

P  
C  
T

HENRI WALLON a  
evolução  
psicológica  
da criança

Capítulo 1  
*A criança e o adulto*

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

Se o homem sempre começou colocando-se a si mesmo em seus objetos de conhecimento, atribuindo a estes uma existência e uma atividade conformes à imagem que tem das suas, o quanto essa tentação não deve ser forte quando se trata de um ser que vem dele e deve tornar-se semelhante a ele – a criança, cujo crescimento ele vigia, guia e a quem muitas vezes lhe parece difícil não atribuir motivos ou sentimentos complementares aos seus. Para seu antropomorfismo espontâneo, quantas oportunidades, quantos pretextos, quantas aparentes justificativas! Sua solicitude é um diálogo em que ele completa as respostas que não obtém mediante um esforço de intuitiva simpatia, em que interpreta os menores indícios, em que acredita poder preencher manifestações lacunares e inconsistentes remetendo-as a um sistema de referências<sup>1</sup>, feito de quê? Dos interesses que ele sabe serem os da criança e em relação aos quais lhe empresta uma consciência mais ou

.....

1. Muzafer Sherif, *The Psychology of Social Norms* [A psicologia das normas sociais], Nova York, Harpers e Br., 1938.

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

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

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

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

O egocentrismo do adulto pode enfim se manifestar por sua convicção de que toda evolução mental tem por fim inelutável seus próprios modos de sentir e de pensar, os de seu meio e de sua época. Por outro lado, caso aconteça de ele reconhecer que os modos da criança são especificamente diferentes dos seus, não lhe resta outra alternativa senão considerá-los uma aberração. Aberração constante, sem dúvida, e nesse sentido tão necessária, tão normal quanto seu próprio sistema ideológico; aberração cujo mecanismo é preciso demonstrar. Coloca-se, no entanto, uma questão anterior: a da realidade dessa aberração. Será verdade que a mentalidade da criança e a do adulto são heterônomas? Que a passagem de uma para a outra supõe uma conversão total? Que os princípios aos quais o adulto crê que seu próprio pensamento está ligado são uma norma imutável e inflexível que permite rejeitar o da criança como destituído de razão? Que as conclusões intelectuais da criança não têm nenhuma relação com as do adulto? E teria a inteligência do adulto permanecido fecunda se tivesse realmente tido de se desviar das fontes de onde brota a da criança?

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

do em seguida seu poder de reger de maneira útil o comportamento do sujeito. Mas o modo como o conflito se resolve não é absoluto nem necessariamente uniforme em todos os sujeitos. E deixa em cada um a sua marca.

Alguns desses conflitos foram resolvidos pela espécie, ou seja, o mero fato de crescer leva o indivíduo a resolvê-los. Para tomar um exemplo, o sistema motor do homem apresenta uma estratificação de atividades cujos centros estão escalonados no eixo cérebro-espinhal na ordem de seu aparecimento durante a evolução. Essas atividades entram em jogo sucessivamente durante a primeira infância, mais ou menos da forma como poderão se integrar nos sistemas que se seguiram a elas e que as modificaram, de modo que seu exercício isolado produz apenas efeitos parciais e em geral inúteis. Mais tarde, porém, caso uma influência patológica as faça escapar do controle das funções que as tinham abarcado, o obstáculo que elas lhes opõem demonstra a existência do conflito latente que persistia entre elas. Aliás, mesmo no estado normal, a integração pode ser mais ou menos estrita entre os diferentes aparelhos do sistema motor. Donde a grande diversidade das compleições motoras. Mas é no campo das funções psicomotoras e psíquicas que ela costuma ser mais flexível, de modo que o conflito nunca está totalmente resolvido: é o caso da emoção e da atividade intelectual, que correspondem claramente a dois níveis distintos dos centros nervosos e a duas etapas sucessivas da evolução mental.

