora não. Provocar um efeito conhecido é uma das ocupações preferidas da criança pequena. Às vezes ela faz isso com uma monotonia tediosa que dá a impressão de um prazer ligado, não ao efeito particular de que ela é o autor, mas ao simples fato de ser o autor de um efeito. É a função do efeito em sua forma pura. Em outros casos, ao contrário, ela age para ver o que sua ação vai produzir. Então, é a diversidade dos efeitos possíveis que parece suscitar seu interesse. Mas essa busca está dominada pela certeza, de alguma forma natural e necessária, de que sua ação tem de ter um efeito, de que não existe ação sem efeito. A distinção entre efeito e ação não passa na verdade de mera abstração. Em toda ação há algo que é seu conteúdo, sua oportunidade, sua finalidade. Toda ação se mede pelas mudanças, subjetivas ou objetivas, que ela provoca ou procura provocar.

O mecanismo psicológico do efeito foi muito discutido. Segundo Thorndike, o ato e o efeito são termos primitivamente distintos. Se

o rato colocado num labirinto acaba optando sem erro pela direção correta, é porque entre essa direção e seus passos formou-se uma conexão cuja origem é a insatisfação sentida nos impasses e a satisfação de uma livre progressão pelo bom caminho. Para unir ambos os termos é, portanto, preciso a intervenção de um fator afetivo. Da mesma forma, na prova dos números com os quais a criança tem de reagir às palavras enunciadas diante dela, é a satisfação de ter acertado que a faz memorizar os pares aprovados pelo experimentador. Mais uma vez, dois termos primitivamente distintos e uma conexão de origem afetiva. Associacionismo e utilitarismo ou hedonismo, duas doutrinas tão frequentemente complementares, mais uma vez colaboram para a explicação.

Mas as objeções foram inúmeras. Incidiram primeiro sobre a noção de conexão. O que ela significa exatamente? Que fundamento fisiológico ou psicológico pode-se dar a ela? Como uma satisfação posterior pode influir sobre a repetição de um ato que a precedeu? A crítica mais radical é aquela que a psicologia da *Gestalt* inspirou. Pode-se falar de conexão entre termos que não têm existência definida, fixa ou distinta? Quais são, com efeito, esses gestos e essa situação que se trata de unir? Os gestos ou o comportamento de um rato trancado numa jaula de onde ele tenta sair são de uma extrema diversidade, eles se transformam, fazem variar o campo e a estrutura da percepção, ou seja, da situação, e variam com ela. Mesmo quando a experiência é construída de modo que limite os gestos possíveis, por exemplo, de modo que deixe apenas a alternativa de escolha entre duas direções no labirinto, a similitude assim realizada entre os gestos que supostamente irão se repetir é apenas aparente. Os vestígios que eles deixam não coincidem uns com os outros. Não há vestígio que não faça parte do todo que se organiza ao mesmo tempo em que a ação se desenvolve, e que, por conseguinte, não seja diferente de uma fase para a outra. Um fragmento do comportamento não tem nenhuma individualidade, só tem signifi-

cação dentro e pelo comportamento de que faz parte. Um “pertencimento” comum une os termos entre os quais se tenta estabelecer uma conexão extrínseca depois de tê-los dissociado e isolado arbitrariamente. Fazem parte de um todo que tem sua estrutura.

O princípio dessa estrutura, desse pertencimento mútuo, pode ser, diz Koffka, de natureza muito diversa. A unidade de resultante será, conforme o caso, a de uma exata conveniência entre os próprios gestos na execução mais minuciosa, mais rápida, mais econômica de um movimento, ou a de uma perfeita coerência com a situação, com o efeito esperado. Pode também consistir em simples relações de proximidade no tempo ou no espaço. Isso, ao que tudo indica, seria voltar ao velho princípio associacionista da contiguidade. Mas a ligação de que se trata não é mais operada automaticamente, não tem no espaço ou no tempo sua razão suficiente, depende do poder que a unidade tem de tirar daí sua organização. Talvez, contudo, o problema ainda esteja formulado de maneira muito formal e as soluções tenham algo de estático. O exemplo da criança mostra toda uma hierarquia de efeitos em função dos quais a ação se organiza.

Os efeitos mais primitivos são os mais subjetivos. O gesto pode encontrar em sua própria realização, em sua cadência, em seu ritmo, em sua desenvoltura, na preciosidade de seus contornos, o efeito que o estimula e o dirige. Essa é uma fonte abundante de atividade na criança pequena e em alguns idiotas. O efeito também pode resultar do acordo entre uma atitude e o gesto correspondente. Em quantas de suas brincadeiras espontâneas a criança parece se dedicar a dissociar a atitude do gesto, insistindo nela, prolongando-a e depois deixando escapar o gesto de maneira calculada ou como que de imprevisto. Parece querer brincar com as relações entre eles. Mas os termos que elas unem não são, como na hipótese associacionista, primitivamente distintos; sua unidade é intrínseca, apenas sobrevive ao desdobramento a que precedia.

Num nível mais elevado, o efeito pode ser de origem externa ao mesmo tempo que se incorpora ao gesto. Uma menininha de 1 ano puxa a toalha de mesa, e o pai tem de agarrar essa toalha para impedir que escorregue e caia. A segunda vez, ele põe a mão em cima da toalha e a segura quando a filha já a deslocou um pouco. A menina para, surpresa, depois repete, mas limita seu gesto ao leve deslocamento anterior, e repete dessa forma várias vezes. O gesto, em vez de adotar sua maior amplitude, como da primeira vez, busca portanto, um efeito cuja causa inicial era uma resistência estranha. Modera-se a si mesmo e substitui a força anteriormente empregada por aquela estritamente necessária para reencontrar uma limitação que inicialmente causara surpresa. Tampouco aqui a unidade entre o ato e o efeito é extrínseca. É uma modificação realmente experimentada do gesto que se torna seu regulador e que se torna assim o intermediário entre uma circunstância externa e ele.

O efeito também pode fundir dois campos diferentes da atividade. Como já ocorrera várias vezes sem suscitar nenhuma demonstração de interesse, a mão da criança passa por seu campo visual. Mas eis que seu olhar se detém nela, mantém-na imóvel, depois a afasta, aproxima-a novamente, e essa manobra torna-se por algum tempo seu exercício preferido. Um gesto fortuito é sem dúvida o ponto de partida. Mas só pode ser repetido na busca de reprodução do efeito no dia em que uma coordenação entre a atividade do campo visual e a dos movimentos voluntários se tornou possível. É essa nova unidade interfuncional, evidentemente ligada à maturação de centros nervosos, que a criança descobre e se põe a explorar. Portanto, as ligações que reconhece e que estabelece não juntam elementos sem vínculo entre si. Apenas utilizam montagens disponíveis. Mas isso não as torna menos susceptíveis de se multiplicar ou de diversificar mais ou menos de acordo com as circunstâncias e sua utilização.

Da mesma forma, a aptidão para perceber e realizar no espaço ou no tempo, não só relações de contiguidade, como indica Koffka,

mas também configurações, durações, ritmos, está sem dúvida na base de muitas aprendizagens. A do labirinto não se dá de bifurcação em bifurcação por unidades distintas, mas como um esboço do todo remanejado de tentativa em tentativa. É de uma sucessão qualitativa que emergem em seguida as unidades, e não de unidades simplesmente justapostas que resulta a aprendizagem de trajeto correto. Direções e distâncias se fundem numa espécie de todo dinâmico cuja busca guia o animal. O efeito não é exterior ao ato. É a todo instante e simultaneamente seu resultado e seu regulador.

A união do ato e do efeito pode, ainda, não ter como fundo uma urdidura funcional, mas associar circunstâncias ou objetos cuja junção é contingente, arbitrária e depende unicamente da atividade que os combina. Foi um caso desses que Thorndike quis realizar com seu experimento palavra-número. Mas tampouco aqui, por mais disparatados que pareçam, os dois termos são ligados *a posteriori*. Já estão ligados em potência pela instrução dada, pelo tema da experiência, pela expectativa que suscita, pela conclusão que implica. A palavra indutora abre um vazio que o número vem preencher, mas somente a título provisório. Se não for fixado pela aprovação esperada, não surpreende que ele se apague. É um único ato contínuo que se desenvolve entre as duas intervenções complementares entre si. A resposta do sujeito é solidária tanto de uma como da outra. Sem a segunda, a operação fica inacabada e não deixa vestígio.

Sem dúvida, a satisfação de ter adivinhado corretamente é, segundo Thorndike, o que se agrega ao par número-palavra para ligá-lo. Mas Tolman mostrou que em certos casos um resultado semelhante pode ser obtido por uma desaprovação, que também é uma espécie de conclusão. O essencial é que o ato tenha cumprido seu ciclo e que a expectativa tenha encontrado seu objetivo. Uma impressão penosa, um sofrimento, pode, assim como um prazer, satisfazê-la, dar-lhe uma significação importante. Pode ser o indício do que buscamos ou do que queremos evitar. A esse título, é até

procurada com certa frequência. Está integrada a muitas de nossas ações como um estímulo, como uma advertência, como um ingrediente necessário ou habitual, cuja existência é um efeito dentre muitos outros que regulam nossa atividade e que servem para fixar seus resultados.

Desde impressões que acompanham o exercício de uma função até os critérios que regem o cumprimento de uma tarefa, a chamada lei do efeito parece ter ampliado de maneira considerável o terreno dessas reações circulares que são o princípio dos primeiros exercícios espontâneos a que se entrega a criança pequena. No campo das experiências possíveis, suscita seus atos de investigação e de aquisição concretos. Faz com que ela leve adiante, etapa por etapa, um perpétuo trabalho de identificação funcional e objetiva.

Os domínios funcionais: estágios e tipos

As exigências da descrição obrigam a tratar de forma distinta alguns grandes conjuntos funcionais, o que certamente não pode ser feito se certa artificialidade, sobretudo no ponto de partida, quando as atividades ainda são pouco diferenciadas. Algumas, contudo, como o conhecimento, manifestamente só começam bem mais tarde. Outras, ao contrário, são evidentes desde o nascimento. Entre elas, há uma sucessão de preponderâncias. Para reconhecê-las, aliás, é preciso saber identificar o estilo próprio de cada uma e não se limitar à simples enumeração dos traços simultaneamente observáveis nelas.

O que torna a coisa mais necessária e também mais difícil é que o desenvolvimento da criança, sobretudo nos primeiros tempos, é tão rápido que suas diversas manifestações imbricam-se entre si, de maneira tal que muitas vezes um mesmo período é, em proporções por outro lado variáveis, de estilo compósito. Mas a individualidade dos sistemas assim justapostos pode ser confirmada pela patologia. Algumas interrupções de desenvolvimento psíquico impõem a todas as reações do sujeito o tipo correspon-

dente de comportamento. Todas elas topam sucessivamente com o mesmo teto, por assim dizer. Disso resulta não só sua uniformidade, mas também o fato de que possam atingir uma espécie de perfeição formal habitualmente de mau augúrio. Toda virtuosidade parcial durante o crescimento faz pensar numa atividade que continuaria a se exercer indefinidamente por si mesma dada a sua impossibilidade de se integrar aos sistemas consecutivos que deveriam surgir numa evolução normal. De fato, a elaboração de uma atividade, na medida em que torna possível o advento da seguinte, em geral faz com que ela seja captada, moldada, tendo em vista as necessidades que lhe são próprios veem-se muitas vezes limitados e truncados. Nesse caso, só conseguem eventualmente recuperar sua livre expressão na brincadeira ou na atividade estética, que tem como um de seus efeitos restituir as funções que o uso e a evolução tornaram servis seu exercício ou expressão próprios.

Segundo o momento e o nível em que ocorrerá, a interrupção do desenvolvimento psíquico pode ser maciça ou, ao contrário, não ser incompatível com certa diversidade funcional, mas reforçar uma característica dominante que costuma ser de uma idade já ultrapassada. No primeiro caso, que é o da idiotia, todas as manifestações de atividade decorrem uniformemente do mesmo estágio. Não conseguem se adequar a circunstâncias ou a estimulações que não estejam em estreita relação com elas mesmas. Quando, ao contrário, a diferenciação das funções permanece possível, o comportamento extrapola os limites do estágio, mas pode se destacar por determinado tipo de efeitos. Ora está marcado pelo excesso persistente de uma função, que não pôde ultrapassar o estado lúdico e cujos únicos motivos de atividade estão nelas mesmas: exemplo disso é a incontinência e a insanidade verbais de certos débeis mentais. Ora o efeito parece mais difuso. São todos os atos do sujeito que têm, por exemplo, um caráter infantil, seja porque seus motivos parecem estar atrasados em relação aos interesses compatíveis com

sua idade, seja porque sua execução e sua formulação conservam uma fisionomia que trai uma consciência ainda pueril de sua pessoa. A insuficiência, porém, muitas vezes também é mais discreta e de conseqüências mais intermitentes. Pode até ser suscetível de compensação ou de sobrecompensação e agir como estimulante para suscitar suplências. Disso resultariam superioridades efetivas. Mas esse desvio, embora possa em certos sentidos enriquecer a função, pode não suprimir sua fragilidade interna, que surpresas ou influências deprimentes e até o simples cansaço acabam revelando de repente. Em todo caso, o equilíbrio sobre o qual se funda o comportamento de cada um pode ser muito variado. Nada permite conhecer melhor sua estrutura, seus destaques e suas fraquezas do que ter observado na criança seus componentes e suas relações mútuas ao longo do tempo. De modo mais geral, deve brotar daí um amplo conhecimento das trocas e adaptações recíprocas a que estão sujeitos os diferentes domínios funcionais.

Aliás, sua delimitação não pode ocorrer sem certa ambiguidade. À afetividade concernem, ao que tudo indica, as manifestações psíquicas mais precoces da criança. Ela está ligada desde o início a suas necessidades e automatismos alimentares, que são praticamente consecutivos ao nascimento. Parece difícil não vincular a ela, como expressão de mal-estar ou de bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal do bebê. As gesticulações pelas gesticulações às quais também é comum ele se entregar parecem ao mesmo tempo sinal e fonte de prazer. Encontra nelas sua base proprioceptiva, assim como, nas funções viscerais e nas do tubo digestivo em particular, sua base interoceptiva.

Sem dúvida, outros movimentos, súbitos e intermitentes, conseqüência de uma excitação ou de aparência espontânea, podem se produzir, mas como que à sua revelia. Parecem simples descargas, à imagem das estruturas já constituídas: a mera incontinência dinâmica dos seus centros nervosos basta para explicá-los. Semelhantes im-

pulsos podem produzir-se em todos os níveis da atividade psicomotora. Sob forma mais ou menos dissociada, revelam sua textura funcionária. Sua causa evidente é uma insuficiência de coordenação ou de controle e, nesse sentido, indicam a falta de manutenção ou o desequilíbrio do sistema psíquico. Mas em si mesmas são simples manifestações motoras degradadas.

Não é somente o primeiro comportamento psíquico da criança que é de tipo afetivo, o da idiotia em seu nível mais baixo também o é. A agitação correspondente é então feita apenas de gritos, dos quais se sucedem as entonações da cólera, do triunfo, do sofrimento, e de atitudes ou gestos cuja significação emocional não deixa lugar a dúvidas. É comum que esses efeitos sejam desencadeados pela simples presença de outra pessoa, mostrando assim a que camada primitiva e profunda da sensibilidade pertencem as reações que podem ser chamadas de *prestance*, porque se parecem com o reflexo do personagem que cada um traz em si em relação a qualquer ser encontrado. Trata-se evidentemente, no comportamento essencial do sujeito, de uma espécie de vigilância diferenciada em que se alimenta o que há de mais vivo no sentimento de personalidade. Mas, no que se refere à personalidade ela mesma, seu desenvolvimento supõe o término da evolução psíquica.

Embora, por meio desses reflexos de acomodação à presença do outro, a pessoa finque raízes na esfera dos instintos mais fundamentais, ela só chega a se constituir através de todo o conjunto das outras etapas funcionais. Nos casos de involução mental, em que é regra que as funções sejam abolidas na ordem inversa de sua aquisição, é ela que se altera em primeiro lugar. Lesões que parecem deixar intactas as operações perceptivas e até intelectuais mais complexas afetam, na conduta do sujeito, o que se relaciona com o sentimento que ele tinha de sua dignidade. A sede delas parece ser essencialmente a região pré-frontal, que é aquela cujo desenvolvimento na espécie e cuja maturação no indivíduo são os mais tardios. É por meio do

sentimento de personalidade que são amalgamados aos reflexos de aspecto orgânico que inserem o indivíduo enquanto tal em seu ambiente, valores cujo único suporte consiste em noções totalmente abstratas ou ideais, já que seu objeto não pode ser relacionado com uma existência material, mas apenas com consequências eventuais, cujo nível varia, aliás, com a cultura da época e o grau de evolução psíquica alcançada pelo indivíduo; ora objetivos e sensíveis, ora mais estritamente íntimos e morais.

