

A PSICOGENÉTICA WALLONIANA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: ALGUMAS IMPLICAÇÕES À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Marilete Geralda da Silva-Perdigão⁵³

Resumo: Este trabalho capta na obra de Henri Wallon o desenvolvimento da linguagem e aponta algumas implicações deste processo à educação das crianças. Recorre-se ao livro *A Evolução Psicológica da Criança*, por ser considerado como uma obra-síntese do pensamento deste autor. Construiu-se um artigo de revisão a partir da releitura da obra. Nele, fazemos algumas considerações sobre a linguagem. São elas: a origem da linguagem no ato motor, e posteriormente, exercendo sobre ele o seu controle; a linguagem estabelece uma relação de reciprocidade com o pensamento, servindo de suporte aos seus progressos e ao mesmo tempo estruturando-o; a compreensão do processo de desenvolvimento da linguagem contribuindo para que educadores percebam a regularidade e intervenham auxiliando no desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Linguagem. Desenvolvimento. Pensamento. Educação. Crianças.

Abstract: This work captures in the work of Henri Wallon language development and points out some implications of this process to the education of children. We resort to the book *The Evolution of Psychological Child*, to be considered as a work-synthesis of this thought this author. Therefore, we constructed a review article from rereading this work. In this paper, we point out some considerations about language. They are: this function originates in the motor act and subsequently exerts its control over it; it establishes a reciprocal relationship with the thought and aim to support their progress while structuring it; understanding how is the development of language helps educators understand the regularity of this process and intervene in their setbacks and detours, assisting in the overall development of children.

Keywords: Language. Development. Thought. Education. Children.

⁵³Pedagoga, Doutora em Educação, Professora Adjunta do Departamento de Educação II e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Participa como pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Especial – GPEE deste programa. E-mail: marilete.geralda@ig.com.br

Introdução

Na teoria psicogenética do desenvolvimento psicológico de Wallon, a linguagem tem o seu lugar de destaque. É considerada por este teórico como instrumento e suporte do pensamento, estabelecendo com este uma relação de reciprocidade.

Objetivando captar em que momentos da teoria de Wallon a ênfase no desenvolvimento da linguagem se faz presente, percorre-se *A Evolução Psicológica da Criança*, de 1941, que segundo Galvão (1998, p. 126), “É um livro de síntese que apresenta, de forma condensada, os aspectos centrais da psicogenética walloniana”.

Outra intenção deste trabalho vem como consequência do objetivo referido acima, ou seja, a partir do percurso que se faz sobre o desenvolvimento da linguagem na perspectiva walloniana, objetiva-se apontar algumas implicações para a educação das crianças, a partir da compreensão das peculiaridades do desenvolvimento desta função.

O empreendimento de esforços para a compreensão do desenvolvimento da linguagem é impulsionado pelo pressuposto e pelo desejo de saber sobre a principal característica que nos constitui como seres humanos e como sujeitos de cultura: a de sujeitos falantes. Um saber que interessa sobretudo àqueles que estão envolvidos com o processo educativo de crianças, jovens e adultos de diferentes idades, mas principalmente, àqueles que trabalham e promovem a Educação Infantil⁵⁴.

Faz-se necessário destacar que este ensaio é fruto do percurso da pesquisadora que se interessa por temas e objetos que transversalizam a Educação Especial⁵⁵ e a Educação Infantil, principalmente aqueles que dizem respeito à

⁵⁴Primeira etapa da Educação Básica destinada às crianças de zero a cinco anos, que acontece em creches e pré-escolas dos sistemas públicos e privados de ensino.

⁵⁵Modalidade de ensino que transversaliza todos os níveis, etapas e modalidades, proporciona o Atendimento Educacional Especializado – AEE e ainda disponibiliza recursos e serviços, orientando quanto a sua utilização no processo ensino-aprendizagem nas turmas regulares (BRASIL, 2008).

caracterização e atendimento escolar de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD.⁵⁶

Ao longo do texto, são apresentados respectivamente: alguns dados biográficos de Henri Wallon; discorre-se sobre os fatores do desenvolvimento apontados por este autor, localizando a linguagem neste processo; analisa-se a relação existente entre o ato motor e a linguagem e, posteriormente, entre o conhecimento. Ao mesmo tempo, são apontadas algumas implicações que estes saberes têm para a educação das crianças.

O esforço para a construção deste trabalho consistiu-se em “garimpar”, na obra citada, o pensamento do teórico sobre a linguagem. Por isso pede-se desculpa antecipada ao leitor, se o número de citações diretas de Wallon parecer-lhe excessivo. É sabido que a discussão deste autor sobre a linguagem não se encerra somente nesta obra, porém, a partir deste início, esforços futuros poderão ser despendidos, para melhor compreensão do lugar da linguagem na teoria walloniana.

Almeja-se com este empreendimento contribuir para uma ressignificação e divulgação de aspectos da teoria de Henri Wallon, principalmente dos que dizem respeito ao desenvolvimento da linguagem, para que novos saberes e fazeres sejam instituídos, colaborando assim para a educação das crianças pequenas.