Em se tratando de outros conflitos, cabe ao próprio indivíduo resolvê-los. Ora o objeto deles tem uma importância tão fundamental que uma única saída é normal, ora, ao contrário, ele é mais contingente e a solução mais facultativa. Elevando-os a uma espécie de generalidade mítica, Freud os resume essencialmente a um conflito entre o instinto da espécie que se traduz em cada um pelo desejo sexual ou *libido* e as exigências da vida em sociedade. Recalcamentos de um lado, subterfúgios de outro para enganar a vigilância da censura farão da vida psíquica um drama contínuo. Toda a evolução

mental da criança será comandada pelas sucessivas fixações da libido sobre os objetos ao seu alcance. Terá portanto de se separar dos primeiros encontrados para avançar na direção dos outros. Escolha que não deixa de causar sofrimento, arrependimento ou eventual regressão. Escolha que, aliás, não é preciso imputar ao instinto sexual e da qual é possível observar vários indícios na criança. A despeito da escolha, nada do que é abandonado é destruído e nada do que é ultrapassado fica inativo. Em cada etapa ultrapassada a criança deixa atrás de si possibilidades que não estão mortas.

A realização, pela criança, do adulto que ela deve vir a ser não segue portanto um traçado sem atalhos, bifurcações ou desvios. As orientações mestras a que normalmente obedece com frequência também são ocasião de incertezas e hesitações. Mas quantas outras ocasiões mais fortuitas também vêm obrigá-la a escolher entre o esforço ou a renúncia! Surgem do meio, meio das pessoas e meio das coisas. Sua mãe, seus familiares, seus encontros habituais ou insólitos, a escola, são todos contatos, relações e estruturas diversas, instituições pelas quais deve se esmaltar, quer queira quer não, na sociedade. A linguagem interpõe entre ela e seus desejos, entre ela e as pessoas um obstáculo ou um instrumento que ela tenta evitar ou controlar. Os objetos, e primeiro os mais próximos, os objetos fabricados, seu pote, sua colher, seu penico, suas roupas, a eletricidade, o rádio, tanto as técnicas mais ancestrais como as mais recentes são para ela empecilho, problema ou ajuda, causam-lhe aversão ou atração e moldam sua atividade.

Em suma, é o mundo dos adultos que o meio lhe impõe e disso decorre, em cada época, certa uniformidade de formação mental. Mas nem por isso o adulto tem o direito de só conhecer na criança o que põe nela. E, em primeiro lugar, a maneira como a criança assimila o que é posto nela pode não ter nenhuma semelhança com a maneira como o próprio adulto o utiliza. Se o adulto vai mais longe que a criança, a criança, à sua maneira, vai mais longe que o adulto. Tem disponibili-

des psíquicas que um outro meio utilizaria de outra forma. Várias dificuldades coletivamente superadas pelos grupos sociais já possibilitaram que muitas dessas disponibilidades se manifestassem. Com a ajuda da cultura, outras ampliações da razão e da sensibilidade não estão potencialmente na criança?

## Capítulo 2

### *Como estudar a criança?*

Embora amplos domínios do conhecimento tenham visto a experimentação suplantar a simples observação, o papel da observação continua sendo preponderante em grandes partes da psicologia. Foi da experimentação que nasceram a física e a química. Em biologia, ela continua ampliando seu campo de ação e a fisiologia está quase toda incluída nele. À semelhança da fisiologia, criou-se uma psicologia experimental. Mas a psicologia da criança, ou pelo menos a da primeira infância, depende quase exclusivamente da observação.

Experimentar é realizar certas condições nas quais certos efeitos devem se produzir, é ao menos introduzir nas condições uma modificação conhecida e anotar as modificações correspondentes do efeito. Dessa forma, pode-se comparar o efeito com sua causa e avaliar um pelo outro. Aliás, não é necessário intervir na produção do próprio efeito; pode bastar modificar as condições da observação. Assim, objetos que estão fora de nosso alcance, como os astros, podem dar lugar a verdadeiras experiências físico-químicas, empregando-se a espectroscopia ou a fotografia. Supondo resolvidas as dificuldades técnicas da experimentação, dela só escapariam os objetos cujas condições, seja de existência, seja de observação, fosse impossível modificar sem que eles desaparecessem por esse motivo. Este seria o caso dos conjuntos em que é o con-

junto em sua integralidade original que constitui o fato a ser estudado. Poderíamos citar vários exemplos disso em psicologia ou em biologia.