Os domínios funcionais que se estendem entre as reações puramente afetivas e as da pessoa moral são aqueles que estão voltados para realidades exteriores: realidades presentes e atuais ou realidades ausentes e imaginadas. No primeiro caso, as relações constituem-se de reações motoras, cujas combinações, no entanto, podem apresentar níveis muito diferentes: desde a simples ligação circular, que liga um movimento às sensações exteroceptivas que ele provoca e essas sensações ao movimento que as provoca, até a aptidão para reconhecer, tendo em vista um resultado bem definido, as possibilidades espaciais ou mecânicas oferecidas pelo campo perceptivo, que foi descrito com o nome de inteligência prática ou inteligência das situações, passando pela simples mas frequentemente difícil adequação das estruturas motoras que são nossos automatismos, naturais ou aprendidos, à estrutura dos objetos. É o domínio do ato motor.

No outro caso, não sendo o objeto ou o acontecimento diretamente apreensíveis ou eficazes, eles têm de ser representados por um meio e sob uma forma quaisquer. O efeito sensorio-motor que pode corresponder a essa representação só é utilizável com a condição de receber uma significação que se agrega a sua própria face, ou melhor, que a substitui. Identificar e definir essas significações, classificá-las, dissociá-las, reuni-las, confrontar suas relações lógicas e experimentais, tentar reconstruir por meio delas qual pode ser a estrutura das coisas: é o domínio do conhecimento, que também apresenta muitos níveis diferentes e do qual a evolução mental da criança mostra os primeiros estágios decisivos.

Os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa.

A afetividade

O choro do recém-nascido que vem ao mundo, choro de desespero, segundo Lucrécio, ante a vida que se abre para ele, choro de angústia, segundo Freud, no momento em que se separa do organismo materno, para o fisiologista nada mais significa que um espasmo da glote, que acompanha os primeiros reflexos respiratórios. Sua motivação psicológica ligada ao pressentimento ou ao lamento tem, com efeito, algo de mítico. Mas sua redução a um simples fato muscular não passa de uma abstração. Ele pertence a todo um complexo vital. Ao espasmo está ligado o choro, mas também um conjunto de condições e de impressões simultâneas que se exprimem no espasmo bem como no choro. Nesse estágio elementar, não se pode evidentemente pensar em distinguir o sinal da causa.

Mais especificamente, no espasmo, não é possível discernir entre movimento e sensibilidade, assim como mais tarde entre sensibilidades e movimentos de tipo mais evoluído, de circuito mais amplo e mais diferenciado. O espasmo da íris não ocorre sem um sofrimento cujo único remédio é paralisar a íris. O espasmo do intestino provoca cólicas, tão frequentes durante a digestão do bebê, das quais resultam choros, sem dúvida por extensão fisiológica do espasmo ao aparelho respiratório, diferentemente do choro como simples meio de expressão, sem relação direta com o que ele exterioriza, que só pode ocorrer mais tarde. A generalização do espasmo a todas as vísceras – esôfago, árvore brônquica, circulação – tem como efeito a angústia. Certos espasmos, como é o caso do orgasmo venéreo, podem ser fonte de prazer. Mas estão, muitas vezes, no limite da dor, sendo o prazer tanto mais intenso quanto mais perto estão dela e sua estimulação às vezes é buscada em

excitações dolorosas. Entre a angústia e a excitação genital pode, aliás, haver confusão ou passagem. O desejo erótico roça a angústia; um estado de angústia, mesmo de angústia melancólica, eventualmente se dissolve em práticas eróticas.

O prazer ou o alívio parecem acompanhar os espasmos em que é liberada uma tensão que se tornou excessiva. É o caso dos soluços, que são uma liquidação habitual da angústia, e menos excepcionalmente que o espasmo venéreo. O ataque de riso também pode ser a resolução de uma expectativa ou de uma coação prolongadas, a evasão de energias suspensas e acumuladas. O próprio riso comum é uma rápida sucessão de sacudidas em que tende a se esgotar a tensão dos músculos e que habitualmente os amolece, suprimindo-lhes toda capacidade de esforço. Ao contrário dos soluços, ele se manifesta bem mais nos músculos estriados do esqueleto do que nos das vísceras, e sua causa habitual parece consistir menos numa elevação da tensão do que num abaixamento do limiar acima do qual ela se deixa conter.

Mas trata-se aí de espasmos já organizados, que vão além das simples câimbras dos aparelhos viscerais ou motores. Em vez de serem elementares e esporádicos, eles se encadeiam, são regulados e até reguladores das energias que neles se liberam. A sensibilidade ligada a cada um deles é transferida ao todo e, de puramente orgânica no começo, pode, gradativamente, tornar-se mais moral. O sofrimento bruto que respondia a seus paroxismos é drenado, deslocado, diluído, sutilizado e finalmente integrado a atos psíquicos que gradualmente vão mudando sua tonalidade penosa e transformando-a em simples dores de consciência. Essa evolução pode ser acompanhada na criança ao longo das etapas que balizam os progressos de sua afetividade.

A base do espasmo é a atividade tônica dos músculos que precede os movimentos propriamente ditos. A agitação do bebê é feita de súbitos relaxamentos que o fazem passar de uma atitude para outra. Em cada uma delas, os músculos parecem se tensionar

e endurecer em vez de se encurtar ou alongar tendo em vista gestos que possam explorar o espaço. A contração deles é maciça, tetaniforme, propaga-se horizontalmente, diz respeito particularmente à musculatura vertebral e proximal, isto é, aquela que servirá sobretudo para a estabilização dos movimentos e para o equilíbrio do corpo. Os primeiros reflexos são reflexos tônicos de defesa ou de atitude. Um contato, um beliscão na pele determinam uma retração ou um estiramento atetósico do membro. Barulhos provocam um estremecimento semelhante a esses bruscos relaxamentos do tônus provocados às vezes por sua liberação súbita pelo sono. As influências das excitações labirínticas sobre o comportamento do recém-nascido são evidentes. Podem bastar para modificar de maneira sistemática a posição relativa de sua cabeça e de seus membros e explicam o prazer que ele sente em ser ninado.

É a uma estimulação labiríntica brutal, a uma impressão de queda que estão ligadas as reações da primeira emoção claramente diferenciada na criança, o medo. Todas as outras, cada uma a seu modo, também correspondem a variações do tônus tanto visceral como muscular e, por conseguinte, procedem da função postural, na qual Sherrington reuniu tudo o que é manifestação tônica. Embora nasçam desse reservatório comum, serão totalmente redutíveis entre si? A tendência de alguns, como Watson, é explicar a diversidade das emoções pela ação das circunstâncias, que uniriam seu núcleo inicial a estímulos e reações variáveis. Mas sua especificidade ontogenética é na verdade incontestável. Sejam quais forem suas etapas na história da espécie, cada uma depende de automatismos que lhes são próprios e que emergem no comportamento dos indivíduos como um efeito de maturação funcional. É por isso que independentemente de qualquer oportunidade identificável, podem dar lugar, no idiota, a toda uma série de manifestações que parecem produzir-se por si mesmas: atitudes não só de agressão, de ameaça ou de medo, mas também de defesa, de súplica e ges-

tos propiciatórios em sujeitos que, no entanto, nunca foram agredidos ou maltratados.

As emoções consistem essencialmente a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir e 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. Inversamente, porém, incidentes exteriores adquirem o poder de desencadeá-la de maneira quase certa. Com efeito, ela é como que uma espécie de prevenção que depende em maior ou menor medida do temperamento e dos hábitos do sujeito. Mas essa prevenção, focalizando à sua volta, indistintamente, todas as circunstâncias de fato atualmente reunidas, confere a cada uma, mesmo que fortuita, o poder de ressuscitá-la mais tarde da mesma forma como o essencial da situação o faria. Por seu sincretismo, por seu exclusivismo no tocante a qualquer orientação divergente, pela vivacidade de seu interesse e de sua impressão, a emoção está muito particularmente apta a suscitar reflexos condicionados. Sob a influência deles, pode muitas vezes parecer contrária à lógica ou à evidência. Assim se constituem complexos afetivos irredutíveis ao raciocínio. Mas ela também dá às relações uma rapidez e sobretudo uma totalidade que convém aos estágios da evolução psíquica e às circunstâncias da vida em que a deliberação está proibida.

As situações com as quais ela confunde o sujeito não são apenas incidentes materiais, são também relações interindividuais. O ambiente humano infiltra o meio físico e o substitui em grande medida, sobretudo para a criança. Porém, compete precisamente às emoções, por sua orientação psicogenética, realizar esses vínculos que antecedem a intenção e o discernimento. As atitudes que as compõem, os efeitos sonoros e visuais que delas resultam são, para o outro, estimulações de extremo interesse, que têm o poder

de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, ou seja, relacionadas com a situação da qual são efeito e indício. Uma espécie de consonância e de acordo ou oposição institui-se muito primitivamente entre as atitudes emocionais dos sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção e de ação. O contato entre eles se estabelece por mimetismo ou contraste afetivos. É assim que se instaura um primeiro modo concreto e pragmático de compreensão, ou melhor, de participacionismo mútuo. O contágio das emoções é um fato já muitas vezes assinalado. Decorre de seu poder expressivo, sobre o qual se fundaram as primeiras cooperações de tipo gregário, e que incessantes intercâmbios e, sem dúvida, ritos coletivos transformaram de meios naturais em mímicas mais ou menos convencionais.

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico.

Um exemplo dessas interferências é o sorriso, objeto de inúmeros comentários por parte dos observadores da infância. Atribuindo-lhe logo de início significação funcional, Ch. Buhler afirma que ele é de fonte puramente humana e só se produz na presença de um rosto. Mas muitas observações contrariam essa asserção. Ele parece estar ligado em primeiro lugar a estimulações cutâneas próximas da região muscular em que se dá: cócega debaixo do queixo (Dearborn) no 1º e no 2º dias; na bochecha e no nariz (Scupin) no 2º dia; no nariz (Ament) no 3º dia; na bochecha (Dearborn) no 5º dia; contato do mamilo com a bochecha (Blanton) no 28º dia; aperto da mão e do braço para brincar (Major) no 28º dia. Depois vêm

excitações mais gerais e de tonalidade nitidamente afetiva: banho quente (Major) no 4º dia; bem-estar (Dearborn) no 6º (Baldwin), no 7º e no 9º dias; repouso depois da mamada (Preyer) no 26º dia; sono depois da mamada (Moore) na 5ª semana; bem-estar depois do sono (Shinn) na 5ª semana; bem-estar depois de massagem com óleo (Shinn) na 8ª semana. Um pouco mais tarde principia a ação dos estímulos exteroceptivos: galreios da babá (Valentine) no 10º dia; luz brilhante (Blanton) no 13º dia; sombra azul sobre a luz (Blanton) no 16º dia; audição de sons agudos (Darwin) na 6ª semana. Por fim aparece com toda certeza o fator humano: rosto sorridente (Moore) no 20º dia; tagarelice e mímica (Tiedmann) no 28º dia; sorrisos de adultos (Jones, Grégoire) no 2º mês; babá que balança a cabeça e canta (Piaget) no 45º dia; olhares amistosos (Moore) na 5ª semana; visão da mãe (Darwin) na 6ª semana; imitação dos adultos, situação de jogo (Grégoire), conversa da mãe, rosto sorridente, chocalho prateado (Dearborn) na 7ª semana.

A ordem de sucessão entre os começos desses diferentes tipos de excitação é clara. Primeiro as que são uma estimulação imediata da tonicidade muscular e depois um estado geral de contentamento orgânico que se exprime por uma reação local. Em seguida impressões sensoriais com objeto distante. E, por fim, a ação a distância de um rosto ou de uma voz que exprimem e inspiram o contentamento, um contentamento de fonte externa e não mais íntima. Reações das quais se deduz a significação afetiva do sorriso, mas precedidas das que se limitam a demonstrar sua possibilidade fisiológica: contratilidade do grupo muscular apropriado, subordinação desse grupo a impressões exteroceptivas. Como demonstrou Insabato, é igualmente assim que o riso e depois os soluços podem ser provocados de maneira mecânica pelas cócegas resultantes de uma estimulação músculo-tendinosa profunda, mas também se tornaram consequência e expressão da afetividade orgânica e depois de circunstâncias morais.

A indução do sorriso pelo sorriso segue-se tão de perto a seu surgimento e de forma tão certa que é verossímil admitir uma afinidade funcional, devida à natureza própria das manifestações emotivas, em vez de considerá-la mera interação entre acontecimentos e reflexos condicionados. De qualquer maneira, porém, é um exemplo dos procedimentos por meio dos quais a sensibilidade da criança se amplia no contato com o ambiente: reproduz suas características e não consegue se distinguir dele. Esse espalhamento, que é também uma alienação de si no outro, implica uma segunda fase inversa, em que o sujeito tomará posse de si opondo-se ao outro. Com isso, é a evolução da personalidade que começa. À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter por consequência ulterior as oposições e os desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir as estruturas da consciência.

As emoções, que são a exteriorização da afetividade, ensejam assim mudanças que tendem a reduzi-las. Sobre elas repousam arrebatamentos gregários que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis aguçam seus meios de expressão, fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. Mas, à medida que sua significação fica mais precisa tornando-os mais autônomos, separam-se da própria emoção. Em vez de ser a onda que as propaga, tendem a represá-la, a lhe impor compartimentos que rompem seu poder totalizador e contagioso. A partir do momento em que a mímica se torna linguagem e convenção, ela multiplica as nuances, as cumplicidades tácitas, os subentendidos, e os sofistica, de encontro ao rapto unânime que é uma emoção autêntica.

Entre a emoção e a atividade intelectual, mesma evolução, mesmo antagonismo. Antes de qualquer análise, o sentido de uma situação se impõe pelas atividades que desperta, pelas disposições e atitudes que suscita. No desenvolvimento psíquico, essa intuição

prática precede de longe a capacidade de discriminação e de comparação. É uma primeira forma de compreensão, mas ainda totalmente dominada pelo interesse do momento e comprometida com os casos particulares. Entre indivíduos, são o acordo ou a reciprocidade das atitudes os primeiros a poder realizar uma espécie de contato e de entendimento mútuos, mas ainda totalmente absorvidos pelos apetites ou pela impulsividade do instante presente. Uma imagem que sirva para a comparação e para a previsão só poderá nascer dessas relações pragmáticas e concretas reduzindo gradualmente a parte que cabe às reações posturais, ou seja, às emoções e à afetividade. Inversamente, cada vez que voltarem a prevalecer atitudes afetivas e a emoção correspondente, a imagem perderá sua polivalência, se obscurecerá, será abolida. É o efeito observado habitualmente no adulto: redução da emoção pelo controle ou pela simples tradução intelectual de seus motivos ou circunstâncias; perda de direção do raciocínio e das representações objetivas devido à emoção. Na criança, é lento o progresso de suas reações puramente ocasionais, pessoais e emocionais para uma representação mais estável das coisas; e os reflexos são contínuos.

No próprio domínio da afetividade, transformações são o resultado desse conflito. Se houve quem elaborasse teorias intelectualistas das emoções, isso se deve à preponderância que os motivos e as imagens intelectuais adquiriram no domínio dos sentimentos e das paixões. Seu erro está em não ter visto nisso a redução simultânea do aparelho verdadeiramente emocional, em ter assimilado emoção e sentimento ou paixão, quando de uma para as outras ocorre uma transferência funcional. Na criança, esta depende da idade. Mas as mais emotivas não se tornam necessariamente as mais sentimentais ou as mais apaixonadas, longe disso. Estes, com efeito, são tipos diferentes, que decorrem de um equilíbrio diferente entre as atividades psíquicas.

A criança solicitada pelo sentimento não tem no tocante às circunstâncias as reações instantâneas e diretas da emoção. Sua atitude

é de abstenção e, caso observe, é com um olhar distante ou furtivo que rejeita qualquer participação ativa nas relações que se tecem à sua volta. Tentar provocá-las é deixá-la de mau-humor; fica resmungona por falta de aptidão e de gosto pelas trocas improvisadas com o outro. Parece fechar sobre si mesmo o circuito de suas impressões; muitas vezes absorva em chupar seu dedo, ruminando-as dentro de si mesma. Esse período inicial, defensivo e negativo, só poderá se modificar com o surgimento e o progresso das representações mentais que fornecerão a seus entressonhos motivos e temas mais ou menos inatuais.

