

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

DANIELA RODRIGUES FARIA

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON À
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis, Santa Catarina
Julho de 2015

Daniela Rodrigues Faria

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON À
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Santa Catarina para
obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia,
sob orientação da Prof.^a Dra^a Roselane Fátima
Campos.

Florianópolis, Santa Catarina
Julho de 2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Marcos e Jane que me criaram de uma maneira maravilhosa, me deram uma vida cheia de amor e alegria, apoiando-me em todas as decisões que tomei até hoje e que me incentivando durante todo o curso de Pedagogia. Eles que estavam e estarão comigo em todos os momentos, nos alegres e nos difíceis, o meu muito obrigada.

Ao Cassiano, meu marido, que me ajudou na realização deste trabalho, compreendendo quando eu estava em frente ao computador. Agradeço a ele que seguiu minha trajetória praticamente durante minha realização do curso. Por me ouvir falar sobre assuntos diferentes da sua área de formação e, o mais importante: pelo amor, combustível que torna possível a realização de qualquer projeto.

Agradeço aos meus primos Marina, Manuela, Luana, Júlia e Miguel e, em especial, a minha afilhada Laura, que mesmo sem entender ou perceber, me estimulam todos os dias a ser um exemplo para eles, me fazendo crescer a cada dia como pessoa e como profissional, motivando-me também na conclusão dessa graduação.

À minha amiga Taís que desde o dia em que nos conhecemos, o dia da matrícula do curso, percebi que seria uma amiga pra todas as horas, pra todos os trabalhos, desde a primeira fase até o TCC. Uma amiga, que ultrapassou os limites da UFSC, e que agora é uma amiga pra minha vida inteira.

Agradeço também à minha orientadora Roselane Fátima Campos que desde o estágio obrigatório na Educação Infantil me incentivou a ser uma boa profissional, me ensinou a pensar criticamente, e que agora como orientadora do TCC, me ajudou a concluir esta graduação escrevendo sobre um tema que aprendi a amar.

Muito Obrigada!

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica sobre o pensamento teórico de Henri Wallon, analisando as possíveis contribuições do mesmo para a prática pedagógica na Educação Infantil. A pesquisa é qualitativa e teve como fonte de referência as obras do autor e de outros pesquisadores brasileiros cujos trabalhos têm o autor como referência como Heloysa Dantas e Izabel Galvão. Além das fontes bibliográficas composta de livros, artigos e dissertações, também usamos documentos da legislação relacionados a esta etapa educativa. Wallon trouxe importantes contribuições sobre o desenvolvimento infantil, destacando os comportamentos e pensamentos singulares que o caracterizam. Sua compreensão é da criança como uma “pessoa completo”, constituída partir de três campos funcionais: a dimensão afetiva, a cognitiva e a motora. Wallon dedicou-se também aos estudos relacionados a educação, destacando o importante papel do professor nesse processo de desenvolvimento. Neste trabalho priorizamos abordar o desenvolvimento da criança entre 3 – 5 anos, e sua teorização sobre o desenvolvimento do pensamento da mesma. Procuramos também apresentar algumas contribuições do autor a docência na Educação Infantil, como as relações entre afetividade e a cognição, as referências as crises desta etapa da educação infantil e a afinidade entre a Pedagogia e a Psicologia.

Palavras-chave: Henri Wallon; prática pedagógica na Educação Infantil; desenvolvimento da criança.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1. HENRI WALLON E A TEORIA DA PSICOGENÉTICA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	9
1.1 A criança e seu desenvolvimento.....	12
1.2 Estágios do desenvolvimento da criança	18
1.2.1 Estágio Impulsivo-Emocional.....	18
1.2.2 Estágio Sensório-motor e projetivo.....	20
1.2.3 Estágio do Personalismo	21
1.2.4 Estágio Categorial	23
2. CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO DA CRIANÇA PRÉ ESCOLAR.....	25
2.1 Pensamento Sincrético	26
2.1.1 A principal característica do pensamento sincrético: o binarismo.....	27
2.1.2 A Fabulação	29
2.1.3 A Tautologia	30
2.1.4 Imitação e representação	31
2.1.5 Das relações entre pensamento e linguagem	32
2.2 O avanço para o Estágio Categorial.....	33
3. CONTRIBUIÇÕES DE WALLON PARA A EDUCAÇÃO E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	35
3.1 Contribuições da teoria walloniana para a educação.....	35
3.2 Das relações entre a afetividade e a inteligência na criança pequena: a criança como sujeito integral e os processos educativos na Educação Infantil.	39
3.3 Relações pedagógicas na Educação Infantil: crianças têm muito a dizer	42
3.4 Conflitos nas relações pedagógicas.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a Educação Infantil e, em particular, aqueles que procuram abordar as especificidades do trabalho pedagógico nesta etapa educativa, cresceram de modo significativo nas últimas décadas. Contribuiu para isso, diálogos estabelecidos entre a Pedagogia com outros campos disciplinares tais como, a antropologia, a sociologia da infância, a filosofia e a psicologia. Em nossa formação no Curso de Pedagogia tivemos acesso a vários autores-referências destas áreas, sendo um dos mais estudados o russo Vygotsky. Durante a disciplina estágio supervisionado de Educação Infantil tivemos a possibilidade de conhecer o trabalho de H. Wallon por meio de textos, cuja obra apesar de grande importância no campo da Psicologia, é pouco difundido no Brasil. É objetivo deste trabalho apresentar um estudo, de caráter aproximativo, ao pensamento de Wallon examinando suas possíveis contribuições a prática pedagógica na Educação Infantil.

Henri Wallon nasceu na França em 1879 e lá viveu toda a sua vida até sua morte em 1962. Atuou como médico, professor e psicólogo e dedicou a vida a compreender sobre o psiquismo humano, voltando sua atenção à criança. Sua teoria é centrada na psicogênese da pessoa completa e acreditava que conhecendo o desenvolvimento das crianças era possível ter acesso à gênese dos processos (DANTAS, 1990)

Formou-se em medicina em 1908, e atuou até 1931 em instituições psiquiátricas, onde se dedicou ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento. Ele considerava o comportamento patológico como um laboratório para seus estudos na área da psicologia. Serviu como médico no exército francês durante a Primeira Guerra Mundial, em 1914, na frente de combate. Após sua experiência na guerra, Wallon, além de atender crianças portadoras de deficiência passou a atender crianças feridas da guerra com lesões cerebrais. Começou aí seu interesse pela psicologia infantil.

Wallon viveu num período de grande instabilidade social. Foi contemporâneo às duas guerras mundiais (1914-18 – 1939-45), ao avanço do fascismo, às revoluções socialistas e guerras para libertação das colônias na África que afetaram a Europa (particularmente a França, seu país de origem). (Galvão, 1995)

Na Segunda Guerra, atuou na Resistência Francesa, enquanto a França se encontrava ocupada pelos alemães e participou de movimentos contra o fascismo, movimento excludente e autoritário, se filiando ao Partido Comunista Francês. Foi perseguido pela GESTAPO e passou a viver na clandestinidade. Durante esse período teve que interromper seus estudos, mas continuou com suas pesquisas. Estar presente nestes momentos históricos tão turbulentos fez com que Wallon percebesse que o meio social tem influência fundamental no desenvolvimento da pessoa. (Galvão, 1995)

De 1920 a 1937 ele deu conferências sobre a psicologia da criança na Universidade de Sorbone e em outras instituições de ensino superior. Em 1925, Wallon fundou um laboratório destinado ao atendimento de crianças consideradas anormais, que funcionou durante 14 anos junto a uma escola de periferia de Paris. Neste laboratório Wallon teve seus primeiros contatos com a Educação e a Pedagogia. Ainda em 1925 publicou sua tese de doutorado, intitulado de “A criança turbulenta”. De 1937 a 1949 lecionou no Colégio da França ocupando a cadeira de psicologia da educação da criança. Em 1948 criou a revista “*Enfance*”, instrumento que usou para divulgação de pesquisas do campo da psicologia. Presidiu o grupo francês da Escola Nova de 1946 a 1962, participando dos debates criticando o ensino tradicional da época, e integrou também a Sociedade Francesa de Pedagogia (Galvão, 1995). Wallon considerava que a psicologia e a pedagogia deviam caminhar juntas, defendendo que uma deve dar base à outra. Segundo GALVÃO (1995, p. 23)

a pedagogia ofereceria campo de observação à psicologia, mas também questão para investigação. A psicologia, por sua vez, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil ofereceria um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica.

Wallon presidiu também o comitê responsável pela reformulação do sistema de ensino da França. Expressou suas ideias pedagógicas nesse projeto, chamado Projeto Langevin-Wallon, um plano de reforma que ele elaborou juntamente com o físico Paul Langevin, e que nunca chegou a ser implantado, que priorizava a adequação da educação às necessidades da sociedade da época e as características do indivíduo, favorecendo ao máximo o desenvolvimento das aptidões individuais e a formação do cidadão. O trabalho durou três anos, de 1945 a 1947. O principal objetivo do projeto era construir uma educação mais justa.

As propostas eram embasadas em quatro princípios: o da justiça, que dizia que qualquer criança ou jovem, independente das origens, tinham direito ao desenvolvimento completo, sendo a única limitação suas próprias aptidões. O segundo princípio era o da dignidade igual de todas as ocupações, uma vez que considerava que todas as profissões tinham igual dignidade; o terceiro princípio era baseado na orientação profissional, ou seja, as crianças teriam o desenvolvimento das aptidões individuais e somente depois disso poderiam receber uma orientação profissional. E o último princípio era o da cultura geral, em que se afirmava que não poderia haver especialização profissional sem cultura geral (Dourado; Prandini, 2001).

O projeto também oferecia métodos de ensino, sugerindo que os professores deveriam se adequar as capacidades dos alunos, alternando trabalhos individuais e em grupo. Deveriam ser potencializadas as capacidades sociais, desenvolvendo a responsabilidade com o todo. Embora não tenha sistematizado uma teoria do ensino, Wallon indica em seus escritos vários caminhos para buscar um aperfeiçoamento da prática, conhecendo a mente da criança e seu comportamento.

Como já mencionado anteriormente, o que me levou a realizar estudos sobre a teoria psicogenética de Wallon foi à falta sentida durante o curso de Pedagogia, de estudar este autor, uma vez que foram priorizavam outros teóricos da linha de aprendizagem e desenvolvimento, como Vygotsky e Piaget.

Meu primeiro contato com a teoria walloniana ocorreu durante o estágio obrigatório na Educação Infantil. Os conceitos relacionados ao desenvolvimento da criança, presentes em sua obra me levaram a melhor entender o comportamento da criança e seu processo de desenvolvimento.

Assim foi-se cristalizando a necessidade de enfrentar o desafio de ler Wallon, necessidade esta permeada por inúmeros questionamentos, em especial sobre as relações entre o desenvolvimento da criança e a prática pedagógica: como ocorre o desenvolvimento do pensamento da criança? Qual a razão de alguns de seus comportamentos particulares? Qual o papel do professor no desenvolvimento da criança? Como potencializar esse desenvolvimento?

Desde as primeiras leituras, o que mais me instigou foi seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento infantil e suas principais características. No início da pesquisa, li o livro "Infância da Razão, de Heloysa Dantas", que trata destas

características. Decidi então que me aprofundaria neste importante aporte da obra walloniana, buscando sempre sua relação com a prática pedagógica.

A leitura de Wallon foi difícil no início e a apreensão de seus conceitos um desafio: sua obra está fragmentada em vários textos e livros, dificultando o entendimento completo da mesma. Como afirma Heloysa Dantas (1992, p. 4):

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

O estudo se iniciou com a leitura de suas obras, especialmente os livros “Do ato ao pensamento” (2008), “Evolução psicológica da criança” (2007), “As origens do pensamento da criança” (1989), “Psicologia e Educação da Infância” (1975), além da produção teórica elaborada por pesquisadores brasileiros que estudaram sua teoria. A pesquisa, do tipo bibliográfica, é subsidiado basicamente por aquilo que Wallon formulou em seus escritos, além das contribuições de autores como Heloysa Dantas, Izabel Galvão.