Mas a contrapartida é que o todo tem de poder ser apreendido conjuntamente em todas as suas partes. Nesse sentido, não há dúvida de que a primeira infância é um objeto privilegiado para a observação pura. Até 3 ou 4 anos, é provável que a criança não escape do mesmo observador. Portanto, todas as circunstâncias de sua vida e de seu comportamento serão notadas. Foi o que procuraram fazer autores como Preyer, Pérez, Major, W. Stern, Decroly, Dearborn, Shinn, Scupin, Cramaussel, P. Guillaume. Alguns deles, como Preyer, publicaram o conjunto de suas observações, senão na forma de diário contínuo, ao menos classificando-as apenas em rubricas muito gerais. Outros, como W. Stern, extraíram delas monografias referentes a questões particulares. Outros, ainda, parecem ter limitado suas observações aos dados de certos problemas, embora assistissem à existência total da criança. Esses trabalhos continuam sendo a fonte mais preciosa para o estudo da primeira idade.

A partir dos 4 anos, eles desaparecem. Como as observações colhidas são apenas fragmentárias, é preciso constituir os conjuntos a partir dos quais possam receber sua significação. Por isso foram elaborados métodos que procedem da observação pura, mas que têm de ir além dela, e que acabam dando continuidade à experimentação, cuja finalidade essencial, como aliás de todo conhecimento, é colocar em destaque determinada relação. O experimentador reconstrói essa relação ou a submete a variações que permitam isolar do resto os termos que ela une. Quando qualquer ação sobre ela está proibida, resta apenas tentar constatar suas variações espontâneas ou acidentais. Para reconhecê-las, contudo, é preciso poder compará-las a uma norma, remetê-las a um sistema determinado de referências. Entre outras coisas, a norma pode consistir em confrontar os desvios patológicos com o estado normal. O sistema de referências pode ser dado por estatísticas resultantes

de amplas comparações. De qualquer modo, uma observação só pode ser assim denominada se puder ser incluída num conjunto do qual receba seu sentido e até sua formulação. Trata-se de uma necessidade tão fundamental que obriga a repensar a chamada observação pura e examinar por meio de que mecanismo e em que condições ela pode se tornar um método de conhecimento.

\*\*\*

Rigorosamente falando, não existe observação que seja um decalque exato e completo da realidade. Supondo, aliás, que existissem tais observações, ainda seria preciso fazer todo o trabalho de observação. Embora, por exemplo, o registro cinematográfico de uma cena já corresponda a uma escolha muitas vezes bem determinada – escolha da própria cena, do momento, do ponto de vista etc. –, será apenas sobre o filme, cujo mérito está em tornar permanente uma seqüência de detalhes que teriam escapado ao espectador mais atento e sobre os quais ele passa a poder retomar sempre que quiser, que poderá começar o trabalho direto de observação. Não há observação sem escolha ou sem alguma relação, implícita ou não. A escolha é dirigida pelas relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento e nossa expectativa, em outras palavras, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais. Seus motivos podem ser conscientes ou intencionais, mas podem também nos escapar, pois confundem-se antes de mais nada com nossa capacidade de formulação mental. Só podem ser escolhidas as circunstâncias em si mesmas exprimíveis. E, para exprimi-las, temos de remetê-las a algo que nos seja familiar ou inteligível, ao quadro de referências que utilizamos intencionalmente ou sem saber.

A grande dificuldade da observação pura como instrumento de conhecimento é que em geral utilizamos um quadro de referências sem sabê-lo, uma vez que seu emprego é impensado, instintivo e indispensável. Quando realizamos expe-

rimentos, o próprio dispositivo da experiência opera a transposição do fato para o sistema que permitirá interpretá-lo. Caso se trate de observação, a formulação que damos dos fatos em geral corresponde a nossas relações mais subjetivas com a realidade, às noções práticas que usamos para nós mesmos na vida diária. Por isso é muito difícil observar a criança sem atribuir-lhe algo de nossos sentimentos ou de nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas o que a nosso ver ele exprime. E, a menos que se tenha muita prática, é a suposta significação que registramos, omitindo em maior ou menor medida a indicação do próprio gesto.

Todo esforço de conhecimento e de interpretação científica sempre consistiu em substituir o que é referência instintiva ou egocêntrica por um outro quadro cujos termos sejam objetivamente definidos. Aliás, é comum que esses quadros, emprestados de sistemas anteriormente constituídos de conhecimento, se revelem insuficientes para a nova ordem dos fatos em estudo: é o caso, em psicologia, das referências tiradas da anatomia, em que toda manifestação mental decorre supostamente da atividade de certo órgão ou de certo elemento de órgão. Portanto, é de primeira importância definir claramente, para todo objeto de observação, qual é o quadro de referências que corresponde à finalidade do estudo.

