

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL  
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

181 15880  
13 1-38

WALLON: ALTERNATIVA TEÓRICA EM PSICOLOGIA E IMPLI-  
CAÇÕES PARA UMA ABORDAGEM DO DEFICIENTE MENTAL

CECILIA MARIA FIOROTTI

T/ISOP  
F521w

FGV/ISOP/CPGP

Av. de Botafogo, 190 sala 1108  
Rio de Janeiro - Brasil

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL  
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

WALLON: ALTERNATIVA TEÓRICA EM PSICOLOGIA E IMPLI-  
CAÇÕES PARA UMA ABORDAGEM DO DEFICIENTE MENTAL

por

CECILIA MARIA FIOROTTI

Dissertação submetida como requisito parcial para  
a obtenção do grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, dezembro de 1980



A Leonardo, no acolhimento dos  
riscos de um mergulhar profun-  
do, rumo à identidade nascitura.

## A G R A D E C I M E N T O S

À Professora Maria Luiza Seminério, por sua orientação que pôs à prova minhas possibilidades criativas.

Ao Professor Franco Lo Presti Seminério, cuja fecundidade e amplitude de conhecimentos me foram decisivos.

À Professora Ruth Scheeffter, a quem devo os passos iniciais e o incentivo necessário e carinhoso à docência universitária.

Aos Institutos Paissandú e Corcovardo, na pessoa de sua diretora-presidente Cândida Maria Cortes Botelho, cuja confiança, apoio e estímulo tornaram possível a realização deste trabalho.

À Débora Pinto Otoni, pelo apoio datilográfico.

À Eloisa Costa de Andrade e Maria Clara Nunes, pela presença constante no decorrer da caminhada.

À Leila e Iracema, pela ingrata tarefa de versão.

À Maria Regina e a meus pais, queridos companheiros de dificuldades, anseios, dúvidas e conquistas, nem sempre comungados harmoniosamente.

Ao CPGP e ao ISOP da FGV, pelas condições que possibilitaram meus estudos, inclusive pela bolsa concedida.

A todos que evidenciaram a necessária paciência de suportar as eventuais crises de mau humor, descompasso e desafinação.



## R. E. S. U M O

Tomando-se como ponto de partida a carência de uma perspectiva teórica sistematizada que se observa na abordagem psicológica do deficiente mental, o presente estudo visa levantar e sugerir alguns aspectos relevantes da referida área, como possíveis contribuições ao seu enriquecimento.

Admite-se que a deficiência mental só pode ser legítima e autenticamente investigada em suas dimensões psicológicas (cognitivas e afetivo-emocionais) desde que referida a um contexto teórico abrangente e estruturado, do qual seja um campo de aplicação de conceitos e pressupostos devidamente articulados.

Neste sentido, a obra de Henri Wallon é tomada como o referencial estratégico. Analisam-se suas contribuições para a psicologia enquanto tal, à psicologia do desenvolvimento, à psicopatologia, assim como as implicações relativas ao estudo da deficiência mental feito à luz de tais pressupostos.

A Psicologia Genética de Wallon é discutida, no capítulo 1, enquanto uma alternativa teórica para a delimitação do objeto de estudo da ciência psicológica e para o equacionamento da metodologia de conhecimento do mesmo. Apresentam-se suas tentativas de introdução do materialismo dialético como postura epistemológica e sua metodologia concreta-multidimensional na abordagem do fenômeno psíquico. A partir de tal enquadre, derivam-se seus estágios de desenvolvimento e suas concepções acerca da evolução dialética da personalidade.

O capítulo 2 focaliza a expressão patológica do fenômeno psíquico enquanto um comprometimento compreensível da evolução dialética normal. Como decorrência e implicação, a deficiência mental é discutida como um âmbito particular e expressivo do fenômeno psicopatológico, traduzindo, em seus diferentes níveis,



um processo evolutivo que inviabiliza o acolhimento e a resolução de conflitos e contradições que caracterizam o desenvolvimento normal.

Finalmente, analisam-se as diferentes e profundas contribuições acarretadas por uma retomada do pensamento walloniano , inexplicavelmente negligenciado em seu alcance, riqueza, fecundidade e abrangência.

## S U M M A R Y

In view of a lack of a structured theoretical perspective observed in the psychological approach of mental deficiency, this study tries to find out and to suggest some relevant aspects as a possible contribution to this area.

It is assumed here that mental deficiency can only be correctly investigated in its psychological dimensions (cognitive and affective) when referred to a structured and wide theoretical context, which is in itself an area of application of articulated concepts.

In this sense, the work of Henri Wallon is taken as a strategical referential. His contributions to psychology, developmental psychology and, psychopathology are presented, as well its implications to the study of mental deficiency.

Chapter 1 discusses Wallon's Genetic Psychology as a theoretical alternative for the delimitation of the subject of study of psychological science, and its appropriated methodology. His attempts of introduction of dialectic materialism as an epistemological posture and his concrete multidimensional methodology are presented. From this, are derived the stages of development and the perspective concerned to the dialectic evolution of personality.

Chapter 2 treats the pathologic expression of the psychological phenomenon as a disruption in the normal dialectic evolution. As a result and implication, the mental deficiency is discussed as a particular and significant expression of psychopathological phenomenon, meaning in its different levels, an evolutive process which makes impossible the inclusion and solution of conflicts and contradictions which characterize the normal development.

Finally, are presented the alternatives and contributions caused by a review of wallonian thinking, unexpectedly neglected in its deepness, richness, fertility and wideness.



## R É S U M É

En partant du fait remarqué concernant le manque d'une perspective théorique systématique lorsqu'on essaye d'étudier du point de vue psychologique le handicapé mental, notre étude a pour but suggérer et discuter quelques aspects que nous estimons pertinents dans ce domaine, et cela comme possible contribution à son enrichissement.

On admet que le handicapé mental ne peut être étudié dans toutes ses dimensions psychologiques (cognitives, affectives, emotives) que dans le cas où il est relié à une théorie ample et structurée.

Dans ce sens, nous nous sommes appuyés sur l'œuvre de Henri Wallon comme point de départ. Nous avons analysé ses contributions pour la psychologie, la psychologie du développement, la psychopathologie, ainsi comme ses implications concernées à l'étude du handicap mental.

La Psychologie Génétique de Wallon est discutée au premier chapitre comme une proposition théorique alternative pour la détermination de l'objet d'étude de la science psychologique et pour la définition d'une méthodologie spécifique. Nous avons remarqué dans le récit des essais d'introduction au matérialisme dialectique comme principe épistémologique et sa méthodologie concrète et multi-dimensionnel, dans le cadre des manifestations psychiques. Ensuite, nous exposons sa conception des stades de développement et de l'évolution dialectique de la personnalité.

Le deuxième chapitre nous montre l'expression pathologique des manifestations psychiques ayant comme référence l'évolution dialectique normale; dans ce sens, le handicap mental est étudié comme un cas particulier et expressif du phénomène psychopathologique et traduit, ainsi, à différents niveaux, un processus évolutif qui rend inviable la résolution des conflits et contradictions lesquels sont caractéristiques du développement normal.



Finalement, nous analysons les contributions profondes et inédites dûes à une prise de conscience du besoin de recherches et analyses sur la pensée wallonienne, incompréhensiblement negligenciée en toutes ses dimensions de richesse, fécondité et profondeur de contenu.

## S U M Á R I O

|  |        |
|--|--------|
| Agradecimentos -----   | iv     |
| Resumo -----   | v      |
| Summary -----  | vii    |
| Résumé -----   | viii   |
| <br>INTRODUÇÃO -----   | <br>01 |
| <br>1. A PSICOLOGIA GENÉTICA DE WALLON -----                                       | <br>05 |
| 1.1. Postura Epistemológica -----  | 05     |
| 1.2. Postura Metodológica -----  | 11     |
| 1.3. Evolução Dialética da Personalidade e os estágios<br>de Desenvolvimento ----- | 14     |
| 1.3.1. Impulsividade Pura -----  | 18     |
| 1.3.2. Emocional -----   | 21     |
| 1.3.3. Sensorio-Motor -----  | 27     |
| 1.3.4. Personalista -----  | 33     |
| 1.3.5. Categorical -----   | 40     |
| 1.3.6. Puberdade e Adolescência -----  | 47     |
| <br>2. PSICOLOGIA GENÉTICA E PSICOPATOLOGIA -----                                  | <br>53 |
| 2.1. Psicopatologia na Perspectiva Walloniana -----                                | 53     |
| 2.2. O Deficiente Mental no Pensamento Walloniano -----                            | 58     |
| <br>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----  | <br>71 |
| <br>4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----  | <br>75 |

## INTRODUÇÃO

O presente estudo se originou de uma profunda insatisfação sentida frente à abordagem feita por estudos psicológicos do deficiente mental. O exercício profissional levado em uma instituição especializada veio confirmar a carência de uma estruturação teórica sistematizada que pudesse fundamentar e nortear o trabalho do psicólogo com estes indivíduos.

As inúmeras provas psicométricas, técnicas especiais de observação e apreciação do grau de deficiência mental, efetivamente, parecem não ultrapassar o limite da constatação de fatos. Fornecendo apenas dados parciais, frequentemente isolados, a área não conta com uma orientação teórica que lhes dê um significado amplo e abrangente. O indivíduo deficiente mental se torna esvaziado, empobrecido e diluído em meio a perfis, cotações, níveis de rendimento ou aproveitamento, etc.

Entretanto, as dificuldades não residem somente na articulação entre estes dados. Sua natureza é também de fundamental importância para a discussão: a exploração das possibilidades intelectuais dos deficientes mentais é feita em detrimento da apreciação de seus conteúdos afetivos. Emocionalmente, estes indivíduos são caracterizados através de uma série de adjetivações que não apresentam qualquer vínculo com um embasamento sólido.

Combinando-se os dois aspectos, a atitude de estudo



parece ser aquela de definir o deficiente mental em relação ao indivíduo supostamente normal, comparando-se suas respectivas aquisições. Não é desconhecido o grande número de "listagens negativas" em que se converte a maioria das observações ou descrições: o deficiente mental de determinado nível não elabora tal ou qual conceito, não apresenta satisfatória organização perceptivo-motora do espaço, não domina tais noções, não analisa detalhes, não os subordina ao todo, não consegue impedir a contaminação perceptiva por conteúdos emocionais, não resiste à frustração de suas necessidades, não elabora o contato inter-pessoal a nível profundo, não consegue assumir o referencial do outro em suas interações, etc. As variações se dão em função da maior ou menor intensidade destas características.

Esta natureza de abordagem parece referir a deficiência mental como um problema de caráter eminentemente cognitivo, permanecendo as expressões e vivências afetivas em um âmbito marginal, secundário, senão estranho.

A ênfase na caracterização cognitiva também se apresenta como uma herança profundamente arraigada em todas as tentativas aparentemente inovadoras de encarar e abordar este objeto de estudo. As antigas denominações de idiota, imbecil e atrasado foram substituídas por outras tais como custodial, treinável e educável, ou ainda débil severo, profundo, moderado ou leve. A pretensa apreciação qualitativa não consegue dissipar o conjunto de tentativas subjacentes feitas no sentido de definir um critério de identificação de cada uma dessas categorias, a partir do estabelecimento de  $QI_s$ .

Não se torna necessário qualquer aprofundamento maior para se concluir acerca da grande ausência de uma resposta neste domínio: o que é, positivamente, o indivíduo deficiente mental?

O presente estudo, originariamente, se propunha a buscar possibilidades de dimensionar adequadamente este problema, a partir da exploração de alguns referenciais teóricos que permitissem uma melhor apreciação da dimensão afetivo-emocional no quadro da deficiência mental. Entre as alternativas promissoras, encontrava-se aquela de Henri Wallon que, combinada a outras, forneceria um possível embasamento para a consecução do objetivo proposto.

Entretanto, ao se iniciar a investigação do pensamento walloniano, um fato imediatamente se tornou evidente: sua riqueza, profundidade e abrangência pediam uma abordagem que lhe fosse fiel. Sua combinação com outros posicionamentos teóricos impediria tal empreendimento, na medida em que o aspecto específico de interesse imediato não poderia, então, ser apresentado sob sua forma articulada, estruturada e surpreendentemente original.

Descobriu-se em Wallon o vigor de um pensamento que partia desde uma análise crítica da Psicologia como uma ciência, até uma postura peculiar frente ao deficiente mental, passando por variadíssimos temas, dificuldades e problemas contidos nesta área científica. Gradativamente, sentia-se como mais intensa a necessidade de tratar o problema da deficiência men-

tal à luz de seus postulados teóricos gerais, sob pena de se verem esvaziada a importância de sua postura e o alcance de suas colocações, a favor do mero estabelecimento de um painel de posições heterogêneas.

Tais evidências se somaram à constatação de ser Wallon um autor que, inexplicavelmente, se encontra à margem do conjunto de teóricos geralmente veiculados nos cursos de formação de psicólogos, e uma ausência lamentável nas bibliotecas universitárias. O resgate de seu posicionamento revelou-se como uma possibilidade irrecusável.

Entretanto, os obstáculos encontrados tornaram esta proposta quase inviável. As acentuadas dificuldades de acesso à sua bibliografia exigiram uma persistência que, por vezes, parecia ultrapassar o limite do suportável. Tal fato acarretou algumas limitações no que se refere às obras de Wallon dedicadas exclusivamente à abordagem detalhada do deficiente mental. Para este trabalho somente duas foram acessíveis (Wallon, 13 e 19) o que, se de um lado exigiu cuidados no aproveitamento do material, por outro impulsionou a assumir o risco.

Que o presente estudo consiga traduzir um pouco do gosto gratificante de uma descoberta que se surpreendeu e se impôs.



## 1. A PSICOLOGIA GENÉTICA DE WALLON

### 1.1 - POSTURA EPISTEMOLÓGICA

Zazzo (54) atribui a Wallon as tentativas pioneiras de introdução do método dialético - materialista em Psicologia. Este trabalho, contudo, foi realizado a partir de uma profunda e abrangente crítica das posições até então dominantes na Psicologia, no que se refere à delimitação de seu objeto e ao equacionamento da metodologia de conhecimento do mesmo.

Os diferentes campos de conhecimento científico atualmente definidos atestam que o pensamento sobre o universo e o estudo de suas leis têm sido possíveis pela destilação da experiência imediata, concreta e pessoal, na qual estão mescladas ações, sensibilidades e idiossincrasias de cada sujeito cognoscente. A inteligência humana empreendeu a elaboração de noções e sistemas estáveis e impessoais, multiplicando-se, assim, os planos distintos sobre os quais o pensamento atua no real.

Entre tais planos de conhecimento, inscreve-se aquele especialmente original, na medida em que o indivíduo, até então sujeito de conhecimento, converte-se em objeto do mesmo: a humanidade e o homem. As ciências do homem também têm tido como condição prévia a eliminação da subjetividade como medida de conhecimento ("animismo", mescla de disposições pessoais, confusão de si mesmo com o objeto de conhecimento), tornando possível a contraposição do pensamento sobre seu objeto.

A perspectiva walloniana encara, como ponto de par-

tida, a atividade do homem se desenvolvendo entre dois polos: as necessidades de seu organismo e as exigências sociais. De um lado, tem-se a

*sensibilidade vegetativa, o sistema nervoso autônomo que regula o funcionamento dos órgãos e as funções corticais que colocam o indivíduo em interação com o mundo externo mediante os sentidos" (Wallon, 49, pg. 10).*

De outro, tem-se "as relações do indivíduo de ordem ideológica com o grupo humano ao qual pertence" (*ibid.* pg. 13), impulsionadas e possibilitadas pela linguagem e pelas idéias.

