

Bastos, ABBI. O processo de construção da pessoa em Henri Wallon.
In:__. A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito
em Lacan. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESSOA EM HENRI WALLON

Wallon, ao investigar a psicogênese em suas etapas anteriores aos 3 anos, buscou compreender a evolução do psiquismo, sua formação e transformações. A origem da evolução da pessoa já está presente nas primeiras manifestações da vida psíquica, predominantemente emocionais.

As emoções, que num primeiro momento se traduzem por descargas dissociadas e esporádicas, vão se encadear e organizar de maneira complexa. O estudo das emoções nessa teoria enfatiza seu caráter fundamentalmente social. O comportamento emocional constitui o primeiro modo de comunicação da criança, e através dele é possível imprimir uma função expressiva às manifestações.

Outra característica importante da emoção é o seu poder de contágio, por meio do qual o contato é estabelecido pelo mimetismo ou por contrastes afetivos. O contágio possibilita uma espécie de participação mútua e tem um forte valor expressivo. O impacto afetivo causado pelas manifestações da criança provoca um verdadeiro contágio emocional nas pessoas, que, conseqüentemente, passam a imprimir uma significação a elas. É a partir desse momento que começa a se estabelecer um circuito de trocas mútuas entre a criança e o meio, que possibilita a correspondência entre os próprios atos e os respectivos efeitos.

As ligações da criança com o meio estão diretamente associadas à participação nas situações em que se encontra, das quais ainda não consegue diferenciar-se.

Através dos meios de expressão, a criança será posta em contato com o ambiente humano e sua cultura.

A emoção é, então, o ponto de partida do psiquismo, da consciência e da vida social, uma vez que é através dela que vão se estabelecer as primeiras trocas da criança com o meio humano, os primeiros elos de significação e, posteriormente, se processar a fundamental diferenciação eu-outro.

Esse momento da evolução já implica uma vida social, uma primeira forma de sociabilidade, a partir da qual será possível à criança diferenciar suas emoções e tornar suas manifestações cada vez mais intencionais. A primeira forma de consciência é orgânica e social, marcada por um estado de indivisão entre o próprio sujeito e a situação exterior. Sua consciência permanece confusa, sem delimitação entre o subjetivo e o objetivo, global e indiscernível.

Wallon (1968) afirma que as emoções são a exteriorização da afetividade, que elas tornam possível o desenvolvimento de meios de expressão cada vez mais complexos e, ainda, transforma-os em instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. À medida que se tornam mais elaborados e precisos, o seu significado passa a ter maior independência e, conseqüentemente, separam-se da emoção. No entanto, a emoção na teoria walloniana é entendida como um componente permanente da vida psíquica e tem uma influência significativa sobre o caráter.

À medida que a criança é capaz de diferenciar suas emoções das situações externas e aprimorar seus próprios meios de expressão, vai também desenvolvendo atitudes de espera e de previsão perante situações em que está implicada. É justamente por meio da antecipação que as primeiras imagens mentais poderão ser elaboradas. As primeiras imagens são conseqüências da alternância entre os momentos de satisfação e de privação, e só a partir delas a imitação pode chegar a se formular.

Wallon utiliza-se do termo *prestance* para explicar a reação da criança à presença do outro e como sua simples presença pode desencadear alterações de comportamento. A sensação de estar sendo observado produz não só mudanças de atitude, como também uma espécie de contágio que faz com que a criança passe a se observar. É como se precisasse adaptar-se à presença do outro, podendo manifestar-se afetivamente ou paralisando e inibindo sua ação.

Conforme o crescimento, as reações de *prestance* modificam-se. Antes dos três anos são mais indiferenciadas e o efeito mais característico é o de uma influência dinamogênica, excitante para a atividade da criança que, quando sente que realizou algo difícil, chama a atenção dos outros para si. Depois começam a se diversificar, ao mesmo tempo em que passam a se relacionar com as pessoas e com as circunstâncias, fazendo surgir o sentimento conhecido como vergonha.

Uma das originalidades da psicogenética walloniana refere-se à ênfase dada ao caráter expressivo da motricidade. Para Wallon (1979), o movimento, além de testemunhar sobre a vida psíquica, é capaz de traduzi-la, sendo que ele é compreendido basicamente como deslocação no espaço e possibilita, por sua natureza, as diferentes direções a serem tomadas pela atividade psíquica.

Por meio da atividade circular a criança busca associar o movimento às suas conseqüências, identificar os dados sensoriais e desenvolver uma percepção mais discriminada dos objetos. Essa atividade promove a repetição de um movimento experimentado por acaso, mas que, pela reprodução, acaba possibilitando à criança verificar suas relações e modificações, exercício que a prepara para a atividade sensório-motora que se caracteriza pela exploração e investigação do mundo dos objetos.

O advento da linguagem e da capacidade simbólica é responsável por uma significativa transformação no pensamento, uma vez que podem ultrapassar o que se

impõe concretamente à percepção, fornecendo à representação mental um meio de evocação de objetos ausentes, reintegrando o ausente no presente.

Ao deslocar-se da atividade sensório-motora para a projetiva, as relações da criança com o espaço, com os objetos, com seu corpo, com a percepção das coisas e com o jeito de pensar o mundo se alteram significativamente. Se antes precisava da presença dos objetos para saber de sua existência, a criança agora consegue localizá-los e distribuí-los no espaço; se antes ordenava seu pensamento pelos acontecimentos, agora o elabora mentalmente, pois já dispõe de uma ordem abstrata que se sobrepõe à sucessão empírica.

Mas para operar as necessárias diferenciações em sua experiência real, no sentido de caminhar para uma melhor diferenciação de si e construir sua personalidade, os jogos de alternância são utilizados pela criança como possibilidade de distinguir os dois pólos de uma mesma situação – o passivo e o ativo. Nesses jogos, a repetição de uma mesma ação favorece a alternância de papel de sujeito e de objeto – de quem age e de quem sofre a ação – possibilitando, assim, o progressivo reconhecimento de si.

Wallon (1979) afirma que ao vivenciar essa troca de papéis, a criança pode conhecer as diferentes posições, mas essa ida-e-volta da mesma impressão ainda não se mostra como uma afirmação de si, pois mesmo quando o parceiro se separa, ambos conservam uma certa equivalência, podendo ser considerados como assimiláveis e intermutáveis entre si.

Dessa forma, o período de alternância prepara o posicionamento do eu em relação ao outro. O eu, para se constituir, precisa diferenciar-se do outro, libertar-se gradualmente do sincretismo e adquirir a noção do próprio corpo, para, só assim, processar a consciência de si. A noção do próprio corpo também se constitui por etapas e para adquiri-la é preciso que se realize uma distinção entre os elementos atribuídos ao próprio corpo e os mais diretamente relacionados com o

mundo exterior. Sua representação, para formar-se, necessita do distanciamento da experiência imediata e das representações. Esse aprendizado é consequência do contínuo exercício de aprender seu próprio corpo em relação aos demais, da utilização de analogias e assimilações e da diferenciação que gradualmente se estabelece entre os distintos aspectos que possibilitam à criança adquirir uma representação de si mesma.

O advento da representação é fundamental para que a criança possa identificar sua personalidade e a dos outros, ultrapassando o espaço de suas percepções e realizando a aptidão simbólica de desdobramento e de substituição; condição para o nascimento do pensamento e da pessoa. Pressupor a existência do outro e de uma espécie de desdobramento íntimo, representá-lo sem tê-lo em presença, é também “apropriar-se” internamente dele, como um constante interlocutor, companheiro ou mesmo opositor.

É importante também destacar o papel da linguagem no processo de tomada de consciência e na diferenciação eu-outro. A linguagem oferece às representações o meio para que as coisas possam ser evocadas e confrontadas entre si. Ela faz emergir o mundo dos signos que desempenham o papel de referência para o pensamento, possibilitando-lhe imaginar, separar e unir o que estava anteriormente desunido.

Apesar de a representação já estar presente na imitação – quando a criança transforma suas impressões sensório-motoras em fórmulas mentais, entre elas existem diferenças significativas: enquanto a imitação se processa no tempo através da sucessão de atos que necessitam de redução, a representação é bem delimitada, é uma fórmula estática, relativamente independente que se impõe à consciência de uma forma definitiva e completa. Também apresentam condições comuns: são consequências de excitações exteriores, possuem aptidão plástica para modelar-se a partir do modelo das coisas e são reduções de impressões.

O movimento de identificação e dissociação da personalidade pode ser melhor compreendido no estágio do personalismo, que é marcado pela busca de independência, de autonomia e de enriquecimento do eu. Wallon (1979) afirma que por volta dos 3 anos sobrevém a crise de personalidade, na qual a criança vai opor-se intensivamente ao outro, muitas vezes sem motivo aparente, confrontando-se com as pessoas como uma forma de experimentar sua própria independência. Nessa fase a criança começa a usar os pronomes "mim" e "eu" com frequência, sendo que seu ponto de vista é exclusivo e irredutível e ela se esforça em apropriar-se dos objetos e dominá-los.