Para quem estuda a criança, é incontestavelmente a cronologia de seu desenvolvimento. Todos os observadores tomaram o cuidado de anotar, para cada um dos fatos que registraram, a idade da criança em meses e dias, como se postulassem que a ordem na qual aparecem as sucessivas manifestações de sua atividade tem uma espécie de valor explicativo. E, com efeito, a experiência comprovou que ela é a mesma de uma criança para outra. As interversões que por acaso se constatem não ultrapassariam, segundo Shirley, que acompanhou minuciosamente o desenvolvimento de vinte e cinco crianças pequenas, 12% dos casos e, sobretudo, afetam sempre apenas duas aquisições imediatamente consecutivas. Somente mais tarde é que podem ser observados, entre atividades fortemente diferenciadas, casos de precocidade ou de retardo parciais.

Quem evidenciou de maneira impressionante a diferença das reações conforme a idade foi Gesell, por meio do cinema. Com o mesmo teste sendo proposto à criança de semana em semana ou de mês em mês, por exemplo, a apresentação do mesmo objeto à mesma distância, a justaposição de seus comportamentos sucessivos mostra as transformações rápidas e muitas vezes radicais a que o tempo os submete. No entanto, vários observadores constataram nessa ação do tempo implicada na própria noção de desenvolvimento ou de evolução, ela mesma ligada ao papel que a infância desempenha na vida, exceções, ao menos aparentes, cujo exame deveria permitir compreender melhor as condições e a significação dos progressos em andamento. Ora surge uma reação nova, que não tem continuidade e só tem conseqüências várias semanas depois, ora uma aquisição já antiga parece ser abolida no momento em que a atividade da criança entra num novo terreno. Portanto, entre o curso do tempo e o do desenvolvimento psíquico manifestam-se discordâncias.

Na presença do primeiro caso, alguns observadores, como Preyer, começaram a se perguntar se sua descrição não fora inicialmente deformada por uma interpretação que se antecipava ao acontecimento. Mas a experiência mostrou que a antecipação muitas vezes está nos próprios fatos. Toda reação, explica Koffka, é um conjunto cuja unidade pode agrupar partes ou condições mais ou menos diversas e intercambiáveis. Essas condições são, em proporção variável, circunstâncias externas e disposições internas. Quanto maior o número de circunstâncias externas, maior a possibilidade de sua realização simultânea ser acidental. Ao contrário, quanto mais aumenta a quantidade de disposições íntimas, mais seu concurso tende a se tornar um todo ligado, que passará a estar constantemente à disposição do sujeito. É precisamente nesse sentido que vão os progressos da organização através das espécies animais. O comportamento delas, ao menos em sua forma, depende cada vez mais de determinantes internos e, proporcionalmente, deixa de ser dirigido imediatamente pelas influências do meio ex-

terno. Os progressos de organização que correspondem ao período da infância têm necessariamente por efeito trazer de volta as estruturas ancestrais que garantem ao indivíduo a plena posse dos meios de ação próprios da espécie. Trata-se, aliás, de um processo que a atividade de cada um prolonga: toda aprendizagem, toda aquisição de hábitos tende a reduzir a influência das situações externas à de simples signos, e o ato consecutivo se realiza como se fosse por si mesmo dado o estabelecimento e funcionamento de estruturas íntimas que são o efeito da aprendizagem.

A essa explicação seria preciso agregar que a antecipação funcional não é um mero acidente, nem mesmo um acidente freqüente, mas que parece ser a regra. É constante que reações novas passem por um longo eclipse depois de terem se manifestado uma ou até várias vezes durante um curto período. Portanto, não parece suficiente imputar o fato apenas ao concurso favorável de circunstâncias externas. É mais provável que em muitos casos o primeiro aparecimento de um gesto ou de um ato resulte de fatores sobretudo internos. Sua diversidade na verdade é maior do que costumamos supor. Os mecanismos de execução são apenas parte disso. O que os põe em movimento resulta de disponibilidades ou de orientações energéticas que também têm seus períodos. Além disso, intervêm interesses de natureza muito diversa. Por exemplo, a novidade da impressão que um gesto executado pela primeira vez provoca pode ser suficiente para mobilizar por algum tempo, tendo em vista sua repetição, uma soma de energia que não voltará a ser encontrada quando esse atrativo tiver diminuído. Portanto, ela desaparece provisoriamente. A falta de coesão entre os fatores íntimos de uma reação explica a irregularidade de seus começos, mesmo na presença da excitação apropriada. Também é preciso considerar que o limiar de uma reação que está começando é elevado e que, para ocorrer, ela exige uma estimulação mais enérgica ou uma quantidade maior de energia do que no estágio em que ele tiver baixado devido à maturação funcional ou à aprendizagem.