Este aparente dualismo tem sido aceito ou escamoteado, como atestam os diferentes sistemas epistemológicos. O coroamento da posição dualista é encontrado em Descartes, que afirma a existência de duas realidades heterogêneas, a extensão e o pensamento, buscando a união de duas perspectivas, a idealista e a materialista. Da separação corpo-alma como dois princípios explicativos, criaram-se tentativas de referir a uma só natureza toda a realidade.

De um lado, o enfoque idealista pretende absorver a existência do mundo físico somente nas imagens intelectivas que dele se tenha. Reduz-se, portanto, a existência à consciência, a realidade às essências.

Em outra perspectiva, o enfoque empirista atesta o primado das sensações como fonte essencial do conhecimento, não existindo, portanto, nenhuma outra realidade apriorística: o conhecer tem início nas sensações e é um conjunto de representações que delas o homem realiza.

A ciência psicológica herdou do enfoque empirista o associacionismo, onde as atividades psíquicas são analisadas em seus conteúdos, tendo-se a consciência reduzida à resultante dessas operações a serem descobertas. Uma segunda vertente é engendrada pelo idealismo, tendo-se, na Psicologia, a posição adotada por Bergson que se dedicou a restituir ao pensamento sua intencionalidade e ao objeto da Psicologia sua "originalidade primeira". A consciência não pode ser submetida às leis da matéria sob pena de alienar sua própria natureza e de anular sua espiritualidade criativa. O Existencialismo dá continuidade e aprofunda esta posição, atestando a impossibilidade de encontrar leis explicativas dos fenômenos da consciência, que poderão apenas ser descritos. A subjetividade proíbe a Psicologia de ser uma ciência, na medida em que a realidade psíquica se identifica com o simples devir, sem qualquer outro conteúdo.

À negação da cientificidade psicológica também chega Comte, embora por perspectiva oposta. Valendo-se dos pressupostos do método introspectivo, atesta que a Psicologia se identifica com a vida interior e, portanto, perde a objetividade na medida em que tal objeto de estudo não pode ser abordado sem sofrer alterações fundamentais imprimidas pelo sujeito cognoscente. Frente a tal problema colocado pelo positivismo comtiano, o Behaviorismo, partindo dos mesmos critérios de validação científica do conhecimento, amolda o objeto da Psicologia à metodologia então preconizada. Suprime-se a consciência, acenando-se com o "comportamento manifesto".



Wallon denuncia que as respostas dadas aos problemas da Psicologia consistiram, até então, em manter a oposição irreduzível de dois termos (corpo e alma, orgânico e social, indivíduo e sociedade), ou em reduzir um ao outro. Propõe, então, que a Psicologia só poderá se desenvolver dando conta de seu objeto assim como de suas transformações, desde que se construa uma alternativa legítima às posições idealistas e empírico-mecanicistas.

Tal alternativa consiste exatamente no resgate dos conflitos, contradições e oposições que o objeto de estudo apresenta, possibilitando-se, desta forma, a apreensão do "homem concreto", não mais idealizado ou reificado. Wallon nega-se a reduzir a Psicologia a alguns elementos de análise, a atribuir ao homem uma imagem imóvel e parcial, tentando constituir uma ciência integral do homem, uma ciência do "homem integral" (Wallon, *ibid*, pg. 20)

Para tanto, há necessidade de se considerarem os fatores biológicos e sociais através dos quais o homem se atualiza como ser concreto e histórico, vindo o materialismo dialético responder a tais necessidades. Em relação à teoria do conhecimento, situa a existência do real como anterior à representação que dele se faz na consciência. Metodologicamente, aborda o estudo de qualquer fenômeno mediante a investigação de suas "condições de existência". O materialismo dialético admite que os fenômenos não podem ser compreendidos se tomados isoladamente, não devem ser considerados somente sob a perspectiva de suas relações e condicionamentos recíprocos ,

mas também a partir de seu movimento e de sua mudança, que comportam contradições internas, conflitos. Em lugar de negadas, as contradições devem ser buscadas inclusive como elementos de explicação do real.

*A razão do homem não é absoluta nem absolutamente relativa, mas se forma e se transforma pela razão das coisas, humanas e materiais. A ciência, portanto, não é uma cópia da realidade, nem uma criação da mente, mas uma conquista ativa[...] (...) O psicólogo, como qualquer outro cientista, deve compreender que está comprometido na história, que suas concepções estão direta ou indiretamente determinadas pelo sistema geral das idéias de sua época, pelas lutas sociais de seu tempo. Wallon denuncia a pretensa ortodoxia científica, que pretende alcançar fora das condições históricas em que se exerce a ciência, a cópia perfeita de um objeto eterno (Zazzo, 54, pg. 23 e 95).*

As condições de existência do homem são de ordem orgânica e social, mas o fenômeno psíquico inaugura um novo plano de realidade compreendido entre estes dois contextos. Suprime-se, desta forma, a oposição radical e indissolúvel entre organicismo e sociologismo, tomando-se o plano orgânico e o plano social como fatores fundamentais para a compreensão e investigação legítimas do fenômeno psíquico. Recusando a condenação da consciência, admite ser esta uma realidade junto a todas as demais. A Psicologia, portanto, deve dar conta da individualidade como também das leis universais.

*O materialismo dialético é tanto mais necessário quanto o objeto de estudo apresenta relações mais complexas, sutis, frágeis, variáveis, entre fatores de aspecto heterogêneo, como é o caso na Psicologia, ponto de união entre as chamadas ciências da natureza e ciências do homem (Wallon, 17, pg. 15)*

Ao mesmo tempo em que denuncia a inviabilidade do psicólogo se confundir com seu objeto, ao mergulhar na subje-

tividade, Wallon rechaça as pretensões de um objetivismo radical que esvazia o fenômeno psíquico. A ciência psicológica deve conter e se construir sobre as diversidades e contradições de seu objeto, tomando por ponto de partida suas condições de existência de ordem orgânica e social.

Inegavelmente, o organismo tem suas próprias leis de desenvolvimento e merece uma investigação científica específica, assim como a sociedade pré-existe ao indivíduo particular e comporta necessidades que o superam no tempo e no espaço. Mas, em se tratando de Psicologia, o indivíduo não é uma justaposição de fatores biológicos e sociais, não é redutível a qualquer um destes termos, mas é um centro de convergência entre estas realidades interatuantes. O psíquico deve ser definido EM e PELA relação do indivíduo com seu meio, físico e social.

*Não pude jamais dissociar o biológico e o social, não porque os creia redutíveis entre si, mas porque no homem me parecem tão estreitamente complementares desde seu nascimento, que é impossível ver a vida psíquica de outro modo senão em suas relações recíprocas (Wallon, 36, pg. 325-326)*

O equipamento biológico e os fatores ambientais são instrumentos com os quais o indivíduo, através de sua atividade, direciona e constrói sua existência, seus modos de ser que se englobam em um conjunto articulado chamado "psiquismo".

A complementaridade destes fatores em Wallon ultrapassa a mera correlação de realidades heterogêneas. No homem, o social está implicado no orgânico. A fragilidade do recém-nascido e sua total incapacidade de sobrevivência auto-



sustentada comporta, necessariamente, uma dimensão social que o atenda. O homem é, portanto, um ser genética e biologicamente social. Isto não implica em que não possam surgir conflitos com outros indivíduos, com um grupo particular e com a sociedade. O eu, o sentimento de identidade pessoal, se afirmará nestas oposições, se esculpirá a partir desta união inicialmente simbiótica com os outros, na medida em que se contrapõe a este outro necessário desde sua origem, a este "fantasma do outro" que cada indivíduo traz dentro de si.

A objetividade do conhecimento científico se define por uma reorganização contínua da razão em contato com as coisas em constante transformação. O caminho mais seguro para a Psicologia se tornar uma ciência fiel à especificidade de seu objeto é estudar seu fenômeno de interesse em sua gênese e nas transformações evolutivas pelas quais passa. Para se descobrir como se constroi e se transforma o psíquico, é preciso estudar a infância, dado que a perspectiva genética é a única que permite captar como o orgânico se transforma em psíquico a partir do social.

*A infância tem um valor funcional na vida do indivíduo, como período no qual se realiza a natureza da espécie (Wallon, 51, pg. 10).*

## 1.2 - POSTURA METODOLÓGICA

*A criança vive sua infância. O adulto pode conhecê-la. (Wallon, 51, pg. 13)*

A partir desta simples constatação, podem ser geradas acentuadas dificuldades para o estudo legítimo da psicogênese.

Observa-se frequentemente um "antropomorfismo espontâneo" por parte do adulto, através do qual tenta suprir as respostas que não obtém diretamente da criança, interpretando ou complementando manifestações que ele crê fragmentárias ou inconsistentes. Assimilando-se, ele tenta penetrar na criança. Na maioria das vezes, o adulto reduz as diferenças reconhecidas entre ele e a criança a um problema de grau ou quantidade, vendo-a como relativamente inapta frente a atos, tarefas, convenções, costumes e valores sociais com os quais se identifica. Esta distorção também se manifesta na convicção de que toda evolução psíquica tem como término infalível os modos de sentir e pensar do próprio adulto, de seu meio e de sua época. Neste ponto Wallon interroga se a inteligência do adulto, para ser fecunda, deve se distanciar tanto assim de suas próprias origens, a inteligência da criança.

A atitude veiculada por Wallon é observar a criança como ponto de partida e acompanhá-la no curso de suas idades sucessivas, estudando os estágios correspondentes, onde a passagem de um estágio a outro não é uma mera ampliação de condutas, mas recomposição de antigas em novas que se tornaram possíveis.

A evolução é marcada por conflitos, e o modo de resolvê-los não é necessariamente uniforme em todos os indivíduos. Alguns conflitos serão resolvidos graças à maturação, enquanto outros serão superados pelo próprio indivíduo. Em cada etapa conquistada, a criança não abandona condutas anteriores destruindo-as, mas incorporando-as em um novo conjunto articulado: "deixa atrás de si possibilidades que não estão mortas" (ibid pg. 16). A criança realiza o adulto através de etapas multifaceta -



das, cada uma delas comportando sua significação peculiar.

O método observacional tem um papel de fundamental importância na obra walloniana. Alerta, entretanto, para o fato de que não há observação que possa ser uma versão exata e completa da realidade, que não comporte em si, explícita ou implicitamente, uma escolha determinada pelas relações que possam existir entre o objeto e a expectativa do observador.

O quadro de referência adotado pelo observador frequentemente lhe é desconhecido, pois o uso que dele faz é irrefletido, espontâneo, imediato e indispensável, tornando-se difícil deixar de atribuir à criança, especificamente, seus sentimentos ou intenções. Entretanto, todo esforço de conhecimento científico consiste exatamente em substituir a "referência egocêntrica" por outra escala cujos termos devem ser definidos objetivamente. O observador, portanto, deve se precaver de atribuir às condutas da criança a significação plena que estas teriam para o adulto. Seu comportamento, em cada uma de suas idades, é de uma natureza tal que responde às possibilidades que lhe são acessíveis. Estar atento a tais diversidades de significação é uma condição imprescindível da observação científica.

É necessário referir as etapas de desenvolvimento à sua sucessão cronológica, sem dissociar arbitrariamente o comportamento de suas condições de existência, próprias a cada uma das etapas. Da mesma forma que o equipamento biológico sofre transformações a partir do processo maturacional, o meio não é o mesmo em todas as idades, mas constitui um conjunto de estímulos sobre os quais a criança exerce e regula sua atividade.



Tran-Thong ( 12 ) caracteriza a abordagem walloniana como concreta-multidimensional, na medida em que leva em conta o conjunto das atividades possíveis em cada etapa evolutiva, visualizando a realidade estudada segundo múltiplos pontos de vista. A observação do desenvolvimento toma a própria criança como ponto de partida, acompanhando-a em suas idades sucessivas e estudando os estágios correspondentes, visando a descrição do desenvolvimento da personalidade como um todo. A cada estágio, a criança estabelece uma relação característica com o meio.

A metodologia observacional em Wallon comporta estudos longitudinais e transversais, definindo uma classe de comparações internas, na medida em que se utiliza somente de referências interiores à Psicologia da criança. Combinada a esta, tem-se também a classe de comparações externas que comportam referências exteriores à área em questão. Se, por um lado, a criança pode ser comparada em si mesma e em relação a outras que se encontram em diferentes fases de desenvolvimento, a sua comparação com o animal, com o primitivo e com o patológico também contribui para esclarecer e dimensionar o estudo da psicogênese.

*Sem comparações, tão diferentes quanto possíveis ,  
seria difícil ultrapassar a simples descrição  
( Wallon, 28, pg. 110)*

### 1.3 - EVOLUÇÃO DIALÉTICA DA PERSONALIDADE E OS ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO

O problema da personalidade é considerado por Wallon

como um dos temas fundamentais na ciência psicológica. Definindo o termo personalidade como o "*ser total, físico e psíquico, tal como se manifesta pelo conjunto de comportamentos observados*" (Wallon, 45, pg. 335), admite ser possível uma perspectiva legítima e objetiva deste tema a partir do estudo de sua gênese, a psicogênese.

Adotando-se este ponto de partida, a Psicologia poderá explicar e referir o surgimento do psíquico como uma realidade nova que se instaura na convergência entre o orgânico e o social, e acompanhar as transformações sofridas por este em sua história de diferenciação.

Wallon identifica seis estágios de desenvolvimento, a serem discutidos oportunamente em seus detalhes, nos quais analisa o conjunto das atividades características do homem em cada um de seus momentos evolutivos.

Através dos diferentes estágios, o desenvolvimento da criança se mostra descontínuo, pleno de contradições e conflitos, resultantes da maturação e da ambiência, o que vem a acarretar mudanças qualitativas no seu comportamento total. Os estágios não constituem uma continuidade aditiva de novas aquisições, mas estabelecem uma subordinação entre si. As atividades mais primitivas são progressivamente dominadas pelas mais recentes e se integram a estas. No curso da infância, há sucessão de preponderância entre os diferentes conjuntos funcionais que caracterizam a totalidade de suas atuações. A preponderância passa das funções vegetativas, emocionais, afeti-

vas, de participação e de imitação às funções de crítica e discriminação entre o eu e os outros, entre a experiência imediata e o dado real, permitindo a autonomia pessoal e o conhecimento objetivo. A inteligência e a afetividade, portanto, se influenciam mutuamente, assumindo alternativamente o domínio de uma sobre a outra no transcurso evolutivo.

A sucessão de preponderância entre os domínios funcionais acarreta mudança na fase ou orientação das atividades, que se apresenta ora centrípeta, voltada à constituição do próprio sujeito, ora centrífuga, voltada para o estabelecimento de relações com o mundo exterior. Os estágios resultam da sucessão de preponderância das funções e de suas orientações ou fases específicas. *"Cada estágio é um momento da evolução mental e um tipo de comportamento"* (Wallon, 51, pg. 32), tendo sua característica e sua significação particular no curso da psicogênese.

Os estágios são constituídos por um conjunto de reações dirigidas por uma função dominante, contendo elementos heterogêneos, atividades entrelaçadas, estabelecendo uma combinação tal, que se torna difícil uma particularização precisa de cada um deles. Para identificar a função dominante que ocasiona a unidade e coesão de cada estágio, é necessário, para cada período, referir simultaneamente o conjunto de comportamentos da criança e suas condições de existência próprias ao período em questão.