A paixão pode ser intensa e profunda na criança. Mas com ela aparece a capacidade de tornar a emoção silenciosa. Portanto, para se desenvolver, pressupõe o autocontrole da pessoa e não pode vir antes da oposição claramente sentida entre si mesmo e o outro, cuja consciência não se dá antes dos 3 anos. Então a criança se torna capaz de alimentar, secretamente, frenéticos ciúmes, apegos exclusivos, ambições talvez vagas, mas nem por isso, menos exigentes. A idade seguinte, de relações mais objetivas com o meio, poderá atenuá-las. São, ademais, reveladoras de um temperamento.

Os sentimentos, sem dúvida, e a paixão, sobretudo, serão tanto mais tenazes, perseverantes e absolutos quanto mais irradiarem uma afetividade mais ardente, na qual continuam operando algumas das reações, ao menos vegetativas, da emoção. São também a redução, por outras influências, da emoção atualizada. 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.

O ato motor

Dentre as maneiras que o ser vivo tem de reagir ao meio, o movimento é o que deve aos progressos de sua organização no reino animal e no homem uma eficácia e uma preponderância tais que seus efeitos foram considerados pelos behavioristas o objeto

exclusivo da psicologia. Mas é justamente essa limitação que impõe atribuir ao movimento significações extremamente diversas. Seria ridículo, com efeito, limitar a significação da linguagem, por exemplo, ao simples fato da fonação e não distinguir gestos, mesmo externamente parecidos, conforme as situações que os motivam e o tipo de resultados aos quais tendem. Reduzindo às contrações musculares que o produzem ou aos deslocamentos no espaço que a elas se seguem, o movimento, com efeito, não passa de uma abstração fisiológica ou mecânica. 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 e do conhecimento. Essa passagem só parece se dar na espécie humana. No momento em que ocorre na criança, produz uma súbita diferença entre suas aptidões e as dos animais mais próximos do homem. O próprio movimento apresenta uma dupla progressão: uma que concerne a sua agilidade, em geral notável no animal; a outra relativa ao nível da ação que o utiliza. Entre ambas as séries, há ademais zonas em que a distinção não é fácil: por exemplo, a adaptação das estruturas motoras às estruturas do mundo exterior está de fato ligada ao exercício de centros nervosos que garantem a regulação fisiológica do movimento, mas tem como segunda condição a imagem do objeto, e esta pode pertencer a níveis mais ou menos elevados da representação perceptiva ou intelectual.

O movimento começa desde a vida fetal. Na ontogênese, com efeito, as funções vão se esboçando com o desenvolvimento dos tecidos e dos órgãos correspondentes, antes de poderem se justificar

pelo uso. É por volta do quarto mês de gravidez que os primeiros deslocamentos ativos da criança são percebidos pela mãe.

(...) (p.136)

Um determinado movimento não pode ser distinguido de sua projeção no espaço. Sua orientação pertence a sua estrutura. Há um espaço motor que, por outro lado, ainda não é o espaço representado, nem o espaço conceitual; ao contrário do que diz o senso comum, que une níveis funcionais diferentes e faz deles uma realidade imutável, necessária, que se impõe por si mesma e de uma só vez. Não cabe opor o movimento a um meio em si onde deveria encontrar secundariamente suas determinações locais. Sua própria existência implica o meio onde tem de se manifestar. Não começa sendo hesitante, torna-se hesitante pela experiência. Ele sem dúvida tem de ser guiado, mas só pode sê-lo depois de transposto certo limiar funcional. Tournay mostrou que, antes de uma data que segundo ele corresponde à entrada em funcionamento do feixe piramidal, a mão da criança cruza seu campo visual sem chamar minimamente sua atenção. Uma vez feita a junção entre o campo visual e o campo motor, o olho segue a mão, depois a guia. Outros acordos mais complexos entre o movimento e suas metas sobrevêm por etapas sucessivas, como é o caso de sua adaptação à estrutura e ao uso dos objetos. Ela não é o simples resultado de tentativas fortuitas ou experimentais. Como uma lesão de determinados centros nervosos pode abolir essa adaptação no adulto, ela evidentemente exige na criança a possibilidade de utilizá-los, de organizá-los, ou seja, sua maturação funcional. O mesmo ocorre com a aptidão para fazer surgir do campo perceptivo-motor as soluções que permitirão transpor o obstáculo ou remediar a insuficiência das forças naturais mediante o emprego de um instrumento. Apresenta diferentes graus conforme as espécies animais, e, na mesma espécie, de um indivíduo para outro.

A essas atividades correspondem níveis diferentes de organização funcional. São um fato evolutivo. Por mais necessária que

seja, a aprendizagem por si só não é suficiente. Essas atividades, por outro lado, são atos completos, condutas com objetivo próprio e escolhas de meios. A parcela das circunstâncias a que estão sujeitas e que podem constelar aumenta com sua complexidade. O estudo delas supõe o das motivações de que dependem.

Os atos do nível mais baixo são os impulsos, em que há um mínimo de motivações. Parecem descargas motoras efetuando-se por elas mesmas. Seu grau de simplicidade, ou complexidade, depende dos sistemas que a evolução natural ou o uso tornaram costumeiros. No adulto podem estar compostos de operações automáticas que se engrenam entre si. Na criança, só entram em jogo simples ejaculações motoras e vocais ou reações parecidas com os gestos espontâneos de agressão, de predação alimentar ou outros de defesa. Em todos os casos, a ocasião é insignificante. Os impulsos são como o efeito de uma autoativação, de uma incontinência, de um escape dos controles habituais da conduta. Esses controles ainda são débeis e inorganizados na criança, podem ser desorganizados no adulto devido a vicissitudes íntimas ou fisiológicas. O vendaval passa sem deixar mais motivos para a atividade subsequente do que os que a atividade anterior lhe fornecia.

As primeiras motivações parecem decorrer de um efeito sensorial de que a criança parece se dar conta de repente e que tenta 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. A sensação só é retida, discriminada, identificada no momento em que a criança se torna capaz de reproduzi-la por meio de gestos apropriados. Caso contrário, permanece indistinta entre as impressões indistintas, em que se misturam o que depende da excitação e o que depende da reação reflexa. Dessa forma se estabelecem reações circulares em que a sensação suscita o gesto próprio para fazê-la durar ou para reproduzi-

la, enquanto o gesto tem de se adequar a ela para torná-la reconhecível e depois para diversificá-la metodicamente. Esse ajuste preciso do gesto a seu efeito instaura entre o movimento e as impressões exteriores, entre as sensibilidades próprio e exteroceptivas, sistemas de relações que as diferenciam e as opõem ao mesmo tempo que as combinam em séries minuciosamente ligadas.

As consequências desse exercício mútuo são consideráveis. Há, em primeiro lugar, a formação de materiais sensoriomotores que permitirão ultrapassar as atividades brutas dos aparelhos motor e sensorial. O olho e a mão passarão a estar intimamente associados para a exploração e o manejo das coisas ambientes. Contudo, exemplo mais gritante é sem dúvida o das séries auditivas e vocais que a criança pequena passa longos instantes constituindo com seu balbucio. O som que ela produziu de maneira mais ou menos fortuita é repetido, afinado, modificado, e termina se desenvolvendo em longas seqüências de fonemas em que as leis e as alegrias da audição tornam-se cada vez mais reconhecíveis na formação dos sons.

No entanto, a preponderância inicial das incitações motoras pode ser notada nas etapas pelas quais passa o balbucio. Vão entrando sucessivamente em jogo os sons que podem ser produzidos pelos lábios, cujos movimentos já estão, desde o nascimento, tão bem ordenados na mamada; os que provocam o máximo de impressões musculares nas partes móveis da cavidade bucal, raspando o véu palatino, isto é, as guturais (Ronjat); os que são efeito dos batimentos da língua contra o palato ou lalações; depois, de suas pressões contra as gengivas, sob a influência, acredita P. Guillaume, da irritação causada pelo crescimento dos dentes. Ao mesmo tempo, as vocalizações vão se tornando mais nuançadas e até delicadas, chegando às vezes até a mais perfeita vocalização das consoantes. A riqueza desse material fonético corresponderia ao material de todas as línguas faladas e certamente o superaria (Grammont, Ronjat). A língua materna da criança só tem portanto de ir se

abeberar nessa fonte segundo suas necessidades. Mas, antes que a criança consiga agrupar os fonemas em palavras, a fina individualização dos sons resultantes dessas trocas sensitivo-motoras torna-a capaz de discernir as sutis diferenças às quais as palavras devem sua estrutura e sua fisionomia e vão se tornando cada vez mais interessantes à medida que a criança se torna mais capaz de lhes dar uma significação. Assim, o que procedia inicialmente do movimento dá seus primeiros resultados na percepção.

Outra consequência da conjugação entre efeitos sensoriais e movimento é unir entre si os diferentes campos sensoriais. O movimento constitui para eles um denominador comum, já que as mudanças que produz são perceptíveis simultaneamente em vários deles. Certo de grau de maturação funcional é decerto necessário para que essa simultaneidade seja reconhecida. Gordon Holmes mostrou, com efeito, que ela deixa de sê-lo depois de certas lesões cerebrais. Na criança, é ao movimento que se devem os efeitos correlativamente registráveis no mínimo dos diferentes sentidos. Constitui um meio novo de coordenação no mundo das impressões, permitindo agrupar as relacionadas com uma mesma presença, com uma mesma existência, com um mesmo objeto, seguir o que se desloca de um campo sensorial para outro, antecipar uma impressão com base em outra, em suma, substituir o polimorfismo e a fugacidade das impressões pela permanência da causa.

O progressivo reconhecimento das coisas segundo as etapas do movimento pode ser ilustrado pela sucessão dos três espaços nos quais W. Stern inscrevia a descoberta do mundo pela criança. Primeiro, o espaço bucal: é para sua boca que o bebê leva todo objeto, não para comê-lo, mas como o único lugar de seu corpo onde o perfeito acordo entre os movimentos e as sensações, exigindo desde o nascimento pela sucção, também permite apreciar um contorno, um volume, uma resistência, tudo isso evidentemente ainda confuso e confundido com outras eventuais qualidades, tais como temperatura

ou gosto. A partir do momento em que seus gestos não são mais pura e simplesmente lançados no espaço e em que suas mãos podem seguir uma direção, agarrar, se concentrar, a criança se apossa do espaço circundante. Mas é somente ao se tornar capaz de se locomover sozinha que seu espaço deixa de ser uma simples coleção de sucessivos ambientes. Pois a continuidade deles, sua fusão, sua redução a uma mesma extensão onde os objetos estejam distribuídos de acordo com escalonamentos variáveis, são uma operação irrealizável enquanto não puder, mediante seus próprios movimentos, reduzir as distâncias, transmutar entre elas as diversas áreas de sua vida familiar, aventurar-se no desconhecido e, por fim, adequar tudo à medida de seus passos atuais ou eventuais.

Esses resultados evidentemente não são produto automático de atividades ou de combinações sensório-motoras. Ao contrário, essas atividades, entregues à própria sorte, giram em torno de si mesmas, como ocorre com algumas categorias de idiotas que ficam eternamente encerrados no ciclo dos mesmos exercícios, nos quais, aliás, podem atingir a mais inútil das perfeições. Essas ocupações estereotipadas não deixam, no entanto, de ter certa relação com a aquisição dos hábitos. O gosto pela repetição, o prazer nos atos ou coisas reencontrados são evidentes na criança pequena. Deve a isso sua perseverança indispensável para a aprendizagem, ficando por longos períodos tomada por operações puramente lúdicas. Contudo, enquanto a matéria e os meios continuam os mesmos, elas tendem a fazê-la adquirir apenas uma virtuosidade puramente formal. Mas o apetite investigativo que conduz toda criança normal incita-a a realizar transferências, durante as quais se desprende a fórmula do ato. Myers insistiu na importância delas. Representam o único progresso que um hábito pode transmitir à atividade geral. Podem, por via de assimilação ou de confusão – mas de confusão adaptada –, aplicar o ato aprendido a novos objetos. Podem também transmitir sua execução a outros órgãos: mudança de mão

para a mesma operação, execução com o pé do que a mão fazia. Segundo Katz, é um nítido progresso poder realizar com uma só mão o que era obra das duas.

Dirigida essencialmente para o estabelecimento de relações entre os movimentos e tudo o que possa corresponder a eles nos diferentes campos sensoriais, para a substituição de efeitos exteroceptivos por impressões proprioceptivas, ou, inversamente, de esquemas proprioceptivos por circunstâncias exteriores do movimento, como é o caso na aprendizagem dos automatismos e na aquisição dos hábitos, a atividade sensório-motora sem dúvida se manifesta no espaço, espaço este que ela inclusive contribui para que seja percebido uno e homogêneo, mas seus objetivos nele ainda são apenas ocasionais. É a outras atividades que cabe situar nele metas e confrontar seus meios com elas.

A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é das mais precoces e das mais poderosas. A total dependência em que a colocam suas necessidades em relação a elas a torna muito rápido sensível aos indicadores das disposições das pessoas para com ela e, reciprocamente, aos resultados obtidos delas mediante suas próprias manifestações. Disso decorre, no limiar de sua vida psíquica, uma espécie de consonância 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. Trata-se de uma fonte inesgotável de iniciações, que fazem com que extrapole, por sinal de maneira muitas vezes totalmente formal, o contexto das ocupações a que suas necessidades podem incitá-la diretamente.

No animal, até mesmo no macaco, a imitação é rara, ao menos como empréstimo oportuno de um novo procedimento. Não deve,

com efeito, ser confundida com as reações similares de animais de comportamento análogo em presença das mesmas circunstâncias. Reflexos idênticos, as exigências imperativas de uma situação, as facilidades ou as sugestões de manejo que um objeto oferece bastam para explicar o fato de que em dois animais reunidos surjam, simultânea ou alternadamente, os mesmos gestos. Todavia, não é certo que os de um não tenham influência sobre os do outro. Uma criança pequena começa só conseguindo reproduzir os movimentos ou os sons emitidos em sua frente se ela mesma os executar espontaneamente. É preciso então que o ato a ser imitado sobreviva no aparelho motor para que a imitação se dê. Contudo, ela é seu novo motivo. Vemos, pois, dois animais repetir seguidamente, como que por prazer, um gesto ao qual, sozinhos, não teriam dado atenção. O que a ocasião suscitara, a imitação faz reiterar. É um começo, não sem importância, mesmo quando não se vai além deles. Agrega aos gestos espontâneos uma nova motivação; entre eles opera-se assim uma seleção conforme se repetam ou não em dois seres que convivem. Por meio deles instaura-se entre um e outro uma espécie de conformismo mútuo.

O próprio e a novidade da imitação é a indução do ato por um modelo exterior. Portanto não tem nenhum sentido dar-lhe como origem “a imitação de si mesmo”. Certas lesões nervosas tornam incoercível a repetição pelo sujeito do que ele acabou de fazer: conforme se trate de gestos ou de palavras, tem-se a *palicinesia* ou a *palilalia*. Pode também ser decorrente de simples distração e às vezes transformar-se em tique. No estado normal, é utilizada de acordo com as necessidades. Mas suas conexões nervosas não correspondem de forma alguma às da imitação. A tendência que um ato tem de se repetir também aparece na forma de *perseveração*. Frequente na criança, denota certo grau de inércia mental e a preponderância da execução sobre a ideação motora. Está, na mesma medida, em oposição com essa modelagem do movimento em cima de uma intuição ou de uma imagem que é a imitação.

Aliás, nem toda reprodução de uma impressão sensorial de origem alheia merece ser classificada de imitação. Assim, a repetição imediatamente consecutiva e como que em eco do gesto ou do som que acaba de ser visto ou ouvido está bem mais próxima da mera atividade circular. O efeito sensorial de um movimento que o incita a se renovar logo se liga tão estreitamente a ele que o levará a se efetuar mesmo sem ter sido inicialmente produzido por ele. Com a iniciativa passando para a sensação, o aparelho motor se torna capaz de repercutir impressões sonoras ou visuais de origem indeterminada, desde que elas lhe sejam familiares. Mas a única ligação que existe é entre elementos particulares nas duas séries, motora e sensorial. Por isso, a *ecocinesia* e a *ecolalia* são apenas a repetição dos termos com que termina uma sequência de gestos ou de sons, estando a passagem ao movimento dos anteriores impedida, enquanto as impressões se renovam, por sua rápida sucessão. Esse tipo de efeito sensorio-motor é de um nível tão baixo que sua reativação no adulto está relacionada com uma dissolução avançada das atividades mentais. Corresponde aos estados de confusão e às vezes de distração, quando a capacidade de organizar conjuntos e de aprender significações se perdeu.

Com efeito, não haverá imitação enquanto não houver percepção, ou seja, subordinação dos elementos sensoriais a um conjunto. O que ela procura é 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.