A falha de uma aquisição já antiga é um fato de uma freqüência suficiente para ter sido assinalado por vários autores. A explicação dada por W. Stern e depois por Piaget é mais ou menos parecida. A mesma operação mental apresenta diferentes níveis entre os quais a passagem se dá sempre na mesma ordem durante a evolução psíquica. As condições em que deve ocorrer podem lhe opor graus muito variáveis de dificuldade. Se a dificuldade aumenta, a operação pode vir a ocorrer num nível mais baixo. Por isso, no mesmo indivíduo, na mesma idade, a mesma operação pode ser executada em níveis variáveis. Um exemplo dado por W. Stern é a prova que consiste em descrever uma imagem, seja olhando para ela, seja depois de ter olhado para ela. Na forma das duas descrições pode-se observar, conforme a idade da criança, uma defasagem de um ou dois graus. O exemplo de Piaget concerne a noções, como a de causalidade, de que a criança sabe fazer um uso objetivo na prática diária de sua vida, mas que, em suas explicações, ou seja, no "plano verbal", acontece de ela regredir para tipos de causalidade bem mais subjetivos, causalidade voluntarista ou afetiva.

A atividade mental não se desenvolve num único e mesmo plano por uma espécie de crescimento contínuo. Evolui de sistema em sistema. Como a estrutura deles é diferente, segue-se que não há resultado que possa ser transmitido tal qual de um para outro. Um resultado que reaparece ligado a um novo modo de atividade não existe mais da mesma maneira. O que importa não é a materialidade de um gesto, é o sistema ao qual ele pertence no instante em que se manifesta. O mesmo fenômeno pode ser, na criança que balbucia, mero efeito de seus exercícios sensório-motores e, mais tarde, a sílaba de uma palavra que ela se esforça para pronunciar corretamente. Entre ambos, intercala-se um período de aprendizagem. A necessidade de reaprender o som que se tornara familiar no período sensório-motor quando ele se torna um elemento da linguagem pode ser sentida por qualquer um que tente falar uma língua estrangeira, na qual nem todos os fo-



nemas são iguais aos que a pessoa fixou quando aprendeu sua própria língua materna. A dificuldade de articulação pode até nunca ser totalmente superada se a reaprendizagem se der numa idade tardia demais.

Inversamente, sob a aparência da mesma palavra, o ato mental pode pertencer a dois níveis diferentes de atividade. É o que explica certos afásicos serem ao mesmo tempo capazes e incapazes de utilizar um mesmo vocábulo conforme ele pertença, respectivamente, a uma exclamação afetiva ou tenha de entrar na enunciação objetiva de um fato. A linguagem de um adulto normal comporta uma superposição de planos entre os quais a passagem se dá o tempo todo sem que ele perceba. A doença pode abolir alguns deles, e a criança só se alça de um para o outro sucessivamente. A linguagem, contudo, é apenas um exemplo da lei que rege a aquisição de todas as nossas atividades. As mais elementares se integram, ora modificadas, ora sob o mesmo aspecto, a outras por meio das quais aumentam gradativamente nossos meios objetivos de relação com o meio. Portanto, o observador tem de tomar o cuidado de não atribuir aos gestos da criança a plena significação que poderiam ter no adulto. Por maior que seja sua aparente identidade, ele não deve lhes dar outro valor senão aquele que o comportamento atual do sujeito pode justificar. Em cada idade, o tipo de comportamento da criança corresponde aos limites de suas aptidões, e o do próprio adulto está, em cada momento, rodeado de um cortejo de circunstâncias que permitem identificar em que nível da vida mental ele se desenvolve. Estar atento para essa diversidade de significação é uma das principais dificuldades, mas uma condição essencial da observação científica.