Quem foi Henri Wallon

Wallon foi um médico francês que viveu em Paris de 1879 a 1962, cuja vida inscreve-se não só por intensa produção intelectual, mas também por sua participação no contexto social e político de sua época. O interesse pela Psicologia foi despertado precocemente na sua escolarização, mas o percurso para chegar até ela se deu através da sua formação em Filosofia e Medicina Psiquiátrica (GALVÃO, 1998).

⁵⁶Diferentes transtornos que afetam as funções do desenvolvimento. Estão incluídos nesta classificação: o Autismo, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (BELISÁRIO FILHO, 2010).

Wallon participou da I Guerra Mundial (1914-1918) como médico, cuidando de feridos lesionados. Esta experiência deu-lhe a oportunidade de estudar sobre a relação entre as lesões orgânicas e os processos psíquicos. Na II Guerra Mundial (1939-1945), integrou-se ao movimento da Resistência contra as invasões nazistas. Estas participações, segundo Mahoney e Almeida (2002, p. 10), “reforçou ainda mais a sua crença na necessidade de a escola assumir valores de solidariedade, justiça social, anti-racismo como condições para uma sociedade justa e democrática”.

Em 1947, após a II Guerra Mundial, Wallon e o físico Paul Langevin construíram um projeto de reestruturação do sistema de educação da França: o Projeto Langevin-Wallon. Segundo Galvão:

Esse projeto, cuja versão final foi redigida por Wallon, é a expressão mais concreta de seu pensamento pedagógico. Portador do espírito reinante na Resistência, o plano representa as esperanças em uma educação mais justa para uma sociedade mais justa (GALVÃO, 1998, p. 25).

A proposta da reforma considerava o exercício de ações democráticas e o favorecimento do desenvolvimento individual do aluno de acordo com suas características psicológicas, bem como a sua formação como cidadão, no entanto, tal projeto não chegou a ser implantado.

Wallon filiou-se ao Partido Comunista em 1942 e nele permaneceu até o final da sua vida, mas não de maneira incondicional. Apesar desta posição, segundo Galvão (1998), ele não se definiu em relação à conduta stalinista, o que para a autora talvez possa ser traduzido por ingenuidade, esperança ou até mesmo pelo fato de os regimes comunistas representarem a alternativa que pudesse superar as injustiças sociais.

O interesse primeiro de Wallon foi em relação à psicopatologia, através das observações que realizou de crianças e adolescentes com significativas perturbações de comportamento. A sua tese de doutoramento intitulada *L'Enfant Turbulent* (A criança turbulenta), de 1925, foi o resultado destas observações. O segundo interesse deste autor foi o estudo do desenvolvimento da criança, uma vez que se dedicou ao estudo das origens da consciência especificamente. Neste estudo, comparou o

desenvolvimento das crianças com e sem patologias, para identificar as semelhanças e diferenças, por acreditar que, quando se observa o desenvolvimento das primeiras, descobre-se o desenvolvimento das segundas, alertando que isto é possível desde que não se tente fazer uma comparação, uma assimilação imediata (WALLON, 1981). Baseado neste trabalho, Wallon construiu a sua teoria psicogenética do desenvolvimento, na qual a linguagem é considerada uma função humana de importância ímpar.

Os fatores do desenvolvimento e a linguagem

Wallon concebe o desenvolvimento psíquico da criança de maneira dinâmica, por estágios que formam uma unidade e que seguem uma ordem necessária ao seu surgimento. Cada um deles apresenta características próprias e prepara o surgimento do seguinte, porém este surgimento não é linear, pois comporta retrocessos e crises. Além disso, as dimensões afetiva, motora e cognitiva estão em constante comunicação nesses momentos. Fatores orgânicos e sociais interagem de forma recíproca ao longo deste processo, ou seja: “na criança, opõem-se e implicam-se mutuamente fatores de origem biológica e social” (WALLON, 1981, p. 49).

Ao longo do desenvolvimento, as mudanças que acontecem são dependentes das possibilidades da criança, das condições externas e do amadurecimento do organismo. Assim Wallon descreve a dialética entre os aspectos orgânicos e sociais:

Ao mesmo tempo que, em cada etapa, se realiza um equilíbrio estável entre as possibilidades atuais e as condições de vida correspondentes, tendem também a operar-se mudanças cuja causa é estranha a exata relação funcional. Esta causa é orgânica.

No desenvolvimento do indivíduo, a função desperta com o crescimento do órgão e o órgão precede-a muitas vezes de longe (WALLON, 1981, p. 49-50).

A partir desta maneira interacionista de conceber o desenvolvimento humano, pode-se concluir que o processo educativo tanto das crianças supostamente “normais”, como das crianças com algum transtorno do desenvolvimento e outras com

necessidades específicas se abre às possibilidades do contexto social e cultural no qual este processo acontece. Assim, mesmo aqueles sujeitos com um funcionamento orgânico diferenciado dos demais não estão constituídos a partir deste funcionamento, senão como resultado da interação entre aspectos orgânicos e sociais.