Este trabalho está dividido em três capítulos: no primeiro, apresentamos uma síntese da teoria de Wallon abordando seus principais conceitos. No segundo, o foco é o desenvolvimento do pensamento da criança, privilegiando a abordagem do conceito de sincretismo, principal – mas não a única – característica do pensamento das crianças em idade pré-escolar, de três a seis anos. O último capítulo ficou destinado às reflexões sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, tendo com foco examinar as contribuições do autor à mesma.

1. HENRI WALLON E A TEORIA DA PSICOGENÉTICA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar os principais aspectos da teoria walloniana no que tange ao desenvolvimento da criança. Conforme já assinalamos na introdução, este estudioso nos propicia uma compreensão do desenvolvimento como uma totalidade, considerando que as dimensões afetivo-emocional, intelectual e corporal estão imbricadas tanto entre si, como com relação às dimensões biológicas e sociais.

Wallon teceu sua teoria observando principalmente as crianças; seu intuito era compreender como seu psiquismo se desenvolvia. Não lhe interessava estudar um aspecto do desenvolvimento em particular, mas os processos que resultavam na “pessoa completa”.

Tomou como referência metodológica para seus estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento as bases fornecidas pelo materialismo histórico-dialético. Essa opção epistemológica implicou na compreensão do **desenvolvimento humano também como um processo dialético, marcado por descontinuidades, rupturas e crises**, que longe de ser um problema ou patologia, constituem os próprios fatores dinâmogênicos do mesmo. Para o estudioso, “os conflitos podem ser reconhecidos, não como a negação, mas ao contrário como o fundamento dos processos que tendem ao mais completo desenvolvimento da pessoa ou do conhecimento (WALLON, 2008, p. 09).

A dialética marxista fornece a Wallon aportes teóricos que lhe ajudam a explicar os conflitos, a partir dos quais o indivíduo forma a sua conduta e a sua personalidade.¹ De acordo com Dantas (1990, p. 32) longe de evitar as contradições que encontra no seu “objeto de estudo” – a criança:

Wallon parece se comprazer em buscá-las e aprofundá-las. Toda sua teoria está plena de causas que geram efeitos opostos, de caracterizações em que convivem qualidades antagônicas, alternando-se, substituindo-se labilmente. Sua análise se detém

¹ De acordo com Dantas (1990, p. 32), “o que melhor caracteriza a dialética walloniana, porém, é a utilização das contradições e encontra em seu objeto de estudo. Longe de evita-las ou de procurar atenuá-las, Wallon parece se comprazer em buscá-las e aprofundá-las. Toda a sua teoria está plena de causas que geram efeitos opostos, de caracterizações em que convivem qualidades antagônicas, alternando-se, substituindo-se labilmente. Sua análise se detém preferencialmente dos momentos de crise e contradição que marcam o processo de desenvolvimento. Essa qualidade, verdadeira marca registrada de seu pensamento, coloca problemas delicados para a avaliação da sua coerência interna e externa.”

preferencialmente nos momentos de crise e contradição que marcam o processo de desenvolvimento.

É ainda apoiado nas contribuições teóricas e metodológicas fornecidas pelo materialismo histórico-dialético que o autor afirma ser o homem, desde que nasce, orientado por uma necessidade íntima, essencial, de convívio com o outro: “o indivíduo, se se compreende como tal, é essencialmente social. É-o, não na seqüência de contingências exteriores, mas na seqüência de uma necessidade íntima. É-o geneticamente” (WALLON, 1979, p. 156). Dizer que somos “geneticamente sociais” é afirmar que são relações dialéticas estabelecidas entre o indivíduo, os outros e os contextos sócio-históricos que formam a humanidade de todos nós:

Todo o indivíduo recebe a marca da civilização que regula a sua existência e se impõe à sua atividade. A linguagem que dela recebe é o molde dos seus pensamentos, dá aos seus raciocínios a sua estrutura. Os instrumentos que ela lhe impõe modelam os seus movimentos. A organização da família, as relações entre as crianças e adultos, entre sexos, entre indivíduos e coletividades, impõe à sua afetividade quadros mais ou menos rígidos, imperativos, proibições susceptíveis de influir na constituição da pessoa. (WALLON, 1975, p. 57).

Wallon teve contato com várias áreas do conhecimento. Escreveu críticas à psicologia da introspecção, pois essa área, baseada numa perspectiva idealista, vê o psiquismo como entidade incondicionada, independente do mundo material. Segundo Galvão (1995, p. 28), esta psicologia “propõe a introspecção, isto é, a reflexão do sujeito sobre suas sensações e imagens mentais, como único instrumento de acesso à vida psíquica”.

Criticou também os materialistas mecanicistas que consideravam a matéria e o organismo como o mais importante, explicando fenômenos psíquicos apenas como decorrente de fatores exteriores. Essa visão reduz a “consciência a um simples decalque das estruturas cerebrais”. Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, porém, o objeto dessa ação mental vem do exterior, da sociedade (Galvão, 1995, p. 28).

Nas contribuições da neurologia, Wallon era contrário à visão “localizacionista”, já que defendia a ideia da plasticidade do sistema nervoso. Por ter estudado as síndromes psicomotoras, ficou claro para ele as relações entre

movimento e psiquismo, bem como o papel destas no meio social (Galvão, 1995, p. 33).

Em relação à Antropologia, Wallon se deteve às comparações entre as sociedades, já que na época essa área do conhecimento estudava as sociedades primitivas. Segundo ele, essas comparações serviam para entender a influência das técnicas e conhecimentos sobre o desenvolvimento do sujeito. Em suas pesquisas, Wallon insiste que existem diferenças entre o pensamento primitivo e o pensamento infantil, mas reconhece semelhanças entre os dois: “Na criança, explica-se pela inaptidão provisória em utilizar as técnicas e os instrumentos de sua própria época e no primitivo pela inexistência desses recursos no ambiente em que se formou” (Galvão, 1995, p. 34).

Wallon foi também contemporâneo de Piaget e de Freud. Com relação à teoria piagetiana, segundo Dantas (1990, p. 12), Wallon procurava sempre acentuar “as contradições e dessemelhanças entre elas, já que, a seu ver, esse é o melhor procedimento a adotar na busca do conhecimento”. É o melhor procedimento na busca do conhecimento entre as teorias.” Faz também várias referências à psicanálise de Freud, porém ao mesmo que tem interesse, se reserva à críticas também a esta teoria.

Todavia, é na Psicologia Genética que Wallon encontrará uma das principais fontes de seu pensamento. Nesta abordagem priorizam-se o estudo das origens, das gêneses dos processos psíquicos. Wallon acreditava que, por partir do mais simples, a análise genética seria o único procedimento que não dissolve em elementos distintos o psiquismo. A teoria walloniana tem suas origens na perspectiva genética e na análise comparativa (Galvão, 1995). Desta perspectiva teórica retira também a base para seu método de observação e diálogo com as crianças. Isso se justifica, pois é na psicologia genética que o método da **observação direta** é privilegiado, na medida em que este possibilita

o acesso à atividade da criança em seus contextos, condição para que se compreenda o real significado de cada uma de suas manifestações: só podemos entender as atitudes da criança se entendermos a trama do ambiente no qual está inserida (Galvão, 1995 p. 36)

Se a observação é um meio potencialmente promissor nos estudos das crianças e seus desenvolvimento, Wallon não nos deixa de alertar para a “ilusão de que a observação seja um recurso totalmente objetivo” (Galvão, 1995, p. 36), uma

vez nenhuma observação é destituída da subjetividade do observador. O caminho para atingir-se maior objetividade neste processo, é a explicitação, por parte do observador, dos “referenciais prévios que influenciam seu olhar e sua reflexão” (Galvão, 1995, p. 37). Além disso, para bem observar a criança e seu desenvolvimento, o método genético walloniano requer que se “estudo o desenvolvimento tomando-se a própria criança como ponto de partida, buscando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades, sem a prévia censura da lógica adulta” (GALVÃO, 1995, p. 37).

De acordo com Galvão (1995, p. 37), a comparação entre o comportamento da criança com o do adulto, faz com que se olhe “a conduta da criança como um diminuto da conduta do adulto, como se entre ambas houvesse só diferenças quantitativas. Esta perspectiva leva à caracterização do comportamento infantil como um conglomerado de faltas e insuficiências, o que obscurece a apreensão de suas particularidades e características próprias”.

1.1 A criança e seu desenvolvimento

Conforme já destacamos anteriormente, Wallon não estuda a criança como um ser fragmentado, mas como um ser completo e constituinte do meio sócio-cultural em que vive. Segundo o autor,

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. A cada idade ela se constitui como um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em metamorfose. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade não será mais do que susceptível de alargamento e de enriquecimento (WALLON, 1990, p. 147)²

Ressalta Wallon, que o ser humano é organismo antes de ser psiquismo, por isso “a maturação orgânica é indispensável para a evolução funcional. Ela deposita nesta, a cada vez, possibilidades que se acrescentam ao material anterior e que não podem ser extraídas dele como um simples efeito de seus mecanismos intrínsecos” (WALLON, 2008, p. 119).

O que o estudioso procurava entender é o processo que leva o recém-nascido, a se destacar e se individualizar, criando consciência de si. Para Wallon, primeiramente esse processo sustenta-se na sensibilidade emocional, a primeira

² Tradução livre, realizada pela professora Roselane F. Campos, do texto de Emille JALLEY e Liliane MAURY, in: *Les stades de l'évolution psychologique de l'enfant*, de Henri Wallon (1990).

forma de consciência. A consciência reflexiva emergirá posteriormente e, sendo voltada para o conhecimento da realidade, implica diferenciação não apenas do indivíduo--outro, mas também da relação entre indivíduo-realidade. Para Wallon, a inteligência deriva da emoção e estarão em conflito permanente (DANTAS, 1990).

Segundo Dantas (1990, p. 6).

A explicação desse paradoxo razão-emoção se encontra na ideia de que a criança humana atua primeiros não sobre o mundo físico, dada a sua imperícia radical, mas sobre o ambiente humano através do qual atende às suas necessidades durante vários anos. A mobilização do outro se faz precisamente através da comunicação emocional, imediata e primitiva, protolinguagem que permitirá o acesso à linguagem simbólica.

O ser humano se comunica e socializa com o outro desde o nascimento. O movimento de sociabilidade máxima é durante o primeiro ano de vida da criança, quando ela é extremamente dependente do adulto, necessitando do outro para sobreviver (Dantas 1990).

Jalley Maury (1990, p. 215), também ressaltam esse caráter essencial das relações sociais no desenvolvimento da pessoa:

O homem é uma espécie indissociavelmente biológica e social. Para o homem, a motricidade expressiva original tem por função desencadear outro tipo de movimento: aquele das interações sociais. Segundo Wallon, o desenvolvimento afetivo e cognitivo tem sua origem nas interações entre os movimentos musculares e as respostas do meio (social). (JALLEY E MAURY, 1990, p. 215)³

Wallon considera a “evolução dialética da personalidade” como uma construção progressiva, onde se realiza a integração das duas principais funções: a afetividade – relacionada ao meio social, as relações “eu-outro”, e a inteligência – relacionada ao conhecimento do mundo físico, à adaptação ao objeto.

A emoção, o ato motor, e a inteligência são, para o estudioso, **campos funcionais** que no início da vida da criança são indiferenciados e imaturos. A diferenciação de processos internos à cada campo e dos campos entre si é resultado de processos vinculados às relações sociais e de maturação neurológica.

Mahoney (2004) destaca a importância dos campos funcionais como “constructos teóricos” propostos pelo autor em sua explicação sobre o

³ Tradução livre, realizada pela professora Roselane F. Campos, do texto de Emille JALLEY e Liliane MAURY, in: *Les stades de l'évolution psychologique de l'enfant*, de Henri Wallon (1990).

desenvolvimento do psiquismo. Segundo a autora, estes campos estão vinculados entre si, sendo que a predominância de um ou outro, em determinadas idades, caracterizam a dinâmica do desenvolvimento da criança. Wallon indicou a existência de três campos funcionais: a emoção (afetividade)⁴, a psicomotricidade (movimento) e a inteligência. A integração destes 3 campos funcionais, no processo contraditório do desenvolvimento, dá origem pessoa “completa” (DANTAS,1990, p. 21).