Como momentos de evolução mental, os estágios não



são entidades fechadas e não se superpõem pura e simplesmente. Cada estágio tem suas raízes no seu precedente e se mantém no seguinte, embora sob outra forma, segundo o princípio de integração funcional. A função que emerge e domina se compõe com aquelas que a precederam. Não há crescimento unilinear, nem adição quantitativa, mas a integração aparece como uma subordinação funcional e uma hierarquização das funções.

A sucessão dos estágios é, portanto, descontínua: entre eles, surgem modificações e crises onde a conduta da criança é visivelmente afetada. Os conflitos marcam o crescimento na medida em que, periodicamente, se faz necessária a escolha entre um modo antigo e um novo de atuação. Aquele que sucumbe à lei do outro se transforma e perde seu poder de regular a totalidade do comportamento da criança. O desenvolvimento psíquico apresenta oscilações, ritmos diferentes e mudanças de direção que revelam as leis do desenvolvimento: lei de alternância funcional, lei de sucessão de preponderância funcional e lei de diferenciação e de integração funcionais.

A psicogênese está estreitamente vinculada aos modos sucessivos de relação com o meio, humano e físico, que repousam sobre os recursos de que dispõe cada idade e tem, por consequência, os estágios sucessivos da personalidade, cujos limites cronológicos são apenas aproximativos. O desenvolvimento é dialético no sentido em que é feito de contradições que advêm com o novo que, por sua vez, é o resultado dos conflitos resolvidos em um plano anterior.

*De etapa em etapa, a psicogênese da criança mostra, através da complexidade dos fatores e das funções, através da diversidade das crises que a marcam, uma espécie de unidade solidária, tanto no interior de cada uma como entre elas. É anti-natural tratar a criança de forma fragmentária. A cada idade ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser em curso de metamorfose. Feita de contrastes e conflitos, sua unidade será suscetível de ampliações e renovações (Wallon, *ibid*, pg. 198).*

### 1.3.1 - Estágio de impulsividade pura (0-3 meses)

Sucedendo o estágio fetal caracterizado por uma total dependência biológica do organismo materno, o estágio impulsivo se inaugura no nascimento, sendo marcado por relações desorganizadas com o meio.

O recém-nascido conta somente com a respiração, sucção e deglutição como funções autônomas, mas a satisfação de suas necessidades alimentares e de cuidados essenciais dependem completamente de seu meio e notadamente de sua mãe, não sendo mais "automático" seu suprimento como no período fetal. A criança passa a contar, desde então, com possibilidades de atenção ou de privação.

Particularmente a privação ou o não-atendimento imediato de suas necessidades desempenharão um papel fundamental na configuração relacional da criança e de seu meio. A atividade requer, então, gastos de energia que se traduzem exteriormente por espasmos e gritos, verdadeiras descargas motoras não orientadas, essencialmente relacionadas a impressões intero -

ceptivas. As explosões motoras da criança não têm outro objetivo a não ser uma tentativa de resolver uma tensão sobre a qual ainda não é capaz de exercer qualquer controle.

Tais reações que refletem meramente fatores fisiológicos evoluem em direção ao psiquismo, progressão esta possibilitada, de um lado pela maturação sucessiva dos sistemas de sensibilidade interoceptiva, proprioceptiva e exteroceptiva, e de outro, pela atuação do meio humano.

Enquanto a linguagem verbal não for adquirida, os movimentos são os únicos testemunhos da vida psíquica da criança, já que constituem suas únicas possibilidades de comunicação e expressão. A importância do estudo do movimento no desenvolvimento psicológico é, portanto, fundamental.

Wallon distingue três formas básicas de movimento, conceituado essencialmente como deslocamento no espaço.

O movimento passivo ou endógeno se refere a reações de reequilíbrio e compensação posturais, na dependência de fatores externos (reflexos labirínticos frente a alterações do centro de gravidade). Mediante sucessivas etapas, tais movimentos possibilitarão a aquisição futura de algumas fases no desenvolvimento psicomotor (controle do segmento cefálico, sentar-se, engatinhar e, finalmente, colocar-se de pé).

A segunda forma correspondem os movimentos ativos ou exógenos, deslocamentos voluntários do corpo ou de objetos no espaço, que resultarão na preensão e locomoção.



Finalmente, a terceira forma correspondem as mímicas e atitudes, reações posturais que consistem em deslocamentos de segmentos corporais ou de suas frações. Seus efeitos se traduzem em mímicas e atitudes expressivas, o que vem a lhes conferir um significado mais diferenciado e propriamente psicológico.

As três formas de movimento se implicam mutuamente. Cada componente deste conjunto funcional tem seu momento de aparecimento e permitirá, então, que a criança modifique a natureza de suas relações com o meio.

Todo e qualquer movimento resulta da atividade muscular que comporta dois aspectos. A função cinética ou clônica, responsável pelas contrações e distensões dos músculos, resulta no deslocamento do corpo ou dos objetos. A função tônica consiste na manutenção de diferentes níveis de tensão muscular, relacionada, portanto, às atitudes e posturas dirigidas ao ambiente humano. Enquanto a função tônica se orienta pela sensibilidade intero-proprioceptiva, a função clônica está voltada para o meio externo, se regulando pela sensibilidade exteroceptiva.

Para Wallon, as duas funções desempenham um papel de igual importância no desenvolvimento. A função cinética mantém um vínculo estreito com o comportamento intelectual futuro, e na função tônica reside o fundamento da emoção e da afetividade. As dimensões intelectuais e afetivas se desenvolvem de um modo solidário, e devem ser tratadas simultaneamente como dois âmbitos interrelacionados.

No estágio de impulsividade pura, as atividades tônicas e clônicas do movimento se apresentam indiferenciadas, com o predomínio fundamental das primeiras. A criança apresenta espasmos e gritos, os músculos se encontram quase sempre em estado de contração, seus gestos são difusos e generalizados, frequentemente bilaterais.

Gradativamente, se instala uma melhor distribuição do tônus nos músculos, acarretando, então, a possibilidade de instalação dos reflexos condicionados, devidos tanto à maturação quanto à ação do ambiente humano. Tem-se, aqui, a preparação para o estágio seguinte. As agitações impulsivas da criança, suscitadas por suas necessidades, se tornam "sinais" para as pessoas que lhe ministram os cuidados essenciais. Estabelece-se, assim, um circuito de trocas mútuas entre a criança e seu meio que condicionam e modelam reciprocamente suas reações de ordem puramente afetiva. Tal atuação é o único meio expressivo de que dispõe a criança nesta etapa de seu desenvolvimento. Inaugura-se, então, a passagem do fisiológico para o psicológico, onde a dimensão do meio humano exerce um papel fundamental. "*O social captou o fisiológico para construir o psíquico*" (Lazzo, 54, pg. 43).

#### 1.3.2 - Estágio emocional (3m - 1 ano)

Não é possível uma demarcação nítida entre o estágio emocional e o precedente, dado que a emoção já se insere nas descargas motoras impulsivas. Mas a transformação progres



sivas destas como meios de expressão sob influência do ambiente humano vem a dar nova caracterização ao comportamento da criança.

À simbiose orgânica do período fetal, contrapõe-se agora uma simbiose afetiva.

Como resultado das circunstâncias que acompanham habitualmente a satisfação ou frustração das necessidades essenciais experimentadas pela criança, algumas impressões sensoriais se vinculam às suas manifestações, constituindo uma primeira série de associações condicionadas, particularmente aquelas que se apresentam com maior frequência e regularidade. Neste estágio, as relações afetivas com o meio humano dominam o comportamento da criança.

Wallon fala de um "sincretismo subjetivo radical", de uma ligação com o meio familiar tão íntima, onde a criança o toma como um legítimo prolongamento de si mesma. Um verdadeiro campo emocional se configura, onde os gestos, atitudes e mímicas da criança provocam as reações do meio e são também influenciados pelas últimas. As explosões vocais e as reações motoras adquirem nuances diversificadas como expressões de estados emotivos diferenciados: cólera, dor, impaciência, conforto, saciação, etc. A emoção é, portanto, um traço de união com o outro, veículo de troca imediata e afetiva com o meio humano, anterior a qualquer elaboração intelectual. Constitui uma primeira forma de sociabilidade, sincrética, fusional, onde o eu não se diferencia do outro. É uma primeira forma de



consciência, que se apresenta então confusa e global, das situações onde a criança se insere. É nesta perspectiva que Wallon delimita o nascimento do psíquico, como primeira forma de atribuição significativa e expressiva. A emoção como manifestação psíquica se instaura através da ambiência humana, que transforma as explosões emotivas orgânicas em meios de ação efetivos, "a primeira linguagem", "os primeiros gestos úteis", na concepção walloniana.

A emoção é uma forma de sensibilidade cujo centro se localiza no cérebro médio, sendo anterior, portanto, às outras formas de sensibilidade corticalizadas. A emoção é anterior à percepção e ao conhecimento (funções corticais), na medida em que estes dependem de crescentes complexidades sofridas pelo sistema nervoso.

O caráter arcaico dos centros responsáveis pela emoção justifica o lugar desta na evolução da criança e permite explicar e compreender o estabelecimento de "complexos afetivos irredutíveis ao raciocínio" futuramente, ou associações condicionadas.

A emoção realiza o vínculo da criança com seu meio previamente a qualquer discernimento. A ela corresponde

*o papel de unir os indivíduos entre si por meio de suas reações mais orgânicas e mais íntimas, sendo que esta fusão terá por consequência ulterior as oposições e os desdobramentos de onde poderão surgir gradualmente as estruturas da consciência (Wallon, 51, pg 49).*

A função primeira da emoção é, portanto, a comunhão com o outro.

Na perspectiva walloniana, o problema do eu é também o problema do outro, e não haverá solução possível se se postula o outro como elemento exterior e radical. No curso da evolução da criança, constata-se, como anteriormente foi discutido, que o psiquismo em sua origem é como uma nebulosa em que o eu e o outro estão confundidos, fusionados. Não há, portanto, uma prioridade do eu, sendo o outro a realidade ignorada. Há, neste sentido, o par primitivo "eu-tu" que se impõe de início e de forma necessária, e a linha evolutiva da individualidade é a história do desdobramento deste par primeiro.

A relação eu-outro se estabelece por um outro fantasmático que todo homem traz dentro de si. A constituição biológica humana, sua fragilidade e total dependência iniciais implicam necessariamente o outro para sua sobrevivência.

*O homem não é um ser social como consequência de contingências exteriores, mas o é íntima, essencial e geneticamente. (Lazzo, 54, pg 63).*

Caracteristicamente no estágio emocional, como já visto, evidencia-se a simbiose afetiva, ou seja, a indissolubilidade "eu-tu". Gradualmente, entretanto, se estabelece uma situação bipolar, quando então a criança experimenta sentimentos de acordo e desacordo com seu meio. A emoção, portanto, faz alternar a comunhão e a separação, previamente a uma distinção objetiva entre eu e outro, caracterizando uma bipolaridade inicial entre o eu e aquilo que lhe é estranho. Forma-se, portanto, um "núcleo de condensação". Na medida em que o eu se afirma gradativamente na sua intensidade e integridade, o outro se objetiva na diversidade das pessoas reais. O outro fantasmático cede o lugar ao outro concreto, empírico, social.



A concepção walloniana aborda, portanto, o problema eu-outro como duas realidades que se afirmam concomitante e reciprocamente, diferenciação esta possibilitada pelas oposições e conflitos inerentes à natureza relacional do projeto humano.

A este respeito, Zazzo resgata a amplitude e a dimensão extremamente consistentes do pensamento de Wallon, ao atestar que

*eu e tu não somos seres reparados, consciências fechadas, mas abertos e prometidos um ao outro antes de qualquer encontro. Pode haver divórcio entre eu e tu, como em mim mesmo - por um instante ou irremediavelmente. Mas é preciso que a amargura da separação nos faça lamentar a alegria da qual já não desfrutamos. Podemos sofrer de solidão. O mal é menos profundo do que se crê, pois, em todo caso, não é essencial à nossa natureza. É preciso que o saibamos para não cultivar com uma lógica espantosa uma filosofia do absurdo. Para conservar nossas fontes profundas, nossas possibilidades de amor, nosso verdadeiro significado. Minha verdade não é a solidão. É o meu encontro contigo. (Zazzo, 54, pg 76)*

A emoção, como estágio de desenvolvimento, é iniciadora e promotora da vida psíquica, cujas aquisições ulteriores estabelecem oposições, paradoxos. A emoção é uma primeira forma de compreensão, à qual se oporá a percepção cognitiva, a representação. Sendo exteriorização da afetividade, a emoção estabelece relações entre os indivíduos que tendem a se tornar gradativamente mais complexas e especializadas. As novas formas de comunicação, como por exemplo a linguagem verbal como substituto da mímica, diferenciam-se dos mecanismos emocionais e constituirão as atividades intelectuais.

Entre a emoção e a representação há oposições, na



medida em que a primeira é uma forma de sensibilidade sincrética através da qual a criança reúne em um conjunto indissolúvel os aspectos subjetivos e exteriores da percepção. Por outro lado, a representação cognitiva irá requerer, basicamente, funções discriminativas solidamente estabelecidas. A cognição só pode nascer mediante uma redução gradual do poder totalizador e contagiante da emoção. Na criança, é lento o progresso das reações puramente ocasionais, pessoais, impulsivas até atingir uma representação mais estável do mundo, seja físico ou social.

O estágio seguinte, de relações mais objetivas com o meio, concorre para este enriquecimento, onde se atenuará o domínio da sensibilidade íntero-proprioceptiva, da atividade tônica e afetiva, das reações difusas características do presente estágio. Observa-se uma mudança de fase e de orientação, não mais centrípeta e subjetiva, mas com preponderância das funções de relação.

Enquanto as relações da criança com o meio estão ainda sob o domínio emocional, algumas reações preparam o estágio seguinte, sensório-motor, se anunciando pelo progresso de sua atividade manual. A mão começa por tatear, tomar objetos de maneira global e precária, sem se evidenciar uma verdadeira exploração manipulativa (a criança somente sacode, solta, retoma e espalha os objetos). Entretanto, a atividade investigadora já tem suas bases lançadas.

### 1.3.3 - Estágio sensório motor (1 - 3 anos)

Em suas obras iniciais, Wallon diferenciava este estágio em sensório-motor e projetivo. Entretanto, a partir de "*Les étapes de la personnalité chez l'enfant*" (1956), ele os considera como dois aspectos de uma mesma etapa evolutiva. Neste sentido, será referido apenas como a última denominação dada pelo autor.

O presente estágio é caracterizado por uma atividade da criança predominantemente voltada para o mundo externo, seguindo, portanto, uma orientação centrífuga. Das reações iniciais tradutoras de impulsos, necessidades fisiológicas ou afetivas, emergem, gradualmente, gestos e condutas comandados pelos objetos enquanto tais. Este progresso é resultante de um maior grau de maturação do sistema nervoso e ao desenvolvimento correspondente do sistema de sensibilidade exteroceptiva.

A atividade sensório-motora se origina como resultado de um efeito sensorial percebido repentinamente pela criança que trata, então, de reproduzi-lo. A sensação é retida, discriminada e identificada tão somente no instante em que a criança se torna capaz de reproduzi-la mediante os gestos apropriados. Estabelecem-se, portanto, reações circulares nas quais a sensação suscita o gesto adequado para que tal sensação perdure ou se reproduza. Este ajuste preciso do gesto ao seu efeito insitua entre o movimento e as impressões exteriores, entre as sensibilidades próprio e exteroceptivas, sistemas de relações que, ao mesmo tempo em que se opõem, combinam-se em séries de-



talhadamente articuladas. Torna-se, então, possível o surgimento da preensão, a manipulação verdadeira, a exploração das formas, das estruturas, a decomposição das partes e sua posterior reconstituição. O olho e a mão se mostrarão estreitamente associados para a exploração e o manejo dos objetos do ambiente. O som ocasional e aleatório será repetido, afinado, modificado, terminando por se desenvolver em séries de fonemas.