A emergência do *eu* é uma verdadeira conquista, marcada por conflitos necessários para a individualização de si própria, para a tomada de consciência de si e do nascimento de sua pessoa. A distinção do *eu* e do *outro* se encontra em primeiro lugar nas coisas, tendo como conteúdo a forma do *teu* e do *meu*.

Depois a criança vai buscar seduzir os outros como forma de poder ser admirada por eles e também de agradá-los. Dá espetáculos para os outros querendo aprovação e reconhecimento. Ao mesmo tempo em que se afirma perante o outro, opõe-se a ele e mostra um claro desejo de apego às pessoas que a cercam e com as quais passa a se identificar. A imitação marca o terceiro momento do personalismo, por meio da qual a criança escolhe os adultos que ela admira e busca imitá-los e assimilá-los dentro de si mesma.

Em síntese, o movimento de identificação e dissociação da personalidade se orienta predominantemente pela busca de independência e de autonomia, passando pela oposição intensiva ao *outro*, depois pelo exibicionismo e, num terceiro momento, buscando substituir e incorporar o *outro* em si mesmo. Para constituir e enriquecer o *eu*, é necessário diferenciar-se do *outro* para afirmar-se a si próprio. Ao mesmo tempo, é preciso identificar-se com as pessoas que são admiradas para buscar "introjetá-las" em si. Assim, a constituição da personalidade é permeada por conflitos, antago-

nismos e verdadeiras crises, que reaparecem com grande intensidade no período da adolescência.

As relações entre as pessoas, entre elas e o seu ambiente, são marcadas por influências recíprocas, nas quais as pessoas podem ser consideradas como ocasiões ou motivos para o sujeito se exprimir. Ao conferir-lhes existência fora de si, faz a distinção do seu *eu* e do *outro*, que é seu complemento indispensável. Essa distinção resulta de um desdobramento íntimo entre dois termos interdependentes e antagônicos; um que afirma a identidade de si mesmo e o outro que é aquele que é preciso expulsar com o objetivo de conservar essa identidade (Wallon, 1979).

Como parceiro perpétuo do *eu* na vida psíquica, o *outro*, na maioria das vezes, é negado, reduzido e recalcado pelo próprio *eu*. No entanto, em momentos de incerteza e de gravidade, que envolvem a responsabilidade do sujeito, o diálogo entre os dois aparece; lembrando os diálogos da criança consigo mesma que desaparecem quando o *eu* começa a se firmar. As relações do *eu* com o seu complemento necessário – o *outro íntimo* – nos estados complexos ou elementares da consciência podem variar do normal ao patológico (por exemplo, nos casos delirantes).

A criança passa a se colocar a questão do seu eu em relação aos outros, e a partir das relações que estabelece com a sua família pode construir uma referência de conjunto, no qual tem um lugar e um papel específico. Dentro da constelação familiar aprende a se situar em relação aos outros irmãos, aos pais, como um elemento fixo e, aos poucos, toma consciência da estrutura familiar. Ao mesmo tempo em que se sente muito solidária com a família, está buscando intensamente sua independência. Devido a esse conflito, as relações da criança com o meio são marcadas por atitudes de insatisfação e de constante afirmação de si perante os outros.

Dessa forma, o ciúme é uma manifestação muito característica nessa idade (3 a 5 anos), apresentando

um estado pouco diferenciado da sensibilidade, uma pequena confusão entre si e o outro e gerando ansiedade na criança. O ciúme consiste, simultaneamente, num esforço para substituir o rival e para alienar-se de si perante o mesmo. Os sentimentos de frustração e de ansiedade aparecem como conseqüência da rivalidade e do ciúme.

Além das relações com a família, o meio escolar é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é um meio diversificado, rico, e que oferece novas oportunidades de convivência para a criança que ainda tem como única referência a família. A escola é um meio para a constituição dos grupos, que são os iniciadores das práticas sociais.

Wallon (1979), ao estudar a influência dos grupos na evolução do sujeito, afirma que estes, além de serem importantes para a aprendizagem social da criança, também o são para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência de si própria. Na sua inserção no grupo, a criança depara-se com duas exigências básicas: identificar-se com o grupo na sua totalidade, com os interesses e aspirações de seus integrantes, e diferenciar-se dos outros, assumindo um papel determinado. Dessa forma, a vivência em grupo contribui de forma decisiva para que a diferenciação eu-outro seja estabelecida e para a construção da personalidade.

O estágio da puberdade e da adolescência é caracterizado por uma crise na qual as exigências da personalidade passam novamente para o primeiro plano. Nesse momento, o que predomina são as necessidades do eu e as preocupações da pessoa.

O momento anterior, definido como estágio categorial, possibilita à criança conhecer-se como uma personalidade polivalente, como lugar simultâneo de diversas possibilidades, como sujeito e como objeto. Ela se torna capaz de conhecer-se como uma unidade, um elemento que pode pertencer a grupos e conjuntos diferentes, podendo classificar-se diferentemente confor-

me suas atividades e os múltiplos papéis assumidos, o que mostra uma clara evolução do seu pensamento.

Na puberdade, devido às inúmeras modificações pelas quais passa seu corpo, a criança desorienta-se em relação a si mesma tanto no que relaciona com o seu físico como com o seu ponto de vista moral. Juntamente com as modificações morfológicas produzem-se alterações psíquicas e, conseqüentemente, mudanças nas suas relações com os outros.

A vida afetiva, nesse momento, torna-se muito intensa e existe um forte desejo de mudança acompanhado de um descontentamento associado à sensação de desorientação, fazendo com que o jovem acabe não sabendo para onde se voltar, por que estrada trilhar.

Esse período caracteriza-se também por uma necessidade de renunciar a si mesmo, de se libertar, de aventurar-se e de conquistar. O desejo de ultrapassar a vida cotidiana, de se unir a outros jovens que compartilhem desse anseio, a necessidade de fazer escolhas, marcam a tomada de contato com a sociedade e assinalam uma evolução decisiva da pessoa.

A personalidade adulta vai se construir a partir dessa inquietude, desse desenraizamento, da ambivalência de atitudes e de sentimentos que, conseqüentemente, promovem uma escolha capaz de marcar uma nova integração. As questões mais comuns colocadas pelos jovens referem-se ao destino do mundo, à existência das coisas, às origens e aos valores morais.

Ao interrogar-se sobre o destino, sobre as razões da existência, a vida e a morte, o jovem terá de trabalhar com a noção de tempo, e é justamente a identificação temporal que poderá articular sua unidade e identidade nas suas relações com o meio e com a vida. É só a partir desse momento que podemos falar de tomada de consciência de si em seu sentido mais pleno.

Essa nova crise de oposição vivida na adolescência tem características comuns à crise do personalismo, mas diferencia-se primordialmente em relação ao caráter da busca. Aqui, as questões giram em torno de

consistentes argumentos intelectuais, de onde emergem preocupações morais, políticas e éticas. Podemos dizer que ao final desse período o jovem construiu seu "eu ético", as escolhas que vão orientar sua trajetória, seus valores, suas buscas, constituindo-se como o seu importante referencial no mundo.

É fundamental esclarecer que na psicogenética walloniana a pessoa é um projeto inacabado que estará sempre lutando para construir-se e reconstruir-se, tendo como proposta principal alcançar cada vez mais e melhor a diferenciação de seu eu e de sua personalidade.

1. O corpo próprio e sua imagem exteroceptiva

A noção do próprio corpo, na teoria de Henri Wallon, se constrói gradativamente por meio de etapas sucessivas e diretamente relacionadas com os processos gerais da psicogênese. Ela é indispensável para os progressos da consciência, uma vez que precede o momento de constituição do sujeito e integra-se ao processo de desenvolvimento do eu psicológico.

A pessoa vai se construindo ao longo de sua evolução, tendo na emoção a origem do seu psiquismo. À emoção estão intimamente relacionados os processos de fundo exclusivamente orgânicos, ou seja, as descargas impulsivas provenientes das necessidades fisiológicas do bebê humano. Como observamos no capítulo anterior, o comportamento emocional constitui o primeiro modo de comunicação e, através dele, é possível imprimir uma função expressiva às diferentes manifestações, ao mesmo tempo em que o sujeito se introduz numa rede, já intencional, de significados partilhados.

Portanto, é por meio das interações com os outros que as manifestações expressivas se exteriorizam, tornam-se cada vez mais intencionais e, pelo seu caráter expressivo, podem ser interpretadas pelo ambiente e por ele influenciadas.

Para se adquirir a noção do *eu corporal*, é preciso que se realize uma distinção entre os elementos atribuídos ao próprio corpo e os mais diretamente relacionados com o mundo exterior. As duas atividades precisam estar articuladas, ao mesmo tempo que a investigação do mundo exterior vai ganhando maior importância.