Esses campos de funcionais são estudados pelo autor sem privilegiar um domínio em detrimento dos outros, preocupando-se em mostrar-nos sua presença nos diferentes estágios do desenvolvimento, tanto no que se refere às dinâmicas internas de cada um, bem como os vínculos estabelecidos entre si. Assim, o desenvolvimento humano é, para o autor, um processo complexo e dialético, marcado por crises e rupturas, marcado por continuidades e descontinuidades.

Esta dialética entre continuidade e descontinuidades ou rupturas é explicada por Wallon a partir de princípios gerais que, segundo o autor, orientam o desenvolvimento. São estes:

a) Princípio de Predominância funcional: se refere ao tipo de atividade que predomina em que um dos estágios e dá a este sua configuração própria; de acordo com Galvão (1995, p. 45), há momentos de predominância da dimensão afetiva, “subjetivos e de acúmulo de energias” que sucedidos por outros, “predominantemente cognitivos, isto é, objetivos e de dispêndio de energia”. Ainda segundo a autora,

O predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, corresponde às etapas que se prestam à construção do eu (GALVÃO, 1995, p. 45).

b) Princípio da alternância funcional: conforme Galvão (1995, p. 45), na “sucessão de estágios há uma alternância entre as formas de atividade que preponderam [...], “invertendo a orientação da atividade e do interesse da criança: do

⁴ De acordo com Dantas (1990, p. 10), o termo “afetividade” para Wallon designa “os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção. É um processo corporal e centrípeto que obriga a consciência a se voltar para as alterações intero e proprioceptivas que acompanham e prejudicam a percepção exterior. Caracteriza não o processo relacional, mas o fechamento da consciência sobre si”.

eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Ou seja, há momentos predominantemente cognitivos e outros afetivos:

se dá pelo movimento mental para conhecimento de si (Impulsivo-Emocional, Personalismo, Puberdade) ou para conhecimento de mundo (Sensório motor e Categorical). A autora, baseada em Wallon, afirma que:

apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (GALVÃO, 1990, p. 44).

c) Princípio da Integração Funcional: é este princípio que sustenta a construção dos dois anteriores. Wallon, baseados nos estudos sobre os processos de maturação do sistema nervoso central, parte do pressuposto de que as funções já desenvolvidas não suprimidas, mas são integradas pelas funções mais novas. Conforme Galvão (1990, p. 45):

As funções elementares vão perdendo a autonomia conforme são integrados pelas mais aptas para adequar as reações às necessidades da situação. No caso das funções psíquicas, o processo é semelhante ao das funções nervosas: as novas possibilidades que surgem num dado estágio não suprimem as capacidades anteriores. Dá-se uma integração das condutas mais antigas pelas mais recentes, em que estas últimas passam a exercer o controle sobre as primeiras.

Enquanto não se consolida essa integração entre as funções, elas ficam sujeitas a aparições intermitentes, que é bastante comum. Este é um processo que se dá pela maturação do sistema nervoso, sendo que as funções mais evoluídas não suprimem as arcaicas, mas exercem o controle (Galvão, 1990).

Jalley e Maury (1990) destacam a importância destes princípios para a compreensão das inter-relações entre os aspectos biológicos e psicológicos, as relações entre rupturas (descontinuidades) e continuidades no processo de desenvolvimento:

O processo de alternância entre os estados sucessivos apresentam “um aspecto descontínuo”, sob a forma de “crise”, de “conflito”. Todavia, a descontinuidade dos processos de passagem não exclui o amadurecimento progressivo destas “revoluções” e em definitivo, a

unidade solidária, por sua vez, interna e seqüencial, das etapas da psicogênese. Esta solidariedade se exprime em particular nos fenômenos de superposição. Trata-se, em primeiro lugar, na articulação entre dois estados – da antecipação e de permanência, susceptíveis de engendrar discordâncias. De modo mais geral, os estados de dominância afetiva comportam, de forma subordinada, uma evolução ininterrupta das condutas intelectuais e vice-versa. A integração da função subordinada pela função dominante numa nova etapa é acompanhada de um processo de reestruturação, de diferenciação retroativa que lhe confere um novo papel. [...] Wallon não usa jamais a palavra continuidade (JALLEY E MAURY, 1990, p. 216).⁵

Relembrando, com Izabel Galvão (1990), a teoria walloniana contrapõe-se as concepções psicológicas que estudam o desenvolvimento humano como algo linear, como se este processo ocorresse por adição de sistemas progressivamente mais complexos. Para Wallon este processo se dá não só por ampliação, mas também por reestruturações, que pode gerar ou se manifestar, muitas vezes, na forma de crises e conflitos. Como já dito anteriormente, a contradição é construtiva para o sujeito, e para Wallon os conflitos são fatores dinâmogênicos, ou seja, que permitem a dinâmica, o movimento para o desenvolvimento.

Tal como ele considera, o conflito constitui o modo de transição de uma etapa para a seguinte, ao mesmo tempo em que é o modo de estruturação próprio de cada etapa. O conflito é assim e por sua vez, de maneira contraditória, fator de ruptura e fator equilíbrio. Esse duplo caráter – sucessivo e simultâneo, genético e estrutural – do conflito se cristaliza no pensamento walloniano naquilo que se pode chamar de esquema filiação-oposição: as funções integradas por cada estágio, por exemplo a representação e a emoção, mantém uma dupla relação de filiação e de oposição. (JALLEY, 1982, p. 28)⁶

Sustentado nessa concepção dialética de desenvolvimento, Wallon destaca ainda que o desenvolvimento de cada pessoa apresenta ritmos próprios, por isso os parâmetros propostos de duração de cada estágio e as idades que lhes correspondem são sempre “relativos e variáveis em dependência de características individuais e das condições de existência [...]”; cada etapa tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento para interagir com o ambiente” (GALVÃO, 1995, p. 40).

⁵ Tradução livre, realizada pela professora Roselane F. Campos, do texto de Emille JALLEY e Liliane MAURY, in: *Les stades de l'évolution psychologique de l'enfant*, de Henri Wallon (1990).

⁶ Idem, nota 5.

O conceito de **estágios do desenvolvimento** tal como proposto pelo autor visa demonstrar tanto as relações de reciprocidade entre estes, como também suas descontinuidades. Para Wallon:

Uma etapa⁷ é um sistema mental relacionado com a idade, caracterizada por um conjunto de necessidades e interesses que lhe asseguram a coerência. Estas etapas se sucedem numa ordem necessária, cada uma formando a preparação indispensável ao surgimento das seguintes. Há momentos na evolução/desenvolvimento psíquico em que condutas novas, novas atitudes mentais tornam-se possíveis. O crescimento/desenvolvimento apresenta, portanto um aspecto descontínuo. Essas revoluções de idade para idade não são improvisadas, mas amadurecem progressivamente. [...] Quando um novo estágio é atingido, não são abolidas as formas precedentes de vida ou de atividade da qual ele procede; mas um modo diferente de determinação aparece, integrando, ordenando e dirigindo as determinações mais elementares dos sistemas precedentes (WALLON, 1990, p. 41).⁸

Se o desenvolvimento humano é marcado pela presença de estágios que caracterizam cada uma das idades ou períodos de desenvolvimento, por outro lado, alerta-nos Wallon, estes estágios sucedem-se não de forma linear, mas de modo dialético, marcado por um jogo de alternâncias. Segundo Wallon (1968, p. 95):⁹

As diferentes idades nas quais se pode decompor a evolução psicológica da criança foram opostas como fases com orientação alternadamente centrípeta e centrífuga, voltada para a edificação cada vez mais alargada do próprio sujeito ou para o estabelecimento de suas relações com o exterior, para a diferenciação funcional ou para a adaptação objetiva.

Ao analisar esta dinâmica, impulsionada pelo jogo de alternâncias no desenvolvimento intelectual da criança, Wallon mostra-nos como a criança passa de um pensamento sincrético – em que aglutina, “sem articulá-las entre si, as circunstâncias encontradas ou imaginadas, até o exato discernimento das relações

⁷ Wallon usa os termos *stade* e *étape* como sinônimos. Nota de TR.

⁸ Tradução livre, realizada pela professora Roselane Fatima Campos, do original em francês. O texto *Les stades de l'évolution psychologique de l'enfant*, foi publicado na *Revue Education nationale* em outubro de 1947, depois de uma conferência apresentada por Wallon na cidade de Sèvres, França.

⁹ “As etapas da pessoa sucedem-se segundo um ritmo bifásico de abertura e fechamento para o mundo; a uma fase anabólica, centrípeta, de acúmulo de energia, voltada para a construção do Eu, sucede-se a outra, que é centrífuga, catabólica, marcada pelo dispêndio energético e pela elaboração da realidade externa” (DANTAS, 1990, p. 7).

que podem explicar os seres e os fatos” (WALLON, 2007 p. 107). De acordo como autor:

Em cada uma das etapas intermediárias, é sempre a mesma alternância da ação. Naquela, por exemplo, em que as relações entre as coisas ainda não podem ser formuladas ou imaginadas por si mesmas, e por isso, a criança só consegue apreender analogias entre dois objetos ou duas situações, ela costuma ficar dividida entre o princípio de assimilação, que está na base de qualquer analogia, e uma sensação de diferença que nasce da aproximação e que as vezes até a suscitou (WALLON, 2007 p. 107).

Para expor de forma mais detalhada esta dinâmica do processo de desenvolvimento da pessoa, dedicamos a próxima seção para apresentar os estágios de desenvolvimento, tal como proposto por Wallon, evidenciando de forma sintetizada as características de cada um deles.

1.2 Estágios do desenvolvimento da criança

Como já dito anteriormente, Wallon vê o desenvolvimento humano como um processo dialético, marcado por estágios, cada qual com suas próprias características. O autor apontou os seguintes estágios: Estágio impulsivo emocional, Estágio sensório motor, Estágio personalista, Estágio categorial e o Estágio da puberdade.

Neste tópico serão abordadas as características de cada estágio, com exceção da Puberdade, pois por conta dos objetivos deste trabalho, só serão analisadas as características das crianças em idade pré-escolar.

1.2.1 Estágio Impulsivo-Emocional

Este estágio – iniciado no nascimento indo até, aproximadamente, um ano de idade, é subdividido em dois momentos: a) o primeiro, denominado de **impulsividade motora**, dá-se do nascimento até em torno de três meses; já o segundo, nomeado pelo autor como **emocional**, ocorre dos três aos 12 meses, aproximadamente.

O estágio da **impulsividade motora** é caracterizado pela movimentação brusca e desordenada de movimentos, desencadeadas por sensações de bem e mal estar na criança. Todos seus gestos, mímicas e vocalizações, são formas de

comunicação e expressam algum tipo de emoção. De acordo com Wallon (2008, p. 120), “a marca psíquica do comportamento, neste período, é de uma fusão com o ambiente humano do qual a criança depende então totalmente, por ser incapaz de prover sozinha às suas necessidades mais elementares”. Estes gestos, embora não intencionais, produzem efeitos significativos no ambiente social em que a criança se encontra, suscitando nos adultos que com ela convivem intervenções úteis às suas necessidades, iniciando-se assim um processo de comunicação entre estes. Embora em estado de fusão com o outro, a criança participa intensamente do ambiente.

O segundo momento, caracterizado por Wallon como **emocional**, tem como principal característica as transformações das impulsividades motoras em expressão e comunicação. A primeira atividade eficaz do bebê é desencadear no adulto reações de ajuda para satisfazer suas necessidades. As atitudes da criança ficam cada vez mais diversificadas e claras, sendo então atendidas pelos adultos, que passa a diferenciar as expressões. Os movimentos dos bebês contagiam quem está no mesmo meio, estabelecendo um campo de comunicação e um vínculo. De acordo com Wallon (2008, p. 119),

O estágio que sucede às simples reações de apetite alimentar e de inquietude motora está voltado para os outros, para o ambiente humano. A criança demonstra, desde as primeiras semanas, uma sensibilidade afetiva cujas manifestações se organizam gradualmente, de maneira a realizar, por volta dos seis meses de idade, todo o sistema de emoções essenciais.

O meio social em a criança vive, incorpora e interpreta estas comunicações corporais agindo, em seguida, em resposta as mesmas. Cria-se então uma intensa comunicação afetiva, “um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos” (GALVÃO, 1990, p. 61).