Em suas imitações espontâneas, a criança não tem uma imagem abstrata ou objetiva do modelo. Longe de conseguir se opor, começa unindo-se a ele numa espécie de intuição mimética. Só imita as pessoas por quem se sente profundamente atraída ou as ações que a cativaram. Na raiz de suas imitações, há amor, admiração e também rivalidade. Pois seu desejo de participação rapidamente se transforma em desejo de substituição; o mais comum, aliás, é que ambos coexistam e inspirem nela, em relação ao modelo, um sentimento ambivalente de submissão e de revolta, de fideísmo envergonhado e de difamação⁶⁰.

De fonte afetiva no início, a imitação também encontra em sua adesão ao modelo seus primeiros meios de percebê-lo assimilando-se a ele. Não é a reprodução nem imediata nem literal dos traços observados. Entre a observação e a reprodução transcorre habitualmente um período de incubação que pode ser de horas, dias ou semanas. As impressões eu precisam amadurecer para gerar os movimentos apropriados não são somente visuais ou auditivas. Basta olhar a criança em presença de um espetáculo que a interesse para reconhecer que participa dele mediante todo o jogo de suas atitudes, mesmo quando elas parecem imobilizá-la. A intervalos, escapam-lhe gestos furtivos que ora são gestos de mero relaxamento, nos quais se evidencia toda a atenção íntima e laboriosa que dirige para as peripécias da cena, ora gestos de intervenção larvada, seja para antecipar o que espera que aconteça, seja para corrigir as insuficiências ou os erros que a seu ver comprometem a ação a que está assistindo. Assim, a sua percepção soma-se a uma plasticidade interna que por enquanto é tão-somente veleidade motora ou postura da qual o movimento efetivo não poderá sair sem elaboração.

A passagem direta do movimento para o movimento só é possível se o movimento imitado já se produziu espontaneamente no

⁶⁰ Ver parte II, cap. 4.

mesmo plano de atividade e nas mesmas circunstâncias que o movimento a imitar, condição que reduziria o papel da imitação a muito pouco, quando, na verdade, sua importância é fundamental na 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. Esse modelo pode até estar atrasado em relação às impressões auditivas do momento. Grammont cita uma menininha cujas primeiras palavras apareceram com uma desinência italiana, embora já fizesse algumas semanas que não escutava mais falar italiano. Com uma defasagem bem menos longa entre a formulação postural e a eclosão do gesto, a cambalhota do palhaço, que apenas dois ou três dias depois do espetáculo a criança procura reproduzir, está submetida a um itinerário semelhante.

Posta em andamento, a imitação está sujeita a uma série de desvios que mostram que, longe de ser o decalque fácil de uma imagem sobre um movimento, tem de abrir passagem, utilizando-os, por entre uma massa de hábitos motores e de tendências que, pouco a pouco, vão compondo o fundo de automatismos e de ritmos pessoais que caracterizam a atividade de cada ser e de onde brotam tantos gestos espontâneos na criança. São eles que servem de intermediários entre a impressão vinda de fora que acompanham, que procuram captar, e a repetição explícita do modelo. Servem sucessivamente para sua interiorização e sua exteriorização. Depois de ter sido reduzido a uma intuição que o despoja em maior ou menor medida de suas determinações locais, é preciso em seguida realizar o esforço inverso. É na reinvenção que a imitação emperra por muito tempo, nem sempre dos gestos eles mesmos, mas de usa correta distribuição no tempo e no espaço; é na relação a ser mantida entre a intuição global do ato e a individualização sucessiva das partes. Essa capacidade de dispor os lugares e as seqüências implica a aptidão para constelar conjuntos perceptivo-motores. Sua

necessidade aumenta na mesma proporção que os objetivos da atividade pertencem mais completamente à realidade externa.

(...) (p. 151)

Com efeito, na medida em que o movimento traz em si o meio, também se confunde nele. 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. Por mais plena e seriamente que a criança se adapte à brincadeira, nem por isso ignora seu caráter de ficção. Muito pelo contrário, pode-se dizer que até amplia sua margem. Os brinquedos que mais a agradam não são aqueles que mais se parecem com o real, mas com os quais sua fantasia, sua vontade de invenção e de criação fica proporcionalmente limitada. São os brinquedos cuja significação depende em maior medida de sua própria atividade.

O simulacro não tem para ela nada de ilusório, é a descoberta e o exercício de uma função. Originalmente, era uma simples antecipação que foi fortuitamente privada de sua meta. Mas, caso se repita por si mesma, então o ato que se segue pode até coincidir quase exatamente com o ato original, sua finalidade mudou. Destituído de eficácia prática, ao menos no imediato, é somente a representação de si mesmo. Mas é uma representação. Ou melhor, ainda idêntico aos movimentos que representa, confunde em si três etapas: o real, a imagem e os signos mediante os quais a imagem pode se exprimir. Conforme o momento, conforme o grau de evolução, é uma ou outra dessas três funções que prevalece. Sua coexistência inicial nas mesmas espécies torna insensíveis, mas mais fáceis, suas transmutações mútuas e logo também, com a diferenciação funcional a diferenciação de seus efeitos visíveis.

Um simulacro pode ser cópia exata ou esquema abstrato e já convencional. A imagem que ele torna atual pode ser simples

revivescência ou menção, evocação, invocação do fato fixado nela. O simulacro muitas vezes se tornou rito, isto é, intenção de suscitar realmente o acontecimento representado. Ainda ligadas, por intermédio dele, aos gestos eficazes dos quais ele surgiu, a imagem e a ideia podem se atribuir um poder direto sobre as coisas – o denominado “poder mágico”. Sem falar dos primitivos para os quais o rito é instituição, a ilusão de eficiência direta que a ideia conserva tem como causa simplesmente uma delimitação que permaneceu insuficiente como na infância, ou que voltou a ser insuficiente como na emoção, entre os diferentes domínios da consciência.

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 ideia 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. O pensamento se perde quando, sob a miragem das abstrações crescentes, crê poder abandonar qualquer vínculo com o espaço, que, gradativamente, é o único que pode trazê-lo de volta para as coisas.

O gesto, aliás, extrapola a si mesmo para chegar ao signo. Um movimento se inscreve em grafite numa parede ou em rabiscos sobre um papel; esse efeito pode chamar a atenção da criança que tenta então repeti-lo, esboçando assim uma atividade circular em que o gesto e o traço vão se comparando através de suas variações. Logo depois, porém, o ciclo se rompe pela necessidade sugerida ou espontânea de dar aos traços uma significação. Essa relação é, inicialmente, a primeira ideia que ocorre sem nenhuma condição de semelhança. Depois, a criança compõe seu desenho seguindo um tema, mas com elementos bem mais convencionais do que imitativos: é daí que vem o que chamaram de seu realismo intelectual por oposição ao realismo

visual. Essa intuição da figuração gráfica pode então ser utilizada em proveito da escrita convencional. A tradução dos sons em traços não criou mas supunha a aptidão e a experiência gráficas.

Os próprios sons de que a fala está composta não são uma simples sucessão; pertencem a conjuntos que superpõem à pura sucessão a previsão simultânea e mais ou menos extensa das palavras ou elementos fonéticos a serem enunciados, de sua posição recíproca, de sua exata distribuição. É essa operação que se vê perturbada na afasia e que impõe graves dificuldades à aprendizagem da fala pela criança. Mostrou-se a concomitância com a afasia de uma incerteza na capacidade de distribuir os objetos no espaço seguindo um modelo que, no entanto, é percebido⁶¹. O fracasso dessas tentativas de ordenação parece ter a mesma fonte em ambos os casos. Coloca em questão um dinamismo intimamente subordinado das relações de posição, uma intuição dinâmica dessas relações. Podemos imaginá-la como a íntima integração recíproca do movimento e do espaço se projetando sobre todos os planos da vida mental. Assim o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas, através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, submete-o às mesmas condições a que está submetido. Eis um fator que não deve ser esquecido na evolução mental da criança.

O conhecimento

(...) (p. 176)

A identificação dos objetos e sua classificação nos diferentes tópicos qualitativos, inclusive o de quantidade, não são as únicas exigências do conhecimento. Encerrar em unidades ou definições estáticas o conteúdo da experiência é sem dúvida uma necessidade no plano da representação. Mas o contato real com as coisas e a necessidade de agir sobre elas ou simplesmente de agir força a sair disso. É inexato

⁶¹ Ver parte II, cap. 6.

dizer que a criança se mantém num perpétuo presente. É antes o “agora” que toma conta dela, isto é, uma tomada de posse gradual dos instantes que medem sua percepção e sua ação. A criança tem a sensação simultânea do atual e do transitivo. Mas também o transitivo terá de passar para o plano da representação, isto é, receber uma formulação estabilizada que dê conta da mudança e do devir, que expresse o movimento em termos equilibrados: é a essa necessidade subjetiva e a essa necessidade da ação objetiva que responde a noção de causalidade. A criança só consegue realizá-la gradualmente.

As primeiras ligações entre conteúdos mentais da criança são do tipo *transdução*, segundo a expressão de Stern. Não é simples sucessão, é passagem. O vínculo está no sentimento subjetivo de pensar ou de imaginar isso depois daquilo. É mais um caso da confusão sincrética entre o sujeito e o objeto. A autoconsciência que acompanha a atividade introduz entre seus momentos imediatamente contíguos uma espécie de pertencimento mútuo. Como a distinção entre o próprio ato e as coisas ainda não foi feita, mesmo que objetivamente diferentes, elas são como que assimiladas entre si.

Em relação a elas, a transdução tende a se traduzir em metamorfismo. Como nos contos de fadas, uma mesma coisa pode sucessivamente ser várias outras, sem deixar de ser a mesma. Isso sem dúvida é maravilhoso para as próprias crianças, mas um maravilhoso que exige certa credulidade, cuja fonte está na obrigação a que estão sujeitas de confundir mudança com transformação. A conciliação do mesmo com o dessemelhante adota necessariamente uma forma radical quando o objeto e suas qualidades compõem um todo indissociável e singular, em que cada matiz não é o simples grau de uma escala qualitativa, mas parece estar dado na coisa, de que faz parte como uma realidade substancial. Enquanto a análise categorial do objeto não for possível, ele só poderá se opor a todos os outros. Acreditar que são modificáveis é mais ou menos acreditar que são transmutáveis de um no outro.

Para imaginá-lo, a criança encontra tanto menos obstáculos quanto mais descontinuidade e ao mesmo tempo mais repetições⁶² houver no próprio exercício de seu pensamento. As falhas de acomodação mental obrigam-na a recuperar o objeto, cuja realidade tem, portanto, algo de intermitente. No intervalo, reflexos de curiosidade e diversões afetivas podem ter alterado o campo conceitual, e o objeto não encontrará mais nele as mesmas condições estruturais que antes, de modo que pode ser considerado alternadamente um outro ou o mesmo. Aos retornos do objeto combinam-se, por fim, retornos de atos que já ficaram para trás, mas que sobrevivem no aparelho psicomotor ou mental e que mesclam às respostas exigidas pelo objeto novo a resposta a objetos anteriores. Essa assimilação subjetiva, superpondo-se a mudanças aos sacões, pode explicar as ilusões com que a criança tem de lidar e as soluções extremas que tem de aceitar no problema do mesmo e do outro.

Nesse tecer dos pensamentos entre si, a mente da criança não é nada inativa. Piaget deu um belo exemplo de transdução em suas experiências com um número igual de provérbios e frases que devem ser agrupados dois a dois por semelhança de sentido. Constatou que a criança junta qualquer provérbio com qualquer frase e não tem nenhuma dificuldade em justificar a vinculação mais incoerente. Ao passar de um para o outro, seu pensamento descobre ou forja analogias que seriam impossíveis sem o eclipse intermitente, alternante ou parcial dos dois objetos comparados e sem a assimilação mútua de suas partes, mediante esquemas intelectuais cuja origem é mais subjetiva do que suscitada pelas características da realidade proposta. As operações do pensamento ocupam em maior ou menor medida o lugar de seu objeto.

O pensamento da criança poderia ser sido como de tipo narrativo, mas com sérias ressalvas. Ela mais conta do que explica.

⁶² Ver parte III, cap.5.

Não conhece outras relações entre as coisas ou os acontecimentos senão sua sucessão na imagem ou no relato que deles faz. Suas palavras de ligação preferidas são “aí então”, “muitas vezes” (do que sem dúvida saiu o “era uma vez” dos contos), “quando”, “depois”. Mas as circunstâncias só se somam entre si conforme a ocasião fortuita, o desejo ou a inspiração do momento, os esquemas habituais ou recentes. O resultado delas não forma uma verdadeira unidade de realidade ou de sentido. Falta-lhes a proporção entre as partes que dá aos relatos ou às obras, mesmo as mais cheias de imprevistos, uma forma mais impressionante ou mais convincente: entre o acontecimento em que transcorrem e as premissas de todo tipo que o conduzem é preciso haver como que uma equivalência, mesmo que inesperada e surpreendente. Esse equacionamento para onde tende todo esforço de compreender as coisas ou explicá-las é uma tarefa das mais difíceis para a criança, e é por isso, em particular, que ela maneja de forma tão imperfeita a noção de causalidade.

A causalidade, contudo, é imanente a todos os seus desejos, a todas as suas ações; guia todas as suas tentativas; tem por contexto todas as situações em que ela se move. Exprime-se em sua vontade de poder; impõe-se a ela em todos os obstáculos com que topa. Mas no começo é tão particular a cada caso, está tão difusa entre todos os termos do ato – o sujeito, sua meta, seus meios –, que é impossível individualizá-la localizando-a em algum lugar, distinguindo-a de seus efeitos, prolongando-a para além do atual. Só pode ser conhecida depois de uma primeira dissociação entre o eu e o que ele opõe a si como alheio: o outro e o exterior. As perguntas sobre causalidade: “por quê?” aparecem muitas semanas depois das perguntas sobre lugar e simpatia, que são quase simultâneas. Estas últimas são mais ou menos contemporâneas das perguntas sobre tempo. Com efeito, a distinção local entre si e o outro é indispensável para que a participação possa se tornar simples simpatia. E sem

superação do momento presente não há nem anterioridade nem sobrevivência imagináveis da causa em relação a seus efeitos.

A primeira causalidade que se desenha para a criança está em suas relações com o outro. Inicialmente, não consegue nada sem ser pela intervenção dos que a rodeiam, que são a fonte de ações tão diversas que disso não resultam apenas simples hábitos sem surpresa, mas também uma expectativa vigilante e pronta para as novidades. Pensou-se que o animismo, pelo que a criança principia, se explicaria pela anterioridade sobre as outras dessa causalidade humana, cujas características ela transferiria para todas as outras causas reconhecidas. Mas não poderia apreendê-la antes do dia em que se torna capaz de perceber a si mesma como distinta das existências circundantes e como existindo para além de todas as suas impressões momentâneas. É complementar da sensação que tem de si mesma como sujeito. Esse desdobramento em espelho começará se dando em seu contato com as coisas inanimadas. A primeira formulação da causalidade é um par no qual a ação e a impressão, primeiro confundidas, se polarizam. Mas, entre os dois polos, as relações são incertas ou ambivalentes num primeiro momento. A criança que acaba de se chocar com um pé da mesa bate nele com raiva, como se o pé da mesa tivesse vindo se chocar com ela.

Em vez de fazer uma enumeração mais ou menos completa dos tipos de causalidade observáveis na criança, mais vale, sem dúvida, examinar de que princípios procedem. Ela 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. As soluções dadas para esse problema dependerão de um material de analogias que a criança extrai de sua experiência usual, mas, sobre-

tudo, das dissociações que será capaz de operar nos dados brutos da experiência, para devolver cada fator da realidade à série de que faz parte e constituir assim séries específicas de causas e de efeitos. O progresso da causalidade na criança está pois ligado ao desenvolvimento da função categorial.

As formas mais primitivas da causalidade serão aquelas em que as distinções categoriais são mínimas: o voluntarismo, no qual os desejos do sujeito parecem querer avançar sobre o real ao ponto de substituí-lo; o chamado pensamento mágico, no qual os meios de exprimir a realidade ainda se confundem com ela e parecem poder modificá-la por suas modificações; a simples afirmação de identidade que faz do objeto sua própria causa: “a lua existe porque é a lua”, ou que explica sua existência pela de objetos parecidos no presente ou no passado; o finalismo, que, na maioria dos casos, é antes uma afirmação de identidade ou de afinidade recíproca do que a expressão verdadeira de uma relação entre fins e meios ou intenções. Em contraposição, o metamorfismo, ou aceitação das mais heterogêneas sucessões como podendo ser os aspectos de uma só e mesma coisa.