Inicialmente, a delimitação do próprio corpo e do mundo exterior é bastante imprecisa e vaga, a criança encontra-se em um estado de *simbiose afetiva* com o meio, e só pela exploração sistemática de seu corpo poderá gradualmente reconhecer e individualizar suas partes, podendo então integrá-las em uma unidade corporal.

Wallon estudou as diferentes reações da criança frente a sua imagem refletida no espelho, para demonstrar os graus e as dificuldades pelos quais ela passa antes do momento de poder integrar, numa instituição de conjunto, sua unidade corporal. A investigação busca conhecer a trajetória necessária para se perceber a imagem e, ao mesmo tempo, relacioná-la consigo mesmo.

As primeiras observações realizadas em crianças com menos de seis meses diante do espelho mostraram que elas podem fazer caretas, gestos mímicos e afetivos, mas sem a menor possibilidade de identificação da imagem com si mesma. Por volta de seis meses – e aqui vale ressaltar a relatividade das idades em função das diferenças marcantes vividas em nossa época atual – outras reações serão observadas, como a associação da imagem do espelho com a voz da pessoa por ele refletida. Wallon nos mostra que, ao ouvir a pessoa refletida emitir um som, a criança vira-se automaticamente para procurá-la, por meio de uma reação associada.

A ação de se virar da imagem para a pessoa já implica uma relação, uma associação e um ato de inteligência. Como tal, pode também demonstrar a aptidão para distinguir elementos com certas características específicas, para individualizá-los e novamente reu-

ni-los, o que, sem dúvida nenhuma, já nos remete a um plano mais evoluído de atividade psíquica. Essa nova capacidade está associada com a elaboração das associações intersensoriais que possibilitam novas formas de identificação e de integração mental.

Apesar de a relação de semelhança entre a imagem e o modelo ser percebida, ainda não é possível reduzir uma à outra e, conseqüentemente, atribuir uma realidade independente a ambas. Nesse sentido, tanto a ilusão de poder agarrar a imagem como a surpresa com a percepção da imagem ter-se superposto à própria pessoa são conseqüências da impossibilidade de estabelecimento dessa redução neste momento.

A representação do próprio corpo só pode se formar exteriorizando-se e precisa da distinção das partes do seu corpo, do distanciamento da experiência imediata e das representações das coisas para isso. Tal aprendizagem é conseqüência do contínuo exercício de apreender seu próprio corpo em relação aos demais, da utilização de analogias e assimilações e da diferenciação que gradualmente se estabelece entre os diferentes aspectos, para que a representação de si possa ser adquirida.

Sem efetuar a redução e a diferenciação, sem se distinguir, a criança só poderá ter uma visão "partida" de seu próprio corpo e de alguns de seus fragmentos, não podendo reuni-los em uma unidade. Wallon comenta que "[...] para apreender-se como um corpo dentre os corpos, como um ser entre os seres [...]" (1995: 211) é preciso utilizar-se de analogias, assimilar o que já sabe, perceber, individualizar, e discernir os diferentes aspectos que vão lhe possibilitar ter uma representação de si mesmo.

Evidencia-se, assim, a complexidade envolvida no processo de conscientização do *eu corporal*, uma vez que esta pressupõe um nível mais evoluído de atividade intelectual e capaz de realizar uma verdadeira transposição mental. A compreensão da existência simultânea de uma mesma pessoa em lugares diferentes implica a substituição de imagens, a capacidade de evocar, enfim, a aptidão simbólica.

Assim como é necessário percorrer várias etapas para poder diferenciar a imagem de seu próprio corpo, e unificar seus fragmentos em uma totalidade capaz de o representar, outros desafios serão colocados para a própria construção da pessoa. A consciência corporal é a condição fundamental para o início da consciência de si, pode-se dizer que é o prelúdio da construção da pessoa que contempla necessariamente a diferenciação eu-outro.

2. O eu e o outro na teoria de Henri Wallon

Na obra de Henri Wallon, dois textos fundamentais discutem a relação *Eu-Outro* e esclarecem a noção de *socius* ou de *alter*. São eles: *O papel do outro na consciência do eu*, escrito em 1946, e *Níveis de flutuação do eu*, de 1956.

Ao iniciar o primeiro texto, Wallon nos alerta para a opinião difundida pela Psicologia de que o sujeito toma primeiramente consciência do seu eu, para só depois poder imaginar o dos outros. O eu seria conhecido por intermédio da intuição, enquanto o outro, por analogia. A consciência foi associada por muito tempo a uma realidade essencialmente individual, da qual resultaria a sensibilidade subjetiva pelo seu poder de introspecção.

Ao citar Piaget e Freud, Wallon destaca as diferentes abordagens de consciência. Enquanto Piaget baseia-se na noção de autismo e egocentrismo, e defende a idéia de que a consciência, num primeiro momento, é estritamente individual para depois se tornar social, Freud, ao contrário, não defende que a consciência individual seja um fato primitivo, mas ressalta seu aspecto social e a pressão exercida pela sociedade sobre as pulsões. Em relação à noção de consciência Wallon está mais próximo de Freud.

A partir do estado inicial de imperícia – no qual a vida psíquica está indiferenciada, num estado de indivisão entre o externo e o interno, sem as delimitações necessárias entre o eu e o outro, e num estado de sim-

biose afetiva – é que vão começar a se esboçar os primeiros movimentos de diferenciação. Assim, na teoria walloniana a consciência irá ser construída ao longo da evolução em uma orientação clara para a progressiva diferenciação de si, na medida em que ela é considerada como um produto bastante diferenciado da atividade psíquica.

As influências entre o eu e o outro são recíprocas e variam de acordo com as situações, com as necessidades próprias dos diferentes momentos de evolução. Essas alterações são muito mais aparentes nas crianças devido às conseqüências do processo de construção de sua pessoa, evidenciadas nos momentos de crise em que buscam afirmar-se perante os outros.

Wallon levanta a hipótese de que a relação com as outras pessoas é intermediada pelo fantasma do outro que cada um de nós traz em si. Esse fantasma sofre algumas variações de intensidade, responsáveis por regular o nível das relações com os outros.

O outro que faz parceria com o eu é também denominado *socius*, sendo o parceiro perpétuo do eu na vida psíquica. Apesar de recalcado, e geralmente reduzido pelo próprio eu, é com ele que o eu dialoga nos momentos de maior incerteza e indecisão. As relações entre o eu e o *socius*, ou o *outro íntimo*, podem variar do normal ao patológico, como é o caso dos delírios de influência.

Já no texto *Níveis e flutuações do eu*, a diferença entre o *Je* e o *Moi* são estabelecidas. A tomada de consciência do sujeito engloba o Eu Sujeito (*Je*), pronome para designar-se a si próprio, e o Eu Complemento (*Moi*), fórmula mais completa que constitui um sistema consciência/percepção e já implica relação com o mundo exterior.

O processo de diferenciação *Eu-Outro* é fundamental para a constituição do *Eu*, um dos termos só pode ser compreendido em estreita conexão com o outro, além de constituírem-se conjuntamente.

Quando Wallon se refere aos vários “Eus”, ele os está relacionando com os diferentes momentos da evo-

lução e afirmando que se trata de um único Eu, que se diferencia e complexifica-se cada vez mais e melhor. Da mesma forma, se dá a fundamental conexão do Eu e do Outro, uma vez que se constituem a partir de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade. Compreendidos como um par antagônico, o Eu e o Outro têm uma mesma filiação e se completam pela própria oposição.

Assim como o Eu, durante o seu processo de constituição, vai apresentando diferentes aspectos e funções ao longo da ontogênese, o Outro também vai se modificando, na medida mesmo da sua íntima e recíproca conexão com o Eu.

Em relação ao termo Outro, algumas diferenciações também são fundamentais. Wallon esclarece que a partir do momento em que o sujeito passa a ter consciência de si, ou melhor, desde o momento em que o Eu Complemento se afirma, podemos dizer que um novo personagem entra em cena, configurando-se como um outro Eu, uma subdivisão, bipartição íntima, denominado de *socius*, termo de Pierre Janet utilizado por Wallon. O *socius* é um duplo Eu, seu complemento indispensável, um parceiro constante que normalmente aparece recalcado, reduzido pelo domínio do Eu. Seu papel fica mais evidente em situações de incerteza, de tomada de decisões, de reflexão sobre situações, nas quais passa a exercer a função de suporte das discussões interiores, uma vez que se presta a dialogar e partilhar das experiências do Eu.

O *socius*, também denominado *Alter*, é o segundo termo de um par insolúvel, interdependente, simultaneamente antagônico, e caracterizado pela reciprocidade de influência entre os seus termos. O *alter* também funciona como confidente, conselheiro, censor e até espião. O *alter* não pode ser confundido com um outro qualquer, nem com os outros.