A vida afetiva, iniciada no nascimento, tem como base primeira as emoções. Embora muitas vezes estes dois termos constem como sinônimos, de fato, não o são. Conforme ressalta Dantas (1990, p. 10),

o termo afetividade para Wallon designa os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção. É um processo corporal e centrípeto que obriga a consciência a se voltar para as alterações intero e proprioceptivas que acompanham e prejudicam a percepção exterior. Caracteriza não o processo relacional, mas o fechamento da consciência sobre si.

Ainda procurando diferenciar conceitualmente emoções, sentimentos e afetos, Galvão (1990) destaca os componentes corporais e alterações orgânicas, como mudança no batimento cardíaco, mudança da face, da postura, como componentes da emoção. Assim para a autora, no segundo momento do estágio impulsivo-emocional, o estado afetivo é invariavelmente expresso por meio das emoções. Porém, ainda segundo a autora,

com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para sua expressão. Tornam-se possíveis manifestações afetivas como os sentimentos, que diferente das emoções, não implicam, obrigatoriamente, em alterações corporais visíveis. Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais (GALVÃO, 1990, p. 62).

Em síntese, para Wallon, para a emoção está na origem da atividade intelectual:

as emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual começam a fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimentos das coisas e de si mesmo (WALLON, 1986, p. 64).

Neste estágio, o campo funcional predominante é o afetivo, pois o desenvolvimento da criança é voltado para a constituição do EU, como resultado de um crescente processo de diferenciação com relação aos outros sujeitos, ao ambiente e aos objetos que constituem esse ambiente.

1.2.2 Estágio Sensório-motor e projetivo

Neste estágio, compreendido entre 1 e 3 anos de idade, o interesse da criança volta-se para a exploração do mundo físico. É subdividido em dois períodos, o primeiro, denominado de sensório-motor e, o segundo, de projetivo. É neste estágio que tem início o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, bem como o desenvolvimento do pensamento, que ainda precisa de gestos para se exteriorizar.

No estágio **sensório-motor**, a criança se volta para o mundo físico. Há por conta de seu desenvolvimento orgânico, maior autonomia para a manipulação de objetos e exploração do mundo. A criança ganha maior independência, que permite a investigação e exploração dos espaços.

Já no estágio **projetivo**, que caracteriza o funcionamento mental da criança, propriamente dito, esta já consegue formar algumas ideias e se expressar, porém, ainda necessita do auxílio de gestos. A ação motora começa também a regular a aparição e o desenvolvimento das formações mentais. Ocorre uma “mistura” entre o ato, já usado anteriormente para se expressar, com a realidade exterior. Nesse sentido, para o gesto precede a palavra:

a criança se exprime tanto pelos gestos como pelas palavras, em que parece querer representar por gestos o seu pensamento que facilmente fraqueja e distribuir as imagens à sua volta, como que para assim lhes conferir uma espécie de presença. Utilizará mesmo, por vezes, simulacros em apoio da sua narrativa (WALLON, 1975, p. 80)

Estes gestos podem se tornar o próprio objeto e até substituí-lo. Pode também ser uma forma de estabelecer analogias que dificilmente podem ser formuladas de outra forma. Em seu livro “Do ato ao pensamento” (WALLON, 2008, p. 122), o autor assinala que:

A persistência deste estágio pode ser observada nas histórias da criança, nas quais seus gestos distribuem ao redor dela as presenças ou as circunstâncias que ela quer evocar, e em seus jogos, nos quais ela transforma objetos quaisquer nos objetos que ela finge manejar. Muitas vezes até o objeto falta totalmente e subsiste apenas o gesto.

A direção do desenvolvimento neste estágio é da criança – para o mundo (força energética centrípeta). Começa a distinção do Eu, e para isso ela abre sua visão de mundo, ao explorá-lo.

1.2.3 Estágio do Personalismo

O estágio Personalismo, descrito por Wallon vai dos 3 aos 5/6 anos. Nesse estágio tem-se o primeiro esboço do “Eu Psíquico”. Não é um período de atividade cognitiva, mas sim de relações interpessoais, construindo assim o Eu. Tendem a desaparecer os diálogos consigo mesma, anunciando a afirmação de si mesma.

Esse estágio é também apresentado pelo autor como tendo “momentos” distintos, marcados tanto por um conjunto de comportamentos que os expressam, como também pela a presença dos conflitos que internos ao próprio estágio. Estes momentos são: a **oposição**, a **sedução** e a **imitação**.

De acordo com Wallon, aproximadamente aos três anos, as crianças começam a manifestar comportamentos de **oposição** aos outros com os quais convivem, manifestando também “crises” sem motivo aparente. A criança vive a necessidade de contradizer e confrontar as outras pessoas, buscando a afirmação de si. Para construir o Eu, ela o faz às custas da negação do adulto. Segundo Dantas “é a fase da recusa pela recusa, da negação pela negação. Trata-se de um momento crucial do ponto de vista da personalidade que se delinea então e só será revista com a crise pubertária” (DANTAS, 1990, p. 17).

Na sucessão de conflitos interpessoais, a expulsão e incorporação do outro são movimentos complementares que a criança usa no processo de formação do eu. Com sua autoimagem mais madura e consolidada a criança entra num período narcisista e, conforme Galvão (1990, p. 18), evidenciamos comportamentos em que “o eu recém conquistado se contempla, ela ainda precisa, para poder se admirar, do aplauso alheio. Oferece-se então em espetáculo e compensa, na idade da graça, o desconforto a que submeteu o adulto”.

O próximo momento é da **sedução**, também chamada de “idade da graça”. Ela mostra-se fortemente exibicionista e procura a aceitação do outro. Segundo Galvão (2007, p.44), “a construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.

Esse período é caracterizado pela exuberância dos movimentos da criança e sua necessidade de atenção. Fica nítido o esforço que ela faz para obter a admiração e os olhares alheios, dos quais tem necessidade para admirar a si própria. Conforme Galvão (1995, p. 55), esta aprovação da qual necessita a criança “é o resíduo da participação que antes lhe misturava no outro.” (1995, p. 55)

Seguindo-se a “sedução”, a criança passa a apresentar uma predileção grande pela **imitação** das pessoas que mais admira, e fazendo isso, cria seu próprio jeito de ser, transformando-se em si própria. A criança amplia suas relações sociais e sua visão de mundo pois, como refere Dantas (ano), ela não imita apenas o pai e a

mãe, quem quer que desperte sua atenção será imitado. Ela incorpora da pessoa admirada as atitudes, comportamentos e também seu papel social. Este processo dá num movimento de reaproximação com o outro que anteriormente havia sido negado.

Neste estágio, a função principal é a afetividade, a relação com o outro e a consciência de si. Já no próximo estágio, o foco voltará a ser cognitivo.

1.2.4 Estágio Categorical

Esse estágio inicia-se aproximadamente aos seis anos prosseguindo até os onze, doze anos de idade. Segundo Galvão (2007, p. 44), beneficiando-se das aquisições do anterior – consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade, importantes avanços no plano da inteligência irão ocorrer: “os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior”. Isso nos é bem mostrado por Wallon (ano do livro do ato ao pensamento) e por Dantas (1990, p. 18), quando esta afirma que

A fase categorial walloniana corresponde a necessidade de operar, na ordem do conhecimento, a dissociação entre Eu e não-EU, que foi parcialmente feita no plano da pessoa. A condição para distinguir o ponto de vista próprio do alheio consiste num mínimo de isolamento prévio da própria pessoa, que se dá no nível da afetividade.

Esse estágio é subdividido em dois momentos, o primeiro denominado de **pré-categorial**, compreendido dos 6-9 anos de idade aproximadamente e, o segundo, **categorial**, propriamente dito, abrange o período de 9-10 até 11-12 anos de idade.

De acordo com Wallon, o **pensamento em pares** é a principal característica do pensamento pré-categorial, sendo este a base para o desenvolvimento do pensamento discursivo (categorial), constituído então pela capacidade da criança em operar “intelectualmente” com representações mentais e conceitos. Segundo o autor, “inicialmente há estruturas muito elementares. O que é possível constatar, desde o início, é a existência de elementos que estão sempre aos pares. O

elemento de pensamento é a estrutura binária, não os elementos que o constituem” (Wallon, 1989, p. 30).¹⁰

Primeira forma de organização do pensamento – a criança não consegue pensar em uma unidade de cada vez, um objeto ou situação só podem existir, no pensamento da criança, em relação ao outro. Ela une circunstâncias e acontecimentos que se confundem com a realidade, as imagens que ela percebe ainda são confusas, e ela não consegue destacar um elemento do todo.

Há um grande salto no desenvolvimento intelectual com o desenvolvimento da “autodisciplina mental”, ou seja, do controle voluntário de seus comportamentos. Mudanças significativas ocorrem de forma gradual tanto no pensamento como no comportamento da criança: o sincretismo fica para trás, e esta começa a estabelecer relações entre diferentes elementos, construindo categorias. Nesse período a criança toma conhecimento das suas possibilidades, adquirindo um conhecimento mais completo e concreto de si mesma. Este momento coincide, na maioria dos países, com o início da vida escolar da criança, cuja forma própria de funcionamento colabora para o desenvolvimento de funções como atenção e concentração.

Dado o interesse e objetivos deste trabalho, o conteúdo deste capítulo ter por importância o entendimento das características gerais do desenvolvimento da criança, bem como contato dos profissionais de Educação Infantil com a obra. O próximo capítulo será destinado ao entendimento das características do pensamento da criança, e o processo de desenvolvimento da sua mente.

¹⁰ “O par é a estrutura elementar do pensamento infantil. Esta ideia da dualidade como anterior à unidade contraria os postulados da teoria associacionista, segundo os quais o fluxo do pensamento se forma a partir da associação de unidades originalmente distintas. Opondo-se à ideia associacionista, Wallon aplica às noções intelectuais o que Koffka descobriu sobre as cores, isto é, que, no início, só são reconhecidas por contraste (duas a duas). A unidade é vista, então, como resultado de um processo de diferenciação, sendo uma molécula, e não um átomo, a estrutura elementar.” (Galvão, 1990, p. 79).

2. CARACTERÍSTICAS DO PENSAMENTO DA CRIANÇA PRÉ ESCOLAR

Neste capítulo o enfoque será a apresentação das características do pensamento infantil, na idade pré-escolar, mais especificamente manifestado no estágio do Personalismo (faixa etária de 3 a 5/6 anos). Embora tenhamos apresentado anteriormente, vale aqui lembrar que a ênfase na exposição de um aspecto do desenvolvimento atende, sobretudo, aos objetivos de nossa pesquisa, uma vez que para Wallon o desenvolvimento é a síntese dinâmica das relações intrínsecas entre os três campos funcionais que constituem a pessoa completa. Como posto no capítulo anterior, o desenvolvimento das crianças resulta das relações com seu contexto social, tendo dinâmica e ritmos descontínuos e próprios.

Consideramos que compreender o chamado pensamento pré-lógico da criança é importante para os profissionais de educação infantil, na medida em isto pode ser uma importante “ferramenta” para entender os comportamentos e o raciocínio infantil. Isso pode possibilitar ao docente desenvolver uma prática pedagógica que promova o desenvolvimento da criança¹¹.

No livro “As origens do pensamento da criança”, Wallon desenvolve e aprofunda suas concepções sobre as características do pensamento infantil, dando destaque ao que chamou de sincretismo. Suas análises tomam como referência centenas de entrevistas realizadas com crianças entre cinco e nove anos. A escolha desse período etário foi assim justificada pelo autor:

“Abaixo dessa idade, todo interrogatório deste tipo se revela impraticável. A criança é incapaz de seguir uma conversa [...]. Acima de nove anos, a bagagem de conhecimentos escolares é outra rotina que dispensa a criança do esforço solicitado” (WALLON, 1989, p. XII).