Os diferentes campos sensoriais passam a se interelacionar como resultado da conjugação de seus efeitos.

*O movimento constitui um meio novo de coordenação no mundo das impressões, permitindo agrupar as relati - vas a uma mesma presença, a uma mesma existência, a um mesmo objeto, seguir o que se desloca de um campo sensorial a outro, antecipar uma impressão sobre uma outra - substituir o permanente da causa ao polímor - fismo e fugacidade das impressões (Wallon, 51, pg 141).*

As reações circulares, se à primeira vista são per - severações, ao mesmo tempo permitem a perseverança da criança na descoberta articulada do meio externo, no processo de aprendizagem.

Tal atividade investigadora diferenciada está vincu - lada a todo um conjunto funcional. Os progressos estão ligados ao equilíbrio adquirido primeiramente na posição sentada, que lhe amplia a liberdade de manobras, e, em segundo lugar, ao se mover em pé. A conquista da marcha permite à criança integrar o que anteriormente constituía seus espaços próximos dissocia - dos, experimentar a continuidade destes espaços e reduzir suas distâncias.

Um segundo traço deste conjunto funcional é a supe -



rioridade que uma das mãos adquire em relação à outra, convertendo-se a primeira em iniciadora e a segunda em sua auxiliar, assegurando a unidade de ações complexas e combinadas.

O hemisfério cerebral que governa a mão dominante é o mesmo em que se assentam os centros corticais da linguagem.

*Esta lateralização anatômica e funcional deu ao homem o poder de criar um conjunto de instrumentos para modificar as coisas segundo suas necessidades ou vontades e um conjunto de sinais para reproduzi-las em um equivalente mental. Não é surpreendente, portanto, que as origens da palavra e os aperfeiçoamentos da atividade bimanual na criança ocorram ao mesmo tempo (Wallon, 51, pg 135).*

Quando a criança consegue exprimir seu pensamento não só por gestos mas também por palavras, ela chega a uma outra etapa onde a percepção é acompanhada por representações mentais:

*o nome ajuda a criança a separar o objeto do conjunto perceptivo de que forma parte; faz sobreviver o objeto à impressão presente, permite uni-lo a objetos semelhantes: um copo continua sendo um copo, qualquer que seja sua forma, seu tamanho e sua cor (Wallon, 45, pg 338).*

A linguagem e a marcha inauguram a "atividade projetiva" na concepção walloniana, que consiste em realizações ideomotoras onde as imagens mentais se projetam em atos e se fundem com estes. A criança começa a se distanciar da realidade imediata aproximando-se, reciprocamente, da representação das coisas, e inaugurando um corte radical, uma mudança qualitativa na evolução. Neste nível, Wallon fala da passagem do ato ao pensamento, da Inteligência das Situações à Inteligência Discursiva. A atividade projetiva é o prelúdio da representação.

Neste ponto, torna-se necessária uma discussão mais pormenorizada do problema das duas naturezas de inteligência tal como abordado por Wallon, para que a riqueza e a amplitude de seu pensamento não sejam comprometidas em nome de uma mera sistematização de etapas evolutivas.

Wallon identifica um comportamento inteligente a partir do momento em que surge uma

*conduta para compensar a insuficiência dos automatismos, quando os movimentos simples e espontâneos não podem mais ser suficientes para alcançar determinado objetivo (Wallon, 29, pg 25).*

Tal conduta, presente tanto em algumas escalas animais quanto na espécie humana, se refere a uma inteligência prática, ou Inteligência das Situações, envolvendo uma reorganização nas formas do organismo (animal ou humano) operar no meio, um conjunto dinâmico em que os fatores subjetivos e objetivos formam uma única unidade. Não se supõe, portanto, a este nível, a aquisição da análise, indispensável, entretanto, para o raciocínio que só ocorrerá em um plano ulterior. A Inteligência Das Situações, prática ou sensório-motora, se esgota completamente nas circunstâncias sobre as quais opera e nos resultados que produz. Seu norte é o transformando campo operatório até, fazê-lo coincidir com o efeito desejado:

*a eficácia depende da capacidade que o indivíduo tenha para reunir, entre as impressões do momento, todas aquelas que possam contribuir para o êxito da ação (Wallon, ibid, pg 31).*

A Inteligência Discursiva, por outro lado, requer não mais o espaço motor, mas o mental, operando sobre a representação das coisas, seus símbolos, que tem como origem a aqui



sição da linguagem, e como referência constante a palavra. O surgimento da função simbólica é um umbral que separa radicalmente o homem de outras espécies animais e ocasiona no curso evolutivo intrínseco a ele uma natureza relacional com seu meio nova e fundamentalmente diferente da anterior.

Embora Wallon admita a coexistência das duas formas de inteligência no homem, a intuição plástica e a representação, alerta para o fato de que uma não surge direta e imediatamente de outra, como um simples prolongamento. O passo de uma para a outra requer fatores novos. A linguagem possibilita a reorganização de diferentes percepções, sendo uma fonte social de conhecimento distinta da fonte sensório-motora, não sendo possível considerar a evolução de um plano de inteligência ao outro como puramente individual. De um lado há "*uma inteligência individual na conquista de seus meios*" e, de outro, "*uma inteligência coletiva na conquista de seus conceitos*" (Wallon, *ibid*, pg 37).

A atividade que prepara esta passagem é a imitação, o simulacro, onde o ato da criança passa a obedecer à orientação de um modelo exterior a si mesma.

Em suas imitações espontâneas, a criança não tem, neste estágio, uma imagem abstrata ou objetiva do modelo: ela imita tão somente as pessoas que a atraem profundamente. Neste mimetismo, cuja fonte inicial é afetiva, coexistem admiração e rivalidade que inspiram à criança um sentimento ambivalente de submissão e rebelião em referência ao modelo. Assimila e perce



be o modelo, ao participar nele. A imitação permite, a partir de então, uma união maior da criança com as pessoas que lhe são significativas.

Wallon alerta para o fato de que a imitação não é a repetição imediata nem literal dos traços observados: "*a passagem direta do movimento observado ao movimento imitado é impossível sem uma elaboração*" (Wallon, 51, pg 144), isto é, sem que haja percepção, união de elementos sensoriais em um conjunto. Supõe, portanto, uma elaboração interna dos movimentos percebidos no modelo, na medida em que estes forem passíveis de uma realização espontânea de sua parte.

A imitação comporta dois termos contrários: "*fusão, participação ou alienação de si na coisa e desdobramento do ato a executar, segundo o modelo*" (Wallon, 29, pg 122). Há, portanto, um caráter de automatismo, na medida em que a imitação requer uma seleção e discriminação dos gestos necessários para copiar o modelo, e de criatividade, no sentido em que se faz também necessária uma distribuição de movimentos no tempo e no espaço do ato reprodutor. Pelo automatismo a criança participa e se confunde com o modelo, enquanto que a criatividade lhe permite a busca de individualização, autonomia ou diferenciação necessária para superar o elo inicial indiviso eu-outro.

Sendo concomitantemente participação e desdobramento, através da imitação a criança se vincula ao seu meio por conjuntos perceptivo-motores e torna-se diferenciada deste por meio de imagens e símbolos que a introduzem no campo da repre-

sentação. A imitação e a representação, portanto, se desenvolvem em dois planos, o motor e o simbólico.

O nascimento da representação impõe um desdobramento da realidade, onde o real e o atual passam a constituir planos distintos e opostos no pensamento, tornando o estabelecimento de relações dissociado de uma mera experiência individual. Da imitação à representação opõem-se a ação direta sobre as coisas e a ação que, através de imagens, representará o meio. A função representativa é essencialmente de ordem social, tendo a linguagem como sua matriz fundamental, possibilitando ao homem a expressão de suas conquistas técnicas e históricas.

A passagem do plano sensório-motor ao plano representativo, da Inteligência das Situações para a Inteligência Discursiva é, para Wallon, descontínuo, tendo na imitação seu elo efetuator. Se a Inteligência das Situações supõe um espaço motor, a Inteligência Discursiva requer um espaço mental, resultante da maturação funcional do sistema nervoso e da aptidão simbólica.

#### 1.3.4. Estágio Personalista (3-6 anos)

Se a atividade sensório-motora possibilitou à criança uma atuação exploratória e investigadora no meio físico, afastou-a, por outro lado, de suas relações com as pessoas, cuja natureza não se modificou em comparação ao estágio emocional: continuam sendo caracterizadas pela confusão afetiva.



Torna-se, então, necessária a modificação desta situação, a subtração desta alienação de si nos outros, que era consequência de sua total imperícia em resolver e ultrapassar qualquer obstáculo por si mesma. O estágio personalista vem a responder a esta necessidade, sendo caracterizado, portanto, por uma orientação centrípeta, subjetiva, inversamente ao estágio sensório-motor.

Os jogos de alternância desempenham um papel fundamental nesta fase de elaboração do eu: a criança alterna o papel ativo e passivo em suas atividades lúdicas, tendo a possibilidade de explorar os dois polos de uma mesma situação. Ora é ela quem bate em alguém, ora quem apanha, se esconde ou procura o companheiro, atira ou segura a bola. No entanto, não faz ainda a escolha de uma polo ou de outro para se fixar pessoalmente, estando sujeita a todas as flutuações e ambivalências, na medida em que não dimensiona sua identidade e nem a do outro. Ainda que a marcha e a palavra lhe possibilitaram diversificar suas relações com o meio, sua pessoa continua imersa nas circunstâncias, sem chegar a se compreender fora delas.

A resolução desta problemática se desenvolve ao longo de três etapas, frequentemente contrastantes entre si.

A primeira delas se caracteriza pela atenuação dos jogos de alternância e dos monólogos que comportam duas pessoas imaginadas (duplo interlocutor). A criança passa a se afirmar em oposição provocante ao outro, surgindo o "eu" e "meu" como substitutos da terceira pessoa que até então lhe servia



para se auto-designar. Frente ao outro se opõe, com a única motivação de experimentar sua independência, reconhecer e impor o reconhecimento de sua pessoa.

Em pouco tempo, entretanto, surge uma nova necessidade: a de fazer valer esta identidade experimentada, onde seus mêritos sejam aprovados pelo outro que ela, então, tenta resgatar de uma forma positiva. O tom agressivo e arrogante se torna conciliador, sedutor e exibicionista. "Sua pessoa, atê então escudada frente ao outro, lhe interessa acima de tudo em sua própria realização estética" (Wallon, 51, 186). Para Wallon, esta fase é correspondente ao narcisismo na concepção psicanalítica.

Porém, nova inversão tem lugar, no sentido em que os mêritos que a criança encontre em si mesma já não mais esgotam suas possibilidades de se sentir gratificada. Busca não só admiradores, mas modelos, tendo necessidades de ostentar os mêritos alheios. O clima de competição faz alternar ou combinar as atitudes hostis da primeira fase com as conciliadoras da segunda. A imitação supera aqui o nível do gesto, alcançando o do personagem.

*A criança se busca uma pessoa nos outros. O gosto pela imitação é desencadeado pelo temor de isolamento produzido por sua oposição. (Wallon, ibid. pag. 189).*

*Imitar alguém é antes de tudo admirá-lo, mas é também querer substituí-lo em alguma medida - daí o ar de confusão e culpabilidade que se observa na criança quando é surpreendida em suas imitações - usurpações. (Wallon, 49, pg. 154).*

Se a criança nesta etapa, por um lado, busca sua

autonomia, por outro tem a contrapartida de se submeter às influências das quais pretende se libertar. A imitação é uma submissão a algo que lhe é estranho. Ao tentar se distinguir do meio, fundamentalmente o núcleo familiar, a criança só consegue tomar uma consciência global de si mesma e condicionada ainda às circunstâncias. Sua pessoa pertence tanto ao meio quanto a ela própria. A personalidade não chegará a uma configuração suficiente de si mesma senão no estágio categorial, isto é, no momento em que o predomínio da subjetividade deixa de ser exclusivo, e a criança poderá, então, não só se opor ou se identificar com o outro, mas também se relativizar, se classificar entre os outros.

Neste estágio, entretanto, o negativismo, o narcisismo e a imitação ocasionam à criança um outro extremamente pobre, dissociado de sua real natureza enriquecedora, na medida em que a própria criança é o seu único parâmetro, na comunhão e na discordância. A criança se encontra imersa na estrutura familiar pela qual é profundamente marcada e atingida.

As frustrações alcançam a totalidade de seu ser. A criança não mais procura somente o uso, mas a posse, a propriedade das coisas. A competição a leva a uma necessidade de se apropriar do que é reconhecido como pertencente ao outro, se esforçando em transformar o teu em meu. *"Ela crê na total exterioridade do outro e na total integridade de seu eu"* (Wallon, 27 pag. 91). Sua pessoa tenta se impor como um todo fechado, se rebelando contra uma autoridade pela qual ela se crê destituída de autonomia.



O estágio de personalismo implica no fato de que a criança percebe seu meio não somente como dotado de pessoa das quais ela recebe os cuidados necessários, mas se torna sensível àquilo que se convencionou chamar de estrutura familiar. Torna-se, então, suscetível à formação de "complexos" que Wallon define como

*atitudes de insatisfação que podem marcar de uma forma duradoura, mas não irrevogável, o comportamento presente e ulterior da criança em suas relações com o meio afetivo (Wallon, 34 pag. 122)*

A postura dos adultos significativos frente a este conjunto de manifestações de personalismo tem, portanto, um papel fundamental.

Wallon qualifica como excessiva a tentativa de explicar toda a conduta ulterior da criança em função dos possíveis complexos estabelecidos nesta etapa. Admitindo-se que as experiências nesta idade não serão as únicas a exercerem influência sobre a criança, é evidente que as situações e as outras etapas sucessivas a colocam em contato com realidades diferentes e exercerão também sua ação, por vezes, até mesmo mais significativa. Se este período é importante na formação de sua integridade pessoal, ele não é o único decisivo.

A configuração de sua própria pessoa, neste estágio, tem também suas raízes na exploração do próprio corpo e na formação da noção relativa a ele. Não sendo o resultado de uma combinação automática entre as sensibilidades próprio, intero e exteroceptiva, apresenta etapas discerníveis que se resolvem e evoluem gradualmente.



Suas origens remontam aos estágios evolutivos iniciais, onde não se observa ainda uma intuição do próprio corpo sob todos os seus aspectos e no seu conjunto, mas onde se formam as primeiras associações entre as impressões causadas por seus elementos. A entrada fortuita de seus membros, especialmente as mãos, em seu campo visual, parece surpreender a criança e suscitar um esforço visível de reconhecimento e discriminação.

Nas etapas intermediárias do estágio emocional, aproximadamente dos seis meses em diante, a criança passa a reconhecer a realidade do mundo exterior, vindo a sensibilidade de relação ou exteroceptiva a exercer um domínio marcante sobre as orgânicas, subjetivas ou intero-proprioceptivas. Tendo interesse em explorar o meio externo, passa a colocá-lo em contato consigo mesma, prevendo impressões e realizando os gestos necessários para suscitá-las. As impressões diferentes advindas de diferentes partes de seu corpo são experimentadas sistematicamente, comparando-se seus efeitos. Contudo, a criança ainda não consegue individualizar as partes de seu corpo sob cada um de seus aspectos.