Ao falar dos níveis das flutuações a que o Eu está sujeito, Wallon (1956) cita alguns exemplos, como a necessidade de o sujeito confidenciar algo, mesmo que

paradoxalmente leve-o a negar a pretensão de salvar o segredo. A cumplicidade do segredo acaba por provocar uma dependência da outra pessoa, por meio da qual aliena qualquer coisa de si próprio, e também pode ampliar-se, anexando a outra pessoa em si.

Outro exemplo relaciona-se à participação do Outro no Eu, que apesar de ser mais característica de um momento inicial da evolução humana continua sendo condição de sentimentos, de condutas que podem ser encontradas a vida toda. Desse modo, podemos perceber que o ciumento intensifica seus sentimentos ao perceber mais claramente os supostos prazeres do Outro.

A identificação também tem um papel importante nas flutuações do Eu, pois além de ser um fato muito original, diferencia-se do confucionismo e da participação, não se caracteriza pela dependência, mas pela assimilação.

Na teoria psicogenética, os diferentes momentos da evolução humana são marcados pela alternância entre as funções da inteligência e da afetividade, na medida em que cada uma delas passa a ser preponderante em cada etapa do desenvolvimento. Após o estágio do personalismo, predominantemente voltado para o enriquecimento do Eu e orientado pela função da afetividade, ocorrerá uma inversão funcional que introduz uma nova diferenciação, dessa vez mais relacionada ao desenvolvimento do próprio pensamento.

No estágio categorial ou conceitual, novas e diversas qualidades são descobertas no próprio Eu, capacitando-o a classificar-se entre os outros e estabelecer relações mais objetivas. A possibilidade de participar de diferentes grupos que não só o familiar vai permitir um alargamento dos horizontes do sujeito, uma certa libertação, ao mesmo tempo em que pode colocá-lo em novas formas de dependência. Trata-se, assim, de uma verdadeira descoberta dos Outros, de pessoas com as quais não tinha uma relação anterior e que agora pode se identificar e se opor.

O Outro pode ser um grupo com o qual o Eu se identifica ou ao qual se opõe. O *alter* não possui nenhuma prioridade sobre o Outro. Como produto do ambiente, o *alter* serve de intermediário entre o Eu e o seu ambiente, entre ele e os Outros. O dinamismo entre o Eu e o Outro é recíproco e variável, não há constância entre eles. Eus transbordantes retornam a si mesmos e têm forma centrípeta; Eus retraídos desconham de si e precisam da aprovação que vem do Outro.

Os limites entre o Eu e o Outro estão sujeitos a variações bruscas e muitos aspectos do comportamento infantil que já tinham sido ultrapassados podem retornar de forma diferente em outros momentos da vida. Na participação, apesar de o Eu e o Outro estarem separados, o Eu ainda sente a sua sensibilidade implicada na existência do Outro.

3. Estágio do personalismo em Wallon

Como o próprio nome sugere, esse estágio está voltado para a pessoa, para o enriquecimento do eu e para a construção da personalidade. A consciência corporal adquirida gradualmente ao longo dos primeiros três anos de vida, juntamente com a capacidade simbólica, conquistada no estágio anterior, é condição fundamental para o processo de construção da pessoa.

No estágio sensório-motor e projetivo, o objeto pôde ser nomeado, discriminado e construído na passagem do ato-motor ao ato mental, ou seja, por meio da capacidade simbólica. A imagem corporal também pôde ser reconhecida e diferenciada, compreendida como uma bipartição íntima, o que possibilitou a representação e a unificação do corpo em uma totalidade, isto é, a capacidade da criança reconhecer a imagem diferenciada de seu próprio corpo.

Assim como foi necessário percorrer essas várias etapas para poder diferenciar a imagem de seu próprio corpo e unificar seus fragmentos em uma nova totalidade capaz de o representar, outros desafios serão colocados para a construção da personalidade. A cons-

ciência corporal é condição fundamental para o início da consciência de si, pode-se dizer que é o prelúdio da construção da pessoa, e que contempla, necessariamente, o início do processo de diferenciação eu-outro.

Podemos perceber que as construções são graduais e alternantes: da construção do eu corporal para a do objeto, deste para a construção do eu psíquico. Como sujeito social, que luta para individualizar-se, diferenciar-se, sair da massa indiscriminada, nebulosa e sincrética, a criança necessita primeiro afirmar-se como um corpo, um eu corporal, para depois perceber-se como uma imagem refletida, exteriorizada, que aos poucos toma a forma de consciência de si.

Portanto, o advento da representação é fundamental para que seja possível identificar a própria pessoa e a dos outros, ultrapassando o espaço das percepções e realizando a aptidão simbólica de desdobramento e de substituição – condição para sair de um todo sincrético, diferenciar as diferentes partes do corpo e unificá-lo e, fundamentalmente, para a evolução do pensamento e da pessoa. É desta forma que a criança poderá gradualmente apropriar-se internamente do outro, uma vez que mesmo em sua ausência pode representá-lo.

A relação entre os progressos da inteligência e os da afetividade só podem ser compreendidos a partir de uma relação de reciprocidade e de interdependência. As condições para a evolução da inteligência têm suas raízes no desenvolvimento da afetividade e vice-versa. Dessa forma, para se pensar a pessoa na psicogenética walloniana, é preciso compreendê-la a partir da integração entre a inteligência, a afetividade e o ato-motor.

A passagem do estágio sensório-motor e projetivo para o personalismo exige uma alternância de função, uma redução da preponderância da função da inteligência, para que o predomínio da afetividade possa, nesse momento do desenvolvimento, emergir e orientar o processo de edificação do eu.

O processo de construção do eu é permeado por conquistas, conflitos, contradições e verdadeiras crises, que

aparecem e reaparecem ao longo da evolução psíquica, como na puberdade e na adolescência, e que jamais findam, apenas modificam-se, reduzem-se e tomam diferentes coloridos emocionais.

A criança, que até então referia-se a si própria na terceira pessoa do singular, começa a fazer uso constante do pronome pessoal *eu* para referir-se à sua pessoa, mostrando claramente não só uma evolução na linguagem como o início da consciência de si, de seu processo de busca de afirmação e diferenciação. A gradual consciência que vai constituindo em relação à sua pessoa pressupõe a conquista da representação de seu corpo e da delimitação de si em relação aos outros.

O estágio do personalismo é marcado por três momentos distintos: a oposição, a sedução e a imitação. A oposição intensa, e muitas vezes sem motivo aparente, precisa ser compreendida como busca de afirmação de si, de uma personalidade em construção, de um eu que apenas está iniciando sua diferenciação com o outro. Essa fase foi denominada de *fase de recusa e de reivindicação*, na qual uma das características mais evidentes é o uso constante e intenso dos pronomes “eu” e “mim” para referir-se a si própria juntamente com uma atitude de constante recusa e de negativismo frente ao outro. Para afirmar seu eu e tornar seu ponto de vista pessoal dominante e exclusivo, o movimento de oposição ao outro assume características de confronto e de negatividade.

A pessoa, então, na teoria walloniana, evolui constantemente para uma gradual diferenciação. A distinção do eu e do outro aparece de início em relação aos objetos, expressando-se na forma do teu e do meu. É em relação aos objetos que inicialmente fará a discriminação e lutará para obter a posse dos mesmos.

Nas disputas pelos objetos, podemos observar que o sentimento de propriedade mostra-se bastante presente e que ter propriedade sobre eles passa a significar não só a apropriação do que é do outro como a afirmação de si próprio. Wallon afirma que a criança já re-

conhece o direito dos outros, mas, na partilha, procura mostrar-se superior. Ela aprende também como se portar na frente do outro, como simular uma coisa para alcançar outra, começando a ser capaz de simulação, por exemplo, quando oferece seus brinquedos como estratégia para se apossar dos do outro.

Logo depois da fase inicial de oposição surge a sedução, ou "idade da graça". A criança agora precisa ser admirada, sentir que agrada aos outros para poder se admirar também. A hipótese levantada por Wallon para essa necessidade de aprovação é a sobrevivência da participação mútua, experimentada ainda no primeiro ano de vida, que a ligava às pessoas por meio do contágio emocional. Ao mesmo tempo em que se afirma perante o outro, opõe-se a ele e mostra um claro desejo de apego às pessoas que a cercam e com as quais passa a se identificar.

Nesse momento a criança torna-se não só competitiva, mas ciumenta. Precisa ser prestigiada, mostrar que possui qualidades para serem admiradas, mostrar-se no que ela acredita poder agradar aos outros e ter exclusividade de atenção. Ao exibir-se pode ter uma satisfação narcísica e, com isso, transformar a admiração recebida pelo outro em admiração a si mesma.

A imitação marca o terceiro momento do personalismo, por meio da qual personagens são criados a partir das pessoas que a criança admira e que deseja substituir em si mesma. Ela não se basta mais com suas próprias qualidades e passa a cobiçar as dos outros, querendo-os como modelos.