Wallon, ao discutir sobre as relações entre a maturação do organismo e o processo de aprendizagem que estão implicados no despertar de uma função, aponta o que chamou de atos naturais (procurar alimento, andar, agarrar, falar) como dependentes de estimulação e circunstâncias apropriadas, mas com eficácia altamente dependente da maturação das suas condições biológicas (WALLON, 1981). Tais atos, diz ele, por sua determinação orgânica, são adquiridos de forma constante pelo indivíduo normal e que vive em um meio que favorece minimamente o seu aparecimento. As aquisições chamadas atividades mais artificiais, segundo o autor, dependem com maior peso da aprendizagem. Entre estas aquisições, pode-se incluir a linguagem:

Quando a aquisição diz respeito a atividades mais artificiais, quer dizer, que só em circunstâncias excepcionais aparecem ao longo do desenvolvimento, a importância da aprendizagem torna-se essencial, embora não sejam menos necessárias condições funcionais adequadas. É, aliás, uma lei geral que os efeitos, dos quais nem a forma, nem o grau, nem a cronologia podem ser sensivelmente modificados pelo exercício, são reações primitivas, reações que pertencem ao equipamento psicobiológico da espécie e cuja condição dominante é a maturação funcional. Pelo contrário, o que o exercício pode desenvolver ou diversificar depende de atividades combinadas em que se traduzem os dons individuais de adaptação, iniciativa e invenção (WALLON, 1981 p. 59).

Ter a linguagem como uma das aquisições artificiais, ou seja, dependente da estimulação e do exercício traz implicações diretas para a educação das crianças em geral e das que apresentam dificuldades na construção de uma linguagem e de ascensão à função simbólica, como as crianças autistas, por exemplo. Sabendo-se que esta função não comparece ao nascimento senão como possibilidade, os educadores infantis (professores, pais e outros cuidadores) poderão valorizar e proporcionar momentos de interações da criança com seus pares e com sujeitos mais experientes do seu contexto, para que a linguagem seja estimulada e mediada.

Wallon diz que a aprendizagem, para a espécie humana, tem uma importância decisiva para a sua sobrevivência e desenvolvimento, pois, no início da sua vida, a criança permanece mais tempo que os filhotes de outros animais sem possibilidades de satisfazer as suas necessidades mais elementares. Segundo ele, isto se deve à riqueza e ao inacabamento do equipamento psicobiológico que o bebê humano traz ao nascer. Torna-se importante enfatizar que estas características estão presentes mesmo naqueles que apresentam singularidades que, na interação com as barreiras físicas e sociais, poderão se constituir em obstáculos ao seu desenvolvimento. Assim ele se expressa sobre a relação entre o inacabamento psicobiológico do organismo e suas possibilidades e progressos:

Existe, assim, uma relação inversa entre a riqueza do equipamento e o acabamento de suas partes. Quanto maior é o número das possibilidades, maior é a sua indeterminação e maior é a margem dos progressos. Uma função que não tem que procurar a sua fórmula não sabe igualmente adaptar-se a diversas circunstâncias (WALLON, 1981, p. 60).

A partir desta condição apontada, o indivíduo da espécie humana nasce prematuro, fato normal em várias espécies de mamíferos (o canguru é um exemplo). Nestes animais, a elevação do nível evolutivo da espécie está relacionada com o aumento da sua precocidade. Por causa desta precocidade, a criança permanece um longo tempo sem satisfazer, por si só, as suas necessidades, senão através das pessoas que lhe dispensam cuidados. As suas reações são os primeiros instrumentos de que dispõe para interagir com os outros, tornando-se a base para as relações interindividuais e que se antecipam à linguagem. Assim esclarece Wallon sobre este início de vida da criança:

O seu único instrumento vai portanto ser o que põe em relação com aqueles que a rodeiam, isto é, as suas próprias reações que suscitam nos outros comportamentos proveitosos para ela e as reações dos outros que anunciam estes comportamentos ou comportamentos contrários. Desde as primeiras semanas e desde os primeiros dias, constituem-se encadeamentos, donde surgirão as bases das relações interindividuais. As funções de expressão precedem de longe as de realização. Antecipando a linguagem propriamente dita, são elas que primeiramente marcam o homem, animal essencialmente social (WALLON, 1981, p. 60-61).

Portanto, as reações motoras da criança precisam ser logo significadas pelos que cuidam dela, para que o percurso de construção da linguagem tenha o seu prosseguimento. Aqui está mais uma implicação da teoria walloniana para a educação dos pequenos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais com um grau de diferenciação dos demais: a atividade motora deve ser compreendida, respeitada e estimulada, uma vez que no movimento, a criança comunica suas emoções e estados afetivos, entra em contato com o mundo e com o outro estabelecendo com este uma relação afetiva-comunicativa, pois o ato motor é a sua primeira forma de linguagem.