\*\*\*

Se, por um lado, o método de observação não pode deixar de levar em conta as variações encontradas no efeito quando as condições mudam, o estudo dos casos patológicos, por outro, permite discernir algumas dessas variações que se tor-

nam mais aparentes pela doença, podendo, dessa forma, suprir até certo ponto a experimentação quando for impossível recorrer a ela para colocá-las artificialmente em evidência.

As relações entre a patologia e a experimentação impuseram-se à atenção dos psicólogos franceses e inspiraram por muito tempo a maioria de seus trabalhos sob a influência de Claude Bernard, que definia a fisiologia como uma "medicina experimental", querendo dizer com isso que o fisiologista devia se empenhar em reproduzir os efeitos da doença pela reprodução num organismo sã de sua suposta causa. Era um modo direto de verificar a correção de suas hipóteses. Essa prática postulava, por um lado, que o estado de saúde e o estado de doença estão submetidos às mesmas leis biológicas e que a única diferença são certas condições da experiência, precisamente aquelas cujo efeito é necessário determinar. Por outro lado, por razões humanitárias, exigia que a verificação prosseguisse em organismos que não fossem o do homem. Ribot e seus discípulos adotaram esse postulado, mas não puderam realizar a transferência da experiência, já que os fatos a serem estudados pertencem em sua grande maioria apenas à psicologia do homem. Ao contrário de Claude Bernard, que trabalhava no experimental, eles trabalharam no patológico. Por isso, perdiam o benefício da verificação experimental buscada por Claude Bernard e voltavam à necessidade de instituir, de acordo com os achados clínicos, comparações minuciosas e às vezes incertas entre casos aproximativamente semelhantes.

Esse inconveniente talvez não tenha ficado imediatamente tão claro para eles como é para nós. Pois era a época em que prosperavam as experiências com a histeria, que efetivamente ocuparam muito espaço nos trabalhos dos primeiros psicopatologistas. Os efeitos sempre surpreendentes que lhes eram atribuídos davam a ilusão de que, provocando-os, tornava-se possível remontar à sua causa e explorar, assim, todo o mecanismo da vida psíquica. Verificação fácil demais das hipóteses mais arbitrárias, já que eram resultado direto ou da su-

gestão ou da simulação. Em contraposição à histeria, a doutrina organicista alimentava, contudo, uma ilusão bastante parecida. Ao identificar cada manifestação psíquica como o funcionamento de certo órgão, também postulava a possibilidade de analisar a vida psíquica efeito por efeito, função por função. Concepção depois reconhecida como inadequada aos fatos. As conseqüências de uma lesão não se resolvem com uma simples subtração funcional. Traduzem uma reação conforme às possibilidades ainda intactas ou liberadas pela lesão. São o comportamento compatível com as alterações da situação interna.

Da mesma forma, os progressos da criança não são uma simples soma de funções. O comportamento de cada idade é um sistema em que cada uma das atividades já possíveis concorre com todas as outras, recebendo seu papel do conjunto. No estudo da criança, o interesse da psicopatologia é evidenciar melhor os diferentes tipos de comportamento. Pois, na primeira infância, o ritmo de uma evolução mental é tão acelerado que às vezes eles são difíceis de serem identificados em estado puro, suas manifestações imbricando-se umas às outras. Um distúrbio de crescimento, por sua vez, não só torna a evolução mais lenta, como também pode deter seu curso em certo nível. Nesse caso, todas as reações se conformam a um tipo único de comportamento, cujas possibilidades elas realizam por completo, às vezes até com uma espécie de perfeição que não pode ser alcançada quando se incorporam gradualmente a reações de um nível mais elevado. Sempre constatei que uma virtuosidade parcial grande demais é um mau prognóstico para o desenvolvimento posterior da criança, pois é indício de uma função que gira indefinidamente sobre si mesma, por falta de um sistema mais complexo de atividades que venha utilizá-la para outros fins e integrá-la<sup>1</sup>.