De um nível já mais elevado são os casos em que a parte é invocada como a causa do todo, a qualidade como a do objeto, uma circunstância em geral fortuita como a de uma existência dada, uma coisa como a de outra coisa, mas com uma motivação mais ou menos precisa: “a lua são as fumaças quando faz frio” (Piaget). Vem então o artificialismo, que é a simples aplicação dos procedimentos empregados pelo homem à explicação dos fatos naturais, mas que exige uma capacidade mais ou menos desenvolvida de discernir entre os meios e o resultado. Finalmente a criança chegará a exprimir 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. Um pro-

gresso posterior deve levá-la à noção de lei; mas cabe somente à adolescência realizá-la: o fato é então absorvido na fórmula como a potência capaz de fazê-lo reproduzir-se ou capaz de verificá-lo um número indefinido de vezes.

As idades sucessivas da infância

A idade da criança é o número de dias, meses, anos que a separam de seu nascimento. As “idades da infância” têm outro significado? Segundo vários autores, existe continuidade no desenvolvimento psíquico a partir de certos dados elementares: sensações ou esquemas motores, por exemplo. Com a ajuda das circunstâncias e da experiência, ordenam-se e se combinam em sistemas que abrem para a atividade do sujeito um campo cada vez mais vasto. A complicação dos sistemas fixa sua ordem de sucessão. Seu ritmo de desenvolvimento é praticamente o mesmo em todos os indivíduos, pois na mesma espécie eles mais se parecem do que diferem entre si, e as condições fundamentais do meio são idênticas. Há, portanto, coincidência exata entre o nível de evolução e a idade da criança. A sucessão das idades é a sucessão dos progressos. Cada momento da infância é um momento de soma que prossegue dia após dia. As idades da criança e as da infância são uma única e mesma coisa.

Para outros autores, os sistemas da vida psíquica não são camadas que simplesmente se sobrepõem umas às outras pela combinação de elementos gradualmente mais organizados, embora comuns a todas. Há momentos da evolução psíquica em que as condições são tais que uma nova ordem de fatos torna-se possível. Ela não abole as formas precedentes de vida ou de atividade, pois precede dessas formas, mas com ela aparece um modo diferente de determinação que rege e dirige as determinações mais elementares dos sistemas anteriores: as integrações progressivas observadas entre funções nervosas são um exemplo disso. 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.

Essas revoluções de idade em idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a razão da infância, que tende à realização do adulto como exemplar da espécie; estão inscritas em seu momento no desenvolvimento que deve levar a isso. As incitações do meio são, sem dúvida, indispensáveis para que se manifestem e, quanto mais elevado o nível da função, mais ela sofre as determinações dele: quantas atividades técnicas ou intelectuais moldam-se à imagem da linguagem, que para cada um é a de seu meio. Mas a variabilidade do conteúdo conforme o ambiente apenas comprova ainda melhor a identidade da função, que não existiria sem um conjunto de condições das quais o organismo é o suporte. É ele que deve levá-la à maturação para que o meio a desperte. O momento das grandes mutações psíquicas está, portanto, marcado na criança pelo desenvolvimento das etapas biológicas.

Contudo, a imbricação dos progressos segundo os níveis da função parece, para alguns autores, apagar a distinção dos períodos. É bem verdade, de fato, que uma dificuldade não é simultaneamente resolvida por todos os planos da atividade mental; a solução encontrada só os vai ganhando um a um e, quando atinge as atividades mais abstratas ou mais complexas, pode acontecer que outra mais evoluída a tenha substituído no nível das simples ou das concretas. Identificar idade e progresso não seria submeter-se à necessidade de fazer convergir para o mesmo instante várias idades diferentes? Sendo os períodos simultaneamente atingidos diferentes, não haveria mais patamar correspondente a idades sucessivas. No entanto, os planos de atividade subsistem e, seja qual for o encavalamento dos progressos e das formas segundo

os níveis funcionais, subsistem conjuntos que têm cada qual sua marca e sua orientação específicas e que são uma etapa original no desenvolvimento da criança.

As primeiras semanas da vida são totalmente tomadas pela alternância entre necessidade alimentar e sono. No entanto, observou-se a turgescência dos órgãos genitais nos dias que se seguem ao nascimento; na menininha, pode chegar até a perdas de sangue: devidas evidentemente à influência de hormônios, seu mecanismo e sua significação ainda são mal conhecidos. É o ato de nutrição que junta e orienta os primeiros movimentos ordenados da criança. Mas esse campo ainda muito estreito é superado em ampla medida pelas gesticulações a que a criança se entrega quando 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.

Suas manifestações afetivas estavam inicialmente limitadas ao vagido da fome ou da cólica e ao relaxamento da digestão ou do sono. No começo, sua diferenciação é muito lenta. Mas, aos 6 meses, o aparelho de que a criança dispõe para traduzir suas emoções é bastante variado para fazer delas uma vasta superfície de osmose com o meio humano. Esta é uma etapa fundamental de seu psiquismo. A seus gestos vincula-se certa eficácia por intermédio do outro; aos gestos dos outros, previsões. Mas 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. Sincronismo digno de nota: é também aos 6 meses que o interesse da criança pelas cores parece começar.

No último terço do primeiro ano começam a se sistematizar 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. Encadeando suas variações em séries prolongadas, procedem a sua exploração mútua. A voz afina o ouvido, e o ouvido suaviza a voz; os sons que o concurso deles permitiu discernir e identificar são em seguida reconhecidos quando são de origem exterior. A mão que a criança desloca a fim de acompanhar com o olhar toda a fantasia de seus arabescos distribui as primeiras balizas do campo visual. Assim situados graças à sensibilidade proprioceptiva, os campos perceptivos podem então se fundir e, ao mesmo tempo, eliminam, ou melhor, relegam ao anonimato sua iniciadora, que por sua vez precedera a sensibilidade interoceptiva ou visceral. De um para o outro, o mesmo objeto se torna identificável e o conjunto deles ganha realidade suficiente para que a criança possa procurar o objeto desaparecido ou simplesmente revelado por um indício unissensorial.

Mas o andar e depois a linguagem que se desenvolvem durante o segundo ano vêm mais uma vez abalar o equilíbrio do comportamento. 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. Aos 3 anos começa a crise de oposição e depois de imitação, que durará até os 5 anos.

Na época em que quer se manifestar distinta do outro, mostra-se gradualmente cada vez mais capaz de distinguir os objetos e

seleccioná-los segundo sua cor, forma, dimensões, qualidades táteis, seu cheiro⁶³. 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. As caretas, as facécias grotescas divertem-na. Gosta de rir e de se ver rir. Seu sobrenome, seu nome, sua idade, seu endereço tornam-se uma imagem de seu pequeno personagem, que transforma, aliás, numa testemunha de seus próprios pensamentos. Já apta para se observar, dispersa-se menos e dá prosseguimento à ocupação começada com mais tranquilidade e perseverança. 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 de tipo gregário, cada criança assume espontaneamente seu lugar de seguidor ou de líder. Mas a criança já não se limita mais a apenas acrescentar matizes a seu discernimento dos objetos e de suas qualidades, sua percepção se torna mais abstrata, ela começa a distinguir entre os desenhos, as linhas, as direções, as posições, os sinais gráficos. 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.

Depois dos 5 anos, anuncia-se a idade escolar, em que o interesse vai se deslocar do eu para as coisas. Contudo, a passagem será lenta e difícil. Até os 6 anos e depois disso, a criança continua envolvida com sua atitude e suas ocupações presentes, sua atividade tem algo de exclusivo, ela é incapaz de fazer evoluções rápidas entre os objetos ou as tarefas. Para arrancar seus pequenos alunos do que estão fazendo e propor-lhes um novo tema de atenção,

⁶³ Ver a esse respeito os artigos de Piquemal; De Fontenau; Truillet. *Organisation et fonctionnement des écoles maternelles*. Paris: A. Colin, [s.d.]. pp. 37-51.

uma professora imaginou treiná-los para a execução automática de um gesto de interrupção, que devem executar quando ela dá o sinal. A criança que aprende a ler perde subitamente os hábitos anteriormente adquiridos de manipulações práticas e de investigações concretas: portanto, uma nova orientação pode suspender completamente a antiga.

A escola, ao contrário, exige uma mobilização por demanda das atividades intelectuais para assuntos sucessiva e arbitrariamente diversos: aliás, ela muitas vezes abusou da permissividade⁶⁴. As tarefas impostas devem afastar em maior ou menor medida a criança de seus interesses espontâneos; e com excessiva frequência só conseguem dela um esforço coagido, uma atenção artificial ou mesmo uma verdadeira sonolência intelectual. Em muitos casos, são exercícios cuja utilidade só se revela a longo prazo e não aparece para o executante. Por isso, pareceu necessário sustentar sua atividade com estimulantes acessórios; é essa a finalidade das recompensas e das punições, cuja fórmula essencial ainda é, para muitos, “o doce ou o açoite”, isto é, um simples método de adiestramento. No outro extremo, estão os que pretendem fazer repousar as atividades obrigatórias da criança em seu sentimento de responsabilidade. Uns atrasam, outros antecipam. O animal adiestrado devolve gesto por sinal, segundo as associações que lhe foram inculcadas; não executa uma *tarefa*, na qual há busca de um objetivo, ajuste de meios, regras a observar e sustentação do esforço por certo tempo. Mas, sucessivamente absorva em cada uma de suas tarefas, a criança tampouco parece capaz de suportar seu peso mediante a imagem que possa ter do que lhe compete: recorrer prematuramente a isso é ditar-lhe os traços desse dever, é impor-lhe uma dependência factícia, mal compreendida, em vez de favorecer a evolução de sua autonomia.

⁶⁴ É o que pretende remediar o método do “centro de interesse” (Decroly).

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 se impõem, sucessivamente, à intuição. A rede das 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 na conduta.

O gosto que a criança adquire pelas coisas pode ser medido pelo desejo e pela capacidade que tem de manejá-las, modificá-las, transformá-las. Destruir ou construir são as tarefas que se atribui o tempo todo. Dessa forma, explora seus detalhes, relações e recursos diversos. É também com vista a tarefas determinadas que escolhe seus amigos. Dependendo das brincadeiras ou dos trabalhos, suas preferências mudarão. Há por certo amigos habituais, mas todos os seus intercâmbios se remetem a seus empreendimentos comuns. Estão unidos como o estão os colaboradores ou os cúmplices nos mesmos afazeres, nos mesmos projetos. A emulação na realização de um trabalho é o meio que têm de se avaliarem uns aos outros. O campo de suas rivalidades é o de suas ocupações. Disso resulta uma diversidade de relações de todos com todos, da qual cada um tira a noção de sua própria diversidade conforme as circunstâncias e, ao mesmo tempo, de sua unidade através da diversidade das situações.

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 efetivos, 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.

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.

A psicologia da consciência⁶⁵

Para começar, a psicologia enfrentou contradições essenciais. Como era natural e necessário, foi em oposição às especulações sobre as coisas que ela se organizou e firmou. Em face dos objetos dados pela experiência externa, ela consistia em construir o sujeito. Procurou-o na experiência que ele pode ter de si mesmo, ou experiência íntima. Da experiência ela destacou a consciência, para fazer desta seu objeto. Assim, o estudo do sujeito teve como ponto de partida a consciência. Feito de uma matéria diferente das coisas, supunha-se que era da consciência que o sujeito recebia seus elementos constitutivos. Ora, a consciência é por natureza conhecimento e o conhecimento se detalha em imagens. Ora sensoriais, ora de origem exterior, ora mentais e desenvolvendo-se no plano das ideias, as imagens eram ao mesmo tempo o termo comum a

⁶⁵ Os textos desta antologia, daqui em diante, foram extraídos da obra Wallon, H. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Tradução Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2008.

todas as manifestações de consciência e o intermediário entre a percepção e o pensamento. Permitiam, assim, reconstruir a vida psíquica de acordo com todas as necessidades.

A decomposição da consciência e a recomposição do sujeito em imagens, ou seja, em elementos capazes de entrar cada qual em combinações diversas, podiam dar a ilusão de que, tendo partido do sentido íntimo, a psicologia adquiria, também ela, objetividade, pois permitia analisar e reconstituir a vida psíquica de qualquer indivíduo. Mas podia caber precisamente à imagem, despersonalizada como elemento múltiplo de cada consciência e comum a todas as consciências, a tarefa de restaurar o sujeito? Aquilo que ela havia perdido no decurso da operação – ou seja, a função única e original de ser a pessoa, que contrapõe sua identidade a todos os conteúdos possíveis da consciência – será que sua recombinação com outras imagens poderia restaurá-lo? Sensíveis a esta contradição, autores como Maine de Biran procuraram o fator que devolveria ao sujeito sua primazia, sua permanência, sua unidade. A impressão que pode traduzi-lo, a de esforço, por exemplo, torna-se uma espécie de estado privilegiado, a manifestação de um princípio superior a todo o conjunto dos estados de consciência, não submetido às mesmas contingências. Mas é um princípio que, por isso mesmo, escapa ao domínio do conhecimento científico, porque sua existência não é redutível a sistemas de relação.

A consciência, detalhada em imagens, perde também toda sua mobilidade. Ela é transformada em partículas inertes. É esta dispersão, esta estagnação que o associacionismo pensa remediar agrupando e encadeando as imagens. Semelhança e contiguidade. Mas a atração mútua daquilo que se assemelha é o contrário da renovação; e a ligação daquilo que se encontra junto na experiência nada mais é do que a fixação passiva, donde não podem surgir as orientações exigidas pelas iniciativas do pensamento. Na verdade, apenas algumas de suas manifestações mais degradadas têm a aparência de associações quase puras.

Estas são uma vã justaposição de grupos díspares e que não significam senão eles mesmos. É em resposta a esta desanimação do pensamento pelo associacionismo que Bergson, por sua vez, dedicou-se a restituir-lhe sua espontaneidade, e imaginou todos os indivíduos dotados de um “impulso [*élan*] vital”, cujo modelo ele pretende encontrar na intuição que a consciência pode adquirir de seu devir, de sua renovação incessante e de seu poder criador. Mas esta evolução por si mesma e para si mesma do indivíduo e da consciência subtrai, também aqui, o estudo à análise científica.

Por mais singulares e originais que sejam, para cada ser vivo, as realizações de seu impulso vital, pode este fazer outra coisa senão manifestar uma natureza ou uma essência? Mesmo considerando o devir como a única expressão possível daquilo que é, parece difícil não imaginar para o devir uma tendência, uma espécie de unidade, e para esta unidade como que um princípio latente. A duração [*durée*] bergsoniana, que é o indivíduo desenvolvendo-se qualitativamente, seria a tendência levada ao absoluto. Ela escapa, evidentemente, às limitações das tendências particulares e não pode ser definida, como estas, por uma finalidade, por um motivo, que poderia ser expresso por uma representação ou uma imagem. Não deixa de ser verdade que, no detalhe da vida psíquica, a análise da consciência leva sempre à imagem. Neste caminho é a ela que o psicólogo deve chegar em última análise. Seu esforço por acrescentar-lhe forças afetivas não pode dispensá-lo de reencontrá-la sob a tendência ou no sentimento. Para quem parte da consciência, a imagem é o protótipo necessário, que só é possível diluir difusamente ou considerar como o limite e o termo de um processo em curso. A imagem é invasiva a tal ponto que pareceu capaz de explicar até o movimento, cujo mecanismo foi reduzido à eficiência das imagens motoras.

Com efeito, é um problema, neste sistema de explicações, justificar as ações que devem manifestar-se entre a realidade material e

os elementos psíquicos derivados da consciência. O paralelismo cartesiano a suprimia, supondo uma ordem do pensamento e uma ordem da extensão submetidas a leis idênticas, de tal modo que bastava ao especialista operar, conforme os casos, ora num plano ora no outro. Mas o fundamento metafísico deste acordo é apenas um ato de fé e os dois pontos de vista se separaram. O ponto de vista do mecanicismo físico tentou, com La Mettrie, impor-se na explicação da vida mental. O do idealismo pretendeu, com Malebranche, reduzir o mundo material a um simples mundo de aparências e de causas puramente ocasionais. Mais tarde, uns optaram pela eficiência soberana da ideia, que acarretaria o ato por uma espécie de *Fiat* que se impõe aos automatismos subordinados, e é uma ideia-força de Fouillé; os outros, com Taine e Robot, optaram pela consciência como simples reflexo ou epifenômeno da vida orgânica. Sacrificar um ponto de vista ao outro era a consequência inevitável de uma psicologia que procurava seus elementos na análise da consciência, ao passo que o substrato orgânico da vida psíquica pertence ao mundo físico, cujo conhecimento se busca através das realidades externas e com a ajuda de métodos apropriados.