O ato motor e o surgimento da linguagem

O ato motor ou movimento, segundo Wallon, pertence a um dos domínios funcionais que perpassam os estágios de desenvolvimento da criança. Os outros são o da afetividade, o do conhecimento e o da pessoa. Para ele, o movimento é um dos principais meios de que o homem dispõe para atuar sobre o ambiente, conforme comentado anteriormente.

O movimento pode ser um ato motor propriamente dito, quando pertence ao meio ambiente concreto. Mas ele pode tender também para fins que não se realizam ou lançar mão de meios que não dependam de circunstâncias concretas ou da motricidade do sujeito. Neste caso, “torna-se então técnico ou simbólico e refere-se ao plano da representação e do conhecimento” (WALLON, 1981, p. 155-156). Esta passagem, diz Wallon, parece só acontecer no homem e provoca uma diferença que ele chamou de brusca entre a espécie humana e os outros animais.

Esta passagem só parece produzir-se na espécie humana. Quando se produz na criança, provoca uma brusca diferença entre as suas aptidões e as dos animais mais próximos do homem. O próprio movimento apresenta uma dupla progressão: uma respeitante à sua agilidade, freqüentemente notável no animal; a outra relativa ao nível da ação que o utiliza (WALLON, 1981, p. 156).

O movimento tem seu início ainda na vida intrauterina. Por volta do quarto mês de gravidez, os movimentos do feto já podem ser sentidos pela mãe. Após o nascimento, a criança apresenta gestos e atitudes em respostas a determinados estímulos do meio. Os atos impulsivos, cujas motivações são mínimas, pertencem a um nível mais baixo de movimento. Trata-se de descargas motoras ou vocais resultantes de autoativação e do débil controle do comportamento pela criança.

Segundo Wallon, as primeiras motivações ao movimento parecem originar-se de efeitos sensoriais que começam a ser percebidos pela criança. Isto acontece, por exemplo, quando começa a perceber a sua mão e os movimentos que podem ser executados com ela.

Este ajustamento preciso do gesto ao seu efeito instaura entre o movimento e as impressões exteriores, entre as sensibilidades proprioceptivas e exteroceptivas, sistemas de relações que as diferenciam e opõem na mesma medida em que as combinam em série minuciosamente unidas (WALLON, 1981, p. 167).

O autor fala de duas consequências deste ajustamento: na primeira, as atividades do aparelho motor não mais estarão separadas do aparelho sensorial, e na segunda, associam-se olho e mão para a exploração do ambiente.

Compreender que é indício de desenvolvimento o ajustamento do gesto ao seu efeito tem consequências importantes para a educação e estimulação dos bebês, seja na creche ou no contexto familiar. O educador percebendo ou não a presença deste indício poderá prover às crianças situações do próprio cotidiano destes espaços que favoreçam a conquista da relação de causa e efeito dos seus gestos, oportunizando maior incremento ao desenvolvimento da linguagem.

O teórico francês diz que o exemplo mais evidente de consequência desse ajustamento é o das séries auditivas e vocais da criança, prenúncio da linguagem:

Mas o exemplo mais evidente é sem dúvida o das séries auditivas e vocais que a criancinha passa longos momentos a constituir com os seus gorjeios. O som que produziu mais ou menos fortuitamente é repetido, afinado, modificado e acaba por se desenvolver em longas séries de fonemas em que as leis e as alegrias do ouvido se vão reconhecendo cada vez mais na formação dos sons. (...) a riqueza deste material fonético corresponderia ao material de todas as

línguas faladas e ultrapassá-lo-ia indubitavelmente (...) (WALLON, 1981, p. 168).

Este exercício torna a criança apta a discriminar as diferenças dos elementos fonéticos que constituirão mais tarde as palavras e serve-lhe de motivação quando passa a entender o seu significado: “Assim, o que procedia em primeiro lugar do movimento dá os primeiros resultados na percepção” (WALLON, 1981, p. 168). Desta maneira, a aquisição da linguagem tem a sua origem no ato motor, especificamente, quando este se ajusta ao aparelho sensorial.

Sabendo-se deste ajuste, um *pá, pá* fortuito, com a mediação do educador atento, poderá ganhar o significado de *papai* para um bebê que está inserido no contexto cultural da língua portuguesa. Esta mediação auxiliará a criança a realizar a relação entre significados (imagens, ideias) e significantes (palavras, gestos, sons emitidos) e, conseqüentemente, formar os seus primeiros signos.

Wallon acrescenta que as atividades sensoriomotoras da criança desenvolvem-se no espaço que será explorado e conhecido por ela, porém estas atividades acontecem a partir de objetivos ocasionais. Ao longo desta exploração, não tardam a surgir aquelas que estabelecem objetivos confrontando-os com os seus meios: são as atividades de imitação. Elas surgem ocasionadas pelo poder de atração precoce e poderoso que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam:

Os primeiros objetivos perseguidos por si próprios, que regulam exteriormente a atividade da criança, são os modelos que ela imita. Esta é uma fonte inesgotável de iniciações, que a fazem exceder muitas vezes, aliás, de um modo completamente formal, o quadro das ocupações a que as suas necessidades a podem incitar diretamente (WALLON, 1981, p. 171).