É importante esclarecer que a imitação apresenta graus de evolução: no momento inicial do estágio anterior, o sensorio-motor e projetivo, ela é imediata e fragmentária; depois, durante as atividades projetivas, a criança consegue organizar e reunir, por meio de um longo período de incubação, os elementos de uma situação que contém múltiplas impressões dispersas no tempo. Para a imitação ter êxito, ela precisa ser capaz de distribuir no tempo e no espaço os

gestos articulados, de forma a contemplar o seu conjunto e desprender-se da realidade concreta e sensível de sua percepção.

No personalismo, a etapa da imitação é denominada de "imitação fantasista", na qual a imitação se dirige às pessoas escolhidas pela criança, admiradas por ela e com as quais deseja se unir por uma forma de participação efetiva. Ao procurar assemelhar-se ao modelo, opõe-se às pessoas, distingue-se do próprio modelo e toma consciência de si própria por meio do outro (Wallon, 1986).

Sentimentos como rivalidade, ciúme, ansiedade e frustração estão presentes nesse momento do desenvolvimento. Ao tentar delimitar a sua personalidade, a criança se depara com interesses, sentimentos, exigências e decepções relacionadas com o lugar que ocupa na família, com as relações que estabelece no meio próximo e com as possibilidades que tem para se expressar.

Em síntese, no estágio do personalismo, o movimento de identificação e diferenciação da personalidade se orienta, predominantemente, pela busca de independência, passando pela oposição intensiva ao outro, depois pela sedução e pelo exibicionismo e, num terceiro momento, por meio da imitação, busca substituir e incorporar o outro em si mesmo. Então, para constituir e enriquecer o eu, é necessário diferenciar-se do outro e afirmar-se a si próprio. Ao mesmo tempo, é preciso identificar-se com as pessoas que são admiradas no sentido de buscar internalizá-las em si.

As relações da criança com as pessoas com as quais convive são marcadas por influências recíprocas, podendo ser consideradas como ocasiões ou motivos para ela se exprimir. Ao conferir-lhes existência fora de si, torna-se possível a distinção do eu e do outro, que é seu complemento indispensável. Essa distinção resulta de um desdobramento íntimo entre dois termos interdependentes e antagônicos: um que afirma a identidade de si mesmo e o outro que é aquele que é preci-

so expulsar dessa identidade com o objetivo de confirmá-la (Wallon, 1979).

Ao tomar consciência de sua pessoa distinta do outro, confirmá-la, a criança vai buscar compreender a sua posição nas relações com os outros e, partindo das relações familiares, pode construir uma referência de conjunto no qual tem um lugar e um papel específico. Dentro da constelação familiar, ela aprende a se situar em relação aos outros irmãos, aos pais, como um elemento fixo nessa estrutura. Ao mesmo tempo em que se sente muito ligada à família está buscando intensamente sua independência. Devido a esse conflito, as relações da criança com o meio são marcadas por atitudes de oposição e de constante afirmação de si perante os outros. Enquanto busca a independência tem necessidade de se assegurar do afeto dos outros.

O eu que está sendo conquistado ainda é frágil e para poder construir-se necessita passar por esses três momentos distintos e complementares, que são o extremo negativismo marcante no início do personalismo, a sedução que necessita da admiração das pessoas às quais está ligada afetivamente e, por fim, a imitação para poder internalizar as qualidades e as competências das pessoas queridas no seu próprio eu.

Além da família, o meio escolar é fundamental para o desenvolvimento, pois é um meio diversificado, rico e que oferece novas oportunidades de convivência para a criança, que ainda nesse estágio tem como referência principal a família.

A escola é um meio para a constituição dos grupos, que são os iniciadores das práticas sociais. Wallon (1979), ao estudar a influência dos grupos na evolução do sujeito, afirma que estes são importantes para a aprendizagem social da criança, para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência de si própria. Na sua inserção no grupo, a criança se depara com duas exigências básicas: identificar-se com o grupo na sua totalidade, com os interesses e aspirações de seus integrantes, e diferenciar-se dos outros, assu-

mindando um papel determinado. Dessa forma, a vivência em grupo contribui de forma decisiva para que a diferenciação eu-outro seja estabelecida e para a construção da personalidade.

Os diferentes coloridos emocionais que emergem no processo de construção da pessoa estão associados tanto ao momento específico da evolução como ao nível de diferenciação eu-outro. O eu e o outro, como já foi discutido, constituem-se simultaneamente a partir de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade. Compreendidos como um par antagônico, o eu e o outro têm uma mesma filiação e se completam pela própria oposição.

Como vimos, a partir do momento em que a pessoa passa a ter consciência de si, podemos dizer que um novo personagem entra em cena, configurando-se como um outro *eu*, uma subdivisão, bipartição íntima, denominado *socius*. Wallon (1956) nega a suposição anterior de que o eu era constituído por condensação de sensibilidade mais subjetiva e que o outro constituía-se pela expulsão das imagens exteroceptivas. Tanto o eu como o outro são atribuídos de realidade íntima pela consciência, sendo que o "outro interior", também denominado *socius* ou de *alter*, é internalizado como um duplo-eu.

Assim como o *eu*, durante o seu processo de construção, vai apresentando diferentes aspectos e funções ao longo da ontogênese, o *outro* também vai se modificando, na medida mesmo da sua íntima e recíproca conexão com o eu. O *socius* é o companheiro permanente do eu e exerce uma função de intermediário entre o mundo interior e o exterior, muitas vezes funcionando como confidente, conselheiro ou censor.

Pensar a pessoa na psicogenética walloniana implica compreendê-la no seu contexto sociocultural, biológico, e integrada pelas funções da afetividade, da inteligência e do ato-motor. Também requer uma perspectiva de inacabamento, de processo, de movimento, de ruptura, de transformações, que necessitam de

constante superação para possibilitar a própria evolução humana.

A nítida conquista de uma personalidade ainda em construção já pressupõe uma diminuição do sincretismo da pessoa, uma clara demarcação de si e do outro, condição fundamental para as novas conquistas e transformações do próximo estágio, o *categorial*, mais especialmente no plano da inteligência. As diferenciações realizadas no plano da pessoa são agora desenvolvidas no plano intelectual, orientando-se para uma superação do sincretismo do pensamento.

4. Linguagem e pensamento

O advento da representação é fundamental para que seja possível identificar a própria pessoa e a dos outros, ultrapassando o espaço das percepções e realizando a aptidão simbólica de desdobramento e de substituição; condição para o nascimento do pensamento e da pessoa. Pressupor a existência do *outro* e de uma espécie de desdobramento íntimo, representá-lo sem tê-lo em presença, é também "apropriar-se" internamente dele, como um constante interlocutor, companheiro ou mesmo opositor.

O pensamento opera sobre símbolos e impõe às coisas a fragmentação dos sinais e das imagens que são importantes para a sua análise. A questão da significação que se pode dar às coisas está situada na fronteira entre a inteligência prática e a teórica. Por intermédio da função simbólica é possível ir-se mais além.

Linguagem e pensamento não podem ser pensados separadamente na medida em que a linguagem é o mais importante instrumento do pensamento e não só pode exprimi-lo, como também estruturá-lo.

Wallon se propõe a estudar as capacidades do pensamento pela utilização de questionamentos e posterior análise das explicações dadas, ou seja, pela forma interrogativa. Buscou estudar a inteligência pelo pensamento discursivo verbal. Seu objetivo maior foi o de

apreender o funcionamento do pensamento em seus primórdios na criança.

No início, os elementos estão aos pares e a dualidade precede a unidade. Ao identificar um termo, o pensamento precisa de um termo complementar para diferenciá-lo e opô-lo. O par é a estrutura elementar do pensamento infantil e nele duas estruturas são confrontadas: unidade e diferenciação, assimilação e pluralidade. A criança os toma e os troca um por outro, sendo que a primeira fórmula do par é a identificação.

Desde a sua origem, o pensamento é estrutura, relação e ligação. O par é a mais simples das estruturas e sem essa relação inicial seria impossível estabelecer relações mais complexas. O par contém em si uma dupla condição de saber: o uno e o diverso. Na gênese do pensamento, o importante é explicar a diferenciação interna, e não o acordo entre dois termos distintos.

A título de ilustração, darei um exemplo:

Uma criança diz: – A chuva é vento.

O psicólogo pergunta: – Então a chuva e o vento são a mesma coisa?

Ela responde: – Não.

Ele diz: – Que é o vento?

Ela: – É chuva.

Ele: – Então é a mesma coisa?

Ela: – Não, não é a mesma coisa.

Ele: – Que é que não é a mesma coisa?

Ela: – O vento.

Esse exemplo nos mostra o duplo caráter de unidade elementar e de diferenciação. Ao mesmo tempo em que o par vento e chuva estão interligados, eles diferenciam-se na medida em que a criança afirma que eles não são a mesma coisa.

Ao mesmo tempo em que o par é condição da diferenciação, ele também dificulta a própria evolução do pensamento, uma vez que as reflexões são fragmentadas entre os pares. É necessário possibilitar

a eles um rompimento e uma independência dos termos para poderem tornar-se categorias e qualidades classificatórias.