Somente no período compreendido entre doze e vinte e quatro meses é que a criança saberá identificar algumas partes do corpo, mas o faz melhor nos outros do que em si mesma. Quando representa alguns de seus segmentos corporais, os trata como coisas estranhas, como personalidades anexas. É frequente observar-se, neste período, a criança tentando "destacar" os dedos de sua mão, mordê-los, oferecê-los a alguém que os solicite. Se já são reconhecidas e individualizadas, as partes de seu

corpo não estão integradas em um conjunto na sua individualidade psíquica. Trata o próprio corpo e seus segmentos como o faz com os objetos exteriores.

É somente a partir do presente estágio, quando então o eu se delimita em confronto com o outro, que a criança será capaz integrar ao eu psíquico seu eu corporal de uma forma substancial.

A noção do próprio corpo, portanto, não se constitui como uma dimensão isolada. Em cada uma de suas etapas, ela revela os progressos gerais da psicogênese, sendo desta última um caso particular subordinado e uma expressão efetivamente significativa.

Do discutido acima, depreende-se seguramente que a diferenciação eu-outro se dá de um modo concomitante à tomada de consciência de si mesmo, cujo resultado culminará no emergir do pensamento e da pessoa. A consciência de si mesmo e do mundo se efetua reciprocamente em um processo histórico-social.

Se, por um lado, neste estágio a criança se caracteriza pela luta empreendida na diferenciação de seu eu em relação ao outro, seu pensamento é ainda sincrético, incapaz de articular e integrar as partes e o todo. Pensa e sente, portanto, de forma global.

A aptidão simbólica de desdobramento e de substituição é a condição comum do emergir da pessoa e do pensamento. Entretanto, no presente estágio, os fatores relativos à pessoa ocupam o primeiro plano e determinam a orientação fundamental do comportamento da criança.



### 1.3.5 - Estágio Categorial (6-11 anos)

O presente estágio se caracteriza pela resolução do sincretismo da pessoa e da inteligência, a partir das diferenciações necessárias que tomam lugar.

A satisfação das necessidades e a atualização dos interesses da criança não se esgotam mais nas possibilidades que o meio familiar oferece. Inaugura-se a idade escolar própria - mente dita, quando então a criança amplia acentuadamente seus horizontes e núcleos de relacionamento, inserindo-se em grupos de natureza diferente daquele original: o referencial familiar.

Suas relações com o meio se tornam mais diversas , mais facultativas, podendo entrar em agrupamentos de composição variável nos quais o seu lugar, longe de ser absoluto, dependerá de suas preferências e interesses. Podendo entrar ou sair de grupos que comportam objetivos variáveis, pode permitir a si própria uma escolha. O grupo, então, não é mais aquele necessário, dado, do qual a criança não sabe se abstrair , mas passa a ser referido como hipotético e virtual. Sua pessoa não é mais aquela absolutamente delimitada e dimensionada, mas, se tornando polivante, pode se exercer de formas diferentes e modificar o meio no qual se inclui.

Tais modificações se tornam possíveis a partir das aquisições feitas no plano intelectual. Este estágio, portanto, se caracteriza por uma orientação centrífuga, pela preponderância das atividades de conquista e de conhecimento do mundo ex-



terior objetivo. Os acentuados progressos no campo da percepção e do conhecimento serão as atividades predominantes neste estágio, contribuindo de forma indireta ao desenvolvimento da pessoa.

É a idade do advento do

*pensamento categorial, capacidade de variar as classificações segundo as qualidades das coisas, de definir suas diferentes propriedades e, segundo a expressão de Piaget, não mais confundir os 'invariantes' entre si. (Wallon, 45, pg. 339).*

O coroamento do processo cognitivo obedece a um conjunto de diferenciações pelo qual a criança chega, finalmente, a resolver uma série de contradições, que serão, a seguir, analisadas.

Aproximadamente aos sete anos, a criança passa a exibir maior capacidade de dirigir e concentrar sua atenção, ou, como define Wallon, adquire o poder de "autodisciplina mental".

Até então, a criança regulava suas atuações em função de necessidades externas e funcionais, de seus interesses imediatos e de certa forma aleatórios. Da mesma forma que se entregava indefinidamente a uma mesma atividade, poderia súbitamente interrompê-la frente à intervenção de um estímulo qualquer concorrente. Caracterizando uma "inércia intelectual", coexistem tanto a perseveração quanto a instabilidade, onde a criança, mesmo que absorvida pelas ocupações momentâneas, não consegue fixá-las ou modificá-las.

É somente a partir da atenuação destes dois fatores

que a criança conseguirá se desprender do momentâneo e do concreto, atingindo o simbólico, mediato, abstrato. Concorre para isto a maturação dos centros nervosos de inibição e discriminação que, se de um lado resulta na focalização da atenção, de outro suscita uma acomodação motora e perceptiva, uma seleção de gestos adequados ao objetivo proposto e uma consequente redução dos gestos inúteis.

Os progressos na área de representação simbólica e de linguagem exercem um papel fundamental na viabilidade do processo de aprendizagem que ora se inaugura. A linguagem, substituindo ou acrescentando aos sinais de caráter concreto e ligados às circunstâncias vividas os referenciais sociais, permite *"premeditar, realizar sincronismos ou sucessões, que não são mais dados e impostos pelo transcurso das coisas"* (Wallon, 51 pg. 89). A linguagem serve de intermediário entre as solicitações e ocupações do momento e as motivações de ordem social. A combinação e o encadeamento dos atos tendo em vista seus resultados, com a utilização da experiência prévia, a evocação de circunstâncias hipotéticas e sua elaboração a nível de raciocínio, supõem necessariamente a linguagem, a representação simbólica do possível e do real.

A aquisição da autodisciplina e da atenção resulta na transformação do pensamento sincrético característico do estágio de personalismo, e que agora será discutido em suas dimensões e modificações sofridas. Ressalta-se novamente a multiplicidade de perspectivas possibilitadas pelo pensamento walloniano. Se, no estágio precedente, o personalista, a criança



o que ela experimenta de forma contínua. A percepção é desarticulada e singular: se dirige a unidades sucessivas e mutuamente independentes.

O sincretismo, não sendo simplesmente uma insuficiência, é uma atividade e uma atitude completa frente ao mundo, físico ou social. O subjetivo e o objetivo ainda estão mesclados, onde a criança não se diferencia do objeto que deseja, onde não vê o outro senão como prolongamento do eu. É impossível referir o mundo em quadros definidos, estáveis e impessoais.

A qualidade não é uma categoria, mas um atributo imutável e intrínseco ao objeto. O número que designa uma soma se aplicará somente ao último elemento e não para o conjunto de objetos semelhantes. Causa e efeito estão confundidos.

A evolução do pensamento sincrético ao pensamento categorial implica uma etapa intermediária, pré-categorial, onde se desenvolverá uma estrutura elementar do pensamento, o par, *"espécie de molécula intelectual onde se encerra o ato de pensamento na sua forma mais simples e mais indiferenciada"* (Wallon, 48 pg. 75).

Em uma crítica às concepções associacionistas que referem a vida psíquica como uma combinação cada vez mais complexa de elementos simples, Wallon objeta que tanto o pensamento quanto a pessoa são, desde sua origem, estrutura, união, relação. *"Deve-se falar de moléculas e não de átomos"* (Zazzo, 54 pg. 76). Da mesma forma que o par eu-outro está nos primórdios

se voltou fundamentalmente para a configuração de sua pessoa, não deixou de fazer progressos na área cognitiva. A natureza destes serão aqui discutidas em favor de um vínculo mais direto que mantém com o estágio ora em questão.

Retome-se o fato de que a criança no estágio personalista é absorvida pelas impressões e reações do momento, imersa no sucessivo e incapaz de captar a sucessão. A criança não sabe combinar entre si diferentes momentos de sua experiência, nem estabelecer entre eles sequer um vínculo fragmentário. *"A criança mostra e narra, antes de poder explicar"* (Wallon, 51, pg. 158). Seu espaço imediato não contém somente seus movimentos, mas também seu relato, o que vem a resultar em uma fragmentação e justaposição de momentos intelectuais isolados. Frequentemente as circunstâncias definem a frase e não o contrário, cujas intencionalidades são voluntaristas e expressivas, revelando mais o estado afetivo do sujeito do que a natureza do objeto.

Se a representação é delimitação, nomeação, reversibilidade entre partes e todo, síntese, análise e estabilização, ao se instalar na criança tende a dificultar inicialmente a intuição dinâmica das situações.

*Em um terreno onde tudo era fusão do desejo e do objeto, dos automatismos e dos instrumentos, do espaço e dos gestos, a representação distingue, divide, imobiliza* (Wallon, *ibid* pg. 162)

O pensamento sincrético, portanto, não varia com a diversidade das relações, por estar fundamentalmente comprometido com o concreto, impossibilitando a compreensão da mudança,



da consciência de si mesmo, o pensamento por pares possibilita a evolução para o pensamento categorial, para a Inteligência Discursiva.

A partir de interrogatórios realizados com crianças de seis a nove anos, Wallon identifica esta estrutura onde o pensamento é feito de temas interrompidos, contraditórios e descontínuos. A fragmentação e condensação do pensamento sincrético se fazem ainda presentes. Sendo estrutura inicial, os pares não existem isoladamente, mas interagem, onde cada um postula a existência de outros. Contudo, os pares interagem em um circuito fechado, onde a passagem de um elemento para um segundo par, exclui necessariamente sua participação no primeiro. A identidade das coisas se altera em função de seu referencial momentâneo.

A superação desta dificuldade se efetuará a partir do contato com a experiência concreta, quando então os pares, ao se interpenetrarem, terminam por se romper na medida em que seus termos passam a pertencer a diversos pares. Adquirem total independência e se constituem em categorias que definem e classificam os objetos dos quais o pensamento se ocupa. A definição de seus termos passa a ser, então, mutável e reversível.

A estrutura binária é superada pela inauguração do plano de séries, onde um termo é comparado tanto àquele que o precede como ao que o sucede. A série é, portanto, a primeira operação propriamente simbólica, quando então a criança alcança

ça um distanciamento crítico em relação ao substrato imediato de sua experiência.

Na medida em que ainda encontra dificuldades de se distinguir do mundo, a criança explica as coisas e os acontecimentos recorrendo ao antropomorfismo, resíduo de sua sensibilidade subjetiva, e ao artificialismo, assimilação do mundo físico às formas operatórias do homem no universo familiar da criança.

O momento que marca a passagem do pensamento pré-categorial ao categorial se dá quando a criança, deixando de atribuir a qualidade a um objeto, concebe-a como categoria em sua especificidade. A representação passa a construir quadros de categorias: fixos, porque estáveis, e abertos, porque devem expressar o real em todas as suas transformações. O transitório passa ao nível da representação, mas é estabilizado por ela.

Inaugurando-se, neste estágio, o pensamento categorial, a criança é capaz de reconhecer num elemento, por exemplo numa letra do alfabeto, uma unidade que ela pode combinar com outras em conjuntos variados: a mesma letra pode entrar em diferentes sílabas e palavras. Pode conceber que uma unidade pode ser acrescida ou retirada de um conjunto e que, portanto, pode ser modificada.

No ponto de vista social, como discutido anteriormente, a mesma evolução se processa. A criança se concebe como



uma unidade que pode se juntar a grupos diferentes e que, portanto, se classifica de forma variada segundo as atividades às quais se entrega, sem que, por isto, sua identidade se anule ou se dilua. A criança se reconhece como o lugar simultâneo de diversas possibilidades. As operações intelectuais adquiridas têm como evento paralelo as relações sociais diferenciadas agora acessíveis.

Se a criança pode mostrar o desejo de entrar ou se retirar de um grupo, este pode igualmente aceitá-la ou rejeitá-la.

*Hã tomada de consciência pelo indivíduo do grupo do qual ele faz parte e hã também a tomada de consciência pelo grupo da importância que ele pode ter para os indivíduos (Wallon, 34 pg. 125)*

Assiste-se a um forma de socialização acentuadamente nítida : cooperação, exclusão, rivalidade e individualização correlativa.

#### 1.3.6 - Puberdade e Adolescência

Um último estágio ainda separa a criança do adulto que tende a realizar na sua psicogênese. Resta ainda a superação de algumas dificuldades resultantes dos estágios anteriores.

Fundamentalmente, este é um período em que as exigências da pessoa tomam novamente o primeiro plano, observando-se, portanto, uma orientação centrípeta no conjunto de atividades do indivíduo.

A puberdade compreende um período no qual emergem e se estabelecem os caracteres sexuais secundários em ambos os sexos. As alterações morfológicas não deixam, entretanto, de serem acompanhadas por profundas e significativas modificações psicológicas.

O púbere sofre de um sentimento de desorientação em relação a si próprio, tanto do ponto de vista físico quanto emocional. O retorno da atenção sobre si próprio desencadeia uma oposição que não leva tanto em conta as pessoas mais próximas, como no estágio personalista, mas sim os costumes e a natureza de relações que até então se estabeleceram. Há frequentes manifestações de intolerância tanto quanto aos hábitos contraídos na infância como ao controle exercido pelo núcleo familiar.

Se no período de personalismo a criança aspirava à imitação gratificante do adulto, o adolescente tenta diferenciar-se dele. A própria pessoa não é mais buscada no conforto e admiração, mas na transformação e dessemelhança. Seu referencial não é mais o concreto e próximo, mas o supra-pessoal e universal. Buscando uma significação para as relações sociais em que até então se incluía, o adolescente ultrapassa a esfera de sua pessoa como sujeito - seu alvo é o ser participante em uma realidade cujo horizonte passa a ser acentuadamente ampliado.

Este alargamento do espectro pessoal, entretanto, não tem ainda sua meta suficientemente definida e delimitada.



Paralelamente às necessidades de renovação e mudança, corre um sentimento profundo de dúvida e angústia. Configura-se uma ambivalência de atitudes e sentimentos. Se o adolescente, por um lado, evidencia reações de ostentação e arrogância, desejos de atrair a atenção sobre si, de surpreender o meio, por outro, nutre intensos sentimentos de embaraço, dúvidas e timidez.

Da mesma forma que busca uma identificação de si mesmo através de suas conquistas, aventuras e renovações, ativam-se as necessidades de prazeres, incluindo-se os eróticos, não mais solitários, mas seu ser aspira ao seu complemento indispensável. A ambivalência é o substrato característico da relação amorosa na medida em que o

*amor é o desejo de posse, o desejo de ter para si, de observar em si o ser amado. É, ao mesmo tempo, o desejo de se sacrificar totalmente a ele (Wallon, 34 pg. 127)*

Aspirando fortemente à mudança, também a teme, na medida em que o ponto de convergência entre sua história passada e suas prospecções se lhe apresenta nebuloso e fluido. O inédito e o imprevisto o estimulam, mas também desorientam. Surpreso, questiona-se acerca da origem das transformações - nele ou no que o rodeia. Tem, alternada ou simultaneamente, fantasias de domínio e subserviência ou sacrifício a um ideal projetado em um tempo e em um espaço cujas dimensões se lhe escapam.

Wallon alerta para o fato de que a duração e a intensidade deste período se encontram sob a dependência das condições sociais do sujeito. Refere-se aqui ao argumento levanta

do por alguns sociólogos (sem fazer qualquer referência específica) de que as características acima relatadas se encontram especialmente na classe burguesa, não se evidenciando crise semelhante nas classes menos favorecidas economicamente, na medida em que o adolescente, nestas últimas, entra em contato, imediatamente, com responsabilidades e expectativas de ordem social, contribuindo, frequentemente, para a subsistência da família.