Mas Wallon faz um alerta: a criança só imita as pessoas ou ações que lhe são atraentes, porque na base das atividades imitativas está a afetividade (amor, admiração, rivalidade). A criança, quando imita, não faz uma reprodução imediata ou literal do que observou. Entre a observação e a imitação, enfatiza o autor, normalmente ocorre um intervalo que ele chamou de incubação, pois “à sua percepção vem juntar-se uma plasticidade interna, que não é ainda mais que vigilância motora, ou postura, e de que o movimento efetivo não poderá sair sem elaboração”

(WALLON, 1981, p. 174). Localiza a aquisição da linguagem como uma das consequências da função imitativa:

A aquisição da linguagem, por exemplo, não é senão um longo ajustamento imitativo de movimentos e séries de movimentos ao modelo que, há já muitos dias, permite à criança compreender qualquer coisa dos propósitos dos que a rodeiam. Este modelo pode mesmo atrasar-se em relação às impressões auditivas do momento (WALLON, 1981, p. 175).

Outro ato da criança que revela o indício de representação e, conseqüentemente, da aquisição da linguagem é o simulacro, o que quer dizer, segundo Wallon, um ato sem objeto real. Requerem este tipo de ato os jogos simbólicos, as brincadeiras de faz de conta. Galvão exemplifica estas atividades:

Por exemplo, a criança que arruma os braços como se estivesse carregando uma boneca e balança-os como se estivesse ninando. Ou a criança que faz o gesto de pegar o sabão, de abrir a torneira, de esfregar e de enxugar, como se estivesse dando banho em seu bichinho de estimação. Nessas situações, o movimento é capaz de tornar presente o objeto e substituí-lo. Esses gestos simbólicos, chamados de *simulacro*, estão na origem da representação. Com o fortalecimento das funções intelectuais (do processo ideativo), reduz-se o papel do movimento na atividade cognitiva (GALVÃO, 1998, p.73).

Segundo Wallon, o simulacro pode contribuir para levar as imagens e as ideias para o plano mental onde se podem formular relações mais gerais e menos subjetivas e individuais entre as ações e entre os objetos. Sabendo-se desta contribuição, o educador infantil poderá lançar mão das brincadeiras de *faz de conta* que tanto as crianças apreciam, colaborando assim para a internalização de signos e incremento do pensamento dos pequenos.

Ao longo do desenvolvimento, portanto “o gesto, aliás, ultrapassa a si mesmo para terminar no signo” (WALLON, 1981, 182). O autor cita os sons que compõem as palavras como exemplo desta ultrapassagem:

Os próprios sons de que se compõe a palavra não são uma simples sucessão; pertencem a conjuntos que juntam à sucessão pura a previsão simultânea e mais ou menos ampla das palavras ou

elementos fonéticos a enunciar, da sua posição recíproca, da sua exata distribuição (WALLON, 1981, p. 183).

O ato motor, portanto, para Wallon, não está limitado somente ao mundo dos objetos e das ações concretas, mas se torna uma base indispensável para o pensamento, através dos seus meios de expressão. Ato motor e pensamento se influenciam reciprocamente. O ato motor se encontra na base da representação, do pensamento.

Disciplinas mentais e linguagem

No decorrer do seu desenvolvimento, a motricidade exterior da criança sofre uma redução e ela vai se tornando capaz de ajustar os seus movimentos ao mundo físico progressivamente. Tal progresso é possibilitado pela capacidade que vai adquirindo de ter controle voluntário sobre o ato motor. A esta capacidade, Wallon deu o nome de disciplinas mentais. Ela resulta do amadurecimento tanto de áreas do córtex cerebral responsáveis pela inibição e discriminação quanto da aprendizagem. O autor situa o aparecimento desta capacidade por volta dos 06/07 anos, quando “é possível subtrair a criança às suas ocupações espontâneas para fazer com que se entregue a outras” (WALLON, 1981, p. 93).

A princípio, a criança, ao atuar em seu ambiente, mostra-se ora perseverante ora instável em suas ações, à deriva das necessidades exteriores ou do controle exclusivo das circunstâncias do momento. A diminuição desta perseverança e instabilidade ocorre juntamente com o início da capacidade de abstração:

camminham lado a lado a diminuição concomitante da perseverança e da instabilidade, a aptidão para prosseguir durante mais tempo uma mesma atividade, a menor dependência em relação ao atual e ao concreto, o emprego de símbolos que abrem acesso a um pensamento com maior capacidade de abstração (WALLON, 1981, p. 96).

Os instrumentos simbólicos e as palavras não definem o pensamento. No entanto, a partir de Wallon, são considerados como suportes e substitutos que ajudam

a opor a intenção do momento ao ato mental e a confrontar impressões de objetos que não estão presentes. E é por isso que há concomitância dos progressos da representação simbólica com a diminuição da perseverança e instabilidade da criança e a sua dependência às situações concretas.