Durante as entrevistas, Wallon procurava levar o pensamento das crianças aos seus limites; seu pressuposto era de que, quanto mais difícil fossem as suas indagações, mais as crianças ficariam confusas, manifestando e dando-lhe possibilidade de perceber tanto as contradições do pensamento infantil, bem como

¹¹ Conforme já apresentamos antes, a afetividade expressa os processos psíquicos que acompanham as manifestações da emoção. A afetividade precede o aparecimento da cognição, mantendo como esta uma relação de permanente conflito. Como bem ressalta Dantas (1990, p. 15), “se a inteligência surge da afetividade, nutrir a inteligência será, primeiro, alimentar a afetividade. Nessa matéria, a integração dos dois pontos de vista parece viável apenas no plano da prática pedagógica.”

os seus mecanismos próprios. Nas entrevistas que realizou evidencia-se, de modo claro, que o pensamento infantil é determinado por dois aspectos: oscilações entre hipóteses contraditórias e a confusão entre a imagem e a linguagem oral.

O estágio categorial se divide em dois momentos distintos: o pré-categorial e o categorial propriamente dito. O sincretismo é a principal característica do pré-categorial. Estes conceitos serão abordados nos próximos tópicos deste capítulo.

2.1 Pensamento Sincrético

Para Wallon, o sincretismo é a principal característica do pensamento infantil: percepções e pensamentos se apresentam de modo confuso e global. A criança, em seu pensamento, mistura aspectos fundamentais, percebendo a realidade de forma indiferenciada. Essa insuficiência de continuidade, confusões e falta de coordenação está relacionada com uma falta de domínio sobre os instrumentos do pensamento.

Na criança ocorre uma espécie de descontinuidade entre imagens pertencentes a uma mesma realidade: tudo pode estar ligado a tudo. A ordem dos pensamentos não ocorre de acordo com os acontecimentos, ela os organiza mentalmente, seguindo uma ordem abstrata que se sobrepõe a ordem cronológica dos fatos. Para Wallon (2007, p. 162),

a percepção das coisas ou das situações continua sendo global, seus detalhes continuam indistintos. No entanto, muitas vezes temos a impressão de que a criança se volta para os detalhes das coisas. Chega a detectar aspectos tão particulares, tão ínfimos ou tão fortuitos que nos tinham escapado. No entanto, não é como detalhe de um todo que ela os apreende e é até por isso que é sensível a eles.

O pensamento da criança é, ao mesmo tempo, múltiplo e estático, se organiza por meio de blocos isolados e indiferenciados. Isso explicaria porque as representações infantis são muito mais rígidas e pouco claras. São estas características do pensamento da criança que a impedem de seguir a mesma lógica da mente do adulto sendo, segundo Wallon, a causa da contínua discordância nas conversas entre adultos e crianças. A criança vive no “mundo concreto”, atual. Ela parece ser incapaz de ir além das impressões do presente; as operações mentais que envolvem relações e comparações entre objetos está além de suas capacidades

cognitivas. Ela pode reconhecer semelhanças entre objetos, mas isso não a leva a classificá-los em categorias¹²:

As impressões que a criança teve a cada situação ou a cada objeto formam um conglomerado, onde se misturam os motivos afetivos e objetivos de suas experiências, sem que ela saiba habitualmente distinguir entre os dois. Um destes fatores pode, conforme o caso, predominar sobre o outro, um motivo particular pode eclipsar momentaneamente o resto, embora entre determinadas situações, entre determinados objetos a criança possa estabelecer conexões que tem sentido somente para ela e que o adulto considera extravagantes ou absurdas” (WALLON, 2008, p. 195)

Esta fragilidade na capacidade de diferenciação leva a criança a cometer também confusões entre temas ou situações próximas. A atividade mental que incide sobre um determinado conceito num dado momento é prejudicada pelo fato de que ele não está bem diferenciado de outros próximos.

2.1.1 A principal característica do pensamento sincrético: o binarismo.

O pensamento binário, ou em pares, é a primeira forma de organização intelectual, e luta contra a desorganização mental desse estágio. A criança não consegue focar em uma informação por vez, pois um conjunto de elementos é conjugado a outro, e a criança não consegue delimitar as características de cada um.

Como discorre Wallon:

O pensamento existe apenas pelas estruturas que introduz nas coisas. Inicialmente há estruturas muito elementares. O que é possível constatar, desde o início, é a existência de elementos que estão sempre aos pares. O elemento do pensamento é essa estrutura binária, não são os elementos que o constituem (1989, p. 30).

Estes pares podem se formar de várias maneiras, como pela proximidade sonora, quando palavras rimam (duro-muro), quando uma palavra puxa a outra (trovão-rojão), por aproximações com experiências da criança (negro-noite) entre outras maneiras. O pensamento em par se caracteriza pela união de certas

¹²Para Galvão (1990, p. 84), “formar categorias significa organizar o real em séries, classes, apoiadas sobre um fundo simbólico estável. É uma função de diferenciação que favorece a objetivação do real. Segundo ela: A formação de categorias supõe a separação entre qualidade e coisa”.

situações e objetos que se confundem sentimentos e realidade. O par é tratado por Wallon como a molécula do pensamento, o elemento inicial (WALLON, 1989).

A palavra não é o único elemento da linguagem, muitas vezes é apenas seu efeito. Ela tem a função de substituir o conteúdo real por intenções e pensamentos e substituir o que a criança vê, pelo som, pelo gesto ou até mesmo por outro objeto que tem alguma ligação. A função simbólica não são apenas gestos, mas sim aquilo que estabelece uma ligação entre um gesto e um objeto. “A função simbólica é a capacidade de encontrar para um objeto sua representação e para sua representação um signo.” (WALLON, 2008, p. 181). A situação se altera quando a linguagem não é o efeito apenas do desejo, mas se torna código, acompanhando além das impressões. Abaixo um exemplo extraído do livro “As origens do pensamento da criança”:

O que é a noite? – É a lua. – Quando não tem lua, não tem noite? – A lua vem primeiro e depois o sol. – Quando não tem lua, não tem noite? – Tem. – É a mesma coisa, lua a noite? – Não, a lua é mais clara. – O que que é a lua? – É para clarear a gente. – O que é – Não sei” (WALLON, 1989, p. 39)

Como pode ser observado no exemplo acima, a criança apresenta dois pares: noite-lua, lua-sol. A criança faz afirmações opostas ao longo de sequencias curtas de pensamento, como se ao fazer a segunda afirmação, esquecesse a primeira. O primeiro par – noite/lua – se apresenta sob forma de identidade, como se fossem a mesma coisa, um em dependência do outro. A mente da criança segue o raciocínio de que todo elemento identificável pelo pensamento exige um termo complementar com relação ao qual ele seja diferenciado e ao qual possa ser oposto (Wallon, 1989). Conforme o autor, a linguagem não é apenas uma manifestação do pensamento, mas também é estruturadora deste:

Os processos mentais infantis estão às voltas com a tarefa de conciliar informações de diferentes procedências: as que decorrem da experiência pessoal, aquelas contidas na própria estrutura da linguagem e aquelas fornecidas pela tradição cultural do ambiente imediato, muitas vezes de ordem mítica (WALLON, 1989)

A criança só classifica os objetos a partir das relações que ela mesma tem com eles. Para exemplificar, Mahoney (2004) cita o exemplo da cor vermelha. A criança não consegue organizar a classificação de vermelho em seu pensamento. Vermelho é cada objeto visto separadamente, e para que ela consiga classificar essa cor como elemento separado, terá de ocorrer diferenciações sucessivas,

separando a cor vermelha do objeto vermelho. A título de exemplo, será transcrito aqui um exemplo de pensamento binário, num dialogo entre Wallon e uma criança de seis anos:

“O que é a chuva?” – A chuva é o vento. – Então chuva e vento são a mesma coisa? – Não. – O que é a chuva? – A chuva é quando tem trovão. – E o vento o que é? – É chuva. – Então é a mesma coisa? – Não, não é igual. – O que não é igual? – O vento. – O que é vento? – É o céu.” (DANTAS, 1990, p. 39).

Neste exemplo, os pares estão muito presentes: chuva – vento, vento – chuva, chuva-trovão. A criança sabe o que significa chuva e vento, depois nega serem a mesma coisa, e após isso afirma como semelhantes. De acordo com Wallon (2008, p. 194): “as impressões, os hábitos, as intensões, as experiências que a criança procura nas coisas, ela as transforma na substancia comum das coisas”, generalizando-as. Ou seja, muitas são as origens das informações que as crianças adquirem e, muitas vezes, nesta faixa etária isso gera conflitos no pensamento. Segundo Dantas (1990, p. 35):

O grau de maturidade psicogenética do pensamento é a resultante de uma determinação dupla: da idade cronológica do sujeito, mas também da natureza do objeto sobre o qual se aplica. Podemos assim ver a criança mais velha recair nas mesmas contradições da menor quando o tema proposto à sua reflexão é um objeto mais distante porque pouco manipulável.

2.1.2 A Fabulação

Outra característica do pensamento infantil neste estágio é a fabulação. Conforme Dantas (1990, p. 59),

A fabulação, outro fenômeno frequente no pensamento infantil, tem um mecanismo semelhante ao da simples digressão: ela contém, entretanto, uma intenção e cria a necessidade de saber em que medida a criança crê, ou acredita fazer crer, em suas invenções. Ela apreze percorrer todos os graus entre a auto-sugestão e a mistificação, atitudes, aliás, estreitamente solidárias. A mistificação permite ceder à atração do insólito e do misterioso, deixando ao interlocutor o eventual ridículo da credulidade.

Para a criança, o prazer de imaginar é o motivo principal para usar da fabulação. As respostas são lúdicas, fazendo parte das suas atividades espontâneas. Suas experiências estão misturadas com seus desejos e vontades. A necessidade de justificar afirmações feitas gera novas invenções. Para a criança,

essas invenções preenchem lacunas, e parecem ter resolvido todos os questionamentos. Temos aqui um exemplo de fabulação, durante uma das entrevistas de Wallon com uma criança:

“Quando é que a gente vê a lua? – Quando é noite. – Porque a gente não a vê quando é de dia? – Porque tem sol. – Como é que fica de noite? – É Deus que faz a noite chegar. – Como é que ele faz isso? – Não sei. – Como é que fica de dia? – É o sol que faz o dia chegar. – Onde fica o sol durante a noite? – Ele dorme. – Quando ele dorme, pode ficar de dia? – Não. – Como é que ele faz pra dormir? – Ele se deita.” (1989, p. 107).

Nesse caso, a fonte dessas respostas é a experiência cotidiana da criança. A sincronia entre luar e noite, dia e sol; a tradição providencialista de Deus; interpretações literais de falas e dizeres correntes da época (Wallon, 1989).

De acordo com Wallon, no exemplo acima, foram três as ideias que a criança se baseou para sua resposta, três planos de pensamento diferente, que a criança ainda se limita a justapor e confundir:

A criança não está apenas em presença de conhecimentos que são de ordem diferente – experiência própria, material verbal, noções oriundas do meio ambiente – mas também de crenças ou de ideias que pertencem a diversos planos de pensamento e entre os quais ele ainda não sabe estabelecer as distinções ou as subordinações necessárias” (WALLON, 1986, p. 106).

2.1.3 Tautologia

Já as tentativas de buscar coerência em suas explicações resultam em tautologias, outra característica do pensamento da criança na idade pré escolar. Elas tendem a definir o conceito de determinado termo pela repetição do mesmo. A tautologia pode se manifestar pela repetição exata, ou a explicação circular, como “O que quer dizer dormir?” – “A gente dorme”; pode se manifestar também pela repetição exata da mesma palavra ou aproximação de dois termos complementares como no exemplo: “Faz frio porque faz gelo” (WALLON, 1989).

A apresentação separadamente destas características do pensamento infantil pé-categorial atendem a uma necessidade didática de exposição. De fato, elas coexistem, podendo também ocorrer predomínios de uma ou outra característica dependendo da necessidade de buscar coerência pela criança. Para ilustrar essa coexistência transcrevemos um diálogo apresentado por Wallon, citado por Izabel Galvão (1995, p. 82): Você sabe o que é telepatia? – É um bicho que, vem a

telepatia pro cérebro dele, ele solta a telepatia pros outros, mas ele não falam, ele pensam no cérebro. – Então telepatia é um bicho? – É”.

A criança do diálogo define telepatia por meio da tautologia (telepatia é um bicho que tem telepatia), e sua explicação vem da fabulação: por desconhecer o real significado da palavra, ela inventa uma explicação fora da realidade.