Wallon define o pensamento como inteligência verbal e discursiva, reservando esse termo a uma nova forma de inteligência ao longo da história da criança e da evolução das espécies. O problema fundamental da evolução intelectual é a sucessão de duas inteligências: a sensório-motora e a discursiva.

Graças à aptidão simbólica, a criança pode elaborar mentalmente o espaço, distribuir os objetos no espaço e no tempo, representá-los e estabelecer signos para as representações. A passagem do ato-motor ao ato mental, da inteligência das situações à inteligência discursiva, mostra não só uma evolução em relação à espacialização como também uma tendência para fixar imagens, além do desdobramento da realidade a partir do desenvolvimento da linguagem e da emergência de signos, que têm um papel fundamental para a evolução psíquica.

A função simbólica e o seu poder de operar sobre puras significações assinala o limiar entre a inteligência prática e a discursiva. Wallon destaca o papel fundamental da imitação para o advento da representação, afirmando que as etapas sucessivas da imitação possibilitam que a representação, que ainda não existia, possa formular-se.

A representação estabelece novas conexões entre o homem e as coisas, possibilitando pensá-las em sua ausência e substituí-las por algo que as possa significar. Ela pressupõe também a idéia de desdobramento, que tem na antecipação seu fator determinante. Como prelúdio do desdobramento, a antecipação tem um papel essencial desde as primeiras imagens das coisas, que são da ordem da percepção.

O símbolo e o signo são instrumentos de significação e já sobrepõem a representação ao real. O desdobramento é realizado por eles próprios e aquilo que indicam, opondo significado e significante. O símbolo é o

objeto capaz de substituir outras realidades e não é considerado em si mesmo como uma significação, apesar de ter função representativa. O símbolo substitui a realidade por aquela que representa, convertendo-se em significação.

Já o signo permite o acesso à representação verdadeira. Ele precisa da representação para evocar e receber seu conteúdo. Como substituto da representação, torna-se estranho ao mundo das coisas. Origina-se na sociedade e implica uma forma de cumplicidade e de entendimento com os outros.

A representação está inserida na função simbólica e ela própria é um certo nível da linguagem. A função simbólica tem o poder de substituição que possibilita associar um gesto qualquer (significante) a um objeto ou situação (significado). Aqui há desdobramento e não adição.

Essa função permite ainda o encontro de um objeto com a sua representação e desta para um signo, e é por meio dela que se pode apreender e reunir cada termo à noção correspondente. A linguagem no início é, por exemplo, o simples grito, que apesar de ter um valor expressivo exclui todo o conteúdo representativo. É a linguagem denominada por Wallon de optativa e imperativa, que demanda a intervenção dos outros e a realização de suas vontades. Posteriormente a criança poderá relacionar a sua palavra no tempo como uma operação essencial do pensamento discursivo e da própria linguagem.

Para sair da consciência global e poder desprender-se do objeto e sua representação, articulando as situações em que se acha confundida, a criança passará por muitas dificuldades, principalmente para desenvolver a capacidade de diferenciação e de integração, que são fundamentais para essa evolução.

Apesar de opostas, a inteligência prática e a discursiva têm algumas condições comuns. A linguagem pressupõe a intuição espacial, o suporte das representações, que é também a condição do pensamento e do

conhecimento. Elas se desenvolvem à medida que conseguem estabelecer mais e melhores relações.

A passagem de uma para a outra se dá pela noção do espaço, independente dos movimentos e do próprio corpo. Enquanto a inteligência discursiva opera no plano da representação e dos símbolos, a inteligência prática opera no plano sensório-motor, mas ambas pressupõem a intuição de relação que tem como condição o espaço.

A linguagem enunciada identifica-se com o pensamento discursivo, sendo que as representações e as relações de que é suporte têm a sociedade como matriz indispensável.

A inteligência tem como referência constante as palavras e a linguagem como substrato fundamental. Essa inteligência, além de operar por meio de representações, distingue entre os termos, identifica o ato com os seus componentes e os efeitos com suas qualidades distintas de objeto determinado. A função da inteligência consiste na explicação da realidade, e explicar, nessa teoria, é determinar as condições de existência.

Podemos dizer que a linguagem tem suas próprias condições de existência e de desenvolvimento, sendo considerada uma fundamental fonte social de conhecimento.

5. Implicações educacionais da teoria de Wallon

Algumas reflexões podem ser feitas tendo como subsídio o referencial teórico de Wallon, principalmente no que diz respeito à necessidade de diferenciação da criança em relação tanto ao meio humano, como ao mundo dos objetos. A criança precisa, primeiramente, diferenciar suas próprias emoções e transformá-las em expressões mais intencionais, já caracterizadas como manifestações afetivas. A afetividade pressupõe uma forma de relação, e é com o adulto, a mãe ou o educador, que ela passará a expressar-se para pedir o que quer.

Como disse anteriormente, a presença do outro, o seu olhar, a sua escuta, e a oportunidade de interagir com a criança são condições fundamentais para a evolução de seu psiquismo. Como se conhece um bebê? Observando-o: escutando seu choro, percebendo seus movimentos corporais, seus gestos, seu olhar sobre os objetos e as pessoas; alimentando-o, dando-lhe banho, enfim, estando junto dele e discriminando suas expressões. É isso que torna possível, para o adulto, traduzir suas expressões, seus gestos, e buscar atender a suas necessidades.

Num contexto coletivo, é muito mais difícil para o educador conseguir estabelecer uma relação tão próxima com todos os bebês, e é por isso que é bom orientar os educadores para que cada um deles, de preferência, se relacione sempre com o mesmo grupo de bebês, uma vez que o usual é ter mais de um adulto em cada berçário.

Poder partilhar o momento da descoberta das mãos por um bebê, vê-lo querendo colocá-la inteira na sua boca e não conseguindo, perceber como ele olha admirado as próprias mãos, como se fosse um objeto estranho ao seu corpo, é muito interessante, na medida em que ilustra tão bem a falta da noção de diferenciação do seu corpo, ao mesmo tempo que retrata um momento tão importante do seu desenvolvimento. Aquelas mesmas mãos que a princípio se mostraram estranhas e descoordenadas passam, com o tempo, a ser um dos mais ricos instrumentos de exploração dos objetos e de contato com as pessoas.

Detalhes aparentemente tão simples como esses, às vezes passam despercebidos, mas se forem compreendidos podem contribuir para o conhecimento do desenvolvimento infantil e para a prática educativa. Quantas vezes se observam, em um berçário, que os móveis colocados acima dos berços não podem ser alcançados pelas crianças? Então para que serve um móvel, senão para que a criança possa tocá-lo, perceba seus movimentos, e aprenda sobre sua própria ação sobre eles?

Trata-se, antes de mais nada, de compreender que o bebê, mesmo que ainda totalmente dependente dos cuidados do adulto pelo fato de ainda não saber falar, tampouco andar, já está se esboçando como pessoa, como um ser singular, único, que precisa ser reconhecido enquanto tal. Distinguir, em um grupo de bebês, essa particularidade de cada um, é uma das mais importantes funções educativas. A partir dessa ótica, e da necessidade de se conhecer o processo de desenvolvimento infantil sob uma perspectiva integradora como a de Wallon, o educador poderá refletir sobre seu papel educativo e sua intervenção junto às crianças pequenas.

Devido ao contágio emocional, pode se estabelecer um circuito de trocas e de partilha de significados, mas é importante que o adulto esteja sempre refletindo sobre suas ações e tentando não misturar as próprias emoções para poder promover cada vez mais a diferenciação e não a fusão.

O contexto coletivo da creche é um ambiente privilegiado de interações, no qual se encontram muitas crianças de uma mesma idade participando das situações cotidianas. Mesmo que elas ainda não partilhem brincadeiras e diálogos, elas se vêem, se tocam, dividem a atenção e os cuidados do educador, os brinquedos e o espaço. O contágio emocional também está presente entre elas e pode ser percebido, por exemplo, quando uma das crianças chora intensamente devido a algum mal-estar e as outras começam a chorar também. É impressionante como elas se observam desde muito cedo e procuram algum tipo de contato.

No momento dos jogos de alternância, a criança ainda está confundida com outro e pouco diferenciada dele, e esses jogos, nos quais pode assumir papéis diferentes, como o de ator e de espectador, de sujeito da ação e de objeto da ação, representam uma oportunidade rica de se iniciar a diferenciação eu-outro e o reconhecimento de si.

O educador que compreende que esses jogos têm um valor fundamental para a necessidade de diferen-

ciação da criança pode incentivar que esses momentos ocorram entre duas ou mais crianças, explorando a situação ao dialogar com elas, ao sugerir uma mudança de posição, enfim, ao participar de forma direta ou indireta dos jogos de alternância. O importante é poder compreender o que motiva a criança a escolher determinados jogos, ou seja, seu significado para a evolução do próprio psiquismo.