Os instrumentos simbólicos, particularmente a linguagem, segundo o autor, modificam as reações das crianças aos estímulos, servindo de intermediário entre estas e as motivações advindas do meio. A linguagem acrescenta ou substitui relações menos pessoais, mais objetivas e possíveis de ser evocadas.

a estas relações ainda concretas, que subordinam estreitamente a ação às circunstâncias vividas, é contudo indispensável que a linguagem venha acrescentar ou substituir relações menos pessoais, mais objetivas, mais livremente evocáveis. As orientações que oferece à ação são as únicas que a tornam capaz de se harmonizar com os enquadramentos cronológicos de elaboração social, e de premeditar, de realizar sincronismos ou sucessões que não sejam simplesmente dadas e impostas pelo curso das coisas (WALLON, 1981, p. 111).

A linguagem, também, é causa (coadjuvante) do aparecimento do que Wallon designou como poder de constelação que se traduz na capacidade de agrupar as posições que levam a um objeto ou que permitam apanhá-lo, é o poder de percorrer cada uma dessas posições, sem se perder do conjunto e nem do objetivo. Esta capacidade se apoia nas unidades sensoriomotoras. Ela varia de acordo com a espécie, com a raça, com os indivíduos e com o treino e aprendizagem.

O comportamento da criança tende a progredir com a linguagem. Deste modo, seus atos ordenam-se e combinam-se para o alcance de determinados objetivos, porque se torna capaz de evocar circunstâncias passadas e de raciocinar através de imagens ou palavras e de discursos interiores.

Wallon esclarece que a capacidade que a criança adquire em distribuir de forma ordenada suas ações se torna possível devido a certas disposições psíquicas, que por sua vez, tornam a linguagem também possível. Esta, a princípio, como efeito, logo se transforma em fator de tal capacidade. E acrescenta:

É, aliás, muito frequente que na evolução mental a causalidade se transfira assim, ou se divida, ou se torne recíproca. Em particular,

como demonstraram as disciplinas mentais, há um entrelaçamento perpétuo entre as condições de substrato orgânico e as condições de substrato social (WALLON, 1981, p. 115).

O desenvolvimento da capacidade de abstração que resulta em disciplinas mentais depende de aspectos tanto orgânicos como sociais, podendo ocorrer sem grandes percalços para a maioria das crianças, mas quando se trata de desenvolvimento humano, há que se considerar a ocorrência de retrocessos, crises e conflitos, como afirma Wallon. Mesmo que a criança não apresente algum transtorno ou deficiência, há possibilidade de ela apresentar dificuldades neste percurso. É o caso, principalmente, da criança rotulada precocemente como hiperativa na escola e em outros contextos socioeducativos. O educador precisa ter a compreensão de que ela necessita ser auxiliada a significar os seus movimentos e inquietude, colaborando, assim, para que haja um desenvolvimento do discurso interno que possa guiar os seus atos, pois um dos fins da educação é tornar os sujeitos capazes de substituírem os atos por palavras, constituindo-se como sujeitos de linguagem e, conseqüentemente, reflexivos.

O conhecimento e a linguagem

Wallon aponta que há uma coincidência entre os princípios da fala na criança com o progresso das suas capacidades práticas. Esta coincidência pode ser verificada quando estudiosos compararam o comportamento do indivíduo humano com o do macaco (KOHLEER, 1925; BUHLER, 1930). Antes do uso da palavra, o bebê humano e o macaco têm comportamentos parecidos, mas a partir deste uso, seus comportamentos se diferenciam. A linguagem apresenta-se, nesse momento, como uma aptidão para imaginar objetos, deslocações, trajetórias e direções invisíveis. É, portanto, uma aptidão que também possibilita ordenar as sucessivas partes do discurso.

A partir desta relação que a linguagem estabelece com o pensamento, Wallon enfatiza que:

Sem falar aqui das relações sociais que torna possíveis e que a modelaram, nem o que cada dialeto contém e transmite de história, é a linguagem que fez mudar-se em conhecimento a mistura estreitamente combinada de coisas e de ação em que se resolve a experiência bruta. Ela não é, verdade se diga, a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis aos seus progressos. Se há por vezes um atraso num ou noutro, a sua ação recíproca restabelece rapidamente o equilíbrio (WALLON, 1981, p. 186).

A linguagem permite ao objeto do pensamento se deslocar da concretude e ao deliberar a representação das coisas, reintegra o ausente no presente e permite exprimir, fixar e analisar o presente. Os signos são os pontos de referência que a linguagem sobrepõe aos momentos da experiência vivida, pois eles permitem ao pensamento seguir “livres trajetórias, unir o que estava desunido, separar o que tinha sido simultâneo” (WALLON, 1981, p. 187).

De acordo com Wallon, o avanço que a linguagem permite ao pensamento e o esforço que dele exige podem ser evidenciados pelo atraso que ele sofre, se ela tende a desaparecer. O autor cita como exemplo a dificuldade dos afásicos de classificar objetos a partir de seus evidentes atributos. Para realizar tal atividade, eles classificam levando-se em conta critérios subjetivos ou critérios que se relacionam ao seu ego.