Com mais razão, o pensamento propriamente dito não podia ser senão este “polipeiro de imagens” de que fala Taine. Quando, mais tarde, verificou-se o desacordo entre esta interpretação e uma análise mais exata das operações mentais, foi ainda a introspecção, ou o exame da consciência por ela mesma, que Binet aqui e Marbe e seus alunos em Wurzburg julgaram bom interrogar para se assegurar de que existe um “pensamento sem imagens”.

Mas, não se importando se o psicólogo, afinal de contas, julgou necessário dar a primazia de existência à matéria ou à ideia, é sempre a ideia que detém a prioridade na ordem do conhecimento. Sendo que o pensamento se resolve em imagens, o sistema será idealista ou sensualista, racionalista ou empirista, conforme sejam consideradas fundamentais as imagens de origem intelectual ou as de origem pe-

riférica ou sensorial. Nos dois casos, a imagem é um limite que o conhecimento não pode ultrapassar. Ela é ora identificada, ora oposta ao real. Ora o real se confunde com o pensamento que o conhece, ora ele se subtrai ao conhecimento, não sendo jamais as imagens em sua fonte senão impressões subjetivas. Redução do indivíduo ao pensamento ou agnosticismo, o ponto de vista é sempre essencialmente especulativo. Aquilo que é contato com as coisas e ato é reabsorvido na sensação ou na ideia. Mas esta posição da psicologia clássica tende a ser abalada e desmantelada sob o impulso de tendências próprias da própria psicologia e de tendências mais gerais. Ocorreu uma inversão na importância comparada que é atribuída à ação eficaz e ao exercício da meditação.

Uma das tentativas teoricamente mais ousadas, no domínio da psicologia individual, para rejuvenescê-la infundindo-lhe as tendências novas é a de Jean Piaget⁶⁶. Como outros antes dele, Piaget observou dia a dia o desenvolvimento de crianças pequenas, tomando nota de suas informações sucessivas. Mas ele vai além do ponto de vista puramente descritivo e procura a explicação psicogenética. O que se constata na atividade do bebê são exclusivamente movimentos. Estes precedem evidentemente as primeiras manifestações intelectuais ou mesmo intencionais. Podem gradualmente revelar o aparecimento e o progresso destas. Estudando estes movimentos, o ponto de vista do comportamento pode ser substituído ao da introspecção. A sucessão dos movimentos corresponderá ao ponto de vista da evolução.

De acordo com os dados da observação, e para satisfazer as novas necessidades da psicologia, Piaget substituiu, portanto, as sensações pelos movimentos como primeiros elementos da vida psíquica. Ele julgou possível assimilar prioridade cronológica e priori-

⁶⁶ Piaget, J. *La naissance e l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux; Paris: Niestlé, [s.d.]; Piaget, J. *La construction Du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux; Paris: Niestlé, [s.d.].

dade constitutiva; fez daquilo que vem antes a substância ou a causa daquilo que é elaborado em seguida. Resolveu assim certas dificuldades, deixou subsistir outras e suscitou algumas novas. Com as sensações, a consciência era dada no ponto de partida, se não como sujeito pelo menos com conteúdo. Com os esquemas motores que ocupam seu lugar na explicação, será necessário justificar a aparição da consciência. Em face das sensações múltiplas e descontínuas, por qual operação os esquemas motores poderiam, melhor do que elas, dar o sujeito e sua unidade, que transcende todas as manifestações eventuais da consciência? É verdade que, no lado oposto das sensações, que são elementos inertes cujas combinações supõem a intervenção do associacionismo, os esquemas motores são dotados de atividade autônoma e conquistadora. Eles podem absorver-se gradualmente uns aos outros e chegar assim à unidade organizada do indivíduo. Mas donde viria a este sistema de movimentos simplesmente coordenados entre si sua qualidade de pessoa?

A menos que a passagem dos elementos ao todo dê início a uma existência ou a uma forma nova de existência, como é o caso de uma combinação ou de uma síntese, o todo não pode resultar das partes se não foi dado ao mesmo tempo que elas. Não pode estar nelas implicado se não lhes é anterior, como acontece quando há diferenciação orgânica ou funcional. Na combinação dos esquemas motores entre si, Piaget se esforça, pelo contrário, para mostrar a exata continuidade dos resultados e a semelhança qualitativa das etapas sucessivas. Mas como esta transição insensível permitirá captar o instante em que o sujeito terá enfim surgido dos esquemas que se sobrepõem uns aos outros e em que o movimento se terá transformado em consciência?

Para resolver esta dificuldade Piaget recorre a analogias, promovidas a identidades. Assim como cabe ao organismo desenvolver-se às custas do meio através de assimilação dos elementos que ali encontrava, da mesma forma os esquemas motores estão

constantemente às voltas com circunstâncias externas que explicam seu crescimento e suas transformações, pois não existe assimilação sem adaptação simultânea. Mas é aceitável a comparação de um esquema motor, simples manifestação de atividade, com a totalidade de um ser vivo?

Segundo Piaget, no entanto, não existe apenas semelhança. Entre a atividade psíquica e a atividade biológica há exata coincidência. Não é apenas comunidade de fundo ou repetição de tipo, é realmente unidade de elementos e de lei. Por isso Piaget se julga dispensado de mostrar como se dá a passagem dos esquemas motores à pessoa, da atividade motora à atividade intelectual. Há entre os dois termos *invariantes comuns*, cujo funcionamento é igualmente comandado nos dois casos pela *organização* e pela *adaptação*.

O paralelo a que Piaget dará prosseguimento não é simples conformidade, é correspondência íntima. Na origem das estruturas onde vai diferenciar-se a atividade intelectual encontram-se os mesmos princípios que os da vida, assegurando-lhes a união fundamental. No plano biológico, a organização e a adaptação são opostas e solidárias. A adaptação é a organização às voltas com o meio ambiente. A organização é o aspecto interno da adaptação, é aquilo que representa a interdependência dos elementos já adaptados. Entre as duas existe a continuidade, porque a organização nada mais é que a adaptação no passado e, mais precisamente, o sistema coordenado das adaptações anteriores. No plano intelectual, temos a mesma solidariedade e a mesma oposição entre a atividade racional ou organização e a experiência ou adaptação, entre a dedução lógico-matemática e a estrutura espaço-temporal, objetiva, causal.

O quadro das funções lógicas pode ser calcado sobre o dos processos biológicos. A adaptação, que é transformação do organismo em função do meio quando resulta um aumento dos intercâmbios em proveito do organismo, decompõe-se em assimilação e acomodação. Pela assimilação o organismo coordena dados do

meio, embora conservando seu próprio ciclo de organização. À acomodação corresponde uma modificação do ciclo, mas não sua ruptura, pois nesse caso haveria inadaptação. A adaptação é um equilíbrio entre estas duas operações opostas e solidárias. As três funções biológicas *organização*, *assimilação* e *acomodação* chamam-se no plano intelectual *função reguladora*, *função implicativa* e *função explicativa*, e cada qual delas exprime-se através de duas categorias mentais nas quais se inscreve o poder de pensar as coisas.

A ligação entre o biológico e o intelectual é tão íntima que se encontram as mesmas correspondências até entre os sistemas de explicação propostos num domínio e no outro. Defrontam-se aposteriorismo e apriorismo. Um dá lugar ao empirismo biológico de Lamarck e ao empirismo psicológico de Hume ou associacionismo; o outro dá lugar ao performismo, que se chama, por um lado, vitalismo e, por outro, intelectualismo. Expressos de maneira menos absoluta e mais concreta, o preformismo se fundamenta em biologia sobre a existência dos genes, em psicologia sobre a existência das estruturas, e o empirismo sobre a existência das mutações e das tentativas. Apresentando sua própria tese como uma conciliação destes pontos de vista extremos, Piaget vê na assimilação biológica e intelectual a ação das estruturas performadas, e na acomodação a ação das circunstâncias exteriores. Assim o paralelismo biopsíquico é completo. São as mesmas operações e as mesmas teorias que se encontram nos dois planos. Nomeados de maneira diferente, os termos que os designam nem por isso deixam de ser estritamente equivalentes.

É tarefa dos esquemas motores em ação mostrar se cabe realmente a eles efetuar a passagem do biológico ao mental, ou se esta passagem afinal não é descoberta porque estava ali pressuposta. Fiel à sua doutrina, Piaget vê nos conceitos o protótipo dos esquemas. Os conceitos são o resultado dos julgamentos. Destacam-se deles para tornar-se sistemas de relações e de classes. Tornam-se então o ponto de partida para novos julgamentos. Por uma espécie de progressão automática,

uma cadeia de julgamentos dá origem a um conceito e o conceito dá origem a novos julgamentos. Da mesma forma, os esquemas procedem da atividade motora que se manifesta sobre o mundo exterior e uma nova atividade procede dos esquemas. É o já assinalado ciclo entre a organização que resulta da assimilação e a assimilação que supõe a organização. A assimilação é o elemento ativo, o conceito ou o esquema são o produto. Sem dúvida a assimilação é ao mesmo tempo produto e fonte de organização, mas é ela que, do ponto de vista funcional tem a prioridade.

Ao meio exterior, onde se manifesta a assimilação, cabe uma ação estimuladora, diferenciadora, organizadora. “As excitações exteriores levam os reflexos a se coordenarem”. Se faltar ocasião, eles correm o risco de perder-se, mas nem por isso deixam de ter espontaneidade. Não apenas acontece que um reflexo se consolida funcionando, mas ele se estende sucessivamente a todos os objetos capazes de provocá-lo. Esta generalização pode chegar aliás a uma limitação, pois ela é assimilação recognitiva: quando a criança sente fome, ela não mama em qualquer coisa. Será preciso, portanto, supor para o reflexo uma espécie de consciência determinativa?

É o mecanismo da reação circular que explicaria esta apropriação seletiva entre excitação e reflexo. Para Baldwin, que foi o primeiro a invocá-lo, é o mecanismo próprio da adaptação. O efeito sentido tende a suscitar novamente o gesto que lhe correspondia, mas o gesto que responde a seu próprio efeito não se reproduz sem especificar-se mais ainda. No caso de um reflexo de acomodação sensorial provocado por uma excitação exterior, a impressão que lhe está ligada incita-o a repetir-se, mas com uma precisão que torna a própria impressão mais precisa, renovando-se a ação até a supressão da imprecisão inicial. Se da simples reação muscular resulta, além disso, um progresso na edificação das aptidões, é a ação do mundo exterior que deve ser sua causa, porque não se imagina que uma reação circular possa ultrapassar-se a si mesma, a menos que seja a isso

obrigada pelas circunstâncias. Piaget admite, com efeito, a influência estimulante e coordenadora do meio. No entanto, por mais necessário que este seja para dar um motivo à nossa atividade, existem casos em que as reações circulares desembocam apenas em estereótipos, particularmente no idiota. As duas séries motora e sensorial, que se ajustam e se encadeiam ponto por ponto, podem muito bem unir-se em circuito fechado, sem serem capazes de anexar-se a séries de outra espécie. A ocasião de novas relações pode muito bem apresentar-se e não encontrar a capacidade de utilizá-las. É preciso outra coisa além da fusão dos domínios sensório-motores entre si sob a pressão apenas das circunstâncias.

E este, no entanto, o único fator que Piaget desejava invocar. De início as necessidades são satisfeitas separadamente. A criança olha por olhar, agarra por agarrar e, se ultrapassa este estágio, é porque se estabelece “uma coordenação fortuita” entre um esquema e outro, e depois esta coordenação se fixa. Faltaria explicar porque os sujeitos cuja atividade se limita a estereótipos sensório-motores não sabem utilizar estas coordenações fortuitas em suas ocasiões; e explicar também por que, uma vez estabelecida a coordenação, acontece que uma lesão anatômica, como por exemplo a destruição de certas estruturas cerebrais, a suprima. Não é preciso supor, junto com a ocasião, a capacidade de utilizar, junto com a coordenação, o órgão onde ela possa inscrever-se? Esta capacidade não está em cada esquema isolado, e tampouco é suscitada inteiramente do exterior. Pertence ao comportamento de conjunto e depende das subestruturas orgânicas que o crescimento da criança põe sucessivamente à sua disposição para utilizar as circunstâncias exteriores. Se acaba acontecendo a fusão entre os campos sensório-motores que correspondem às diferentes variedades de esquemas, não é porque, estando primeiramente dissociados, eles venham a combinar-se entre si; sua unidade implica um conjunto estrutural que sua própria diversidade contém em potência.

Sem dúvida nenhuma o desenvolvimento da criança pode dar às vezes a impressão de funções que aparecem em ordem dispersa. Sua unidade de conjunto está arrasada em relação às suas primeiras manifestações. Mas não é o resultado de fusões fortuitas. Estava apenas adiada provisoriamente. No grau de evolução atingido pela espécie humana a diferenciação funcional tornou-se, com efeito, bastante grande. As atividades elementares, particularmente as atividades sensório-motoras, especializaram-se para inserir-se em sistemas que as submetem a funções superiores de coordenação. Os reflexos primitivos perderam muitas vezes seu sentido como fatos de comportamento; já não têm mais nenhuma autonomia nem utilidade; suas coordenações elementares dissolveram-se em circuitos onde entraram junto com outras atividades. Mas continuam a manifestar-se, no desenvolvimento do indivíduo, com a mesma precocidade como na série das espécies, ao passo que os sistemas ulteriores de coordenação vêm, eles também, em sua ordem, muito mais tarde. Assim os fragmentos da função surgem antes da função. A maturação desta sucede a seus efeitos mais elementares. Aliás, quanto mais complexa ela for, tanto menos lhe é possível funcionar sem aprendizagem, pois as situações que ela capacita o sujeito a enfrentar crescem também em diversidade e acabam por confundir-se com os sistemas de condições técnicas ou sociais diante das quais cada civilização coloca o indivíduo. Experiência e aptidão implicam-se mutuamente de forma cada vez mais estreita. – Mas, tendo recusado o papel da maturação funcional e não querendo levar em conta senão as primeiras reações aparentes, que para ele são os elementos constitutivos das operações ulteriores, Piaget se obriga não só a fazer da experiência o fator único, mas também a ver nela apenas uma coleção de encontros favoráveis.

Quando Piaget mostra que, nas primeiras semanas, o bebê não procura mamar enquanto seus lábios não estão em contato com o seio ou com a mamadeira, que entre a segunda e a oitava semana ele

se põe a procurar o seio desde que se encontre nas posições que precedem imediatamente a alimentação (toailete, troca de fralda, colocar na posição horizontal etc.), que entre os três e quatro meses interpõem-se sinais visuais, como a vista da mamadeira ou dos objetos que lhe lembram sua alimentação, levando-o a abrir a boca e a chorar, Piaget nos mostra que existem coordenações progressivas. Mas deve-se explicá-las apenas através de associações comparáveis aos reflexos condicionados ou através daquilo que Piaget chama de “assimilação específica”? E, de resto, nem todas as condições dos reflexos condicionados estão nas circunstâncias exteriores. Os reflexos condicionados exigem uma discriminação dos excitantes condicionados, discriminação esta que tem diversos graus e que, segundo Pavlov, está ligada à capacidade analisadora do córtex. Se a capacidade analisadora de Piaget é capaz de passar por cima de diferenças de domínios sensório-motores, é porque também o córtex está dotado de uma estrutura cujos níveis condicionam a experiência pelo menos tanto quanto dela resultam.

Sem dúvida haveria uma reação de compensação do conjunto sobre as partes. É à totalidade do sistema coordenador que Piaget acaba atribuindo a capacidade que o sujeito tem de interessar-se pela diversidade do real e, por consequência, de diferenciar os esquemas uns dos outros. Coordenação e diferenciação andando juntas, deve-se a seu progresso a objetividade crescente da assimilação. A estrutura que o sujeito sabe dar ao universo está em relação com sua capacidade de coordenação, que corresponde a seu próprio nível de organização psíquica. É assim que ele chega a poder situar sua atividade pessoal entre as coisas. Mas esta coordenação tornada reguladora é *a posteriori*. Ela é consecutiva aos esquemas, que são primeiramente individuais. Piaget rejeita explicitamente a hipótese de uma tendência imediata à coordenação. Cada esquema assimilador tende a conquistar por si mesmo e para si mesmo todo o universo, inclusive os domínios que dependem de outros esquemas. Esta generali-

zação só é freada pelas resistências do meio e pelas incompatibilidades devidas às condições de atividade do próprio sujeito.