2.1.4 Imitação e representação

A imitação, no sentido walloniano, não ocorre antes dos dezoito meses. Wallon considera o conceito este conceito contraditório e de difícil definição. Segundo o autor,

As etapas sucessivas da imitação correspondem, portanto, com toda exatidão ao momento em que a representação que não existia deve chegar a ser formulada. Elas obrigam a reconhecer um estado do movimento, em que este deixa de confundir-se com as reações imediatas e práticas que as circunstâncias fazem surgir de seus automatismos, e um estado da representação, em que o movimento a contém antes de ela saber traduzir-se em imagens ou explicitar os traços de que deveria ser composta.” (WALLON, 2008, p. 124)

Wallon diferencia imitação de representação. Os gestos realizados pela criança como resposta a uma intervenção direta de outros (imitação mediante um modelo – bater palmas e a repetição do gesto pela criança), não podem ser considerados como imitação, mas sim como repetição. O movimento, apenas pelo movimento não constitui um ato, pois ele pode corresponder a níveis diferentes de atividade. A imitação, conforme proposta pelo autor, transforma além das relações sociais, o próprio sujeito: “em vez de estar voltada unicamente para o mundo exterior para modificar-lhe as relações, ele se torna uma modificação do próprio sujeito, cujas reações não são mais formadas apenas pelas necessidades do meio, mas também segundo modelos exteriores.” (WALLON, 2008, p. 143)

Entre imitar e representar existe, pois, diferenças, ambas se em dois planos diferentes: uma – a imitação, no plano motor e a outra – a representação, no plano das imagens e dos símbolos. Segundo Wallon (2008, p. 157), “ambas se desenvolvem, em oposição às reações modificadoras do meio que são a sequência direta de excitações exteriores e dos desejos, como uma aptidão plástica a moldar-se a si mesmo, segundo o modelo das coisas. Essa seria sua fase essencial.” Os

gestos e os símbolos que seguem são um retorno ao mundo e ao movimento, mas derivam dela seu significado.

Concluindo, na criança as impressões são instáveis e múltiplas e isso a leva a adotar os modos das pessoas que convivem com ela, para poder contrapor-lhes e formar seu próprio eu, tomando consciência do que é o “eu” e o “outro”. Ela tenta ser parecida com a referência que tem e, ao mesmo tempo, tenta ser diferente do modelo que adota.

2.1.5 Das relações entre pensamento e linguagem

Segundo Dantas (1990), antes da linguagem assumir a função de substituto do ausente, ela acompanha as impressões perceptivas, em lugar de substituí-las. Mesmo quando esta já assumiu a função de pura representação mental, as palavras infantis conservam lacunas.

Entre linguagem e representação há uma relação fundamental: uma representação que não fosse conotada por palavras ou por um simples código falado, não poderia ser “fixada” na mente. Porém, como é proveniente da ordem social, a linguagem introduz as convenções e experiências tradicionais existentes na sociedade. Segundo Wallon (2008, p. 179), “a representação não apenas utiliza a função simbólica da linguagem, ela própria é um determinado nível da linguagem e da função simbólica.” Esta relação entre objeto e sua representação e, entre representação e signo, é própria da espécie humana, sendo que o desenvolvimento e as relações entre os mesmos tem origem nas relações sociais: “o desenvolvimento deste potencial pela espécie tem na sua base a vida em sociedade que pressupõe objetivos comuns e necessidade de comunicação” (DOURADO e PRANDINI, 2001).

Linguagem e cultura são indispensáveis para as transformações do pensamento humano e, especificamente, para o da criança e sua atividade, de um modo geral. É a partir dos dois anos a criança começa a reconhecer pessoas ou objetos em imagens. Este ato, muito precoce nas crianças, é chamado de aptidão perceptiva: o reconhecimento é tão direto como o seria diante da própria realidade (Wallon, 2008, p. 151).

Por fim, para Wallon, a imagem sensível – captada e construída com/pelos órgãos sensoriais, não é a única fonte de representação para a criança; a estas representações se vinculam outras, como as palavras que representam, o que torna possível que a representação receba uma nova denominação, que a classifica entre outras imagens e lhe confere seu significado. Essa denominação é a primeira etapa para o símbolo, e para a constituição da linguagem, instrumento que transmite o pensamento e o estrutura.

2.2 O avanço para o Estágio Categorial

Galvão (1995), apoiando-se na teoria walloniana, destaca que a colaboração entre as diferentes instâncias do desenvolvimento da criança requer a participação e maturação dos centros de inibição e discriminação. São as funções nervosas que auxiliam a consolidar as disciplinas mentais, capacidade da qual depende o controle voluntário dos movimentos. Enquanto essas funções nervosas não estiverem desenvolvidas o suficiente, a mente da criança não consegue inibir fatos de maior carga afetiva, bem como acaba confundindo e misturando pensamentos. Porém, o que provoca a transição entre o sincretismo e o pensamento categorial são as contradições vividas pela criança e sua necessidade de resolvê-las. É no estágio categorial que se intensificam as diferenciações dos objetos entre si e da criança com relação a estes. Segundo a teoria walloniana:

Objetivar o real é pensá-lo em potencial ou sob forma categorial, isto é, em sua eventual diversidade, o que tem o duplo efeito de tornar possíveis o controle das coisas e o ajustamento gradativo do pensamento à realidade destas (WALLON, 1989, p. 752).

É entre 10 e 12 anos de idade que as condições orgânicas (desenvolvimento e maturação das complexas funções neurológicas), tornam possível, para a criança, generalização de conceitos, o estabelecimento de relações entre “nomes e aspectos das coisas”, perceber a “reversibilidade de processos” (operações inversas do tipo somar/diminuir), para citar algumas operações mentais. Segundo Amaral (2004, 91), “é a emergência das categorias que vai permitir ordenar entre si impressões dispersas, manter a direção do pensamento, abstraí-lo dos desvios e possibilitar a realização de reduções necessárias para atingir o conceito.”

Nesse estágio, há um intenso exercício das funções cognitivas, exigindo esforços por parte criança, na medida em que, para compreender as situações e objetos de forma bem diferenciada – condição previa para a categorização dos objetos, implica esforços também no sentido da seleção de fatos que a interessam, “retirando-os” ou “escolhendo-os” entre a infinidade de estímulos do ambiente social em que ela está inserida.

Segundo Wallon, nesse estágio as relações Eu-Outro são de reciprocidade. A criança já bem se diferencia do Outro, o que lhe possibilita também uma melhor compreensão de si própria; por outro lado, as condições psíquicas mais estáveis agora, lhes permitem que explore o meio físico, podendo organizar este por meio de categorias mais bem definidas.

De forma breve, dentro do possível no contexto de desenvolvimento deste trabalho, apresentamos as principais considerações de Wallon sobre o desenvolvimento do pensamento infantil.

No próximo capítulo, procuraremos abordar a importância da teoria walloniana para a prática pedagógica na Educação Infantil. Qual a necessidade do estudo dessa teoria para a prática pedagógica? Como reconhecer e saber trabalhar com certos comportamentos e singularidades da criança? Essas são algumas das perguntas que o próximo capítulo tentará responder.

3. CONTRIBUIÇÕES DE WALLON PARA A EDUCAÇÃO E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo deste capítulo é discutir as contribuições do autor para a educação e, mais especificamente para a Educação Infantil. O estudo sobre as crianças e suas infâncias em diferentes campos disciplinares tem contribuído para o desenvolvimento teórico acerca da educação em instituições sociais de crianças pequenas. Esta pesquisa se junta a tantas outras que procuram refletir sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, apresentando a perspectiva psicológica do desenvolvimento tal como foi elaborada por Wallon.

Wallon não formulou sua teoria psicológica com o intuito de que esta fosse transformada em um “método educativo”, em que Pedagogia ficasse subordinada a Psicologia. Como já dito anteriormente, as duas instâncias de conhecimento caminham juntas, de forma igualitária.

Em geral, aos cursos de formação de professores, por motivos variados, priorizam a abordagem de determinados autores, como é caso recente no Brasil dos estudos referenciados em Vygotsky, mesmo que estes não respondam a todas as perguntas e angústias dos novos docentes. Essa foi minha percepção durante os anos que cursei Pedagogia, e que me levou a necessidade de conhecer outros teóricos capazes de contribuir para as questões presentes na Educação Infantil. Este foi meu motivo para conhecer Henri Wallon.

Para melhor expor nosso trabalho, organizamos este capítulo do seguinte modo: o primeiro, trata das contribuições do autor para a educação, de uma maneira geral, mas dando ênfase à Educação infantil. Na sequência, os tópicos “Das relações entre a afetividade e a inteligência na criança pequena: a criança como sujeito integral e os processos educativos na Educação Infantil (3.2), Relações pedagógicas na Educação Infantil: crianças têm muito a dizer (3.3) e, por fim, Conflitos nas relações pedagógicas (3.4).

3.1 Contribuições da teoria walloniana para a educação.

Um dos documentos mais importantes que expressam o pensamento de Wallon acerca da educação – e da educação escolar em particular e, da relação

desta com o desenvolvimento humano – é o Plano Langevin Wallon. Segundo Wallon:

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 individualidade (WALLON; LAVEGIN, – apud Gratiot-Alfandéry, 2010, p. 16. Sem grifos no original)

Para Wallon as classes não deveriam ter mais do que 25 alunos e a educação deveria ser organizada em ciclos, com as crianças seriam separadas por idade. A escola maternal acolheria as crianças entre 3 e 7 anos. Depois viria o primeiro grau, obrigatório para crianças de 7 a 18 anos, que seria dividido em 3 ciclos de estudo: O primeiro ciclo de 7 a 11 anos, o segundo ciclo, de 11 a 15 e o último ciclo, para alunos entre 15 e 18 anos.

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 desenvolvimento intelectual das crianças que as creches, onde elas passam, frequentemente, todos os seus dias, tenham educadores infantis. (WALLON; LAVEGIN – apud Gratiot-Alfandéry, 2010, p. 16)

Como já tratado nos outros capítulos, Wallon estudou o desenvolvimento da criança destacando o caráter social deste, o que o levou a discutir também os processos e ambientes sociais nos quais vivem as crianças, em particular a educação e a escola. De acordo com Galvão (1993, p. 37), a importância de seus estudos sobre os contextos educativos escolares, deve-se a compreensão do autor de que

Como meio funcional, o ambiente escolar tem características próprias; aglutina pessoas em torno de um objetivo comum a instrução – e comporta grupos com tendências variadas. Neste sentido difere da família, onde os papéis de cada membro são impostos pelo nascimento, oferecendo um parâmetro único para as relações sociais da criança. Para se perceber como ser autônomo, distinto do grupo familiar, a criança precisa de interações diferenciadas, em que possa, em função de preferências e afinidades, escolher os companheiros e as situações. Esta oportunidade de convívio social é oferecida pelo meio escolar, no qual a criança interage com adultos que não os seus pais e com crianças da mesma idade.

Outro ponto importante para reconhecer a importância de Wallon para a prática pedagógica na Educação Infantil é sua compreensão da criança como um ser completo, opondo-se a concepções que a tomam como ser fragmentado. Os três campos funcionais – o motor, o afetivo e cognitivo são tratados pelo autor de forma indissociável, uma vez que o desenvolvimento de um necessariamente causa impactos qualitativos nos demais. Sendo a relação entre estes campos intrinsecamente dialética assim, entendia Wallon, também assim estes deverão ser tratados na educação e pelos professores; exemplificando, para o autor, não seria adequado o professor tratar a instrução dissociada das relações afetivas com a criança. De acordo com Galvão (1993, p. 38),

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

Como já abordamos anteriormente, o processo de desenvolvimento da criança decorre de seus esforços para superar conflitos e crises decorrentes, tanto de sua origem em diferentes fontes de conhecimento, como de suas condições pessoais e sociais. Nesse sentido, o papel do professor passa ser fundamental, repercutindo também na formação que este deve receber. Segundo Mahoney (2004, p. 10)

Ao incorporar esses conhecimentos à formação de professor, o autor sugere ao professor posturas mais abrangentes por incluir em suas decisões não só considerações relativas ao cognitivo, mas também seu impacto sobre o motor e o afetivo.