Esta forma peculiar de o afásico fazer classificações, diz Wallon, é também encontrada no processo de evolução do sujeito normal: é o “egocentrismo” que se encontra também na linguagem. Assim diz ele:

Também neste aspecto se impõe a comparação com a criança, em quem se observam semelhantes disparidades no emprego ou na compreensão das palavras segundo a situação, e que sabe dissociar mal de si mesma o curso dos acontecimentos ou a realidade das coisas, agrupar mal os objetos, se não existirem as relações que a sua própria atividade neles possa introduzir (WALLON, 1981, p. 188).

A criança, a princípio, também não tem noção do “antes” e do “depois”, pois vive no agora, sem focar os acontecimentos, sem ter o recurso da imagem para recordar e sem fazer previsões. Pois integrar os termos “amanhã”, “hoje” e “ontem” (presente, passado e futuro) simultaneamente, através da linguagem, exige dela um modo de entendimento que ainda não possui. Os seus relatos são encenações, por isso incluem gestos primeiramente, daí por que prepondera o aparelho motor sobre o

aparelho conceptual e esta preponderância se torna necessária para dar força à formação e a manutenção da ideia, segundo Wallon.

Exercendo-se os mecanismos de ação antes do da reflexão, quando a criança se quer representar uma situação, não o conseguirá se não se comprometer primeiro nela, de qualquer modo, pelos seus gestos. O gesto precede a palavra e depois é acompanhado por ela antes de a acompanhar, para enfim se reabsorver mais ou menos nela (WALLON, 1981, p. 189).

Wallon esclarece que este tipo de manifestação da linguagem evidenciando o “colamento” do pensamento ao objeto se traduz por uma viscosidade mental. Esta forma de funcionamento impede a utilização dos signos e pontos de referência verbais que dispensam o pensamento sobre os objetos e ações. É o resultado da indiferenciação entre o plano dos objetos e ações e o plano das ideias.

O pensamento da criança também apresenta uma característica que se manifesta na sua linguagem. É o que ele chamou de sincretismo. Por causa desta característica, a criança percebe os acontecimentos e situações de maneira justaposta e pelo fato de ainda não perceber relações lógicas entre eles, perde-se muitas vezes em detalhes, o que evidencia uma forma de pensar mais singular que global.

A característica sincrética do pensamento da criança também traz manifestações peculiares da linguagem. Wallon, para descrever este tipo de pensamento, compara-o ao pensamento do adulto, o qual atua por análise e síntese ou seja: denominando, enumerando e decompondo os objetos e situações e recompondo-os. Na criança, a percepção das coisas ou das situações, diz ele:

continua a ser global (...), isto é, o pormenor permanece indistinto. No entanto, a atenção da criança parece-nos muitas vezes incidir sobre o pormenor das coisas. (...) No entanto, não é como pormenores dum conjunto que ela os apreende, e é por isso que lhes é tão sensível. Subordinados ao conjunto, imediatamente perderia o interesse por eles, quer porque deixaria de atingir o seu significado próprio quer porque os consideraria demasiado acessórios. (...) A percepção da criança é, portanto, mais singular que global; dirige-se a unidades sucessivas e mutuamente independentes, ou que não têm entre si outros laços para além da sua própria enumeração (WALLON, 1981, p. 193-194).

Como manifestação deste sincretismo e vice-versa, a linguagem da criança traduz-se em uma adaptação ainda não imediata ao objeto, as frases são construídas a partir de uma palavra ou sílaba repetida, podendo ser optativas ou imperativas e os sentidos, por serem circunstanciais, são mais a tradução do seu entusiasmo e da sua afetividade, do que das características do objeto.

Pelo fato de se apegar a pormenores e detalhes das situações, na sua conduta e nos seus relatos, os aspectos fortuitos podem substituir o essencial, pois ainda não sabe distinguir aspectos subjetivos dos objetivos. Não sabe diferenciar-se das situações nas quais se envolve e dos objetos que deseja. Esta confusão é transferida para a sua maneira de representar e de se expressar através das palavras. “Por ela, o objeto temido torna-se maléfico, mesmo sem contato físico; o desejo considera-se eficaz, mesmo sem intervenção material”. (WALLON, 1981, p. 196). Esta crença mágica (que não tem nada de mágico), diz Wallon, é somente resultado da indiferenciação entre os planos mentais e motores, entre o mundo interior (ego) e o mundo exterior.

Para ele, esta indiferenciação que a criança faz entre ela e o outro resulta em uma insuficiente indistinção entre os outros que se evidencia na sua linguagem:

Quando a criança pequena chama “papá” a todo homem que vê, seria igualmente prematuro dizer que os identifica com o seu pai ou que os inclui numa categoria designada pelo nome de uma única pessoa, por ignorar o nome coletivo. Ela sofre a reação de conjunto, motivada por alguns de seus traços, em que as partes se confundem com o todo e são, conseqüentemente, suscetíveis de provocar a confusão mútua de conjunto, de outro modo diferentes (WALLON, 1981, p. 195, 196).