Não negando a veracidade desta objeção, Wallon denuncia o risco nela contido de extrema simplificação e reducionismo suspeito. É evidente que enquanto o adolescente das camadas sociais inferiores já se encontra imerso na realidade adulta, o adolescente da classe burguesa tem um período de dependência em relação à família mais prolongado. Mesmo no término da adolescência e no início da idade adulta, esta classe social valoriza e se vangloria do fato de que o indivíduo não necessita trabalhar para garantir sua própria sobrevivência, podendo, portanto, investir um tempo maior em seu preparo educacional e profissional. Entretanto, tais fatos se referem às "condições de existência" do fenômeno, e não esgotam todas as suas dimensões. É necessário não se negligenciar o dado que a adolescência se refere a um período de resolução de dificuldades colocadas pelos estágios anteriores, e as referências sociais, por mais fundamentais e importantes que sejam na forma de resolução, não anulam os fatores de ordem psicológica envolvidos neste estágio.

Se o adolescente das camadas sociais inferiores não pode experimentar tão fortemente o desejo de renovação no que



se refere à sua realidade mais próxima, pode canalizar suas fantasias por vias perigosas, " uma evasão no espaço em aventuras reais anti-sociais que lhe dão uma satisfação maligna ao seu desejo de transformação experimentado na puberdade (Wallon, *ibid* pg. 129). Da mesma forma que as exigências sociais lhe estrangulam o tempo de lazer, também fazem com que suas fantasias necessárias comportem riscos verdadeiros. Indo além de um mero reducionismo sociológico, Wallon denuncia a responsabilidade social na criação de fatores de desestabilização, tanto do ponto de vista afetivo-individual quanto coletivo-social.

Da própria ambivalência nasce um sentimento que sintetiza as duas tendências nela contidas de domínio e sacrifício, ou seja, a responsabilidade. É o tomar para si e por si mesmo o resultado de uma ação que é executado em colaboração com os outros ou junto a uma coletividade. "A responsabilidade contém um direito de dominação, mas também confere um dever de sacrifício" (*ibid* pg. 130). Não mais uma responsabilidade frente a um grupo fechado, tal como as gangues, mas as tarefas sociais que comportam a possibilidade de contínuo enriquecimento pessoal e social, na medida em que, o indivíduo se exercendo, ocasiona modificações no meio no qual se insere. Emerge, portanto, a individualidade-participante adulta.

O retorno do pensamento sobre si mesmo é um componente deste retorno ao eu psíquico, marcado pela mesma ambivalência. Ultrapassando o conhecimento típico do estágio anterior que se limitava à exploração e conhecimento dos objetos,

interessa ao adolescente descobrir as leis de existência das coisas, quando então "o fato se absorve na fórmula e no poder capaz de reproduzi-lo ou verificá-lo em um número indefinido de vezes" (Wallon, 51 pg. 181). Sente-se também atraído pelos mistérios que estão por trás da realidade, sua origem e seu destino. A dúvida se mescla à construção, o aspecto metafísico se alterna com o científico, possibilitando o nascimento de novas combinações cognitivas que, se ainda se encontram na fase de exercício, tornam o adolescente capaz de superar o conhecimento das coisas na sua existência concreta e imediata.

O desenvolvimento da pessoa e do conhecimento se orienta, a partir de então, segundo escolhas e objetivos definidos. "Culmina, assim, a preparação para a vida adulta, que foi a infância em seus diferentes momentos" (Wallon, *ibid*, pg. 190).



## 2. PSICOLOGIA GENÉTICA E PSICOPATOLOGIA

### 2.1. PSICOPATOLOGIA NA PERSPECTIVA WALLONIANA

A análise dos temas de conteúdo psicopatológico no pensamento walloniano obedece ao mesmo rigor e profundidade críticos, observados anteriormente em relação à Psicologia, quanto ao seu objeto e metodologia. A abordagem da dimensão patológica do fenômeno psíquico se faz enquanto uma decorrência e uma implicação do âmbito mais abrangente de sua obra: a Psicologia, enquanto ciência, sua crítica epistemo-metodológica e a articulação entre as diferentes expressões do fenômeno psíquico, tendo na ótica genético-evolutiva seu referencial básico e sua estratégia explicativa. Longe de se apresentar desvinculada de uma orientação rigorosamente estruturada, a dimensão psicopatológica é trazida, na obra walloniana, para o corpo de seu sistema teórico, onde só então pode ser compreendida consistentemente.

Da mesma forma que as proposições teóricas de Wallon devem ser referidas ao conjunto de suas reflexões sobre o campo da ciência psicológica, sob pena de serem descaracterizadas e esvaziadas em sua originalidade e fecundidade, a mesma necessidade se faz sentir quando se toma a dimensão psicopatológica como objeto de interesse.

O estudo do patológico, segundo Wallon, tem sofrido as mesmas consequências trazidas pelas posições teóricas tradi

cionais em Psicologia, na medida em que o papel da Psicopatologia varia de acordo com a concepção de quem a emprega. Inscreve-se também neste âmbito, a exemplo do domínio psicológico, uma dicotomia de termos irreconciliáveis, traduções do modo de se pensar o fenômeno psíquico enquanto tal. Tem-se, de um lado, a herança das concepções idealistas, onde o patológico é referido como um fato incomparável e *sui-gêneris*, alcançando uma qualidade e natureza tais que se torna impeditiva qualquer aproximação com fatos de outra natureza não-mórbida. Por outro lado, e numa posição diametralmente oposta, a tradição empirista-mecanicista busca as origens das alterações psicológicas a partir de um reducionismo organicista. Nesta última posição, o normal e o patológico obedecem às mesmas leis, já que referidos aos concomitantes orgânicos funcionais, quer ilesos em um caso ou comprometidos em outro.

As duas concepções limitam o papel da Psicopatologia à simples constatação de diferenças entre duas entidades, o normal e o patológico, absolutizadas na visão idealista ou assimiladas irreduzivelmente na ótica mecanicista. Por diversas que possam parecer à primeira vista, ambas suprimem os conflitos, oposições, discordâncias, transformações - único resultado possível de uma visão estática, amordaçadora e imobilizante do homem.

Segundo Wallon ( 31 ), a noção de evolução, se impondo em quase todos os domínios da ciência, acarretou repercussões também no campo da Psicologia. Entretanto, se por um



lado, no movimento evolucionista podem residir algumas promessas de dinamização e renovação de abordagens psicológicas, sua aplicação cega e descriteriosa traz também resultados indesejáveis.

A hipótese fundamental enunciada por Wallon se refere à suposição do patológico ser um possível resultado da involução. A Psicopatologia, neste sentido, seria a contrapartida da Psicologia Genética, dado que esta estuda "*a evolução da vida através de suas etapas sucessivas*" (*ibid* pg. 142). A patologia não criaria nada, apenas remeteria o indivíduo a formas de existência anteriormente experimentadas e superadas. Tem-se, portanto, um princípio equivalente ao mecanicista, que supõe como idênticas as leis das quais surgem manifestações normais ou patológicas, evolutivas ou involutivas.

A este respeito, e com todo o rigor lógico que caracteriza sua obra, Wallon aponta três possibilidades de encarar a atividade psíquica e, conseqüentemente, o fenômeno psicopatológico, que tem sido veiculadas sob a perspectiva de um evolucionismo acentuadamente transfigurado e descaracterizado em seus propósitos originais.

Um primeiro aspecto diz respeito às condições organizadas no indivíduo como representante da espécie. À medida em que se processa o escalonamento dos centros encefálicos, os mais recentes na escala evolutiva regulam a ação dos precedentes. No homem, observa-se a corticalização da quase totalidade de suas atividades, onde as relações entre os centros

nervosos inferiores e superiores implicam uma integração funcional. Tal controle articulado se debilita particularmente quando há lesão ou destruição dos centros superiores, permanecendo os outros centros liberados desta integração funcional, e onde as outras atividades se processam de forma paroxística e isolada em si mesma. Tal interpretação de fundo neurológico transporta à Psicopatologia a hipótese básica de que o fenômeno mórbido expressa a abolição de uma capacidade que normalmente deveria se subordinar às demais: a de se conduzir de acordo com os dados da experiência.

Uma segunda manifestação do movimento evolucionista diz respeito à suposição de que a ontogênese repete a filogênese, que todo indivíduo passa pelas mesmas etapas de sua espécie. A expressão patológica seria, neste caso, referida a uma fixação ou regressão do indivíduo, após ter alcançado algumas destas etapas. Tal argumentação, evidentemente, não resiste a uma análise dos prováveis mecanismos implicados na transmissão de um sistema ideológico entre diversas gerações.

*A confusão do biológico e do ideológico se choca contra toda uma classe de impossibilidades científicas, tanto psicológicas quanto históricas (ibid, pg. 155)*

Um terceiro e último enfoque de inspiração evolucionista discutido por Wallon diz respeito ao equacionamento da evolução individual. O desenvolvimento pessoal pode ser semelhante entre todos os indivíduos, sem deixar de ser individualizado. Tomando-se o pensamento freudiano como representante básico e fundamental desta alternativa, o patológico adviria de uma fixação da libido, que não obedeceria mais a uma diferen-



ciação e progressão regulares e uniformes. Sob a influência de circunstâncias diversas, a libido sofre um retorno ou fixação a expressões já anteriormente superadas. A fixação regressiva com promete as relações do indivíduo com a realidade, sendo a origem de perturbações patológicas. A este respeito Wallon atesta:

*querer referir à escala de estágios pelos quais passa o indivíduo a explicação de toda perturbação patológica é uma espécie de generalização que implica assimilações vagas ou fictícias, conduzindo frequentemente a círculos viciosos, onde o chamado estágio infantil é o modelo da anomalia psíquica a se explicar .*  
(Ibid, pg. 156)

O ponto de vista evolucionista traz em si possibilidades de enriquecimento e progresso para a ciência psicológica e para a Psicopatologia, na medida em que implica relações cada vez mais novas entre o organismo e o meio, acarretando modificações recíprocas. Entretanto, Wallon denuncia o perigo deste se tornar substancialista em lugar de dialético, quando a evolução é projetada totalmente no passado, seja da espécie ou do indivíduo, tornando-se uma armadilha ou um círculo fechado do qual o homem não encontra saída. O indivíduo se reduz a um exemplar daqueles que existiram antes dele, ou está irremediavelmente comprometido a reeditar sua própria história. O patológico encerra, nesta visão, tanta fatalidade quanto o normal.

À medida em que a diretriz evolucionista resgatar as transformações em promessa no seu objeto de interesse, a evolução possibilita à Psicopatologia perspectivas plenamente enriquecedoras onde a existência total do indivíduo tem seu lugar assegurado.

*O devir sempre possível (...) coloca, na atualidade, o problema das relações do indivíduo com seu ambiente; o da psicoterapia como um meio apropriado, e também o de uma sociedade apta para tornar cada vez menos frequentes os casos de alienação mental. (ibid, pg. 157).*

## 2.2. O DEFICIENTE MENTAL NO PENSAMENTO WALLONIANO

O presente tema baseia-se, fundamentalmente, em duas obras nas quais Wallon enfocou o problema específico de interesse: "L'enfant turbulent" e "Syndromes d'insuffisance psychomotrice et types psycho-moteurs", publicadas, respectivamente, em 1925 e 1932. Tendo-se em conta a ampliação, aprofundamento, reformulações e diversificações imprimidas ao seu pensamento e ao conjunto de sua obra em anos posteriores, salienta-se o fato de que, provável e certamente, as duas obras citadas não são representativas por excelência de seu posicionamento teórico. Possivelmente deveriam receber um novo tratamento à luz das formulações feitas à época de sua maturidade enquanto teórico. Todo o cuidado tomado no que se refere à não generalização do enfoque dos temas específicos expostos, assim como a própria dimensão assumida por eles nas obras citadas, nunca parecerá excessivo.

Tenta-se, no presente estudo, resgatar e abordar uma particularização da expressão do fenômeno psíquico, ou seja, a deficiência mental, vinculada ao conjunto do corpo teórico walloniano, preocupação esta que parece não ter merecido do autor uma atenção especial. Sob pena de imprimir uma defasagem



acentuada entre estas duas fontes de interesse, tornou-se imprescindível a delimitação a nível genérico do tema da deficiência mental.

Esta assume um papel relevante dentre os temas psicopatológicos, na medida em que se converte numa estratégia metodológica para a melhor compreensão do fenômeno não-mórbido. Aliada aos métodos de observação longitudinal e transversal, a confrontação psicopatológica é um recurso para o estudo científico da criança e de seu desenvolvimento. Uma alteração advinda no transcurso das etapas evolutivas traz consequências, senão sequelas, de fundamental importância, já que suprime todo um conjunto de funções, restringe a totalidade da atuação do indivíduo às características e possibilidades de uma única etapa evolutiva, ou suscita compensações que evidenciarão relações habitualmente difíceis de serem observadas.

Substituindo a experimentação na sua inviabilidade, o estudo dos casos patológicos privilegia a observação e a compreensão do papel que determinadas funções assumem no decorrer do desenvolvimento humano. As consequências de uma lesão traduzem uma reação compatível com as possibilidades que foram deixadas intactas, e representam o comportamento possível frente às mudanças das condições internas do organismo.

Um obstáculo no crescimento, além de retardar o ritmo evolutivo, pode também deter o curso de desenvolvimento a certo nível. Todas as possibilidades do indivíduo são, a partir de então, atualizáveis segundo os únicos recursos que lhe

são disponíveis. A totalidade de suas reações converge para uma natureza única de comportamento:

*a virtuosidade parcial é o índice de uma função que gira indefinidamente sobre si mesma, por falta de um sistema mais complexo de atividade que utiliza este funcionamento para outros fins e o integra.*  
(Wallon, 13, pg. 310).

A lesão acarreta, portanto, a instalação de um sistema fechado do qual dependem todas as manifestações do indivíduo, deixando de responder às necessidades das sucessivas etapas evolutivas pelas quais passaria.

Alguns deficientes, além de simples inércia e hebetude, manifestam frequentemente uma agitação frenética e estereotipada, que parece ceder pouco espaço à análise psicológica. Se se convertem em foco de interesse para o neurologista, os quadros neuróticos e psicóticos parecem merecer a atenção quase exclusiva do psicólogo. Por mais estranhas e incoerentes que possam ser as representações e verbalizações destes indivíduos, o psicólogo e o psiquiatra tentam as combinações apropriadas para "penetrar no mundo das idéias do paciente". A palavra se torna a única via mediadora.

Wallon alerta para o fato de que abordagem psicológica, efetivamente, contém horizontes mais amplos. Tendo-se como instrumental de análise a perspectiva genético-evolutiva, o indivíduo que não atingiu a etapa de verbalização não se reduz a um hiato, mas pode, legítimamente, ser incorporado à esfera de estudo, se referido ao conjunto dos estágios evolutivos. Suas manifestações motoras também podem merecer o mesmo grau de a-



tenção e importância, assim como a criança normal nas etapas pré-verbais.

A espécie humana apresenta tal complexidade e diversificação nas formas de adaptação ao meio, que o tempo requerido para que estas funções surjam e se estabeleçam é consideravelmente grande, em comparação com outras espécies. Na deficiência mental observa-se a supressão de um princípio coordenador destas funções. Cada uma delas se atém a seu pleno desaborchar particular, sem chegar à forma superior de atividade, que é a razão de sua diferenciação e de sua complexidade. Passam a se exercer em sistemas fechados e dissociados, tendo como possibilidade seu próprio limite, dado que carecem do princípio integrativo que as introduziriam em novas combinações, e as subordinariam a formas mais variadas de adaptação.