Se, conforme a teoria de Wallon, a pessoa evolui no sentido da diferenciação, esse deve ser considerado um eixo central do processo educativo. Diferenciação tanto em relação ao outro como aos objetos. Com a aquisição da fala e do andar, o universo da criança amplia-se de forma significativa, dando-lhe condições para explorar muito mais o espaço, os objetos e as interações com as outras pessoas. O adulto, nesse momento, pode não ser mais a única referência para a criança, uma vez que ela já possui alguns recursos imprescindíveis para melhor comunicar-se e movimentar-se melhor.

Qual seria o papel do educador em relação a essas crianças? Na minha opinião, o adulto agora passa a ser o mediador do conhecimento, aquele que apresenta e nomeia os objetos para a criança, que possibilita que ela conheça e reconheça os objetos, deixando-a explorá-los de diferentes maneiras. O processo de identificação e nomeação dos objetos é fundamental, não só para o conhecimento dos objetos mas também como condição para uma melhor localização dos mesmos no espaço. Dar um nome aos objetos já pressupõe um início de diferenciação dos mesmos.

Além de mediador do conhecimento, o educador deve funcionar como o mediador dos conflitos entre as crianças, uma vez que elas ainda não sabem se defender sozinhas e precisam do seu auxílio. Esses conflitos estão relacionados com a disputa pelos objetos, o que é muito comum nesta idade. Nessa mediação é importante conversar com as crianças envolvidas no conflito, levá-las de algum modo a perceber que os objetos

são de todos, que não precisam brigar, que cada um pode brincar um pouco, etc.

No contexto educativo, no ambiente coletivo, apropriar-se de um objeto é mais difícil e, muitas vezes, implica uma verdadeira disputa. A necessidade de apropriação relaciona-se não só com o objeto, mas, principalmente, com a outra criança. Wallon escreve que se apropriar do objeto que é do outro equivale para a criança a apropriar-se desse outro. Parece que ter propriedade sobre os objetos confere um sentido próximo ao sentimento de afirmação de si. Neste momento, a confusão eu-outro ainda está presente, mas é por meio do conflito e do enfrentamento que poderá ser ultrapassada.

A intensa e precoce convivência com outras crianças favorece a conquista da independência e da mobilização de recursos próprios para se defender ou lutar pelo que se tem vontade. Essa convivência possibilita a vivência de uma diversidade de relações, a chance de aprender com o outro, de partilhar de ações conjuntas, de disputar objetos, enfim, de ir-se constituindo por meio das relações que estabelece.

Se o educador tiver conhecimento do que está implicado na disputa pelos objetos, do significado que isso adquire nesse momento, que não se trata do objeto em si mas de sua apropriação no sentido do que foi dito acima, ele vai poder lidar melhor com os conflitos das crianças e sua intervenção poderá ser mais reflexiva do que emocional. Com isso quero dizer que se o educador, por exemplo, conceber esses conflitos como simples "birras", lidará com eles de uma forma totalmente diferente e até inadequada. É o que comumente presenciamos nas situações educativas com crianças pequenas; tudo o que não se compreende do comportamento infantil toma a roupagem de "birra".

Não é mesmo nada fácil lidar com os conflitos que surgem nos diversos grupos de crianças, pois eles passam a ter diferentes significações, de acordo com o momento específico de desenvolvimento. Então, como com-

preendê-los sem ter um referencial teórico que possibilite pensar na criança de modo integrado e nos marcos principais de sua evolução? Não basta conhecer as teorias do desenvolvimento infantil desvinculadas da prática educativa e da reflexão sobre o papel do educador. A articulação prático-teórica deve ser capaz de promover uma reflexão contínua e uma implicação, uma responsabilização do educador sobre a sua prática.

Na minha prática profissional, pude perceber o questionamento das educadoras de berçário sobre seu papel. Algumas delas mostravam-se preocupadas com a não-valorização do educador de bebês, dizendo que os próprios pais preocupavam-se mais com a alimentação e com o banho, desconhecendo a importância do desenvolvimento nessa fase da vida. Outras diziam que pensavam que precisavam ser "mãezonas" para trabalhar nos berçários, e só aos poucos percebiam a importância do papel do educador, da exigência de uma postura de observação e de investigação contínua sobre a evolução das crianças.

Não vou aqui entrar no mérito do histórico das creches, do caráter predominantemente assistencialista e do movimento ainda recente de se pensar a creche a partir de uma visão mais educacional, uma vez que não faz parte dos objetivos deste livro. Mas repensar o papel do educador articulado à psicogenética de Henri Wallon, e depois à Psicanálise, além de propor algumas contribuições, continuará sendo um dos meus objetivos.

Como foi visto anteriormente, a representação corporal é construída gradativamente, e passa por diferentes etapas até se constituir em uma totalidade capaz de representar o corpo como uma unidade. Bem, se esse processo inicia-se no primeiro ano de vida e só é finalizado antes do término do terceiro ano, podemos pensar no papel do educador nesses diferentes momentos.

Parece que ver a própria imagem refletida no espelho e também a imagem de outras pessoas pode contribuir nesse processo. Por isso é recomendado que os

berçários e as outras salas tenham espelhos colocados em uma altura que corresponda ao campo de visão das crianças. Os bebês começam a ver as próprias imagens, mas não as identificam e, aos poucos, passam a brincar com elas, fazendo caretas, procurando atrás do espelho para ver se tem alguém lá, etc.

Além de possibilitar que o bebê veja a própria imagem, o educador pode ajudá-lo a ir diferenciando as partes de seu corpo, nomeando-as, tocando-as, possibilitando que ele interaja com os objetos, com seu próprio corpo e com o dos outros. Por não diferenciar o seu corpo das superfícies exteriores, o bebê precisa explorá-lo e estabelecer algumas relações entre seus movimentos e as sensações que experimenta para poder diferenciar o que lhe é interno do que lhe é externo. A partir dessas experiências pode alcançar, no nível das sensações, os próprios limites de seu corpo e construir um primeiro recorte corporal.

Uma primeira associação é estabelecida entre a voz e a imagem, ou seja, ao ouvir a voz do educador que também está diante do espelho, a criança vira-se para procurá-lo, mostrando ter associado sua voz com a imagem. Esse exemplo evidencia uma preponderância da pessoa sobre a imagem, mas já é uma primeira forma de associação, e isto é importante. Assim, o educador pode participar desse processo oferecendo à criança a oportunidade de ver sua imagem no espelho e de poder relacioná-la com a sua voz.

O reconhecimento da própria imagem no espelho tem como condição a capacidade de simbolização e de percepção espacial. O acesso à função simbólica e à capacidade de representação encontra-se intimamente ligado ao desenvolvimento da linguagem e às etapas sucessivas da imitação. Ao esboçarem as primeiras imitações, pode-se notar que a observação das outras crianças, muitas vezes, é o desencadeador da imitação.

Nas brincadeiras coletivas, o educador pode oferecer objetos interessantes que favoreçam o jogo simbólico, objetos que as crianças possam relacionar com si-

tuações conhecidas, como bolsas, sacolas, utensílios de cozinha, de casinha, enfim, objetos capazes de mobilizá-las afetivamente para que possam se expressar. É surpreendente perceber como a elaboração desses jogos vai se complexificando de acordo com as possibilidades do ambiente, das interações entre as crianças e da presença do adulto – como aquele que seleciona o material e também pode participar das cenas, na maioria das vezes, só com a própria presença.

Por vezes, a diferença de idade entre as crianças, de alguns poucos meses, também é um fator determinante para a diversificação desses jogos simbólicos. Esses jogos relacionam-se com as situações vividas, com o conhecimento do dia-a-dia, com a possibilidade de internalização dessas experiências e com o estabelecimento de algumas identificações. O adulto parece ser a maior motivação dos jogos nesse momento. Ao brincar, a criança se coloca no lugar do outro, desempenhando ações semelhantes, mas sem precisar tê-lo em presença, uma vez que já pode representá-lo na ausência, mostrando assim uma nova capacidade de assimilar o outro, seus respectivos papéis e a própria realidade.

Na contínua busca da diferenciação eu-outro, o papel da imitação e da representação é, sem dúvida, extremamente importante, além de serem condição para o acesso ao simbólico, que vai permitir a construção da consciência corporal e da própria pessoa.

Como sensibilizar o educador para isso? Como fazê-lo entender que essas brincadeiras são bem mais que brincadeiras, que são mesmo uma das formas de elaboração da realidade psíquica?

Em termos educativos, fica evidente a necessidade de planejar o espaço, selecionar os objetos mais apropriados, organizar situações favoráveis para essa necessidade específica de expressão, de elaboração simbólica e de vivência de situações e de papéis diferenciados.