Ao mesmo tempo que cada estágio de uma evolução truncada pode, portanto, se ver despojado de todos os traços

.....  
1. H. Wallon, *L'enfant turbulent*.

que lhe sejam estranhos, o contraste entre a coesão íntima do comportamento e sua incoerência prática se torna evidente. Embora esse comportamento nem sempre deixe de ter relação com circunstâncias exteriores, responde mal ou não responde às exigências do meio. Seu caráter absurdo permitirá entender melhor que tipos de progressos seriam indispensáveis para permitir uma vida normal. O regime de vida é guiado por condições que o meio social pode transformar. A relação entre essas condições e o desenvolvimento psíquico é um de seus fatores essenciais. Portanto, é necessário comparar as aptidões sucessivas ou pessoais da criança com os objetos e os obstáculos que devem ou que podem encontrar, e depois registrar como a adaptação se deu. Decroly recomendava imaginar, para toda criança anormal, que regime de vida era e podia se tornar acessível para ela. O mesmo problema se coloca para melhor conhecer e melhor orientar a criança normal.

Outro meio de comparação, cuja finalidade é bastante parecida, é o que usa a estatística. Em vez de colocar diretamente frente a frente o indivíduo e suas condições de existência, compara-as com o grupo daqueles que estão nas mesmas condições que ele. A comparação incide, é claro, sobre um traço bem determinado. Trata-se de notar as variações deste último no conjunto do grupo e de classificar cada indivíduo em relação ao grupo todo. Num grupo que reúne indivíduos de mesma idade, a classificação de cada um entre os outros indicará se, em relação ao traço considerado, ele está atrasado, adiantado ou na média em comparação com os de sua idade. Mas o princípio do agrupamento pode ser diferente: nacionalidade, meio social, condições de vida mais ou menos particulares. E é assim que a comparação do mesmo traço em diversos agrupamentos e em diferentes tipos de agrupamento permitirá reconhecer quais os fatores que influem em seu aparecimento, desaparecimento e eventuais variações.

Portanto, esse método pode dar lugar a dois tipos de comparação: o de cada indivíduo com uma norma dada pelo conjunto dos resultados obtidos com pessoas da mesma catego-

ria; e o das condições relativas a cada categoria com o efeito estudado. Como o termo de referência não é mais uma observação ou uma experiência individual, mas uma pluralidade de casos individuais, é preciso poder eliminar dessa pluralidade o que possa falsear o equilíbrio justo. Só se pode obter essa garantia respeitando as condições que o cálculo das probabilidades permitiu determinar. É ele que regula o estabelecimento de normas e o manejo das comparações próprias a esse método<sup>2</sup>.

O traço estudado pode ser um efeito natural, como a altura da criança. Mas às vezes também é necessário, como quando se trata de uma aptidão, destacá-lo por uma prova ou teste. A aptidão será definida pelo teste, mas apenas porque anteriormente o próprio teste esteve calcado na aptidão. E a garantia dessa exata correspondência está dada precisamente pelo cálculo das probabilidades. Os índices de êxito obtidos por indivíduos que apresentam reconhecidamente essa aptidão devem superar em quantidade suficiente os resultados de outros indivíduos quaisquer. Quando se trata de conhecer o desenvolvimento de uma aptidão conforme a idade, a comparação será feita sobre a quantidade de êxitos em duas idades consecutivas.

O teste é uma observação provocada e, a esse título, é uma experiência. O que no entanto o distingue de uma experiência propriamente dita é que entre ambos há uma divergência de referência e de técnica. A experiência vale por sua estrutura, pela exata relação entre suas partes; seu resultado depende das condições realizadas; consiste numa combinação adequada de circunstâncias; suas referências estão numa situação definida e que pode ser mais ou menos complexa. O teste, ao contrário, é um índice cuja significação está baseada na sua frequência relativa em grupos definidos. É neles que

.....

2. Ver Borel e Deltheil, *Probabilités, Erreurs* [Probabilidades, Erros] (Col. "Armand Colin", n.º 34); H. Wallon, *Principes de Psychologie appliquée* [Princípios de Psicologia aplicada], 2ª parte (Col. "Armand Colin").

está a estrutura e não no teste. Se tivesse uma estrutura composta mesmo que de um número ínfimo de elementos heterogêneos, as comparações de que o teste é o instrumento se tornariam ambíguas e as manipulações estatísticas poderiam detectar anomalias em seus resultados. Portanto, em princípio, ele tem de ser tão depurado quanto possível. Suas referências estão fora dele: no conjunto dos casos sobre os quais é aplicado.