As impressões orgânicas, afetivas, sensoriais de que o deficiente mental por vezes obstinadamente se ocupa, podem ser as mesmas que mereceram também a atenção de uma criança normal em determinada etapa evolutiva. Entretanto, esta aproximação não significa uma assimilação imediata entre o normal e o patológico. Para a criança normal, tais impressões não constituem um conjunto exclusivo e não adquirem o mesmo grau de refinamento e virtuosidade observado nas estereotipias de alguns deficientes. Estas últimos favorecem o estudo do papel que elas podem ter no curso do desenvolvimento normal,

*Estabilizando e sistematizando as etapas da evolução normal, a Psicopatologia infantil permite revelar seu sentido e suas relações. Sua função é única, tal como o é a Psicologia infantil no conjunto da Psicologia. Cada uma tem seu campo de observação (...)* E

*preciso tomar como um fato irredutível as etapas de crescimento orgânico e psíquico. Assim, o estudo da criança tem seu lugar insubstituível (Wallon, ibid, pg. 315-316).*

A diferença entre a criança normal e aquela cujo desenvolvimento se encontra comprometido é profunda e não consiste somente no contraste de uma progressão gradual e contínua com a interrupção e fixação em certas formas inferiores de adaptação. As causas destas últimas são diversas, o efeito produzido depende de sua natureza, a localização da lesão e a idade onde esta ocorreu têm importância fundamental. As consequências variam segundo os órgãos já formados e aqueles que estão em vias de crescimento, e segundo o papel das funções afetadas.

Wallon procede, a partir deste ponto, a se deter na análise de diferentes comprometimentos neurológicos e a apontar suas respectivas consequências no domínio do comportamento do paciente. A descrição destes síndromes escapa, evidentemente, ao propósito do presente estudo, mas deve-se salientar que seu foco de interesse se volta exclusivamente para os distúrbios neurológicos devidos a insuficiências e lesões sub-corticais. Tal perspectiva, portanto, exclui os casos de déficit intelectual advindo de dificuldades emocionais. Entretanto, tenta-se aqui delimitar a contribuição fundamental de Wallon para o estudo e abordagem do deficiente mental: a referência deste no conjunto do corpo teórico walloniano, quando então se torna possível sua compreensão e se viabiliza seu estudo legítimo.

Retome-se a conceituação básica do autor ao discu -



tir o significado de uma evolução psíquica comprometida:

*uma perfeita unidade entre todas as manifestações de atividade se revela naquele cujo desenvolvimento mental é cerceado. Sobre o modo único de seus exercícios se desenvolve um sistema tão completo de efeitos homólogos, que se tem uma abundância estereotipada e supérflua (Wallon, ibid, pg. 311).*

Se, por um lado, a criança normal se distingue da deficiente mental pela maior complexidade e diferenciação funcionais (e Wallon não nega a relativa importância dos métodos quantitativos - ou provas psicométricas - na delimitação e caracterização desta diferença), é na referência evolutiva que reside a distinção básica entre os dois processos de desenvolvimento. Enquanto a criança normal percorre uma ascensão vacilante, entrechocada, intermitente e progressiva em suas disponibilidades de relação com o meio físico e social, assiste-se na criança deficiente mental uma contaminação de suas diferentes atuações pelas possibilidades únicas que lhe restaram disponíveis, como consequência de seu comprometimento. A natureza de suas relações é estável e homogênea, sendo resultante e promotora de um processo evolutivo que não pode mais conter conflitos, oposições, contradições.

A estabilização impede as necessárias diferenciações funcionais que garantem a passagem de uma etapa evolutiva à outra, graças à resolução de suas dificuldades intrínsecas e características. Quando há tal homogeneização, os efeitos do estágio alcançado pela criança não somente se renovam enquanto tais, mas podem se diversificar e se aperfeiçoar, adquirir uma precisão que não pertencem ao desenvolvimento normal, exercendo sobre a conduta uma influência imperiosa e exclusiva.

A natureza de diferentes comprometimentos que levam a criança lesionada a se fixar em um determinado estágio evolutivo foi estudada por Wallon tendo como perspectiva a ótica neurológica em sua obra "L'enfant turbulent", a partir de 214 observações clínicas. O agrupamento destas observações obedeceu ao prisma dos três primeiros estágios evolutivos por ele sistematizados, a saber: impulsividade, subjetivismo emotivo e sensorio-motor e, finalmente, projetivo (note-se que, em obras posteriores, o autor veio a alterar a denominação destes estágios, tal como visto no capítulo 1 do presente estudo). A ilustração de um caso representativo em cada um dos estágios contribuirá para uma melhor compreensão do posicionamento walloniano.

A centralização das atividades em referência ao estágio de impulsividade é exemplificada no caso a seguir.

*Segunda observação: VR, mas, 6 anos. Pai 30 anos, (ã época do nascimento), mecânico, tido como saudável. Mãe 35 anos, (ã época do nascimento) prendas domésticas, tida como saudável. Gestações: 5 filhos (entre meninos e meninas) normais; 2 outros falecidos respectivamente com 7 e 19 meses de diarreia e nefrite; um aborto espontâneo aos 6 meses; paciente. Fadiga e estafa durante a gestação do paciente, alimentação mista ao seio e à mamadeira, diarreias frequentes. Atraso na dentição, soldadura das fontanelas somente aos 2 anos 6 meses. Deambulação aos 7 meses, primeiras palavras aos 18 meses. Manifestações convulsivas com 2 anos=6 meses a 3 anos, abolição total da linguagem e das atividades estruturadas.*

*Observação: nenhuma anomalia física. Fisionomia envelhecida, diarreias frequentes, exclusivismo alimentar. A epilepsia surgiu aos 5 anos, com crises ocasionais e vertigens bem mais frequentes. As crises consistem em perda da consciência, palidez da face, cianose dos lábios, midríase, batimento das pálpebras, salivação. As vertigens consistem em uma sucessão rápida de palidez e lividez faciais com fixação do olhar. Idiotia, nenhum progresso intelectual. Crises de cóle*



ra cuja violência crescente torna a criança perigosa para seus companheiros, em quem ela bate, arranha e morde obstinadamente. A excitação motora se traduz por corridas em todas as direções e sem qualquer objetivo palpável, fugas, evasões constantes, toca e mexe em tudo o que o rodeia sem discernimento. Sem consciência de perigo, exige vigilância constante. Balanços estereotipados laterais e sagitais, gestos e reações puramente reflexos em relação aos objetos, que lhe são ocasiões de movimento, sem que saiba realmente fazer um uso adequado deles. Sua agitação cresce com os movimentos imprimidos, mas cessa desde que os objetos saiam da esfera sensório-motora. Os objetos são para o paciente uma simples fonte de excitação, mas que não sabe identificar nem utilizar. Basta estimulá-lo para se observar a reprodução indefinida da mesma exaltação motora, das mesmas gesticulações variadas. (Wallon, 13, pg. 329-330).

Embora se observem aquisições motoras ausentes em uma criança normal no estágio de impulsividade, as características fundamentais do referido estágio permanecem: relações desorganizadas com o meio, dependência total e exclusiva do meio para a sobrevivência, descargas motoras não orientadas sobre as quais não se imprime qualquer controle, movimentos como únicos testemunhos da vida psíquica, cujas atividades tônicas e clônicas não concorrem para uma harmonização dos gestos que se adaptem a um fim específico, predomínio exclusivo da sensibilidade intero-proprioceptiva sobre a exteroceptiva.

O segundo agrupamento apresentado por Wallon se refere ao "subjetivismo emotivo e sensório-motor". Embora, na mesma obra, o autor faça a distinção entre os estágios emocional e sensório-motor (13, cap. 1 e 2), não apresenta qualquer justificativa, explícita ou implícitamente, para a combinação dos dois estágios no mesmo conjunto de casos. Reafirma-se o cuidado no aproveitamento de suas formulações iniciais, na medida em que

as mesmas sofreram alterações posteriores.

Quinquagésima nona observação: HG, Fem, 7 anos. Pai 34 anos (ã época do nascimento), ferroviário, bronquite tuberculosa quando jovem. Atualmente nervoso, irritável, inteligência normal. Mãe 36 anos (ã época do nascimento), bordadeira profissional, anemia quando criança, atualmente saudável. Ocorrência de um aborto espontâneo após diversos anos de vida conjugal. Posteriormente, durante a gestação da paciente, tornou-se emocionalmente vulnerável, chorando por qualquer motivo. Início da dentição normal, atraso na marcha, equilíbrio em pé precário aos 2 anos. Primeiras palavras e início de instalação de hábitos higiênicos a partir de 4 anos. Sem história anterior de convulsões, a paciente é de humor instável e irritável. Em seus acessos de cólera, morde-se. Não demonstra preferência afetiva por ninguém.

Observação: algumas sequelas de raquitismo, motilidade normal, fisionomia bizarra por suas transformações repentinas e incoerentes. Acentuadamente agitada, a paciente desenvolveu automatismos e circuitos psico-sensório-motores de um nível considerável, mas recai em modos de atuação os mais dissociados, desagregados, por insuficiência de coesão mental e autonomia pessoal. Desta forma, fases inteiras de sua agitação a levam ao estágio de alguns deficientes que se ocupam exclusivamente de suas emoções e de seus estados subjetivos. Seus acessos de riso se acompanham, repentinamente, de acessos de raiva, nos quais ela se morde as mãos, dá tapas no rosto, se despenteia, lança pontapés. Parece exibir um pavor intenso frente a qualquer ameaça de punição, estendendo as mãos em gestos eloquentes de piedade, batimentos rápidos de pálpebras, crises de choro e lamentações, que passam pelos mais variados tons e ritmos. As manifestações emotivas captam totalmente sua concentração, ignorando a paciente sua causa, que passa a ser absolutamente secundária (...). Busca a exploração de sensibilidade labiríntica, balançando-se lateralmente (...). A impressão resultante de uma careta fortuita a faz abandonar qualquer outra ocupação, empenhando-se em reptá-la, decompô-la, diversificá-la a tal ponto, que não dirige mais sua atenção para qualquer outra coisa. As explorações e repetições cinestésicas dirigem suas gesticulações estereotipadas. Anda ritualisticamente em zigue-zagues, com paradas buscas, sem curso definido. Seus próprios órgãos lhe são um constante motivo de investigação e associação sensoriais: leva os dedos à vulva, os cheira, lambe e estala freneticamente (...). Manipula os objetos que estão ao seu alcance, mas não os utiliza para qualquer outro fim, repetindo com monotonia os gestos até que uma outra coisa lhe desperte a atenção. Sua linguagem apresenta o mesmo aspecto formal, com tendência constante a se dissociar em seus elementos sensório-motores. Explodem sílabas e frases in-



teiras, assim como contorsões faciais acompanhadas de vocalizações e sons inarticulados. A virtuosidade e exuberância com as quais pronuncia as palavras se opõem diretamente ao esvaziamento de seu conteúdo. As modulações melódicas atestadas pelas relações auditivo-cinestésicas se sucede uma marcada tendência à ecolalia, perfeita e vã. Tem também o hábito de dialogar solitariamente com acentuada vivacidade e diferentes entonações (...). O emprego variável do pronome na primeira, segunda ou terceira pessoas, para se auto-designar, dá sentido ao hábito de falar consigo mesma como a um interlocutor. (...) - Falta-lhe iniciativa, e a paciente não é capaz de mais nada a não ser se reconhecer como escrava das situações. Utilizando-se de admoestações, de interrogações, ela se desdobra e se divide entre personagens que respondem às alternativas de seu pensamento. Se ela não realiza os momentos dissociados na unidade de uma afirmação, de uma vontade, é porque ainda não atingiu plenamente o sentimento de sua autonomia, de sua identidade pessoal entre todas as atitudes resultantes do jogo de seu pensamento (...). Toda sua conduta traduz a mesma incapacidade de decisão pessoal e a mesma subordinação às circunstâncias, a tal ponto que seus atos se desenrolam como simples consequências (...). Ela é somente um entrecruzamento de hábitos, automatismos e funções; é incapaz de desempenhar um ato, de se adequar às circunstâncias segundo um interesse pessoal. (Wallon, *ibid*, pg. 405-409).

Tendo-se em vista a sistematização das etapas evolutivas em obras posteriores, o caso acima relatado parece se inscrever no domínio do estágio emocional. Arrisca-se supor que o "subjetivismo emotivo e sensório-motor", de que fala Wallon nesta obra, traz em si a noção básica de contágio de todas as atividades do sujeito pelos momentos afetivos pelos quais passa. O enfoque da expressão sensório-motora e sua conseqüente valorização como centro aglutinador das diferentes manifestações psicológicas parece ter sido alocado no estágio sensório-motor propriamente dito, denominado pelo autor, nesta obra de interesse, como "estágio projetivo", do qual tratará a próxima observação clínica.

Em relação às características fundamentais que emergem do caso acima referido, depreendem-se: predomínio totalizador e contagiante das manifestações afetivas; sincretismo subjetivo radical; emoção como possibilidade única e imediata de troca com o meio, caracterizando uma sociabilidade sincrética e funcional; consciência confusa e global das situações, onde o eu não pode ainda se afirmar na sua integridade e o outro também não se objetiva na diversidade das pessoas reais; globalização em um conjunto indissolúvel dos aspectos subjetivos e exteriores da percepção.

O último agrupamento apresentado por Wallon tem na atividade projetiva (posteriormente incluída no estágio sensório motor, passando a ser uma faceta do mesmo) o centro convergente das atividades do sujeito.

Sexagésima quarta observação: GA, masculino, 11 anos. Pai 36 anos (à época do nascimento), motorista de caminhão, temperamento sóbrio e discreto. Mãe 32 anos (à época do nascimento), hemiplegia e hemianestesia direita dos 11 aos 15 anos, sem quaisquer sinais atuais de sequelas. Alcoolismo no avô paterno e avô materno. Gestações: masc, ocorrência de meningite aos 2 e aos 4 anos cuja seqüela se refere a um déficit intelectual discreto interrogado; masc, parto prematuro aos 7 meses e meio de gestação; masc, saudável, normal; paciente; masc, normal, saudável; um aborto espontâneo aos 4 meses de gestação; masc, saudável, normal; um aborto espontâneo aos 4 meses e meio de gestação; 2 outros falecidos respectivamente aos 20 e 10 meses de rubéola e meningite. Parto precedido em algumas semanas de crises de sufocação e tosse, deixando a mãe em estado de inconsciência total durante 48 horas. Alimentação ao seio durante 15 meses. Primeiro dente aos 5 meses, soldadura das fontanelas com 1 ano, marcha aos 13 meses. Expressão verbal suprimida entre 18 meses e 3 anos 6 meses. As primeiras convulsões se produziram no curso de coqueluche com 1 ano, posteriormente se tornaram anuais; a quarta crise sobreveio imediatamente após ter recebido uma punição severa. Depois passaram a se repetir a cada 2 meses, deixando a criança totalmente "paralisada durante 24 horas" (sic). Onanismo ocasional, é descrito pela mãe como afetivo, sociável e alegre.