Na falta de coordenação imediata, Piaget admite, no entanto, uma capacidade dinamogênica difusa. Assim aconteceria que a excitação devida a imagens visuais especialmente interessantes chega aos circuitos da sucção. É igualmente natural que, no decurso de suas primeiras adaptações auditivas, o bebê procure olhar ao mesmo tempo que escutar. A excitação desperta todas as necessidades ao mesmo tempo. A criança procura integrar a nova realidade em todos os esquemas de assimilação disponíveis. Piaget dá o exemplo da figura humana, como um excitante polivalente que estaria, para o bebê, ligado aos momentos mais interessantes de sua existência. Mas isso é fazer intervir um fator geral de interesse que já não é mais redutível estritamente a esquemas sensório-motores, uma capacidade afetiva que conseguiria suscitar e conjugar as atividades destes. Portanto, um princípio de certo modo anterior à simples concorrência dos esquemas entre si.

Apesar do rigor que procura ter, a concepção de Piaget permanece bastante eclética. Após ter postulado os esquemas motores como o essencial e suas atividades individuais, operando sob controle da experiência, como os únicos fatores da evolução psíquica em seus inícios, ele não pode em seguida fazer outra coisa senão acrescentar-lhe uma ação de conjunto, à qual, aliás, ele atribui dois aspectos diferentes: um inicial e outro terminal. Este último corresponde ao sistema unificado que as relações dos esquemas entre si acabam contribuindo; o outro a uma fonte comum de interesse da qual os diferentes esquemas, por mais heteróclitos que possam ser, receberiam seu impulso. Nesta última hipótese, o ponto de vista do sujeito e do conjunto teria prioridade sobre o dos elementos constitutivos. Mas isto vai contra o sistema de explicação proposto. O princípio que tinha sido eliminado nas premissas é reintroduzido no decorrer da expli-

cação. Rompe-se evidentemente o equilíbrio entre o resultado que é preciso explicar e os meios invocados.

Na evolução que leva dos esquemas motores, elementos de base, que é o suporte da vida intelectual, Piaget distingue seis etapas. Ele tem uma dupla preocupação: assinalar a estrita continuidade delas e, ao indicar os progressos realizados de uma à outra, insistir nas transições; e mostrar para cada uma seu equivalente no plano do conhecimento. Para dizer a verdade, o grupo das três primeiras etapas não chega ao equivalente do conceito senão com a terceira e o grupo das três últimas não leva à representação senão com a sexta. Mas, nos dois grupos, as duas primeiras etapas são uma preparação bastante gradual do resultado. Esta divisão não assinala oposições de períodos; muito pelo contrário, tende a tornar menores as diferenças sucessivas.

As três primeiras fases são aquelas em que os esquemas se limitam a coexistir e a assimilar-se progressivamente entre si, sem, no entanto, chegar a ultrapassar-se a si mesmos. Na primeira fase eles funcionam cada um em seu domínio, nutrindo-se com as excitações específicas que lhes são próprias, mas também, acomodando-se a circunstâncias e objetos variáveis. Na segunda esboça-se a assimilação recíproca dos esquemas que pertencem a domínios diferentes, por exemplo, a assimilação da mão em movimento com a sucção ou com a palpação do corpo, mais particularmente do rosto, ou enfim com a vista. Este último fato é notado por Preyer e por Tournay na décima sétima semana e segundo Piaget aconteceria entre o terceiro e o sexto mês. De início ele é unilateral. Os esquemas manuais são assimilados pelos esquemas visuais; o olhar segue a mão, mas a mão não chega a manter-se no campo visual. Só mais tarde o movimento da mão será dirigido pelo olho, como o olho acompanha a mão. Anterior à visão, a sucção soube imediatamente comandar a mão, atraída pela boca. Depois acontece a fusão recíproca da preensão e da sucção; os objetos agar-

rados são levados pela mão à boca sem serem olhados, os objetos que estão na boca são agarrados pela mão e retirados.

Mas esta anterioridade, verificada em todas as crianças, de certas associações em relação a outras não é evidentemente imputável a encontros simplesmente fortuitos. O momento em que a mão, entrando no campo visual, retém o olhar coincide, segundo Tournay, com a mielinização do feixe piramidal, ou seja, o momento em que o feixe das fibras motoras que partem do córtex cerebral se torna apto para funcionar. Sem contestar o papel da aprendizagem e das circunstâncias, parece evidente que, com o estabelecimento de conexões entre dois campos sensório-motores, há conexões anatômicas chegando à maturidade. É sobre este pano de fundo que devem desenvolver-se os interesses da criança, em relação com os níveis sucessivos de seu comportamento.

No seu terceiro estágio o progresso se torna sensível. Este estágio é o da “reação circular secundária”. Estimulada por um resultado ou um espetáculo interessante, a criança sabe encontrar os gestos que lhe deram origem e assim fazê-lo durar. Ainda não consegue senão repetir tais quais os esquemas anteriores. Não é capaz de adaptar, mas sua repetição, no entanto, não é pura e simples, já que é guiada pelo efeito a ser obtido. Existe relação entre meios e fim. Estritamente conformes com as reações primárias, as reações circulares secundárias não têm outro objetivo senão conservar e assimilar, mas com elas o interesse da criança se desloca, exterioriza-se sobre os resultados materiais do ato. A assimilação já tende para uma totalidade ideal, mas ainda limitada a ela própria, e na qual a criança não sabe distinguir o resultado procurado dos procedimentos a empregar. Ela obedece a uma simples necessidade de repetição. A ação fortuita, que está no ponto de partida do conjunto a reproduzir, contém todos os meios próprios à reprodução. Basta os interesses despertado pela sacudidela do chocalho para reorientar o movimento na direção que ele tinha

quando o chocalho foi sacudido. É um todo que se basta, um todo fechado. Os esquemas permanecem sem coordenação mútua. Ainda não podem constituir séries análogas às séries do raciocínio. Em contrapartida, já são alguma coisa de análogo ao conceito. Significam objetos a sacudir, a friccionar etc. Já são um esboço de classificação e projetam certa relação das coisas entre si, embora ainda sob forma apenas prática.

Mas confundir conceito e reação circular secundária não é antecipar? Será que as noções de classe e de relação já pertencem aos esquemas de repetição, por mais intencionais que estes possam tornar-se? Se estes estão ainda estritamente fechados sobre si mesmos, como poderiam já ser um esboço de classificação? Se ainda não há oposição entre meios e fim, onde pode estar o vestígio de uma relação? Pouco importa que o adulto, percebendo na criança o uso diferente que ela procura nos diferentes objetos, faça uma distribuição correspondente de suas atividades. É das noções atestadas pela própria criança que se trata. Pressupor nos termos que precedem o efeito realizado posteriormente não é explicar a passagem.

Ao mesmo tempo, Piaget tende ir além dos esquemas motores, a fazer surgir deles uma atividade que os supera e que seria atividade do sujeito. Por sua extensividade ilimitada, as relações circulares secundárias transbordam o corpo próprio e incidem sobre um número cada vez maior de objetos exteriores. À medida que se aplicam a situações mais variadas, tende a ocorrer uma dissociação entre seus elementos, de tal sorte que sejam aptos a reagrupar-se, segundo combinações variáveis, em meios e fins. Mas a questão é saber se o sujeito pode ser considerado como que a simples resultante automática destes novos arranjos. A diferenciação entre termos inicialmente confusos não pode se entendida evidentemente senão em relação a uma consciência. Para haver relação circular secundária, Piaget diz muito bem que o efeito fortuito deve ser compreendido como resultado da atividade própria do sujeito. Mas então não

atribui ele aos esquemas motores um fundo que não se resolve em nenhum deles em particular, e não subordina ele sua continuidade inicial a um processo latente de unificação que não é um efeito resultante deles, mas do qual, pelo contrário, eles são apenas os elementos inicialmente esparsos? Com maior razão, se a existência desses esquemas é secundária em relação à existência de uma atividade em evolução no sujeito, a compreensão dos resultados aos quais dá lugar seu encontro fortuito com situações exteriores não pode ser assimilada a uma simples emanção de seu conjunto.

É neste terceiro estágio que se esboçariam as distinções entre objeto, espaço, causalidade, tempo. As ideias de relação que elas implicam, e que procedem sempre da assimilação recíproca entre esquemas simultaneamente em atividade, encontrariam nos espetáculos afastados uma ocasião privilegiada para mostrar-se. A distância imporia ao esforço de assimilação reprodutora a intuição de relações que exigem dos esquemas motores certas adaptações e transformações. Mas ainda aqui a intuição não pode ser uma consequência pura e simples dos esquemas. Ela supõe alguma coisa que já se assemelhe a um sujeito.

O objeto, onde o mundo exterior começa a solidificar-se, resulta da coordenação entre visão e apreensão. Ele manifesta a permanência, imposta à ação pelas coisas sobre as quais esta se exerce, e a resistência, que estas lhe contrapõem quando lhe são contrárias. Mas, desde que as coisas deixem o campo da percepção, a ação se extingue: a duração do objeto ainda não ultrapassa a da percepção. Sua existência seria, portanto, totalmente reabsorvida na existência de impressões motoras e sensoriais. No entanto, o desdobramento entre o ato e seu motivo não é um dado bruto da percepção, a menos que a sensibilidade seja considerada apenas como a simples soma das sensações e de seu acompanhamento motor. De início indivisas entre o motivo exterior e o sujeito, a sucessão das sensações só pode ser idêntica à sensibilidade. Como lhes caberia contrapor a pessoa ao

objeto? A diferenciação não pode ser feita partindo de seus conteúdos sucessivos ou combinados, mas aparece antes em germe num conflito latente, que seria mais de origem afetiva do que sensorial, e mais de origem postural do que motora.

Quanto à noção de espaço, sua origem se deveria à coordenação mútua dos diversos espaços sensoriais e motores. Mas estes devem começar por apresentar cada qual um estado de coesão, de unidade, de sistematização que façam de qualquer gesto ou ação algo diferente de uma simples sucessão fortuita. Os deslocamentos que ocorrem devem ser capazes de retornar a seu ponto de partida e é preciso que a atividade chegue a constituir conjuntos fechados. É sobre o modelo da noção de “grupo”, tal como a definiu Poincaré, que Piaget deseja edificar o conhecimento que a criança adquire do espaço. A percepção que ela adquire do espaço está ligada à combinação e à complicação gradual dos grupos. No terceiro estágio, estes ainda estão relacionados apenas com a ação da criança sobre os objetos, não se relacionam com os deslocamentos recíprocos dos objetos. Não exprimem, portanto, senão o espaço subjetivo e não se pode falar já de representação. Mas apenas a repetição, o simples encontro dos esquemas motores será capaz de explicar a elaboração, a coordenação progressiva dos grupos? Não supõem estes uma capacidade de sistematização cujos progressos devem seguir os do organismo nervoso?

Se o terceiro estágio vê despontar igualmente a noção de causalidade, é porque os próprios gestos da criança já não são mais o único motivo de seus atos; mas estes mesmos gestos são mantidos ou suscitados pelos movimentos que eles imprimem aos objetos. Exteriorizando-se sobre os objetos, permanecem sob a dependência deles e param logo que o objeto desaparece, como a perseguição da pelota pelo gato cessa logo que esta se subtrai à sua vista. Ainda não aconteceu, portanto, a dissociação entre o gesto e sua ocasião objetiva. A causalidade ainda não é transitiva. Se a criança

tem algum sentimento de causalidade, é antes como autora de seus próprios movimentos e daquilo que os acompanha do que como autora de efeitos que a ponham em relação com uma realidade exterior. A noção de causalidade, se começa a despontar, é ainda global, subjetiva e ocasional.

As noções de tempo, enfim teriam origem no intervalo que separa os gestos dos objetos cujos movimentos eles devem reproduzir e manter e que não é feito apenas de intermediários locais, mas comporta, também, certas obrigações de anterioridade ou de posterioridade. Já existe, portanto, estruturação no tempo. Mas esta não ultrapassa ainda o momento do ato em curso; ele não estabelece ligação entre duas fases da ação a executar. Na unidade temporal que corresponde a cada fase não ocorreu ainda explicitamente a noção de antes e depois que, neste estágio, poderia romper a coesão imediata e a coerência intrínseca de que a ação ainda tem necessidade.

Ao termo dos três primeiros estágios, portanto, surgiria dos esquemas motores o esboço das categorias sobre as quais se fundamentam a experiência sensível e a experiência intelectual. No entanto, o mundo da criança ainda é totalmente desprovido de objetividade, já que os efeitos exteriores capazes de manter sua atividade devem ser atuais. Nestas condições é ainda impossível qualquer representação verdadeira, pois não pode haver representação sem objetos representáveis, sem objetos que, através de sua permanência e de sua independência, se contraponham à atividade própria do sujeito. Para que haja representação é preciso que à realidade venha acrescentar-se seu duplo e que este não se confunda com sua materialidade presente, com as reações motoras ou perceptivas que esta atualmente está em condições de suscitar. Sem dúvida, repetir gestos para reproduzir um efeito indica uma intenção e, na intenção, há alguma coisa que ainda não é, há, portanto, uma representação em potência. Mas o efeito, mesmo extinto quando a

criança tenta reproduzi-lo, deixa algum vestígio, que se transforma em espera e cuja ressonância no sistema psicomotor torna fácil a revivescência ativa. É um fato bastante próximo da perseveração. Entre a reprodução e a produção primeira não é necessário que se tenha inserido uma representação.

Além da intencionalidade, a representação exige o poder de evocar, e até em dois degraus: por si mesma a representação evoca o ato ou a realidade cuja imagem ela é. Mas também ela deve, por sua vez, poder ser evocada. À anterioridade funcional da representação sobre o objeto inatual sobrepõe-se a anterioridade do poder evocador sobre a representação ainda inatual. A representação é, de certa forma, consecutiva a seu motivo, à ideia que é preciso traduzir.. Mas ela é uma certa realização da ideia. Deve, portanto, utilizar os meios adequados, o material adequado. E não apenas o material de que parece compor-se seu conteúdo concreto e que, aliás, não tem a fixidez e a passividade habitualmente supostas, mas também todo o sistema extremamente variável dos vestígios, das marcas e dos signos que devem levá-la à sua forma oportuna, ao estudo ora de desenvolvimento plástico ora de elipse que o ato intelectual em curso exige. É este o programa. Por quais degraus os três últimos estágios de Piaget irão conduzir ao resultado?

Durante o quarto estágio, que vai do oitavo ao nono mês até o fim do primeiro ano de vida, os meios conhecidos são aplicados a situações novas. Está consumada agora a distinção entre os procedimentos e a meta. Os esquemas são ensaiados segundo as necessidades, são coordenados. Através deles as coisas são relacionadas umas com as outras e localizadas no espaço. É o começo do espaço objetivo. É, ao mesmo tempo, o começo da distinção entre o sentimento da ação pessoal e a causa dos fatos constatados. As séries temporais começam a ordenar-se segundo a sucessão dos acontecimentos e não mais apenas em relação com a atividade própria. A meta não ultrapassa ainda a situação atual, mas podem

interpor-se obstáculos que exigem a utilização de meios indiretos e sua seleção entre esquemas conhecidos. Ao contrário do estágio precedente, os objetos já são múltiplos e não reunidos num único conjunto. Ao mesmo tempo que o obstáculo, apareceria, portanto, a individualização dos termos que entram numa mesma situação atual. Assim, a criança seria já diferente dos chimpanzés descritos por Koehler, que utilizam o estratagema e o instrumento.

Nos procedimentos deste estágio, Piaget já vê o germe de operações lógicas que supõem a inclusão conceitual, a implicação hierárquica, a interferência ou mesmo a negação. Os esquemas teriam já um significado genérico, que se ampliaria à medida que se multiplicam as relações entre os objetos. Com isso, elaborar-se-iam gêneros ou classes, bem como relações quantitativas, cujo suporte estaria nos esquemas tornados independentes e móveis. A simples combinação dos gestos entre si segundo as necessidades e a extensão de seu emprego segundo os encontros da experiência já corresponderiam, portanto, à capacidade de classificar os objetos entre si e no universo.

O progresso que acontece no estágio seguinte, ou quinto estágio, é a descoberta de novos meios com a ajuda de uma experimentação ativa e sistemática. O circuito das relações circulares torna-se mais complexo: estas atingem sua fase terciária; suas operações são controladas do interior pela consciência das relações. É o início da dedução. Assim, esquemas motores poderiam fornecer, por combinação, interferência e implicação mútua, a consciência de suas próprias relações e a capacidade de ampliar sistematicamente sua aplicação.

O efeito obtido fortuitamente é agora diversificação de maneira a fazer ressaltar sua natureza. Entra em ação a inteligência empírica. Esta é acomodação intencional e diferenciada às circunstâncias novas; ela faz surgir desta novos efeitos. É a experiência “para ver”; trata-se de reconhecer como os resultados irão mudar com as modificações do ato. No estágio precedente o objeto só era agarrado

se fosse percebido ao mesmo tempo que a mão. Agora ele é agarrado seja qual for a posição inicial da mão. Os múltiplos empregos ou tentativas de que o objeto é a ocasião conferem-lhe uma realidade substancial sobre a qual constroem-se relações novas; manejo do barbante, do bastão, do banquinho. Aqui não haveria senão um efeito cumulativo do tateamento acontecendo em vista dele próprio, e nunca representação inicial ou diretora. As constelações que se formam no campo perceptivo para juntar meios e fins seriam, portanto, segundo Piaget, totalmente redutíveis a simples tentativas motoras e à manipulação bruta das coisas. Mas seus elementos já seriam individualizados e conteriam potencialmente os conceitos que permitirão um dia identificá-los explicitamente.