Espera-se assim que professor observe atentamente as crianças de modo a identificar quando e de que forma esses conflitos se manifestam, ajudando as crianças a superarem os mesmo. Relembramos que para Wallon cada etapa (ou estágio) tem uma função própria. O adulto que se propõe a entender a criança tem que levar em conta os estágios de seu desenvolvimento, bem como os conflitos que os acompanham, cuidando para não tomar a si mesmo como referência, pois os resultados serão completamente distintos. É responsabilidade do adulto e principalmente do educador adequar o meio – ou o meio escolar – às possibilidades e necessidades infantis do momento. Assim a atuação do educador será de cunho psicológico, pois além de mediar o conhecimento, ele precisa se adaptar ao

pensamento e à natureza da criança. Assim, a pedagogia e a psicologia caminham juntas. (Carvalho, 2002)

Tanto no caso da Educação Infantil, como na escola fundamental é importante se destacar que a escola não se limita à instrução, ou seja, à transmissão de conhecimento por um adulto. A criança deve também aprender a pensar criticamente. Portanto, o professor não se torna apenas o mediador entre a cultura e o aluno, mas representante da cultura de determinada sociedade. Para Wallon, o acesso à cultura é função primordial – mas não a única – da educação formal, e é tarefa do professor selecionar entre os saberes disponíveis em cada momento, em cada sociedade, e tornar – ou não – esses saberes transmissíveis. Mesma observação acima.

Segundo Mahoney (2004, p. 91):

A escola é um meio que pode oferecer a criança experiências enriquecedoras se considerar que entre a afetividade e a inteligência há interpenetração, há interferência mútua, que uma dimensão dá suporte e alimenta a outra, e o que o conteúdo da consciência não se amplia por acúmulo de informações, mas por reorganizações, em resposta às solicitações.

Da escola infantil, também chamada por Wallon de Escola Maternal, espera-se que prepare também para a emancipação da criança. Na perspectiva do autor, Almeida (2008, p. 353) ressalta que:

Nos primeiros anos escolares, o professor deve ser competente em preparar a criança para viver em coletividade, incentivando o trabalho em grupo. Em outras palavras, já no jardim de infância, o professor deve procurar desenvolver sentimentos nobres que permitem ao indivíduo atuar como cidadão na sociedade.

O destaque dado por Wallon ao valor formativo da educação estende-se também à importância dada por este, aos anos que precediam a escolarização obrigatória. Sua função social é ressaltada, na medida em que esta “alarga” as experiências da criança, para além dos contextos familiares:

se esta etapa de semiconfusão e de conflito íntimo entre ela e os outros é inevitável, se até mesmo o seu papel é necessário para a harmonização ulterior das relações eu-outros, é bom que a criança não sofra a influência exclusiva da família e que, antecipando-se à idade seguinte, ela frequente também meios menos estritamente estruturados e menos profundamente afetivos. O jardim de infância pode responder essa necessidade (WALLON, 1975, p. 68).

Concluindo esta breve seção introdutória, destacamos o quão foram importantes as contribuições de Wallon para a Educação. Ainda que em sua obra encontremos diretrizes acabadas para a prática pedagógica, ao ler seus livros e escritos fica clara a importância dada a escolarização e aos processos ricos que a escola pode fornecer a criança para seu desenvolvimento.

3.2 Das relações entre a afetividade e a inteligência na criança pequena: a criança como sujeito integral e os processos educativos na Educação Infantil

Conforme mostramos na seção anterior, a educação das crianças pequenas necessita tomar como referência, como bem disse Wallon, os processos de desenvolvimento infantil, referência básica que deve orientar as atividades pedagógicas propostas pelos professores e as necessidades e interesses das crianças. As relações entre os campos funcionais (conforme cap. 1), e as filiações genéticas entre emoção e a razão e motricidade como bem foi demonstrado por Wallon, evidenciam, cada vez mais, a necessidade de se compreender bem estes processos, particularmente com o que é proposto, em termos de currículo para a educação das crianças pequenas.

Como já explicitado nos capítulos anteriores, a teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade de Henri Wallon integra a afetividade e a inteligência. Os campos funcionais – afetividades, ação motora e cognição – são indissociáveis e tem igual importância. Ainda que relacionados, segundo Dantas (1990, p. 10), a “afetividade precede, nitidamente, o aparecimento das condutas de tipo cognitivo. Isso indica conflito e oposição permanente entre ambas. As condutas cognitivas surgiram a partir de condutas afetivas

Uma das mais significativas contribuições de Wallon para a Pedagogia e para a educação foi mostrar as relações entre o desenvolvimento cognitivo e a afetividade, ou seja, evidenciar que as primeiras formas expressivas do bebê que são de caráter emocional se constituem como base para a cognição. Logo, ao contrário do modo predominante na educação, a dimensão afetiva faz parte dos processos de aprendizagem. Esta relação é assim explicada por Galvão (1996, p. 38):

Definindo o homem como ser geneticamente social, a concepção walloniana do desenvolvimento humano propõe a existência de uma

complexa imbricação entre os fatores biológicos e sociais. Conforme as disponibilidades de amadurecimento da idade, a criança interage de maneira mais forte com um outro aspecto de seu ambiente, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento e aplicando sobre ele suas condutas; a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente, numa dinâmica de determinação recíprocas.

Embora estudos realizados no âmbito da Educação Infantil e nos documentos de política que orientam esta etapa educativa, raramente façam menções aos estudos de Wallon, é importante destacar que muitas de suas concepções encontram-se presentes nestes. Iniciamos por mostrar como a LDBEN 9394/96, em seu artigo 29º e 31º, respectivamente, foi tratada a Educação Infantil

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o **desenvolvimento integral da criança** até seis anos de idade, **em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social**, complementando a ação da família e da comunidade.

[...]

Na educação infantil a **avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento**, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A educação maternal, no Plano Langevin-Wallon, foi assim tratada:

Na escola maternal, no início do primeiro ciclo do primeiro grau, o principal objetivo da educação será a formação das atitudes psíquicas, hábitos de sociabilidade que orientam a criança em direção a consciência da existência do outro e ao respeito aos seus direitos. Nesta idade a afetividade comanda diretamente a ação: é sobre ela que a educação se apoiará [...]. A reflexão abstrata, não sendo própria deste estágio, o ensinamento moral teórico será excluído: a reflexão e o julgamento moral se exercerão sobre fatos precisos da vida individual e coletiva (LAVEGIN-WALLON, p. 21)¹³

A LDB 9394/96 deu um tratamento diferenciado a Educação Infantil, quando usa o termo “educação infantil” e não “ensino infantil”. Cerisara (1999) apontava como um dos primeiros desafios para transformar “as instituições de educação infantil em um nível de ensino, sem que elas reproduzam ou tragam para si as práticas desenvolvidas no ensino fundamental?

Falar em educação e não em ensino foi a forma encontrada para não reforçar a concepção instrucional escolarizante presente nos demais níveis de ensino e indicar uma proposta de trabalho com crianças cuja especificidade requer uma prevalência do educativo sobre o instrucional, ou seja, mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos

¹³ Tradução livre do texto original em francês

educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social. Para enfrentar este desafio é preciso ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais (CERISARA, 1999, p. 15)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), bem refletiram o que diz a LDBEN 9394/96, deixando clara a importância dada às relações sociais para o aprendizado nessa faixa etária. Segundo o Parecer CEB nº 20/2009, fundamento para a Resolução 05/2009, que instituiu as DCNEI:

a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade **são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações** que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. (BRASIL, 2009, p. 05).

Também discutindo à importância da Educação Infantil para o processo de desenvolvimento da criança, bem como as especificidades da Educação Infantil, Eloisa Rocha ressalta que:

[...] faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. Em particular na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação, contornos bem definidos. Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). A partir desta consideração, conseguimos estabelecer um marco diferenciador destas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, a partir da função que lhes é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. (ROCHA, 2001, p. 31)

Na “escola maternal” francesa, correspondente aproximado ao que hoje chamamos de Educação Infantil no Brasil, requeria Wallon que o seu foco fosse a

construção de hábitos de sociabilidade e moral, ou seja, construção de um ser humano social.

Na escola maternal, no início do primeiro ciclo do primeiro grau, o principal objetivo da educação será a formação das atitudes psíquicas, hábitos de sociabilidade que orientam a criança em direção a consciência da existência do outro e ao respeito aos seus direitos. Nesta idade a afetividade comanda diretamente a ação: é sobre ela que a educação se apoiará [...]. A reflexão abstrata não sendo própria desta estágio, o ensinamento moral teórico será excluído: a reflexão e o julgamento moral se exercerão sobre fatos precisos da vida individual e coletiva (LAVEGIN-WALLON, p. 21)

3.3 Relações pedagógicas na Educação Infantil: crianças têm muito a dizer

Em seu livro “A evolução psicológica da criança”, Wallon (2007, p. 9) ressalta que “a criança não sabe senão viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que é que vai prevalecer nesse conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança?” Qual o alerta feito pelo estudioso? Sabemos o quanto é frequente, professores tenderem a julgar as manifestações infantis baseados nas experiências e na ótica esperada dos comportamentos adultos. Esse equívoco pode levar os professores e os adultos, de um modo geral, a interpretações redutoras da expressividade infantil.

Este alerta é feito também por Kramer, quando afirma que ao deixar de olhar para as crianças, aprender com elas e de compartilhar suas experiências, os professores serão adeptos do “adultocentrismo”, passarão a olhar “de cima” para as crianças, e não conseguirão ver o mundo tal como se apresenta à sua “altura”. Segundo Kramer (2003, p. 168):

Não nos parece ser possível pensar a condição de emancipação das pequenas crianças, descentralizando as ações dos adultos ou colocando-os em segundo plano, pois, para que a criança assuma seu papel de ator na sociedade e viva sua condição de cidadã, precisará do apoio, incentivo, instrumentalização e intervenção efetiva do adulto.

Cabe ao adulto incentivar a autonomia das crianças, propondo situações que as deixem ainda mais curiosas e com muito mais vontade de expressar suas ideias e produções. Gasparin (2013, p. 202) afirma que:

O pensamento também vai, gradativamente, construindo-se. O conjunto funcional cognitivo oferece um conjunto de funções para lidar com o meio e resolver as situações da realidade. É responsável

pela aquisição, transformação e manutenção do conhecimento por meio das representações, noções, ideias, memória, criatividade, imagens, imaginação; enfim, pelas funções psicológicas superiores que levam o indivíduo a interagir com o seu meio de forma eficiente.

O professor deve ter conhecimento de que nessa fase da vida, a criança busca referenciais e imita a conduta de adultos que convivem com ela, buscando mediações para a construção de sua personalidade. Se este adulto tiver ciência disso, ele tenderá a cuidar dos exemplos que transmite a seus alunos, bem como os modos de agir cotidianamente. Segundo Gasparin (2012, p. 58):

Se o professor é sabedor de que no estágio do personalismo, além da imitação, a criança se opõe ao adulto para afirmar seu eu, também terá mais recursos para lidar com os argumentos ou o acolhimento das opiniões infantis. Tomará ainda consciência que a criança tem um raciocínio próprio e diferente do adulto, e que muitas vezes sua lógica está adequada para sua possibilidade do momento.

A escola e a de educação infantil também, muitas vezes são tratadas apenas como lugares exclusivos para a formação cognitiva. Contudo, conforme o que expomos até o momento, seguindo-se a perspectiva walloniana, esta é uma perspectiva equívoca e reducionista de seu papel social.

O direito de estar na escola e ser ouvido pelo professor deve ser respeitado, de modo que a criança possa se constituir como um ser participativo, inserida em diferentes contextos socioculturais. Segundo Wallon,

a atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é uma das mais precoces e das mais poderosas. Essa atração é movida por uma das necessidades mais profundas do ser humano: estar com o outro para se humanizar. (Wallon apud Gasparin, 2012, p. 38).

Ou seja, é muito importante que o professor esteja sempre disposto a ouvir o que a criança tem a dizer, estar focado nas suas necessidades, estabelecimento vínculos afetivos e de troca. Com isto, fortalece a auto-estima dos pequenos e também se possibilita a ampliação de suas possibilidades de comunicação e interação social. Almeida (2010, p. 26), ressaltando a importância das relações entre afetividade e cognição, adultos e crianças, afirma que

o conjunto afetividade oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. Afetividade refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis.