Observação: hemiparesia e hemiatrofia direitas (...). Força muscular diminuída no lado direito, marcha claudicante. A face apresenta uma ligeira contratura do lado direito nos movimentos fisionômicos e no riso, enquanto que as contrações voluntárias são mais acentuadas à esquerda. Voz clara e infantil, articulação entrecrocada, lenta, crispada (...). A atenção do paciente parece não poder se desfocalizar das representações formadas, aderindo aos detalhes das coisas. Apesar da boa vontade da criança em compreender e responder, seu pensamento não chega a se concentrar no objeto proposto, sendo totalmente desprovido de ductilidade e espontaneidade. As mesmas ocupações retêm longo tempo o paciente (...). Seu retardo intelectual tem o mesmo caráter de aderência às circunstâncias pragmáticas: define um objeto unicamente pelo uso, e não sabe dar o sentido da mais simples noção abstrata. Sua memória não fixa nada a não ser incidentes e circunstâncias concretas que desfilam em seus relatos. Incapaz de interromper o desenvolvimento de um automatismo psico-motor, que resulta em suas indefinidas enumerações, representa as situações somente por uma espécie de realização verbo-motora. As circunstâncias mais insignificantes dominam suas narrativas, que se tornam confusas e frequentemente incoerentes. A conduta oferece variações periódicas. Alternam-se períodos de calma, com perseverança em gestos e atividades ocupacionais que lhe conferem um aspecto tranquilo e dócil, e fases de agitação, quando então se mostra irritável, inquieto e loquaz. Sua lentidão conceitual, exacerbada, toma o aspecto de tenacidade e obstinação. Os períodos de calma e turbulência se alternam com um grau mais marcante de obnubilação mental nos estados de agitação (...). Tais alternâncias não estão em relação direta com as crises convulsivas, que se tornaram raras. (Wallon, *ibid*, pg. 417-419).

A referência do presente caso às características básicas do estágio sensório-motor se torna legítima, na medida em que se constata os seguintes fatores: atenuação da predominância dos fatores emocionais, com crescente emergência de reações voltadas para o meio externo; maior desenvolvimento do sistema de sensibilidade exteroceptiva com atenuação da sensibilidade proprio-interoceptiva e consequente articulação entre os dois sistemas; interação entre diferentes campos sensoriais, o que possibilita ao paciente se dedicar a uma atividade ocupacional; a instalação da linguagem permite simbolizar atos e

eventos, embora mergulhada e completamente comprometida com o circunstancial; o predomínio do espaço motor se revela em comportamentos inteligentes que se esgotam completamente nas circunstâncias sobre as quais opera e nos resultados que produz.

Como já ressaltado anteriormente, embora Wallon tenha se limitado à discussão dos três primeiros estágios nesta obra, torna-se evidente a promessa contida em seu posicionamento quanto a uma abordagem ampliada e consistente da deficiência mental em seus diversos níveis ou graus. Não se tome aqui uma atitude de avaliação relacionada a um trabalho sistematizado, articulado e concluído, mas quanto a um conjunto de conceitos e fundamentações que, se devidamente aprofundados, poderão resultar em uma estratégia teórica que torne a deficiência mental incorporada legítimamente ao sistema conceitual tomado globalmente. Só por este caminho é possível compreender o significado da deficiência mental enquanto um comprometimento do curso da evolução psíquica, que inviabiliza a resolução de conflitos e dificuldades característicos das etapas pela quais a criança realiza o homem potencial que encerra, em promessa, dentro de si. Tal comprometimento se dá, evidentemente, em sentido e profundidade diferentes, de acordo as causas e extensão das lesões passíveis de serem identificadas. Entretanto, emerge um princípio comum e norteador: a deficiência mental encerra uma estabilização funcional que, por variados que sejam seus níveis, impede o acolhimento e resolução das contradições que caracterizam a história da evolução humana, quer individual ou social.



### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições de Wallon parecem inúmeras e fundamentais. Do rigor, amplitude, profundidade e abrangência que caracterizam seu pensamento, decorrem várias questões que, devidamente problematizadas e equacionadas, tornam a ciência psicológica e seus campos derivados uma conquista de saber e uma prática legítimamente concordante com a natureza de seu objeto.

De todas as possíveis implicações contidas em seu posicionamento teórico, o presente estudo ressaltou e abordou três delas.

A primeira área que se configura como de fundamental importância refere-se à alternativa proposta por Wallon de um pensar sobre a realidade psicológica. A introdução do método dialético-materialista enquanto postura epistemológica na Psicologia vem atender e responder às dificuldades suscitadas pelas frequentes dicotomizações indissolúveis observadas no seu universo de interesse. Enquanto tal, este tema parece merecer um estudo exclusivo, detalhado e exaustivo, que fugiu às nossas possibilidades e objetivos. Entretanto, a revisão crítica processada por Wallon das orientações tradicionais neste área aponta e sugere a convergência possível e necessária de duas realidades às quais a Psicologia parece ainda dar respostas setoriais ou fragmentárias: a individualidade e as leis universais. Se ainda consta no currículo de formação de psicólogos as alternativas de um pensar explicativo ou compreensivista, eide

tico ou nomotético, soa estranha, incompreensível e desfavorável a omissão da proposta dialética, merecedora da mesma importância dada às outras referidas. Sua inclusão não sugere apenas uma ampliação de mero conteúdo programático, mas atesta a possibilidade de se encaminhar e sustentar a discussão lúcida e responsável de um tema acentuadamente esvaziado: o papel e a relevância do psicólogo enquanto um profissional chamado a responder às necessidades do homem em um contexto histórico e social.

O segundo campo em que as contribuições de Wallon se fazem evidentes a partir do presente estudo se refere à Psicologia do Desenvolvimento. A possibilidade contida no pensamento walloniano de tornar convergentes as duas dimensões básicas do desenvolvimento humano, a cognição e a afetividade, não só permite uma apreensão harmoniosa e fiel da evolução psicológica, como também resgata a complexidade, diferenciação gradativa, riqueza e abrangência nela contidas. Seus estágios gerais, suas leis de alternância, sucessão de preponderância, diferenciação e integração funcionais testemunham suficientemente qualquer apreciação mais detalhada que se faça neste sentido. Em lugar de conflitivas ou mutuamente exclusivas, as manifestações intelectuais e emocionais se apresentam solidárias e reciprocamente enriquecedoras.

Como terceira e última área, atesta-se a importância de Wallon para uma reestruturação na abordagem do deficiente mental, cujas implicações serão apresentadas de forma mais detalhada.



O pensamento walloniano permite referir a deficiência mental muito além do familiar problema de grau ou quantidade. Superando a mera enumeração de possibilidades (ou impossibilidades) cognitivas que orienta a esmagadora maioria da literatura psicológica referente a esta área, a posição walloniana permite tratar a deficiência mental como um fenômeno compreensível à luz de formulações teóricas relativas ao desenvolvimento psíquico tomado enquanto tal. Nunca seria excessivo apontar a carência e pobreza conceituais que assaltam muitos trabalhos e estudos.

É a partir da tomada de um conjunto amplo, sólido e sistematizado de conceitos e formulações articulados que se torna possível abordar o deficiente mental em sua integridade de ser e sua especificidade de expressão. A obra walloniana parece lançar possibilidades neste sentido.

As características afetivo-emocionais observadas nos deficientes mentais, longe de serem negligenciadas ou superficialmente abordadas sem que lhes seja dado um tratamento à altura de sua complexidade, podem ser trazidas a uma discussão ampla, amparada em referenciais teóricos. As óbvias limitações intelectuais do deficiente mental acarretam modos especiais de referir a realidade, física e inter-pessoal. Indo além da enumeração de características, tais como baixa resistência à frustração, negativismo, oposicionismo, imediatismo, agressividade, impulsividade, faz-se necessário compreender a vinculação destes traços ou aspectos isolados a um modo peculiar de perceber

a realidade, variável em função do maior ou menor comprometimento da progressão evolutiva. A sistematização dos estágios de desenvolvimento segundo Wallon, onde os aspectos afetivos e intelectuais são tratados como dimensões convergentes, seguramente podem responder a esta necessidade.

Entretanto, uma ressalva se apresenta imperiosa. A alternativa que reside na utilização dos estágios formulados por Wallon como referencial teórico não se resume em uma proposta de nova escala ou listagem nas quais o deficiente mental seria mecânicamente alocado, e cujo objetivo nada mais seria do que um novo rótulo ou estigma que se somariam aos inúmeros já existentes. Substituir as denominações de debilidade mental severa, profunda, moderada e leve por "fixações" em tais ou quais estágios wallonianos seria um empreendimento estéril, inócuo, profundamente contraditório com as necessidades reais desta área de estudo e com a originalidade e fecundidade da obra de Wallon.

CONCEPÇÃO DE TEMPO EM  
WALLON.

3 RP<sup>o</sup> ..... 1 RP<sup>o</sup>.



# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. AJURIAGUERRA, J. de. Manual de psiquiatria infantil, Barcelona, Toray-Masson, 1977.
02. EARL, CJC. Subnormal personalities, their clinical investigation and assessment, London, Bailliere, Tindall and Cox, 1961.
03. GRÜNSPUN, H. Distúrbios psiquiátricos da criança, São Paulo, Atheneu, 1978.
04. ————— Distúrbios neuróticos da criança, São Paulo , Atheneu, 1979.
05. JAPIASSU, H. Introdução à epistemologia da psicologia, Rio, Imago, 1977.
06. ————— Introdução ao pensamento epistemológico, Rio, Francisco Alves, 1977.
07. MARX, M. e HILLIX, W. Sistemas e teorias em psicologia , São Paulo, Cultrix, 1978.
08. MISÈS, R. A criança deficiente mental, uma abordagem dinâmica, Rio, Zahar, 1977.
09. MUELLER, FL. História da psicologia, São Paulo, Editora Nacional e Editora da USP, 1968.
10. PIAGET, J. Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines vol I: Sciences sociales: la situation des sciences de l'homme dans le système des sciences, Paris, UNESCO, 1970.

11. SCIACCA, MF. História da filosofia, São Paulo, Mestre Jou, 1968.
12. TRAN-Thong. Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine, Paris, Vrin, 1976.
13. WALLON, H. L'enfant turbulent, études sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental, Paris, Alcan, 1925.
14. ——— La maladresse, J. Psychol. norm. path., 1928 ,  
reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp. 72-84.
15. ——— L'habilité manuelle, Rev. Sci. Trav., 1929 ,  
reed, Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp, 373-382.
16. ——— Les causes psycho-physiologiques de l'innat -  
tention chez l'enfant, Bull. Soc. fr. Pédag, 1929, reed  
Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp. 216-222.
17. ——— Science de la nature et science de l'homme: la  
Psychologie, Rêv. de Synthèse, 1931, reed. Enfance, Pa-  
ris, 1976, vol. VII, n° esp. 11-27.
18. ——— Comment se développe chez l'enfant la notion du  
corps propre, J. Psychol. norm. path., 1931, reed. En -  
fance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp, 383-412.
19. ——— Syndromes d'insuffisance psycho-motrice et types  
psycho-motuns, Ann. méd. psychol., 1932, reed Enfance ,  
Paris, 1976, vol. VII, n° esp. 48-59.
20. ——— De l'expérience concrète à la notion de causalité,  
J. Psychol. norm. path., 1932, reed Enfance, Paris, 1976, vol.  
VII, n° esp., 145-174.



21. WALLON, H. Le réel et le mental, J. Psychol. norm. path. ,  
1935, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp. ,  
175-205.
22. ——— Psychologie et technique, J. Psychol. norm .  
path., 1935, reed. Enfance, Paris Paris, 1976, vol.  
VII , n° esp., 277-292.
23. ——— Esprit critique et agnosticisme, in Esprit  
critique et esprit scientifique, Cah. du S.P.I., 1936 ,  
reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp., 267-276.
24. ——— Les enfants dits pervers, Notre Bull. ( Musée  
Pédag.), 1936, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n°  
esp., 227-240.
25. ——— La formation psychologique des maîtres, Enseig-  
nement scient., 1938, reed. Enfance, Paris, 1976, vol.VII,  
n° esp., 209-215.
26. ——— Discipline et troubles du caractère, Bull.Soc.  
fr. Pédag., 1938, reed. Enfance, Paris, Vol. VII,  
n° esp., 223-226.
27. ——— Le rôle de l'autre dans la conscience du moi ,  
J. Egyptien Psychol., 1946, reed. Enfance, Paris, 1976,  
vol. VII, n° esp. 87-94.
28. ——— L'étude psychologique et sociologique de l'  
enfant, Cah. intern. Sociol., 1947, reed. Enfance, Pa-  
ris, 1976, vol. VII, n° esp., 105-116.
29. ——— Del acto al pensamiento, Buenos Aires, Lautaro,  
1947.

30. WALLON, H. Les références de la pensée courante chez l'enfant, Année psychol. 1948, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp., 413-424.
31. ——— Psychopathologie et psychologie génétique La Raison, 1951, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp., 297-304.
32. ——— L'évolution dialectique de la personnalité , Dialectica, 1951, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp., 305-312.
33. ——— Sociologie et Education, Cah. intern. Sociol., 1951, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp. , 132-143.
34. ——— Les étapes de la sociabilité chez l'enfant . Ecole libérée, 1952, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp. 117-131.
35. ——— L'associationnisme de Pavlov, Bull. Psychol. , 1952, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp. , 313-320.
36. ——— L'organique et le social chez l'homme, Scientia, 1953, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp, 321-328.
37. ——— Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant, Bull. Psychol., 1954, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp. 60-71.
38. ——— Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant, Cah. Int. Sociol, 1954, reed Enface, Paris , 1976, vol. VII, n° esp. 95-104.



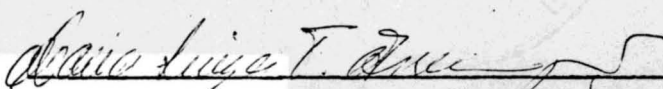
39. WALLON, H. Psychologie et materialisme dialectique, La Pensée, 1954, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp. 293-296.
40. ——— L'instabilité posturo-psychique chez l'enfant, *Infanzia anorm.*, 1955, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp., 425-433.
41. ——— Pavlovisme et Psychologie, *La Nouvelle Critique*, 1955, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp., 341-348.
42. ——— Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant, *Enfance*, 1956, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp., 43-47.
43. ——— Niveaux et fluctuations du moi, *Evol. psychiatr.* 1956, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp., 349-360.
44. ——— La Psychologie génétique, *Bull. Psychol.*, 1956, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp. 28-41.
45. ——— Les étapes de la personnalité chez l'enfant, in Osterrieth et al, *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*, 1956, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII n° esp. 335-340.
46. ——— Sur la spécificité de la psychologie, *La Raison* 1956, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp., 329-334.
47. ——— Fondements métaphysiques et fondements dialectiques de la psychologie, *La Nouvelle Critique*, 1958, reed. Enfance, Paris, 1976, vol. VII, n° esp., 361-371.

48. WALLON, H. Les origines de la pensée chez l'enfant, Paris, PUF, 1963, 3a. ed.
49. \_\_\_\_\_ Fundamentos dialéticos de la psicología, Buenos Aires, Proteo, 1965.
50. \_\_\_\_\_ As origens do caráter na criança, São Paulo, Difel, 1971.
51. \_\_\_\_\_ La evolución psicológica del niño. Buenos Aires Psique, 1976.
52. ZAZZO, R. As debilidades mentais, Lisboa, Socicultur, 1970.
53. \_\_\_\_\_ A debilidade em questão, Lisboa, Socicultur, 1976.
54. \_\_\_\_\_ Psicología y Marxismo, la vida y la obra de Henri Wallon, Madrid, Pablo del Rio, 1976.



A dissertação "WALLON: ALTERNATIVA TEÓRICA EM PSI  
COLOGIA E IMPLICAÇÕES PARA UMA ABORDAGEM DO DEFICIENTE MEN -  
TAL", foi considerada *aprovada*.

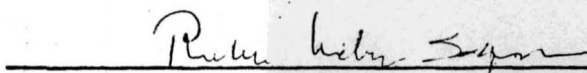
Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 1980



Maria Luiza Teixeira de Assumpção  
Lo Presti Seminério  
Professora Orientadora



Franco Lo Presti Seminério  
Membro da Comissão Examinadora



Ruth Nobre Scheeffler  
Membro da Comissão Examinadora