Com o sexto estágio aparece enfim a representação. Na invenção dos novos meios começam a aparecer combinações mentais. Por mais importante que seja, a mudança não tem, no entanto, nada de radical. Sua origem é sempre a simples assimilação recíproca dos esquemas. Nos estágios precedentes eles nada mais faziam senão acumular os resultados experimentais, mas com crescente complexidade e rapidez. No quinto estágio a invenção tornava-se sem dificuldade uma estrutura. Entre estes diferentes degraus não existe, segundo Piaget, senão uma diferença de velocidade. Se a mente dispõe, além disso, de um número suficiente de esquemas, a estrutura torna-se possível. A representação aparece, por sua vez, como o símbolo mais imediato de sua atividade inventiva. Ela é aquilo que significa, os esquemas são aquilo que é significado; mas o essencial permanece sempre sua assimilação recíproca. É unicamente dela que depende a invenção. No entanto, por mais contínua que ele queira que seja esta progressão, Piaget não pôde fazer outra coisa senão introduzir nela dois termos que não estão contidos nos esquemas motores: a mente e o símbolo.

Transformando uma descrição em explicação, Piaget dá a evolução psíquica uma base parcelar de demasiadamente estreita. Ele

a compõe com elementos inicialmente distintos que precisariam apenas unir-se e assimilar-se entre si, podendo todo o edifício da vida mental resultar desta única operação. Assim, Piaget dispersa sua unidade fundamental na pluralidade dos aspectos ou das fases que a manifestam, tomando-os como porções donde a vida mental nada mais teria a fazer o que surgir. Mas ele não consegue explicar esta mesma unidade, nem os enriquecimentos que ele deve às diferenciações funcionais e à evolução orgânica que as condiciona. Ao mesmo tempo, reduz os fatores puramente individuais da motricidade certas capacidades, como o uso do símbolo e a expressão do pensamento, que não podem pertencer senão a um ser essencialmente social e restringe de maneira inadmissível os fundamentos da vida mental.

O sistema de explicações proposto por Piaget é uma exemplo tanto mais instrutivo porque é sustentado por excelentes descrições e por uma grande habilidade de comparações. Suas insuficiências continuam sendo, no entanto, as de toda a psicologia, cujo raio de ação tem como limites o indivíduo e no indivíduo as manifestações despersonalizadas da consciência. Sem dúvida os termos parecem aqui invertidos. Movimentos visíveis do exterior substituíram as imagens mentais como materiais das elaborações psíquicas; a consciência é uma resultante em vez de ser um ponto de partida. Mas a mudança é, antes, aparente. O que não foi confessado na origem estava ali pressuposto e não pôde encontrar-se no resultado senão por esta razão. A passagem dos esquemas motores à vida intelectual não é o resultado de uma evolução ou de uma mutação efetivas. Os esquemas motores foram, em cada etapa, interpretados e recortados sobre o modelo de um sistema lógico que, afinal de contas, é apenas o modelo de uma escola ou de uma época. Tanto com os esquemas motores quanto com as imagens o plano real desvanece-se no plano das ideias. Sem dúvida, Piaget ainda atribui à experiência um papel dirigente. É segundo as ocasiões e os en-

contros que ela contrapõe aos esquemas motores que estes se retificam, se precisam e se ordenam entre si. Mas, de Berkeley aos neopositivistas, numerosos exemplos mostram que as atitudes empirista e idealista não são inconciliáveis.

As psicologias da consciência têm como traço fundamental procurar no indivíduo sozinho os elementos ou os fatores de sua vida psíquica. É como se ele tivesse, como Robinson em sua ilha, as aptidões requeridas para tirar diretamente da natureza ambiente a substância material e os instrumentos de que o homem civilizado precisa ou que o exercício do pensamento exige. Para seguir em sua totalidade este ato de autocriação, bastaria encontrar no próprio indivíduo o elemento primeiro donde ele pudesse fazê-lo brotar, a manifestação simples donde procederiam todas as outras. Trata-se de poder esquecer, nos dois polos opostos, o material apresentado pelo pensamento coletivo e o das estruturas subjacentes à vida psíquica: a herança da sociedade e a da espécie. Em particular, Piaget exclui explicitamente da evolução psíquica da criança o papel da maturação, ou seja, a intervenção, nos efeitos constatados, de processos que se teriam desenvolvido até aí fora do plano psíquico e sem interferir visivelmente nele. Por exemplo, processos fisiológicos cujas mudanças podem acarretar mudanças na atividade mental; ou estruturas nervosas que continuam a constituir-se ainda muito tempo após o nascimento e que se tornam funcionalmente disponíveis cada qual a seu tempo. O antigo abuso da anatomia em psicologia não é motivo para negar qualquer relação entre o organismo e o psiquismo. Esse abuso, aliás, consistia sobretudo em decalcar os elementos anatômicos e seu papel sobre aquilo que a análise psicológica parecia revelar dos elementos psíquicos e suas relações e, em seguida, em cair na ilusão de que estes podiam ser deduzidos daqueles. Assim, o associacionismo gostava de identificar suas imagens perceptivas e motoras com vestígios materiais, que explicariam suas combinações mediante as vibrações que elas transmitiriam entre si.

Coincidência exata e ação unilateral que, evidentemente, é arbitrário, inútil e contrário aos fatos imaginados. O paralelismo cartesiano era muito menos simplista e menos falso. As leis do pensamento e as leis da extensão ou da matéria eram postuladas como idênticas. Mas, permanecendo distintas as duas realidades, uma não era reduzida pura e simplesmente à outra, seus efeitos não eram considerados uma simples réplica. Embora as duas naturezas pudessem ser de essência idêntica, é cada uma delas que era preciso encontrar nos fatos ou nos seres vivos que dela participavam.

No entanto a concordância das duas naturezas era providencial: estava fundada sobre a perfeição e a veracidade divinas. A ordem que cada uma delas representava estava estabelecida desde toda a eternidade; era sem devir, sem conflito. Entre as duas não podia haver ação recíproca. Aquilo que as estruturas nervosas representam, seu papel na vida psíquica é, ao contrário, o resultado de uma história, de uma organização com níveis e formas diversas, em que cada nível corresponde a uma maneira de sofrer e reagir, a uma forma de comportamento. Não há passagem de um nível a outro sem rupturas, seja do equilíbrio interno, seja nas relações com o mundo externo. Com este confronto entre o organismo e o meio, as impressões e reações psíquicas estão estreitamente solidárias. Elas desempenham, ali, simultaneamente, o papel de efeitos e de causa. Traduzem as possibilidades do ser vivo. Mas o meio que é realmente, eficazmente, o meio de suas impressões e de suas reações, cabe a estas fazê-lo variar. É através delas que é possível medir não apenas a extensão, mas também as qualidades do meio.

Para a espécie humana o meio físico, o das relações sensório-motoras, o dos objetos reais, se faz acompanhar por um meio fundado na simples representação, onde quem opera são os instrumentos da representação e onde as possibilidades de combinação se tornaram tão livres, tão diversas, tão facilmente fixáveis que sua parte na regulação da conduta não deixou de crescer. As inter-

ferências entre os dois meios são necessariamente numerosas, incessantes; mas as maneiras de reagir a eles, os motivos próprios de cada meio são tão diferentes, tão opostos, que sua existência e sua concorrência são ricas de contradições, de conflitos. São dois sistemas heterogêneos de funções que estão em luta, qualquer que possa ter sido a filiação das estruturas nervosas correspondentes a cada um. Os meios de ação são o movimento em cada um e a atividade simbólica no outro. A inteligência não está necessariamente ausente das reações exclusivamente motoras, mas ela nada tem, neste caso, dos procedimentos que o pensamento emprega. O que os distingue não é uma questão de grau; é uma diferença de orientação de objetivo, de meios. Como o movimento, como os esquemas motores poderiam fornecer, por simples desdobramento ou decalque, as categorias do conhecimento?

Na realidade, a natureza e a evolução das coisas estão cheias de contradições; a mudança, a passagem de um estado a outro não ocorre sem conflitos; a representação, a compreensão do mundo não deixa de colocar antinomias. Para resolver o problema será necessário neutralizar seus termos? Dividir as etapas de uma mudança, a fim de fazê-la parecer insensível, não é explicar essa mudança. Uma diferença, uma oposição não se resolve considerando semelhantes ou idênticos os dois efeitos ou realidades que estão frente a frente. Resolvem-se, muito pelo contrário, aprofundando sua diversidade e as causas ou condições desta diversidade (pp. 26-48).



CRONOLOGIA

- 1879 - Nasce, em 15 de junho, filho de Paul Alexandre Joseph e neto de Henri-Alexandre Wallon (político francês), em Paris (França).
- 1899-1902 - Período de formação em filosofia na Escola Normal Superior.
- 1902 - Torna-se professor agregado de filosofia na Escola Normal Superior.
- 1903 a 1908 - Estuda medicina, especializa-se em psiquiatria infantil e demonstra interesse pelas anomalias motoras e mentais em crianças.
- 1909 - Publica seu primeiro trabalho: *Délire de persécution. Le délire chronique à base d'interprétation* (Delírio de perseguição. O delírio crônico na base da interpretação).
- 1914 - Atua por alguns meses como médico de batalhão em campanha, durante a Primeira Guerra Mundial.
- 1919-1937 - É responsável por cursos na Sorbonne. Encarregado de conferências sobre psicologia da criança.
- 1925 - Publica sua tese de doutorado: *L'enfant turbulent*. Funda o Laboratório de Psicologia da Criança em uma escola pública de Boulogne-Billancourt, o qual é integrado, em 1927, sob sua direção, na École Pratiques de Hautes Études.
- 1927 - Torna-se presidente da Sociedade Francesa de Psicologia.
- 1929 - Participa da criação do Institut National d'Orientation Professionnelle.
- 1929-1949 - É membro do Conselho Diretivo do Instituto de Psicologia da Universidade de Paris.
- 1930 - Publica *Principes de psychologie appliquée*. Adesão ao Círculo da Rússia Nova.
- 1934 - Publica *Les origines du caractère chez l'enfant*.
- 1935-1936 - Organiza e prefacia a publicação de *A la lumière du Marxisme* – primeiras conferências pronunciadas no Círculo da Rússia Nova (Círculo que contou com a participação de Piéron, Laugier, Politzer e Solomon, entre outros).

- 1937-1949 - É professor do Collège de France, na cadeira de psicologia e educação da criança. (De 1941 a 1944 é afastado pelo governo de Vichy).
- 1938 - Publica *La vie mentale*, vol. VIII da *Encyclopédia Francesa*.
- 1939-1945 - Participa ativamente na Resistência Francesa, durante a Segunda Guerra Mundial.
- 1941 - Publica *L'évolution psychologique de l'enfant*.
- 1942 - Publica *L'acte à la pensée*. Filia-se ao Partido Comunista francês.
- 1944 - É secretário geral do Ministério da Educação Nacional, no governo da libertação. Introduz na França a psicologia escolar.
- 1945 - Publica *Les origines de la pensée chez l'enfant*.
- 1945-1946 - Preside a Comissão de Reforma Educacional da França.
- 1946 - É deputado em Paris, na Assembleia Constituinte.
- 1947 - Apresenta à Assembleia Nacional o projeto Langevin-Wallon de reforma do ensino.
- 1948 - Funda a revista *Enfance*.
- 1949 - Aposentadoria oficial. Mantém suas atividades científicas em seu laboratório até 1953, e, depois desta data, na sua residência, em virtude de um acidente que o deixou imobilizado.
- 1962 - Morre em Paris, em 1.º de dezembro, aos 83 anos, quando preparava seu último artigo (*Mémoire et raisonnement*).

BIBLIOGRAFIA

Obras de Henri Wallon

WALLON, H. Buts et méthodes de la psychologie (nouveau recueil d'articles d'Henri Wallon). *Enfance*, 1963.

_____. *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion, 1942.

_____. Ecrits et souvenirs (textes de Wallon sur des auteurs de son choix). *Enfance*, n. 1-2, p. 15, 1968.

_____. *Leçon d'ouverture au Collège de France*. Paris: Bovin, 1973.

_____. *L'enfant turbulent*. Paris: Alcan, Presse Universitaires de France, 1925.

_____. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin, 1941.

_____. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1945. 2v.

_____. *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: Boivin, Presses Universitaires de France, 1934.

_____. Pourquoi des psychologues scolaires. *Enfance*, v. 5, p. 374, 1952.

_____. Préface. In: HESNARD, A. *L'Univers morbide de la faute*. Paris: Presses Universitaires de France, 1949.

_____. Préface. In: ROUSSEAU, J. J. *Émile ou l'éducation*. Paris: Editions Sociales, 1958. p. 7.

_____. *Principes de psychologie appliquée*. Paris: Armand Colin, 1930.

_____. Psychologie et éducation de l'enfant. *Enfance*, 1928-1958.

_____. Psychologie et éducation de l'enfant (recueil d'articles d'Henri Wallon publiés de 1928 à 1958). *Enfance*, 1959.

_____. *Psychologie pathologique*. Paris: Alcan, 1926.

_____. *Traité de psychologie*, v. 7. Paris: Presses Universitaires de France, 1942. p. 429.

_____. *La vie mentale*. In: Larousse. *Encyclopédie française*, v. 8. Paris: Larousse, 1938.

Obras sobre Henri Wallon

CENTENAIRE d'Henri Wallon (communications sur l'oeuvre de Wallon présentées à l'occasion du Congrès international de psychologie de l'enfant). *Enfance*, 1979.

COLLOQUE IRM. Henri Wallon. *La Pensée, L'Ecole et la Nation*, n. 305, août. 1980.

COMMISSION MINISTERIELLE D'ETUDE. *Projet de réforme de l'enseignement: Project Paul L'angevin – Henri Wallon*. Paris: Commission Ministérielle D'Etude, [s.d.].

ENFANCE, n. 7, édition spéciale. p. 130, 1985.

GRATIOT-ALPHANDERY, H. *Lecture d'Henri Wallon*. Paris, Editions Sociales, 1976.

GROUPE FRANÇOISE MINKOUSKA. Hommage à Henri Wallon. *Cahiers du Groupe Française Minkouska*, v. 1, déc. 1963.

HENRI Wallon parmi nous (textes sur Wallon publiés à l'occasion du trentième anniversaire de sa disparition). *Enfance*, 1993.

HOMMAGE à Henri Wallon. *L'évolution psychiatrique*, v. 27, n. 1, 1962.

JALLEY, E. *Wallon lecteur de Freud et de Piaget*. Paris, Editions Sociales, 1981.

MAISON DE LA PENSÉE FRANÇAISE. Hommage à Henri Wallon: Journées d'études pédagogiques, 19-20 février 1950. *Bulletin International de l'Enseignement*, numéro spécial, jui.1950.

MARTINET, M. *Théorie des émotions. Introduction à l'oeuvre d'Henri Wallon*. Paris, Aubier Montaigne, 197

NADEL, J. et BEST, F. *Wallon aujourd'hui*, Paris, Scarabée CEMEA, 1980.

TRAN THONQ. *La pensée pédagogique d'Henri Wallon*. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

UNIVERSITE DE CAEN. Henri Wallon 1879-1962. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, v. 1, 1979.

UNIVERSITE TOULOUSE LE MIRAIL. Hommage à Henri Wallon. *Travaux de l'Université Toulouse Le Mirail*, série A, v. 14, 1981.

ZAZZO, R. *Psychologie et marxisme. La vie et l'oeuvre d'Henri Wallon*, Paris, Denoël Gonthier, 1975.

Obras de Henri Wallon em português

WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. ensaio de psicologia comparada. São Paulo: Vozes, 2008.

_____. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2005.

_____. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Obras sobre Henri Wallon em português

GALVÃO, I. *Henri Wallon*. uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Vozes, 1999.

_____. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. (org.). *A afetividade na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

JALLEY, É. Introdução. In: WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LA TAILLE et al. *Piaget, Vygotsky e Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Este volume faz parte da Coleção Educadores,
do Ministério da Educação do Brasil, e foi composto nas fontes
Garamond e BellGothic, pela Sygma Comunicação,
para a Editora Massangana da Fundação Joaquim Nabuco
e impresso no Brasil em 2010.