Porém, mais do que “dar voz” às crianças, o professor precisa aprender a ouvir o que essas vozes têm a dizer, observando e situações em que estas relações ocorrem:

As relações que a criança estabelece com o adulto são os referenciais para a elaboração do seu eu, de sua personalidade. O modo como a criança irá relacionar-se com esse adulto é importante para que os educadores percebam o significado dessa maneira infantil de operar e, conseqüentemente, de se construir. O professor tendo em mente que se torna referência para seus alunos, medirá suas palavras, suas atitudes e modos de se relacionar com os alunos. (p. 18).

3.4 Conflitos nas relações pedagógicas

Não se deve compreender a infância e as crianças de modo generalizado, uma vez que estas se constituem em diferentes contextos sociais, culturais, socioeconômicos, além das relações de gênero, raça e etnias. Portanto, não há apenas uma criança, mas muitas crianças, cada uma com suas especificidades.

Wallon em toda sua teoria afirma que o desenvolvimento humano se dá por contradições e conflitos, e cada etapa traz profundas mudanças na criança e nas suas formas de agir e de se relacionar com os outros e com o mundo. A passagem de um estágio pra outro não é somente ampliação, mas também reestruturações do anterior, de modo que funções deste não desaparecem totalmente, mas permanecem de forma subordinada as funções do novo estágio. Assim, se surgem novas possibilidades de relação com o outro e com o meio, novas condutas, vale lembrar que este processo é descontínuo, marcado por rupturas e retrocessos. Segundo Galvão (2004, p. 21):

Apoiado numa epistemologia materialista dialética, esse autor sustenta que a compreensão dos fenômenos psíquicos deve aceitar oposições encontradas do real, na atividade do sujeito e nas relações entre o sujeito e o real, tentando compreender-lhe os componentes e o dinamismo.

Ainda segundo a autora, com frequência instala-se, nos momentos de passagem, uma crise que pode desorganizar momentaneamente o comportamento, gerando conflitos na relação do indivíduo com o outro ou consigo mesmo:

A atitude de oposição sistemática ao adultos que caracteriza a conduta nessa idade é um exemplo de conflito que leva a saltos qualitativos no desenvolvimento do sujeito (Wallon, 1995 e 1986). A criança recusa-se a seguir qualquer sugestão ou ordem que venha do adulto, confrontando a isto seus desejos e pontos de vista; ao

opor-se sistematicamente às proposições do outro é como se ela estivesse retirando do eu o não-eu, num exercício fundamental para a diferenciação de um eu até então sincrético, fundido no outro (GALVÃO, 1996, p. 39).

Para Wallon, essas crises e conflitos não são visto como negativos, para ele são momentos indispensáveis na constituição da personalidade e identidade, cujas atividades ainda estão sob predomínio afetivo. Esse conflito é essencial na diferenciação, pois a oposição significa a progressiva constituição.

A criança nessa faixa etária precisa do convívio social com adultos e outras crianças para experimentar relações diferentes daquelas familiares, aprendendo a lidar com sentimentos relacionados, por exemplo, com a aceitação e pertencimento de grupo, competição e frustração, para citar alguns. Segundo Gasparin (2012):

As relações entre pares são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. A linguagem se desenvolve na prática da oralidade entre as crianças da mesma idade, pois há argumentação e contra argumentação de suas ideias. (p. 54)

Em relação à cognição, Galvão (2004) ressalta que:

Wallon vai destacar a importância dos confrontos entre as percepções e representações da criança e a língua, Ao falar sobre uma experiência que é cambiante, multiforme, ela se vê constrangida à fixidez dos signos linguísticos sob os quais tem de encaixar sua experiência. (Wallon apud Galvão, 2004, p. 25)

A apropriação de novas palavras e expressões, mesmo que de início ela tenha dificuldade de usá-las, leva-a a apropriação da cultura de forma diferenciada. Muitas das contradições do pensamento sincrético, explicam-se pelo fato de a linguagem ser ora instrumento, ora determinante do fluxo ideativo.

Ou seja, ao compreender a criança, seguindo seu desenvolvimento mental, o professor estará deixando de ser somente o transmissor de conhecimentos, e passará a ajudar a criança nas questões sociais durante as crises e conflitos. Como citado, as atividades mentais da criança são específicas e diferentes dos adultos, e ao entender essas especificidades, o professor pode auxiliar a criança de modo mais desejável. A escola e mesmo a educação infantil tendem a enfatizar atividades e proposições centradas no desenvolvimento intelectual das crianças. Mas de acordo com Wallon, também

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.

Como já dito nos capítulos anteriores, na teoria walloniana, o desenvolvimento humano é um processo cuja base são as relações sociais. Conviver com o outro é fundamental, sendo essa a base para o desenvolvimento da personalidade e diferenciação do sujeito, formando assim a identidade. Segundo Wallon, as crianças entre 3 e 6 anos, a afetividade e as emoções predominam e a criança tem grande necessidade de reconhecer a sua existência, afirmando-se como EU, diferenciado do outro. Este processo – diferenciação – é a base de nossa personalidade e, passando da forma um pouco rudimentar no início da vida, para gradativamente ir se tornando mais complexa. Essa diferenciação faz parte do desenvolvimento do indivíduo e da constituição do seu eu.¹⁴

Tanto no processo de ensino-aprendizagem, como nos momentos de cuidado, o lado afetivo se revela pela disposição do professor oferecer novas situações e experiências, e pela atenção dada às crianças para que possam participar igualmente, para que possam aí organizar seu pensamento de modo a se constituir como sujeito.¹⁵

Ficou claro durante todo o capítulo as relações entre afetividade-cognição. Wallon dá destaque para essa relação de reciprocidade, pois segundo ele, uma dá base para a outra, seguindo assim o desenvolvimento. Muitas vezes, na educação escolar, o enfoque é dado ao cognitivo, ao acúmulo de informações, em detrimento da afetividade. As relações sociais e o vínculo formado entre professor-aluno podem fazer com que o processo ensino-aprendizagem se torne mais prazeroso para a

¹⁴ Além da afirmação do eu, outras características são visíveis em crianças dessa faixa etária, como, por exemplo a imitação, em que a criança imita em suas brincadeiras situações ou pessoas do ambiente em que vive, ou até mesmo apenas ouve. Durante nosso estágio tivemos oportunidade de acompanhar processos dessa natureza. O excerto extraído de um registro de 09/06/2014 expressa isso: *“A estagiária Dani foi para perto da árvore ver do que as crianças estavam brincando, e ouviu esse diálogo: L. disse: “A polícia não tá aqui filho!”. W. diz: “Pai, tá sim!”. E olhavam para o J. com cara de medo. Pelo que dava a entender o J. era o policial, mas o que mais chamou atenção foi a relação de pai e filho, brincando de casinha dentro da árvore. A figura do pai protegendo o filho. É interessante como a figura da polícia, do policial é constante e presente nos jogos das crianças.”* (Registro 09 de Junho de 2014.

¹⁵ Outro excerto de um registro produzido durante o estágio de Educação Infantil mostra-nos a importância desta relação do adulto-criança: *as estagiárias ficaram todo o tempo brincando com as crianças e observando como estavam se relacionando com o material. Quando as crianças começaram a contar a história, a estagiária deu ênfase a ideia, e deu seu apoio para que elas pudessem usar a imaginação.*

criança, pois o docente estará ciente de seus conflitos internos e da necessidade de afeto da criança. Dito isto, a atemporalidade a teoria walloniana fica nítida, e o autor se torna uma base sólida de estudos da psicologia da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ser uma teoria pouco divulgada nos meios educacionais, a obra de Wallon nos possibilita muitas reflexões acerca da complexidade do desenvolvimento da criança.

Ao iniciarmos esta pesquisa tínhamos em mente buscar compreender como ocorre o desenvolvimento mental da criança, e quais são as características do seu pensamento, em especial entre 3 e 6 anos. Motivava-nos compreender melhor, por exemplo, o sincretismo. Meu desejo era também construir uma reflexão sobre o interior da sala de aula baseado na teoria de Wallon. Como o professor pode trabalhar conhecendo a criança completa? Como a afetividade na relação professor-aluno ou, professor-criança, no caso da Educação Infantil, influenciaria os processos cognitivos? Durante todo o processo de pesquisa tentei refletir e responder a estas indagações.

Com certeza, a tarefa de educar demanda posturas e conhecimentos diferenciados, por parte do professor, pois ele desempenha o papel de mediador do processo educativo de aquisição da cultura pela criança, bem como tem a tarefa de ampliar as concepções de mundo e de suas relações sociais.

Seria ingenuidade supor que a teoria de Henri Wallon contém uma explicação pronta, que “ensine” o professor a como desenvolver e “potencializar” a criança, porém Wallon sugere inúmeras alternativas para que o docente possa analisar e observar, tentando compreender a criança em sua totalidade, como seus pensamentos e comportamentos.

Após a realização desta pesquisa e, voltando a analisar muitos registros originários na situação de estágio e, que de forma “tímida”, devido a escassez de tempo as colocamos em notas de rodapé, compreendemos e firmamos nosso entendimento de que o conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da criança, das suas necessidades específicas em cada estágio, deve ser um dos referenciais a orientar a prática pedagógica. Isso ajuda o professor a fazer intervenções pertinentes a cada momento desse processo, de maneira consciente e responsável, em consonância com valores éticos, políticos e estéticos, tal como preconizam as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

É pela mediação estabelecida durante o processo de ensino-aprendizagem que o professor pode lançar mão dos conhecimentos sistematizados, fonte de

informações e experiências que contribuem para que a criança pré escolar possa cada vez mais, aprender a diferenciar situações e experiências, na direção da superação do sincretismo inicial do seu pensamento.

Pode-se concluir, com esta pesquisa que, com o apoio da teoria walloniana é possível que se eduque e conheça crianças de forma a respeitar as características e peculiaridades das mesmas, tendo-se também como referencia seus estágios de desenvolvimento. É aí que está a importância do acesso, durante os cursos de graduação, do conhecimento sobre o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Laurinda R. de. **A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana**. Estudos de Psicologia, Campinas, outubro-dezembro, 2014.
- BAZÍLIO, Luiz Cavaliere e KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003a.
- CARVALHO, Diana Carvalho de. **A psicologia frente a educação e o trabalho docente**. Psicologia em estudo, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002
- CERISARA, Ana Beatriz. **A Psicogenética de Wallon e A Educação Infantil**. Revista Perspectiva CED/UFSC, Florianópolis/SC, v. 28, p. 35-50, 1997.
- DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- DANTAS, Heloysa. **A Infância da Razão**. São Paulo: Editora Manole, 1990.
- DANTAS, Heloysa. **Emoção e ação pedagógica na Infância: contribuições de Wallon**. Temas em psicologia, São Paulo n.º3, 1993.
- DOURADO, Ione C. P. PRANDINI, Regina Célia A. R. **Wallon e a Psicologia da educação**. Anped 2001.
- GALVÃO, Izabel. **Cenas do Cotidiano Escolar, conflito sim violência não**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004
- GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GALVÃO, Izabel. **A questão do movimento no cotidiano de uma pré escola**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 37-49, agosto de 1996.
- GALVÃO, Izabel. **Reflexões sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon**. Revista Ideias, v. 20, p. 33-39, 1993.
- GASPARIM, Liege. **Interações em sala de aula: vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon**. 2012. Dissertação. UFPR, Curitiba.
- GUEDES, Adrienne Ogêda. **A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon: desenvolvimento da comunicação nos seus primórdios**. Rio de Janeiro, 2007
- GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, C. R de. **Henri Wallon: Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2005

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, C. R de. (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MARQUEZANO, Viviane L. **O cuidar na ação do formador de professores**. São Paulo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEREIRA, Caciana L. **Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para o estudo da linguagem**. Psicologia em estudo, Maringá, v. 17, n. 2, p. 277-286, abr./jun. 2012.

SILVA, Dener Luiz da. **Do Gesto ao Símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica**. Revista Educar – Editora UFPR, Curitiba, nº 30, p. 145-163, 2007.

SOUSA, Anna Flávia Lima. JESUS, Beatriz Rezende de. SILVA, Rose Izabel N. da. Et al. **Henri Wallon: Sua teoria e a relação da mesma com a prática**. Revista Ícone, Goiás, vol. 10, agosto de 2012.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. **A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 235-248, jul./dez. 2003

WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **As Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Editora Manole, 1989.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.