A construção da pessoa passa necessariamente pela diferenciação entre o eu e o outro. Como já ressaltamos anteriormente, o contexto coletivo favorece a expe-

riência de ricas e diversas interações entre as crianças e entre elas e os objetos. A entrada na escola e a participação em grupos diferentes da família é uma experiência singular para a criança pequena, na medida em que ela vai poder estabelecer diferentes relações sociais e afetivas, ocupar novas posições nos grupos dos quais faz parte. A participação no grupo, no ambiente educativo, favorece as identificações da criança com as outras, ao mesmo tempo em que exige a diferenciação entre elas, condição fundamental para a construção da personalidade.

O interesse e as possibilidades de interação entre as crianças intensificam-se de acordo com seus recursos internos e externos, com os desafios característicos dos diferentes momentos de sua evolução e com a própria mediação do educador. Ao propor atividades, ao contar uma história, ao fazer uma roda de conversa com as crianças, o educador pode promover situações propícias para que elas falem sobre o seu dia-a-dia, para que possam se identificar ou se diferenciar das outras, para estabelecer certas relações com a própria história ou com seus personagens.

Presenciei uma situação educativa em que um grupo de crianças, em torno de vinte meses, ouvia a história do *Lobo mau* e participavam dela com muita animação, acompanhando com gestos próprios a seqüência dos acontecimentos, imitando os caçadores, o lobo, gritando quando o lobo entra na casa da vovó, enfim, expressando-se e mostrando conhecimento antecipado do que ia acontecer em seguida. As crianças observavam e imitavam os gestos das outras, se movimentavam e partilhavam as emoções advindas da trama. Essa descrição ilustra o quanto a situação grupal é favorável às interações, à partilha de significados, ao desenvolvimento da expressividade e do conhecimento.

A vivência em grupo, além de permitir as interações, abre diversas possibilidades: a partilha de uma brincadeira, a descoberta do outro como alguém que pode complementar e experimentar uma ação conjunta, ou, ao contrário, que pode ameaçar, disputar e

conflitar uma situação. É por causa da necessidade de diferenciação eu-outro que os conflitos se intensificam e passam a marcar predominantemente as relações da criança no momento inicial da construção de sua pessoa.

Para lidar com esse tipo de conflito é preciso que o educador, nas suas intervenções, possa se pautar na própria necessidade de diferenciação da criança, e pontuar, junto a elas, o que está acontecendo, buscando que elas possam também significar e entender o conflito.

Para se pensar o papel do educador, em qualquer momento do desenvolvimento humano, é fundamental investigar e compreender as principais necessidades, desafios e conflitos característicos de suas respectivas fases. As teorias de desenvolvimento nos auxiliam, uma vez que são as ferramentas para o nosso trabalho. Mas embora nos esclareçam sobre os processos da evolução da pessoa, quer em relação aos aspectos cognitivos, fisiológicos ou aos afetivos, essas teorias não se propuseram, diretamente, a investigar questões especificamente educacionais, como a do papel do educador.

Por estudar a pessoa de forma integrada, entendendo o desenvolvimento como um processo descontínuo, permeado por conflitos e contradições, Wallon ressalta o papel da alternância das funções ao longo da evolução. No estágio do personalismo, encontramos uma preponderância da função da afetividade, que orienta a criança em busca da construção de si, da sua personalidade. A possibilidade de representação do próprio corpo, adquirida com o auxílio da linguagem no estágio anterior, o sensorio-motor e projetivo, é fundamental nesse momento da evolução psíquica.

Assim como passa a compreender e a discriminar o próprio corpo da sua imagem exteroceptiva, a criança esforça-se agora por diferenciar-se do outro e conscientizar-se de si mesma, de sua pessoa. Como poderíamos explicar esse processo de tomada de consciência de si, se estamos nos referindo a crianças entre três a seis anos de idade?

O termo *consciência de si* pode ser aqui compreendido como a nova possibilidade de diferenciação e de reconhecimento de si e do outro. A percepção de si, do que lhe é externo e interno, do lugar que ocupa na família, das diferentes relações que estabelece com os outros são indícios de uma clara redução da simbiose afetiva e de um novo posicionamento da criança frente ao mundo.

Para posicionar-se, distanciar-se e construir-se, é necessário passar por uma verdadeira crise, uma reviravolta, marcada pela busca incessante de independência. Para afirmar-se, demarcar seu espaço e sua personalidade ainda nascente, utiliza-se de um movimento de oposição intenso e muitas vezes sem motivo aparente.

Pensando mais especificamente no momento do estágio do personalismo, podemos levantar algumas considerações acerca das relações e do papel do educador com os seus respectivos grupos de crianças.

A teoria sugere que a busca de independência é acentuada nessa fase e a partir daí poderemos inferir que ao educador caberá a tarefa de proporcionar situações nas quais as crianças possam utilizar seus próprios recursos para resolver situações, solicitar a ajuda delas, responsabilizá-las por algumas atividades e favorecer o seu processo de diferenciação em relação ao outro.

Para construir sua personalidade, a criança precisa diferenciar-se do outro e opor-se a ele. O educador, no momento da roda, poderia propor que as crianças conversassem entre si, falassem de seu cotidiano, de sua vida fora da escola, que pudessem se identificar e ao mesmo tempo se diferenciar das outras crianças.

Alguns desses exemplos de atividades com crianças de três a seis anos podem contribuir como sugestão para o desenvolvimento de situações educativas; no entanto, o mais importante, na minha opinião, é o olhar que o educador constrói sobre essa criança, sobre sua singularidade, suas necessidades, sua família e sobre seu papel profissional junto a ela.

Essas representações precisam ser constantemente trabalhadas, transformadas e conscientizadas, pois são elas as responsáveis pelo modo de interagir, de pensar, de elaborar, de propor atividades e de se perceber a si mesmo e ao outro.

É fundamental que o educador possa compreender o significado de uma aparente "birra" em momentos diferentes do desenvolvimento. Se no personalismo a criança precisa opor-se para se afirmar, essa oposição necessita ser contextualizada dentro do conflito principal que ela está experimentando: ao mesmo tempo em que busca independência e afirmação de si pela oposição ao outro, tem necessidade de seu afeto e de sua proteção.

O educador, então, precisará incentivá-la a solucionar algumas situações sozinha, enfrentar uma disputa com um colega, demarcar seu "território", sua vontade, mas também não poderá ser complacente e deixá-la sem os parâmetros sociais, ou seja, os limites, tão fundamentais para o seu crescimento e o de sua personalidade.

Vemos, assim, que não basta conhecer as teorias de desenvolvimento, saber fazer belos planejamentos de atividades; é fundamental desenvolver uma postura educacional, um olhar reflexivo, uma escuta de si e do outro, uma disponibilidade para se examinar na relação com o outro e buscar compreendê-lo.

No momento do personalismo a pessoa está predominantemente lutando para se construir, para se diferenciar do outro, e o educador – aqui também situado como o outro – precisará ter consciência das implicações desse movimento, da posição ocupada pela criança no grupo, na relação com o educador e vice-versa.

Cabe, aqui, levantar também a importância de o educador conhecer seus próprios processos internos, já ter realizado minimamente a diferenciação de si e do outro e, de alguma forma, poder "suportar" o lugar de ataque e

de oposição do outro, ao mesmo tempo em que precisa ser continente, afetivo e saber trabalhar com os limites.

Como poderemos instrumentalizar, tanto o educador como a criança, nesse constante processo de descoberta e de compreensão de si e do outro? Eis uma de nossas mais importantes tarefas.

A partir da minha experiência profissional como coordenadora de cursos de formação para profissionais ligados à Educação Infantil, acredito que muito ainda se pode contribuir para a reflexão da prática articulada com a teoria. A possibilidade de refletir a própria ação educativa junto às crianças, aos demais profissionais e às famílias é fundamental para o educador avaliar, analisar e (re)pensar as suas experiências.

Essa reflexão não pode se restringir ao âmbito individual, pois é no grupo, na troca com seus pares e coordenadores, com diferentes olhares e leituras da mesma realidade, que o educador poderá ampliar seu olhar, compreender com maior clareza as ações educativas, a dinâmica de seu trabalho e de seu grupo de crianças.

No que diz respeito à sua prática, está diretamente relacionada com a necessidade de um exercício sistemático de observação, registro, reflexão e análise. A observação é uma das ferramentas mais importantes para a ação do educador, pois lhe auxilia em diferentes aspectos: no conhecimento das singularidades de cada criança, na dinâmica do grupo, escolha das atividades, significado das diferentes interações, conflitos, etc.

Wallon (1979) ressalta a importância da observação no ensino, dizendo que observar é não só constatar e registrar, mas colocar perguntas, questionar o real, colocar problemas e pesquisá-los em seu contexto natural.

Além da observação sistemática e da reflexão conjunta da prática educativa, não posso deixar de destacar o papel fundamental das teorias de desenvolvimento no trabalho com crianças. As teorias precisam ser conhecidas, estudadas, principalmente para

subsidiarem a prática, contribuírem para a melhor compreensão dos processos da evolução humana, das crianças, dos grupos, e também como ponto de partida para se pensar o papel do educador. Dessa forma, a prática também pode subsidiar a teoria e fazê-la evoluir.