Outra característica do pensamento da criança e que se evidencia na sua linguagem é que ele pode ser considerado do tipo narrativo, mas com sérias reservas, diz Wallon. A relação que estabelece entre as coisas e as situações restringe-se somente nas sucessões das imagens ou na sucessão dos relatos. As palavras preferidas “depois”, “então” e “quando” são usadas de maneira fortuita, de acordo com os seus desejos e inspirações do momento, sem formar unidades ou porções de sentido. Isto se deve, segundo o autor, ao manejo imperfeito da noção de causalidade entre os fatos.

Sobre a noção de causalidade, diz Wallon, só será conhecida por uma primeira dissociação entre o ego e o outro, o exterior. Assim ele ainda esclarece:

as questões de causalidade: “por quê?”, só surgem várias semanas depois das questões de local e de simpatia, que são quase simultâneas. Com efeito, a distinção local entre ela e outrem é indispensável para que a participação se possa transformar em simples simpatia. E sem que haja uma ultrapassagem do momento presente, não há anterioridade nem sobrevivência imagináveis da causa para os seus efeitos (WALLON, 1981, p. 212).

Portanto, a diferenciação entre o eu e o outro e a ultrapassagem do momento presente são condições para que a criança adquira a noção de causalidade, que se evidencia, entre outros momentos, na sua sintaxe, quando ela narra ou explica suas experiências. E o primeiro desenho desta noção está relacionado com as ligações que tem com as pessoas, pois elas são fonte de ações e são intermediárias entre a criança e os objetos que ela deseja. O seu progresso da noção de causalidade, segundo Wallon, está ligado ao desenvolvimento da função categorial ou de classificação, que marca um avanço das suas funções intelectivas, aproximando-se cada vez mais da forma adulta de pensar.

A partir desta compreensão sobre a relação da linguagem e o conhecimento, Wallon evidencia o jeito próprio que a criança pequena tem para se comunicar e expressar o seu pensamento. Chama-se a atenção de educadores infantis que deem a devida importância à relação afetiva que é estabelecida com o outro para os avanços da linguagem e do pensamento dos pequeninos. É nesta relação que as crianças se constituem como sujeitos falantes (usando uma língua ou os gestos como no caso das crianças surdas) capazes de agir sobre e com o mundo, evoluindo de um pensamento sincrético e egocêntrico ao pensamento analítico-sintético, categorial e lógico.

Assim, a educação infantil quer no contexto familiar, no escolar e em outros contextos deverá ter como eixo primordial as interações entre os sujeitos que sejam propiciadoras destes avanços. Desta forma, tais interações devem acontecer entre as crianças com as mais diferentes características e necessidades e entre elas e os educadores, estes posicionando-se como *guias-interlocutores-intérpretes* das suas narrativas através dos seus gestos e palavras.

Considerações Finais

A partir deste breve percurso por alguns pontos da teoria walloniana sobre a evolução psicológica da criança, com enfoque na linguagem, pode-se fazer ligeiras considerações. A primeira delas é que, no transcurso do desenvolvimento, a sua aquisição é considerada por Wallon como atividade artificial em oposição ao que chamou de atos naturais. Ela é assim designada pela importância que tem a aprendizagem para o seu aparecimento. A origem da linguagem está no ato motor e as funções de expressão são a sua antecipação, assim como o simulacro dá indícios do seu aparecimento. No início, gestos que se repetem tornam-se signos, elementos usados pela criança para se referir a objetos e situações.

A criança desenvolve a linguagem imitando as pessoas com as quais se sente atraída e o seu início coincide com os progressos das suas atividades práticas. A princípio, a linguagem da criança revela a principal característica do seu pensamento: o sincretismo. Nos seus relatos, o acessório toma lugar do essencial e o uso dos termos “quando”, “então” e “depois” são fortuitos pelo seu manejo imperfeito da noção de causalidade que, por sua vez, é consequência da indiferenciação que a criança realiza entre o seu ego e o outro.

A linguagem é originária do ato motor e, posteriormente, exerce sobre ele o seu controle. Esta função estabelece uma relação de reciprocidade com o pensamento: serve de suporte aos seus progressos e ao mesmo tempo o estrutura.

Cientes de como se dá o desenvolvimento da linguagem, educadores dos vários níveis de ensino, principalmente os educadores infantis, devem estar atentos à importância do afeto e do movimento nas atividades com as crianças. Este conhecimento lhes permite perceber o significado do desenvolvimento daquela função para o controle motor e os progressos da função intelectual, na evolução psicológica dos educandos. Ter esta compreensão possibilita aos educadores perceberem ainda as regularidades da aquisição da linguagem, dando-lhes condições de intervirem nos retrocessos e desvios desta função, auxiliando, por fim, no desenvolvimento integral da criança.

Referências

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUHLER, K. **The mental development Of the child**. N. York, Harcourt, Brace, 1930.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1998.

KOHLER W. **The mentality of apes**. N. York, Harcourt, Brace, 1925.

MAHONEY, Abgail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Henri Wallon – psicologia e educação**. São Paulo, Edições Loyola, 2002.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.