É certo que o método estatístico e o método experimental podem interagir em maior ou menor medida a título de controle mútuo. Mas as objeções que foram feitas a cada um deles geralmente decorrem do fato de não terem sido suficientemente distinguidos. Em psicologia, existem provas que não são testes e cujos resultados são muito úteis; são experiências mais ou menos complexas cuja prova está nelas mesmas. Seria absurdo alegar contra elas que não podem ser justificadas pelo mesmo tipo de garantia que os testes. Inversamente, é injustificado criticar nos testes sua abstrata simplicidade.

\*\*\*

O estudo da criança é essencialmente o estudo das fases que farão dela um adulto.

Em que medida os testes podem contribuir para isso; em que medida eles não bastam? Caso houvesse um número suficiente deles para responder a todas as aptidões, permitiriam fazer um inventário delas para cada sujeito e para cada idade, com indicação de seu respectivo nível. Justapostos, darão o que se chama um "perfil psicológico", gráfico de incontestável utilidade, mas simples reunião de resultados, que muito provavelmente não esgotam todas as possibilidades do sujeito. Portanto, não seria a verdadeira expressão de uma estrutura mental.

Entre os testes, contudo, é possível pesquisar se há ou não há correlação, calculando qual a frequência com que seus resultados concordam. Contanto que não seja causada por uma dependência comum em relação a circunstâncias estra-

nhas, uma taxa de concordância que ultrapassa as probabilidades do mero acaso pode ser indício de uma ligação funcional entre as duas aptidões correlacionadas. Corresponderá, portanto, a um elemento de estrutura. Mas encadear esses elementos calculando correlações cada vez mais próximas não equivale a recompor a estrutura, e os resultados gerais tomam-se logo muito confusos. A coesão de cada elemento varia, aliás, com o valor numérico da correlação, e sua significação intrínseca permanece indeterminada. A pesquisa das correlações é portanto um método de análise e de verificação, mas não de reconstrução.

Por fim, a existência de um conjunto não se confunde com as afinidades mútuas entre suas partes. O que faz concorrer para o comportamento de determinada idade as diferentes atividades que a constituem não é necessariamente o fato de elas se condicionarem mutuamente. As causas de uma evolução extrapolam o instante presente. Cada uma de suas etapas não pode, portanto, formar um sistema fechado cujas manifestações dependeriam todas estritamente umas das outras.

Os estágios que podem ser estudados pela psicopatologia são de fato conjuntos e até mesmo conjuntos depurados de todo elemento heterogêneo. Por isso, é mais fácil definir seus traços essenciais. Mas só é possível apreendê-los em seu aspecto estático. Pedacos de uma evolução truncada, logo param de responder às necessidades das sucessivas idades que o indivíduo percorre. Têm apenas uma existência mecânica, efeitos estereotipados e absurdos. Sua significação psicobiológica desaparece.

É essencialmente a sua sucessão cronológica que devemos remeter as etapas do desenvolvimento. As leis e os fatores de que dependem serão estudados mais adiante. Mas qual é seu modo de sucessão? Para alguns autores, a passagem de uma para outra se daria por transições imperceptíveis. Cada uma delas já estaria na precedente, já conteria a seguinte. Seria mais uma subdivisão cômoda para o psicólogo do que uma realidade psicológica. E, sem dúvida, essa continuidade é real-

mente tudo o que pode perceber aquele que se dedica exclusivamente à descrição das manifestações ou aptidões sucessivas que aparecem no comportamento da criança. O desenvolvimento de cada uma pode adotar a forma de uma curva contínua, que vai das tentativas raras e imperfeitas do começo até seu uso de acordo com as necessidades e circunstâncias, passando pelo período em que o efeito pelo efeito é buscado insaciavelmente na agitação lúdica. As novas formas de atividade, cujo aparecimento se torna possível por seu próprio aperfeiçoamento, podem ser consideradas sua consequência de certa forma mecânica e necessária. Ao mesmo tempo, ela se misturou com outras atividades, sincrônicas ou não, que formam com ela uma espécie de forração na qual se perdem as distinções de etapas.

Para quem, pelo contrário, não separa arbitrariamente o comportamento e as condições de existência próprias de cada época do desenvolvimento, cada fase é um sistema de relações entre as capacidades da criança e do meio que faz com que eles se especifiquem reciprocamente. O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. Ele é feito de tudo o que favorece os procedimentos de que a criança dispõe para obter a satisfação de suas necessidades. Mas, por isso mesmo, é o conjunto dos estímulos sobre os quais se exerce e se regula sua atividade. Cada etapa é a um só tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento.