

A CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO NA REALIDADE SOCIAL: AS RELAÇÕES DE INTERAÇÃO E DE INTERSUBJETIVIDADE

Maria de Lourdes Perieto Guhur

Resumo

Busca-se compreender aspectos relacionados ao processo de constituição da consciência ao longo das etapas do desenvolvimento infantil, tendo como pano de fundo o modelo de desenvolvimento psicogenético proposto por Henri Wallon. Inicialmente dirige-se a atenção às formas como se concretizam, no decorrer dos estágios do desenvolvimento infantil, as relações de interação e de intersubjetividade da criança com o Outro, e que são essenciais à formação da consciência. Em seguida, reflete-se sobre a importância da dimensão afetiva das condutas nestas relações, dimensão que se constitui mediada pelas emoções. Por fim, faz-se uma breve relação da temática com a ação pedagógica.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil; intersubjetividade; consciência de si

THE FORMATION OF THE CHILD AS SUBJECT IN SOCIETY: INTERACTION AND INTER-SUBJECT RELATIONSHIPS

Abstract

Aspects related to the process of conscience constitution throughout the child's development stages are provided, with special reference to Henri Wallon's psychogenetic development model. The manner interaction and inter-subjectivity relations maintained by the child with the Other, which are of paramount importance for conscience formation, is initially enhanced. Moreover, the importance of emotion-mediated affectivity of behavior in such relationships is discussed. The relationship between the theme and pedagogical activities is briefly commented upon.

Key words: child development; inter-subjectivity; self-awareness.

Introdução

De cunho bibliográfico, o presente estudo tem como foco a preocupação em identificar a forma sob a qual a criança, ao longo dos

estágios de desenvolvimento, se constitui como sujeito nas relações de intersubjetividade. Orientados pela leitura de Henri Wallon, autor que propõe uma psicogenética da pessoa total ao articular as dimensões afetiva, cognitiva, motora e da personalidade, destaca-se no presente ensaio os processos humanos e as marcas sociais que, inter-relacionadas aos fatores orgânicos, determinam, sob o olhar e ação do Outro, a construção gradual das estruturas da consciência e as relações de intersubjetividade.

Da caminhada da criança na constituição de sua individuação

Pode-se dizer que, ao longo de toda sua vida, Wallon trabalhou no sentido de desvendar as marcas sociais presentes nas relações da criança com as pessoas e o meio¹. Mediante uma postura dialética e uma análise profunda dos fatores envolvidos nesse processo, o autor busca compreender a natureza do desenvolvimento humano, indagando sob quais formas se daria a constituição do sujeito na realidade social. Em seus estudos toma a criança como modelo, entendendo-a como um ser vivaz, cujo comportamento é orientado à realização de metas que permitam alcançar modalidades próprias de adaptação, ou seja, atingir a forma ótima de utilizar suas capacidades, criar e desenvolver novas potencialidades. No que se refere ao seu desenvolvimento, propõe a realização deste ao longo de estágios, cada qual particularizado por uma espécie de equilíbrio provisório entre as capacidades atuais e o meio em que vive, a sucessão dos mesmos se fazendo através de um ritmo bifásico de abertura e fechamento para as pessoas e o mundo².

Caracteriza-se este processo por uma transformação no estabelecimento de formas diferenciadas de sociabilidade nos modos de relacionamento da criança com as pessoas e as coisas do mundo, situação possibilitada pelo uso de meios que se singularizam pela

¹ Em Wallon, “meios” deve ser entendido como *locus* e instrumento e, principalmente, como apresentando-se de forma diferenciada em cada idade da vida. Compõem-se “*por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação de suas necessidades*” (1978: 48).

² Na sucessão dos estágios em que se dá a construção da personalidade total da criança, a alternância se instala entre (a) as fases anabólica (acúmulo de energia) e catabólica (dispêndio de energia); e (b) as direções centrípeta (voltada para a construção do eu) e centrífuga (voltada para a construção da inteligência).

“*similaridade de interesses, das obrigações, dos hábitos*” (WALLON, 1979: 164). Em seu decorrer, um jogo de predomínios se estabelece entre duas dimensões do psiquismo, a afetividade e a inteligência, ambas interagindo mediadas pelo movimento e pelos signos. A afetividade, orientada à construção do Eu e do mundo social, e ligada às sensibilidades intero e proprioceptivas (função tônico-postural), é responsável pela motricidade expressiva (gestos, posturas, mímicas); já a inteligência, orientada ao conhecimento do mundo físico e dos objetos, e ligada à sensibilidade exteroceptiva (função clônico-cinética), é responsável pela motricidade de realização (mudança de posição do corpo no espaço, pelo equilíbrio, pelo deslocamento).

Emergindo na vida da criança, desde seu início, entrelaçada à cognição e envolvendo-se num emaranhado de reações e atitudes que repercutem na qualidade das suas relações com as pessoas, a afetividade tem determinadas as formas de manifestação e expressão pela ação e pelos valores culturais do meio. De forma peculiar, através de gestos, posturas, deslocamentos, atitudes, mímicas, olhares, sorrisos, a criança não só comunica seus desejos e expectativas, como a sua imperícia e inabilidade no trato com as pessoas e o mundo, assim predispondo o Outro a uma intervenção, no intuito de ter as suas necessidades pessoais atendidas.

Permeia, portanto, a afetividade, as interações da criança com o Outro, ao mesmo tempo em que serve como meio de comunicação, permitindo-lhe acessar o mundo das representações e dos símbolos (origem da atividade cognitiva), concomitantemente à construção de seu próprio Eu (identidade) e da consciência de si. Esta importante tarefa se realiza de forma gradual, à medida que, encontrando contexto propício à aquisição e ao domínio dos mecanismos que viabilizam conhecer e apreender os fenômenos do mundo (através de funções motoras básicas como o andar; o conhecimento perceptivo-motor; a representação mental; a linguagem), a criança passa, em seus relacionamentos, de um estado de sincretismo afetivo para a diferenciação social autônoma. Quer dizer, os processos afetivos e cognitivos que ocorrem durante toda a vida, ao incorporarem, um do outro, conquistas e avanços de anteriores estágios de desenvolvimento, realizam um movimento permanente de construção recíproca, fato que contribui para que sejam atingidos níveis de desenvolvimento evolutivo cada mais elevados. É o que afirma Wallon (1978: 149-150):

as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua

evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico.

Adentrando o âmbito das formas sob as quais a afetividade pode se manifestar, e que se desdobram em ações tanto mentais quanto motoras, Wallon (1978: 153) diz que elas podem ser diferenciadas em emoção, sentimento e paixão, sendo que cada qual “depende de um diferente equilíbrio das atividades psíquicas”. A emoção, por exemplo, por ser de origem biológica, desencadeia na pessoa uma espécie de revolução orgânica que se objetiva de forma intempestiva, subjetiva, direta e efêmera. Já no sentimento, por ter o predomínio da ideação e da representação mental da situação, as manifestações são menos imediatas e mais refletidas, se bem que nele também estejam envolvidas reações subjetivas. No que concerne à paixão, por sua vez, ela emerge à medida que as reações ou impulsos emotivos, submetidos à ação da representação, são controlados, elididos.

Tomando como foco de atenção as emoções, tem-se que são, seja na infância ou adolescência, com frequência associadas a alterações de comportamentos e condutas, a elas sendo atribuída a capacidade de provocar regressão, em termos de funcionamento cognitivo, portanto, de entrar a capacidade de julgamento e a compreensão da realidade, além de perturbar atos e gestos. Por sua origem tônico-postural³, as suas manifestações são reconhecidas em diferentes condições e modificações orgânicas (alterações na produção hormonal e nos sistemas circulatório e respiratório, contrações no tubo digestivo, palidez, rubor, suor, etc), sob a influência das quais sofre o sistema muscular, com hipertensão ou hipotensão nos gestos e ações (cólera e ansiedade, no primeiro caso; susto e depressão, no segundo; ou espasmos do medo, no caso de não terem fluxo livre ou saída).

³ É pela ação do tônus, que são criadas as bases sobre as quais se edificam as atividades ligadas tanto à adaptação, resultado da atividade cognitiva, como à vida afetiva. O tônus não só dá forma como acompanha e conduz o movimento (sentado, de pé) e as atitudes (de espera, de esforço), caracterizando as potencialidades da ação (impulso, tensão, paralisia, inibição).

Entretanto, as emoções devem ser entendidas como bem mais do que simples exteriorização de automatismos. Em Wallon (1971), elas representam uma forma especial de atividade que se desenvolveu de maneira funcional e sistematizada no homem, à medida que assumiram a especificidade, a singularidade e a diversidade apropriadas às condições e traços característicos de seu comportamento, ao longo do processo evolutivo e histórico. Por essa razão, antes de serem vistas como nocivas, caóticas ou incoerentes, ou de se produzirem fortuitamente, as manifestações emotivas pertencem ao sistema organizado de centros cerebrais que as regulam, a energia nelas empregada provindo do cérebro central⁴. Na psicogênese da pessoa, a influência das mesmas não deixa de ser enfatizada pelo autor (1979: 194-5):

insisti freqüentemente na importância que assumem, desde os primeiros meses, as reações emocionais da criança e as das pessoas que as rodeiam. Através delas se estabelece uma espécie de comunhão afetiva que precede na criança, como sem dúvida na história da humanidade, as relações ideológicas. O papel das emoções é, sem dúvida, o de um sistema de expressão anterior à linguagem articulada: um sistema que era necessário para desencadear, por uma espécie de contágio, poderosas reações coletivas (...) Por intermédio das emoções o indivíduo pertence ao seu meio antes de pertencer a si próprio.

Tendo como pano de fundo esse cenário, depreende-se que as emoções se constituem no mais potente vínculo entre os indivíduos, desde os instantes iniciais da vida (elas emergem diferenciadas em torno do 6º mês), quando a criança expressa estados subjetivos através do choro, gestos, olhares, mímicas. Articuladas às conquistas cognitivas, elas gradualmente passam a abarcar conjuntos de atitudes e movimentos que expressam indivisibilidade entre as disposições psíquicas e as circunstâncias e situações do meio, quando, então, desdobrando-se em manifestações cada vez mais sutis, se mantêm ao longo de toda a vida do indivíduo. Trata-se de processo no qual se realiza a unidade de

⁴ Os automatismos que acompanham as emoções têm seus centros localizados nos núcleos do mesencéfalo (sub-corticais ou opto-estriados). Já o local onde se combinam as relações visceral e tônica e as sensibilidades postural e afetiva, o tálamo, encontra-se localizado na confluência do sistema estriado (localizado no encefalo e com amadurecimento mais tardio, em torno do 6º mês) com o sistema cortical, o qual governa as atividades relacionadas ao conhecimento (Wallon, 1971).

atitude e de consciência, ou seja, a “organização plástica do aparelho psicomotor” (Wallon, 1982), em que a contribuição das emoções pode ser verificada na emergência de condutas adaptativas, tarefa que exige atuação conjunta de sensações, movimentos, atitudes, posturas, na direção do comportamento necessário num dado momento.

Destaca-se que, por servirem as emoções de transição entre os automatismos e as atividades intelectuais, elas podem ensejar conflitos com um e outro destes pólos, o que leva Wallon (1963: 65) a dizer que *“simultaneamente há solidariedade e oposição, na consciência, entre o que são impressões orgânicas e imagens intelectuais. Entre as duas não deixam de prosseguir-se ações e reações mútuas”*. Não se deve pensar, todavia, que em razão dos conflitos ocorra um rompimento nos vínculos que a pessoa estabelece entre a vida afetiva e social, mesmo quando intensas reações e/ou manifestações emocionais são interpretadas de forma intelectualizada. As crises e os bloqueios, tanto de automatismos como entre os movimentos e a atividade tônica, não fazem senão empurrar a criança em suas interações com as pessoas e o meio, na direção de novos e fecundos equilíbrios, isto com a evidente exigência de reconhecimento das oposições que compõem a realidade e de apreensão de suas contradições.

Entende-se, assim, que o constituir-se sujeito na realidade social é um processo longo e gradativo, nele a dimensão afetiva das condutas se encontrando implícita, pela mediação das emoções e das relações de intersubjetividade que a criança estabelece com as pessoas e o mundo em cada estágio de seu desenvolvimento. Entrelaçada à cognição, a afetividade permite à criança a passagem da fusão e da indivisão inicial para formas cada vez mais diferenciadas e refinadas de interação, como aquelas que reconhecem a alteridade e a reciprocidade. Mas isto só se torna possível à medida que a criança, sob o efeito de circunstâncias pessoais e de mediações sociais descobre, com o Outro, novas significações no compartilhamento das experiências, fato que acrescenta qualidade aos seus relacionamentos interpessoais.

Da contribuição do Outro na constituição da criança como sujeito

Na psicogênese da pessoa a questão do Outro é considerada tão importante para Wallon que, a partir dela, o autor explicita a forma como o sujeito elabora o seu próprio Eu. Aliás, toda sua concepção é focada na idéia de que a vida da criança se inicia por um estado de total dependência e fusão com o meio humano, tendo em vista sua

prolongada incapacidade e imperícia. É para o Outro que se revela a sua sensibilidade afetiva, um Outro que seria uma espécie de

sósia do Eu que lhe é concomitante e consubstancial, mas que nem sempre lhe é concordante. Ele é o suporte da discussão interior, da objeção às determinações ainda duvidosas. Às vezes se emancipa e se torna eco ou presa do pensamento, premonição, ameaça. É ele tão ligado ao exercício da reflexão, que os fundamentos orgânicos de ambos parecem mutuamente se implicar (...). Desempenha papel de intermediário ou ponto de ligação entre o mundo interior e o mundo concreto das pessoas que fazem parte do meio (1963: 93).

Como bem lembra Zazzo (1978), essa questão do Outro é tratada por Wallon em dois artigos: o primeiro, escrito em 1946, discute o “O papel do outro na consciência do eu” (1979), e o segundo, escrito dez anos após, delinea os “Níveis e flutuações do eu” (1963). Em ambos os textos, percebe-se que o Eu do sujeito, pressionado pelo confronto com o Outro, e animado pela afirmação crescente de sua própria subjetividade, progressivamente opera uma redução desse Outro que, sem desaparecer totalmente, assume um papel secundário, retornando nos momentos graves e de indecisão. Nesse movimento verificam-se transformações nas formas sob as quais as trocas afetivas da criança com o Outro se realizam, ensejadas por relações contraditórias e conflituais e propiciadas pela superação de situações de sincretismo afetivo e de personalismo. Seria a ocasião em que a diferenciação do sujeito em relação ao Outro se concretizaria, fato que ocorre somente com a descoberta do Outro (o companheiro, o confidente, o espectador, a testemunha, o amigo, o parceiro), de pessoas com as quais anteriormente jamais haviam sido travadas relações.

Mas quem é o Outro de que fala Wallon? Qual sua origem e por que ele se torna importante na vida da pessoa? Na abordagem que faz das formas de interação possíveis de serem construídas pela criança, o autor demonstra que “*é por intermédio de relações de sociabilidade que necessariamente se abre a sua vida [da criança]: elas antecedem, de longe, as relações com o mundo físico*” (1982: 202). Ainda acrescenta que “*em cada idade, a sociabilidade adquire a forma que o nível de organização mental lhe possibilita ou ordena. E não lhe cabe, a ela, regular as relações que a inteligência distingue entre as coisas*” (s/d: 139)

Na teoria de Wallon, as diferentes dimensões do desenvolvimento humano constituem-se sob influência recíproca e articulada, segundo a energia (ana-catabolismo) que é utilizada na realização das atividades e das ações que caracterizam os estágios ou as diversas idades funcionais. Nestes estágios ou idades, a emoção é um dos meios de adaptação da expressão à comunhão entre pessoas, situação que ocorre ainda quando a consciência da criança, nas suas relações com o Outro, encontra-se confundida e sem limites numa espécie de nebulosa. Vive a criança, então, *“um estado de indivisão entre aquilo que deriva da situação exterior ou do próprio sujeito (...). A união da situação ou da ambiência e do sujeito começa por ser global e indiscernível”* (1979: 152). Nesta nebulosa um núcleo, o Eu, se condensaria, aos poucos, ao mesmo tempo em que um satélite, o sub-eu ou o Outro, entre ambos a fronteira podendo *“tender ao desaparecimento, em certos casos de choque ou de obnubilação mental”*.

Este processo é desencadeado com a criança apresentando, no início da vida⁵ um estado de imperícia total nas suas relações com o meio, no sentido de ser incapaz de prover suas necessidades mais básicas. Por isso, ela é, segundo Wallon, precocemente orientada para o Outro, para o ambiente humano, onde a sua inaptidão para a vida é compensada pela exuberância de suas reações emotivas, as quais se expressariam em sinais difusos que funcionam como indícios e desencadeiam uma resposta, propiciando a instalação de um diálogo fusional. Vivendo um estado de impulsividade motora e sem distinção entre o “eu” “não-eu”, as relações (especialmente com a mãe) se exerceriam como simbiose e/ou fusão, com trocas afetivas difusas e orientadas pela sensibilidade proprioceptiva e o fator emocional.

Ligadas de início às necessidades alimentares e posturais da criança (ser carregada, embalada, agasalhada, trocada de posição), tais relações rapidamente propiciariam o desenvolvimento dos automatismos emocionais quando, coladas ao fator afetivo, organizar-se-iam de modo a serem compreendidas num sistema de interações, numa espécie de

⁵Após a fase de ana-catabolismo característica da vida intra-uterina, com a satisfação automática de suas necessidades, a criança entra com o nascimento num estado de impulsividade motora, com o tônus exercendo importante papel no apoio aos músculos e na formação dos reflexos condicionados. Juntamente com o equilíbrio, o tônus assegura a progressão dos gestos e das ações (hipo e hipertensão do tônus): ele prepara o movimento (sentado, de pé) e as atitudes (de espera, de esforço), caracterizando as potencialidades da ação (impulso, tensão, paralisia, inibição).

“diálogo tônico”. Ao completar os seis meses, a criança estaria apta a *“empregar uma gama variada de matizes emocionais: cólera, dor, aflição, contentamento. [Contudo] Já há muito tempo [desde o 3º mês] sabe responder com um sorriso ao de sua mãe”* (1990: 75), como também em situações em que o choro induz ao choro, e o sorriso, o sorriso.

Iniciada a caminhada da criança em direção às formas de sociabilidade, verifica-se o aparecimento, juntamente com as emoções diferenciadas do segundo semestre, do “mimetismo afetivo” (1971). Este se revela numa espécie de contágio das manifestações afetivas, a emoção sentida suscitando, no Outro (a mãe, ou outro adulto ou criança), reações similares e recíprocas, com o intuito de assegurar a harmonia dos impulsos e ações entre parceiros. Laços afetivos fortalecidos, um equilíbrio funcional se instalaria entre os meios que a criança possui e os objetivos para os quais começa a ser orientada, o que torna viável a passagem/transformação destes meios, para “meios expressivos para alguém”. Nesta ocasião deve ocorrer *“um extenso e diferenciado acordo entre as percepções e os movimentos”* (s/d.: 178).

Ocorrendo interações sociais satisfatórias neste período, da mesma forma que também a maturação nervosa, começa a criança (a partir dos sete/oito meses) a relacionar-se com qualquer pessoa e, mediante um processo de eliminações sucessivas daquilo que não lhe pertence, a destacar daquele estado de fusão inicial o sentimento do EU. A princípio, dissociam-se as impressões causadas pela própria criança daquelas vindas de fora; depois, há o reconhecimento de pólos e papéis e da mobilidade destes e das situações. Na seqüência, estas aquisições são propiciadas pelos jogos de alternância (esconder/descobrir o rosto, dar/receber um tapa, fechar os olhos a pedido da mãe), os quais exigem da criança associações a papéis que antes eram específicos e fixos, ou então, a vivência dos dois pólos de uma mesma situação.

No decorrer de tais jogos a simbiose afetiva se dissolve na relação com o Outro (fazer/submeter-se, esconder/encontrar, contemplar/exibir, autor/objeto), a criança aos poucos descobrindo que existem desequilíbrios entre sua intenção/vontade/ação e a realidade, isto já em torno dos dois anos de idade. Há que se observar, entretanto, que, se a princípio, e devido a sua “sensibilidade social”, a criança encontra-se confundida com tudo o que existe no meio que a cerca, de uma forma gradual e progressiva ela precisa refazer seu caminho, retomando do meio o que ela ali pôs de si, *“utilizando os seus movimentos, as suas atitudes e o próprio corpo como símbolos capazes de dar às coisas uma espécie de presença efetiva”* (s/d.: 200).

Ainda concomitante ao fato das reações da criança deixarem de ser totalmente automáticas, se bem que obviamente não tenham alcançado ainda a autonomia, inicia-se a descoberta do Outro, do sentimento de ser o Outro, com o *“reconhecer da alteridade em sua própria sensibilidade, precedentemente indivisa”* (1963: 88). Com a vivência das manifestações afetivas, em especial das emoções, subjacentes a estas experiências, a criança *“aprende a se desembaraçar das situações que sucessivamente a absorviam, a dissolver-lhes a ambivalência primitiva, a conhecer as relações dos parceiros, a reciprocidade de sua ação, a medir as conseqüências opostas e, por isso, numa certa medida, a familiarizar-se com a responsabilidade de seus próprios atos”* (1971: 232).

Certamente que não existe, ainda, neste momento, uma afirmação de individualidade, pois, mesmo se a criança não mais sofra o contágio aleatório das emoções na forma do mimetismo afetivo, ela não consegue ainda dissociar pontos de vista opostos numa única e mesma situação. Isso ocorre porque apesar de já ter vivenciado, na troca de papéis, o desdobramento das impressões entre aquele que realiza a ação e o que contempla, existe configurada uma situação de ambivalência entre parceiros, de confusão parcial entre si mesmo e o outro, entre os gestos e as impressões. Neste caso, conforme diz Wallon (s/d.: 180), *“é o contato com as coisas que prevalece sobre o das associações entre imagens e símbolos. Resulta daqui uma figuração motriz que, destacando-se da ação propriamente dita, poderá tomar cada vez mais o aspecto de um simulacro; mas ainda está longe de ser uma representação pura”*.

Repare-se que num momento particular deste processo, em que rumo à sociabilidade a criança vem ensaiando um ajustamento gradual dos gestos, movimentos, imagens e afetos, uma outra forma de interação com as pessoas emerge: é a simpatia. Nela, apesar de já se manifestar os primórdios do sentido de diferença da criança com o Outro, há ainda a permanência de uma confusão parcial entre ambos, na medida que a criança transfere a outrem o seu desejo, ou em que ela reage ao que se refere ao Outro como se fosse ela própria. Somente mais tarde, quando realizar o individualismo de si e do Outro é que conseguirá discernir, confrontar e/ou conciliar interesses que são divergentes, caso não mais concernente à simpatia, mas ao altruísmo.

Chama-se a atenção para o fato de que, subjacente a todas estas reações iniciais, existe uma função orgânica primordial através da qual a criança expressa suas necessidades transfiguradas em emoções: a mímica. É ela uma das formas sob a qual se manifesta o movimento

naquilo que caracteriza as praxias e deslocamentos de segmentos corporais, uns em relação aos outros. Ela representa a função postural adequada a determinados estados de tensão, ou seja, se concretiza na acomodação automática e global do organismo e dos órgãos sensoriais às circunstâncias do meio, e se expressa mediante uma plasticidade que envolve gestos, ritmos, contorções, espasmos. Exerce sobre o Outro diferentes ações, como por exemplo, intimidação, atração, nojo; e revela, sob a sua influência, uma forma de sensibilidade aprendida a partir de suas reações.

Vê-se também que, desde o final do primeiro ano de vida até completar o terceiro, encontra-se em curso um progressivo e adequado ajuste entre as sensações e o movimento, inicialmente com o domínio de funções motoras básicas (andar) e dos recursos que viabilizam o exercício da linguagem. Subjetiva de início e equivalente do objeto, esta transforma-se com a emergência da simbolização e da representação mental, o uso da palavra permitindo o distanciamento da criança do momentâneo, da experiência concreta e a preparação do exercício do antecipar, calcular, combinar, imaginar

Nesta etapa, a predominância inicial das sensibilidades externas evolui gradualmente para o desenvolvimento da função intelectual, sendo que *“os jogos sensório-motores da criança já a induziram a estabelecer as mais extensas e variadas conexões entre seus campos sensoriais ou exteroceptivos e posturais ou propioceptivos”* (Wallon, s/d.: 208). Pensamento e linguagem passam a ser desencadeados pela ação, por intermédio da qual os gestos se exteriorizam. Também em estreita relação entre si, constitui-se a inteligência prática ou das situações, com o predomínio da emoção e a manipulação de objetos, esgotando-se, portanto, no imediato; e a inteligência representativa ou discursiva, com a qual a criança toma posse da dimensão temporal e dos acontecimentos que nela se desenrolam, o desdobramento da realidade se fazendo mediante a imitação/exercício da representação e do uso de signos e símbolos.

É o prenúncio de uma outra etapa de desenvolvimento. Nela, e até o seu final, em torno dos 6 anos de idade, as reações da criança se exercitarão em ultrapassar as impressões presentes, estendendo-se às imagens e representações simbolizadas e elaboradas, e isto não obstante a permanência de significativo sincretismo intelectual. Inicialmente, a função afetiva ressurgue restaurando sua predominância sobre a inteligência num momento em que se acha em curso, da parte da criança, a tarefa de tomada de consciência de seu Eu. Ela começa em torno dos três anos, com o desencadear de uma crise de personalidade e

o estabelecimento de uma fusão emocional inicial com o modelo. Na seqüência, com a necessidade de auto-afirmação e autonomia, a criança opõe-se ao modelo, ora negando-o, ora realizando trocas imitativas. Dispersa-se, assim, em diferentes papéis, intermutando-os entre si e neles perdendo sua individualidade, fato que inaugura uma série de conflitos que conduzem ao primeiro esboço da pessoa.

Encontrando-se a criança ocupada em estabelecer e confirmar a construção e/ou delimitação de seu Eu psíquico, ou seja, uma consciência de si solidariamente diferenciada do Outro, observa-se que é mediante a fusão da sensibilidade proprioceptiva e tônico-postural com o meio que ela vivencia este período de estranhamento, de descoberta do Outro e ajustamento de suas reações pessoais, afetivas, emocionais às situações específicas e concretas. É quando ela começa a adentrar, sob o predomínio da função cognitiva, em uma nova etapa de alternância de suas atividades, os seus interesses sendo canalizados para o conhecimento do mundo objetivo e das coisas, ampliando-se seu universo pessoal com o início da escolaridade.

Em tal circunstância, rompe-se o ajustamento imediato às situações exteriores e, mediante a permuta de papéis propiciada pelos jogos e brincadeiras e a reversibilidade das relações vivenciadas na diversidade das interações grupais, momentos de trégua e de adequação são viabilizados nas condutas afetivas da criança e em seus relacionamentos interpessoais. Gradativamente liberado da marca exclusivamente afetiva, o pensamento desenvolve-se com a superação das manifestações do sincretismo e a emergência de categorias mentais, fato que propicia um salto da inteligência em direção a uma nova forma de pensar, de sentir e de expressar a realidade. Aliadas à aquisição do controle da atenção, concentração e memória voluntárias, as capacidades mentais que emergem a partir de então encaminham experiências das quais derivam formulações mais objetivas de explicação do real e de representação abstrata do mundo, isto é, mais próximas da forma adulta de pensar.

É o início de uma outra etapa, por volta dos 11/12 anos de idade, na qual formas de relacionamento acontecem orientadas à conquista da individualidade. desencadeada pelo impulso pubertário e sob o predomínio da afetividade, tal etapa caracteriza-se não só por articular uma nova maneira de compreensão da realidade, como de busca da própria identidade. A crise personalista retorna (como a dos 3 anos) aguçada por intensa atividade intelectual e, às vezes, violenta, irrompe tendo como centro irradiador também uma oposição, só que desta vez mais dirigida aos hábitos, atitudes e relações manifestas, do

que às próprias pessoas. Ao contrário da criança que buscava afirmar-se pela imitação do adulto, o jovem adolescente o recusa como modelo, preferindo outros referenciais, propondo mudanças e vivendo confrontos não só nos sentimentos, nas relações afetivas e aspirações pessoais, como nos valores e perspectivas.

Analisando tal fato no âmbito de um complexo cenário em que se entrecruzam influências de natureza diversa, vê-se o jovem adolescente submetido às profundas mudanças biológicas da idade e sujeito a confrontar-se às expectativas de um meio em que valores de ordem sócio-cultural é que determinam a propriedade/adequabilidade de certos comportamentos, capacidades, desempenhos pessoais. Também vivencia ele as conseqüências marcantes das mudanças afetivas, seja a respeito de si mesmo (dúvida, insegurança, sonho, investimento), ou em relação aos demais (egoísmo, doação, timidez, alienação), num momento em que se encontra ocupado em organizar uma instância mais refinada de compreensão do real, bem como de seus próprios sentimentos e atitudes, fortemente ambivalentes. Desafia e questiona valores, nega atitudes, hábitos, preferências; é auto-reflexivo e freqüentemente assume posições contraditórias. Prepara-se, enfim, para uma importante passagem, em termos intelectuais, em direção a um outro nível de pensamento, mais aprimorado. Em seu desejo de transformação, diz Wallon (1978: 223), o jovem *“projeta-se nas coisas, na natureza, no destino, sob a forma de um mistério a esclarecer. O seu objeto já não é estritamente concreto e pessoal, mas metafísico e universal”*.

Em outros termos, vive o adolescente uma crise afetiva e de conhecimento simultaneamente, com o remanejamento, alternância e integração funcional das dimensões orgânica, motora e mental, a superação desta crise preparando novos patamares do conhecer, perceber e operar o/no mundo real. Condições individuais e mediações culturais criadas e em curso de organização é que vão permitir, todavia, que ele possa direcionar suas conquistas no sentido de ampliar os limites deste mundo, conhecer a si mesmo e, assim, efetivamente organizar seu espaço de ação, tanto o concreto como o mental. O jovem deverá aprender não mais apenas a lidar com dados da realidade imediata, mas a estes utilizar juntamente com outros recursos e instrumentos da simbolização, da representação, esta última, aliás, assumindo o papel de direcionar a elaboração dos conteúdos que compõem as categorias mentais.

Quando finalmente chegar ao término da etapa, inúmeros ganhos e não menos freqüentes retrocessos terão sido experienciados

pelo adolescente na sua tentativa de assimilar/contestar os valores e padrões culturais peculiares à vida adulta. Caracterizado como de autoconstrução, este processo ter-se-á realizado, como nas anteriores etapas evolutivas e numa perspectiva de totalidade, segundo a organização dos sistemas e/ou domínios funcionais e a predominância dos seus mecanismos. Não sem razão, aliás, terá sido mediante a ação de um destes mecanismos, o de alternância, que as manifestações da afetividade e da inteligência apresentar-se-ão transformadas neste período, direcionando o jovem tanto para o seu conhecimento íntimo como para a realidade exterior, quando então será alcançado um novo estágio de amadurecimento e de realização das atividades psíquicas.

Direcionando-se um olhar mais atento à dimensão afetiva das condutas na etapa da adolescência e, a partir do que diz Wallon (1971: 93), entendendo-se que no decorrer das etapas “*a emoção se espiritualiza (...) [passando] das mais orgânicas às mais delicadas nuances da sensibilidade intelectual*”, deduz-se que as formas de manifestação das emoções em tais condutas terão sido reguladas no decorrer das experiências de aprendizagem vividas pelo jovem e nos conteúdos culturais apreendidos. Na vivência destes dois processos, que marcam o desenvolvimento e aquisição de novas capacidades mentais e de intensas vivências afetivas, torna-se possível o controle dos comportamentos emocionais mediante o exercício da discriminação, análise, comparação, enfim, da abstração, isto em acordo com um ordenamento social historicamente criado. É nesta circunstância inclusive que pode ser identificado o vínculo entre o afetivo e o cognitivo, as emoções fazendo a mediação entre as imagens, idéias, palavras, sensações, gestos, condutas, sentimentos.

É um momento em que, com mais intensidade, reprime-se e/ou reduz-se as manifestações da emoção, ao mesmo tempo em que se promove a internalização daquelas condutas afetivas culturalmente aceitas – em sua maioria, alicerçadas no mecanismo da imitação. Subordinadas aos motivos psíquicos, estes também culturalmente controlados, as emoções acabam subjetivadas na variedade das formas de expressão consideradas adequadas ao exercício da sociabilidade, isto é, acabam simbolizadas e/ou sublimadas nos relacionamentos interpessoais, na arte, música, religião, estética, literatura, cultura física, e outras experiências mais.

O que acaba de ser exposto procura não ignorar que em situação de intensa emoção o próprio pensamento funciona em níveis inferiores, podendo ocasionar o fechamento do indivíduo a si mesmo; ou ainda gerar conseqüências mais graves, como em casos de extrema

angústia patológica ou alienação. Esta é uma das razões pela qual faz-se necessário entender que as emoções podem se confundir com as ações que elas próprias provocam e que, articuladas à função tônico-postural, acabam por envolver a vida inteira do jovem, seus sentimentos, pensamentos, interesses, aspirações, motivações, de forma tal que nada lhe fique estranho ou alheio.

Da passagem da fusão com o meio e as pessoas para a individuação: o papel das emoções

Ao tratar do grupo enquanto lugar de aprendizagem das manifestações da afetividade, das emoções, Wallon (1971: 91) o define como se encontrando organizado a partir da sintonia individual de seus membros, sendo que nele *“cada um se une aos demais pelo gênero de manifestações que o revelam o mais imediatamente a si mesmo”*. Devido esse fato, o grupo se constitui num espaço em que ocorre, com frequência, maior comunhão de sensibilidades e identidade de reações, além de também propiciar a emergência de situações e circunstâncias em que cada membro é levado a abrir-se ao outro, nele se reconhecer e dele se diferenciar, mediante a prática de sentimentos sociais e não somente de relações afetivas pessoais.

Refletindo sobre a forma como se estabelecem os relacionamentos interpessoais, em que o grupo é visto como lugar privilegiado da ação do outro, o lugar do outro como modelo, o lugar de escolhas e conflitos e onde os relacionamentos se desdobram em tantas outras direções, entende-se que ele se constitua como *“o veículo ou o iniciador de práticas sociais”* (Wallon, 1979: 175). Portanto, o grupo é também lugar da aprendizagem de relações e de categorias que possibilitam a íntima organização pessoal. Tem, pois, a função social de modular as demonstrações e manifestações emotivas de seus membros, de as favorecer ou dificultar e, ao mesmo tempo, de regular os motivos e as formas de sua expressão. Não sem razão, no grupo a dinâmica dos relacionamentos não é mais determinada por vontades pessoais, mas pela somatória dos objetivos de seus membros; não é mais orientada pelo Eu, mas pelo Nós

⁶ Esta questão do “Nós” é entendida por Wallon (1979) como apresentando dois sentidos contraditórios: “nós todos” e “nós outros”, o primeiro direcionado à solidariedade, pois que contém as orientações positiva, extensiva e de semelhança; o segundo, à desconfiança, hostilidade e

Considerando-se este ponto de vista e o fato de que em grande parte da adolescência acha-se em curso toda uma dinâmica cognitivo-afetiva, na qual o jovem, voltado para a tomada de consciência de si e a busca de sua identidade “*incorpora-se ao grupo, ao invés de se justapor simplesmente a outros indivíduos*” (1971: 91), evidencia-se ser bastante tênue, neste momento, a distinção entre o Eu do adolescente e o Outro, e mesmo tal distinção encontrar-se diluída, no grupo, especialmente nos momentos de grande emoção. Sob o poder desta, de despertar reações recíprocas face um sinal, acontecimento ou circunstância, estaria o jovem muito mais vulnerável a seu contágio e, ao receber a marca do grupo nas trocas que realiza, a este acabaria por se associar em termos de atitudes e formas de sentir e pensar, quando então expressaria sua conduta afetiva em diferenciadas manifestações e/ou arrebatamentos tornados convencionais⁷. A este respeito, assim se posiciona Wallon (1971: 255):

as emoções só tendem a realizar, por meio de manifestações consonantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e seu ambiente. Realmente podem ser apreciadas como a origem da consciência, porquanto, pelo jogo de atitudes determinadas, exprimem e fixam para o próprio sujeito certas disposições específicas de sua sensibilidade. Não são, porém, o ponto de partida de sua consciência pessoal senão através do grupo, onde começam por fundi-lo, e do qual ele receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais sem os quais lhe seria impossível operar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo.

Complementando esta idéia, é interessante ainda considerar o alerta do autor que diz que o indivíduo somente “*poderá agregar-se*

isolamento, e por sua vez relacionado às orientações negativa, restritiva e de exclusão. Este último “nós” é considerado, aliás, como constituindo, no grupo, obstáculo ao processo de reunificação diferenciada da pessoa com o outro, e em conseqüência, como dificultando a associação dos papéis cindidos outrora, quando da confusa relação inicial da criança com pessoas de seu meio.

⁷ Wallon (s.d.; 1971) apresenta interessante reflexão sobre o caráter contagioso e coletivo das emoções na história do homem (em seus aspectos evolutivos e pessoais). Toma como exemplo as cerimônias, jogos, danças e ritos presentes nas comunidades primitivas, e realizados com o objetivo de manter a coesão/unidade do grupo, atitude fundamental à sobrevivência em momento histórico da evolução. Segundo o autor (1971: 92) a emoção “ajudou poderosamente à constituição do grupo. Mas em contrapartida, este também lhe imprime sua marca desde a sua eclosão”.

verdadeiramente ao grupo se entrar em sua estrutura, ou seja, ocupar aí um lugar e um papel determinados, diferenciando-se dos outros, aceitando-os como árbitros dos seus feitos ou das suas derrotas” (1979:172). E mais, que a assimilação/conhecimento que é feito de si mesmo ao outro, no grupo, pelo compartilhar de distintas e intensas emoções, envolve a capacidade de comparação não apenas com os demais indivíduos de uma forma geral, e sim com membros de uma categoria particular. Neste processo deve ocorrer, para além do domínio de normas e regras e de uma tomada de consciência dos sentimentos, paixões, emoções e capacidades, uma necessária harmonização destes com os objetivos do grupo e uma conseqüente assimilação ao outro, a cada qual sendo designado, pelo grupo, o lugar que lhe cabe conquistar. E, completa Wallon (1979: 173-4):

as tarefas que aí assume, as sanções, pelo menos de amor próprio que aí encontra; as normas que a sua adesão ao grupo lhe impõe, obrigam-no a regular a sua ação e a controlá-la sobre outrem como num espelho. Obrigam-no em suma, a fazer uma imagem como que exterior a si próprio e conforme as exigências que reduzem a sua absoluta espontaneidade e subjetividade inicial. Aprende também a compreender-se a si mesmo ao mesmo tempo como sujeito e como objeto, como Si e como Ele (...) Isto conseguiu fazer porque o grupo lhe solicitou sem cessar que se classificasse entre outros, ao mesmo tempo semelhantes e diferentes, dele mesmo.

Entende-se, assim, como sendo de essencial importância na mediação das capacidades mentais e na elaboração da consciência de si, tanto as emoções como o grupo, especialmente na etapa da adolescência. E, em que pese ser a influência de ambos, emoção e grupo, exercida num momento em que o jovem se debate em meio a crises pessoais e a conflitos ligados à definição de sua identidade, - e igualmente se encontre confuso quanto à ambivalência de seus sentimentos e condutas afetivas em relação ao Outro, - as suas experiências devem ser interpretadas numa perspectiva de superação de contraditórias exigências. Uma delas seria a do jovem justamente assimilar suas ações e comportamentos às ações e comportamentos dos outros, no grupo, identificando-se de modo total com seus membros; em complemento, a outra estaria ligada à necessidade de deles se diferenciar preservando-se como indivíduo distinto, possuidor de individualidade, subjetividade, auto-estima e autonomia.

Em sua obra, *“Do acto ao pensamento”* (s/d.), nas considerações que faz sobre a imitação, Wallon discute as razões de ser necessário ao sujeito, na constituição da consciência de si, opor-se a um Outro, a um modelo. Nesta tarefa, diz, é preciso que prevaleça, da parte do sujeito, o sentimento de sua própria pessoa sobre a ação que realiza; ou seja, que seus atos e as representações que faz destes atos sejam identificados como diferentes dos atos e representações das outras pessoas, o que supõe, ao mesmo tempo, a oposição e a identificação com o Outro, de quem tira o modelo. Desta forma, *“a imitação participa das etapas da evolução psíquica, seja submetendo-se a sua lei, seja contribuindo para seu progresso”* (p. 99).

Trata-se de circunstância importante na constituição de suas capacidades intelectuais, essa ação da criança de fundir-se à situação ou objeto (participação no modelo ou cópia). Mediante o domínio de habilidades perceptivo-motoras, da plasticidade postural e da objetivação de manifestações afetivas (emoções), ela é conduzida a realizar um desdobramento num equivalente de imagens, de símbolos e proposições articuladas no tempo e organizadas em seus elementos individuais. São as formas e as condições desse desdobramento que a imitação se torna capaz de mostrar. De início tal desdobramento realiza-se em relação aos Outros, fazendo a criança suas primeiras escolhas (imitação automática ou espontânea); após esse período, passa a dirigir-se às pessoas que têm sobre ela alguma influência, a estas se unindo através de uma participação efetiva, vivendo uma situação de ambivalência entre absorver o objeto ou nele se anular.

Para explicar essa relação com o Outro, Wallon refere-se ao complexo de Édipo simbolizado por Freud (de início a criança disputa a mãe com o pai) e aqui generalizado para outras pessoas, para mostrar que, na imitação, é inversa essa ordem. A criança (e mais tarde o adolescente) interessa-se por pessoas (outras que o pai, que não lhe inspiram rivalidade em relação a mãe) que a cativam por sua solicitude, meiguice e autoridade em relação a ela; a estas atribui prestígio, o que lhe desperta a necessidade de aproximação e similaridade mediante a imitação.

Uma necessidade de assimilação ao Outro emerge, o que não se faz sem rivalidade e inveja. O sujeito sente-se, às vezes, frustrado; quer ser o preferido ou quer buscar a substituição do modelo pelo eu; ou, então, realizar-se nesse modelo: *“a fusão, inicialmente imaginária, quer tornar-se real. Porém a fusão real leva à oposição com o ser real que é o modelo”* (Wallon, 1979: 101). Após ter assimilado maneiras e comportamentos das pessoas de seu meio, ele passa a opor a elas o seu

próprio Eu; ou seja, através do Outro, toma consciência de si próprio: "*é procurando ser semelhante ao modelo que a criança opõe-se à pessoa e terminará por distinguir-se, também, do modelo*" (ib.). Esta situação não é característica apenas da infância ou adolescência, já que, na vida adulta é comum pessoas que se devotam completamente ao Outro, anulando-se e vivendo à sua sombra, voltarem-se um dia contra ele, passando a vê-lo como adversário, não suportando nem mesmo o pensamento de sua existência.

Esse julgamento de semelhança que é aplicado ao desdobramento Eu-Outro, estende-se também aos objetos, havendo mesmo entre eles uma confusão inicial. Wallon refere-se aqui a Claparède, que explica a imitação mediante o instinto de conformidade, o que criaria nos indivíduos a necessidade de assemelharem-se entre si (instinto gregário). Tal situação já contém em seu início uma distinção entre indivíduo e o grupo que lhe serve de exemplo, sendo que existiria um intervalo entre o sentimento de semelhança e a conformidade, o qual a imitação ajudaria a transpor. Para Wallon a conformidade significa uma acomodação mútua, a qual existiria mesmo entre os animais (ex. cães que vivem juntos, um assume e partilha os hábitos e papéis do outro; o assistente de cirurgião que realiza apenas atos acessórios, aprende a substituí-lo se necessário). Numa situação a dois ou mais, o acordo entre os participantes é promovido pela imitação que explicitaria a conformidade latente na semelhança entre os gestos.

Tais deduções sobre as condutas afetivas e demais particularidades relativas a comportamentos emocionais característicos à adolescência, são feitas a partir de um quadro mais geral de desenvolvimento na perspectiva psicogenética, uma vez que Wallon pouco discorreu a respeito deste momento da vida. Retém-se, no entanto, que concebendo como inseparáveis as dimensões psíquica e orgânica em qualquer estágio da vida - cada qual com uma dinâmica e coerência próprias, mas estando em estreita relação com a estrutura evolutiva do indivíduo, - é decorrência óbvia a recomendação que faz para que seja dado ao jovem, nesta etapa do desenvolvimento, a possibilidade de um ajustamento dos meios disponíveis às necessidades e particularidades colocadas pelas duas dimensões referidas, individualmente.

Isto feito, uma diferenciação recíproca de individualidades se sucederia à simbiose Eu-Outro do início da adolescência, nascida das situações propiciadas pela organização do meio e pela fusão das sensibilidades afetiva, motora e mental. No entanto, como é ainda confuso o conteúdo de tais sensibilidades, caberia ao próprio jovem

gradativamente fazer uma distribuição e uma transferência dos elementos qualitativos que compõem a sua experiência com o Outro para um patamar mais elevado da atividade psíquica, em que estes elementos, coordenados entre si e distinguidos segundo suas particularidades, atestariam, de sua subjetividade, as disposições e a diversidade.

Conclusão

Ao buscar a compreensão do psiquismo, Wallon envereda pelo estudo de sua gênese. Para tanto, delinea um percurso em que se integram, em diferentes estágios, várias dimensões do desenvolvimento (afetividade, inteligência, motricidade e personalidade), exercendo as condições materiais, tanto sociais como orgânicas, influência recíproca, com a precoce atuação da primeira sobre a segunda já desde os momentos iniciais da vida, quando situações de natureza diversa enleiam adulto e criança, a esta introduzindo no ambiente humano, espaço onde *“é a emoção que dá o tom ao real”* (1978: 148).

Neste percurso, a afetividade é destacada pelo autor como a dimensão psíquica que enseja à criança interagir com o mundo humano, pela mediação de diferentes emoções. Estas são vistas como dando forma à sensibilidade social e se singularizando pelo alto poder de contágio e de coesão, inicialmente desenvolvendo-se a partir de um circuito fechado, o corpo (gestos, movimentos, posturas, atitudes); e, em seguida, modificando-se sob a ação das estimulações do meio e dos valores sócio-culturais. Fala-se, aqui, do corpo constituído como corporeidade, noção que a criança elabora a respeito dela própria, enquanto pessoa, no decorrer de suas experiências com o Outro, as coisas, os objetos, os seres, os acontecimentos.

Assim, conjuntamente, as trocas afetivas, via emoções, e as relações de intersubjetividade se tornam o instrumento que conduz a criança à tomada de consciência de si, do que se passa ao seu redor, por meio das reações do Outro às suas atitudes. Como propõe Wallon (1963: 90), *“a elaboração pela consciência, do Eu e do outro, se faz simultaneamente”*, a contraditoriedade desta distinção e/ou comunhão começa a dissipar-se quando o indivíduo, ao superar a predominância exclusiva da própria subjetividade, consegue não somente opor-se e/ou identificar-se com o Outro, mas ocupar um lugar entre os Outros, reconhecer esse lugar e mentalmente o representar nas múltiplas relações que estabelece. Nestas relações, mediado pelas emoções –

reconhecidas “como marcas sociais” pelo autor (1978: 151), - deve ser capaz de entrar em fusão com o meio e as pessoas e, experimentando no seu percurso rumo à sociabilidade formas gradualmente amadurecidas de afetividade, expressar a individualidade conquistada no desdobrar das condutas afetivas.

Um fato a destacar é que as emoções tornam-se gradativamente mais e mais elaboradas com a aquisição dos instrumentos necessários à sua expressão e com o seu entrelaçamento às conquistas da cognição. É mediante estas ações, que caracterizam o acesso da criança ao mundo simbólico, que se constitui o Eu da criança como unidade orgânica e psíquica, concomitantemente à formação e aprendizagem das capacidades primordiais ao desabrochar de sua existência individual. Neste processo, evoluem em interação, tanto a vida afetiva quanto a cognitiva, por isso, ambas precisam ser educadas já que entre elas existe elaboração recíproca.

Neste sentido, pensa-se na pouca ênfase com que têm sido tratadas, em contexto pedagógico, as manifestações afetivas e emocionais enquanto tributárias das trocas sociais, as quais, aliás, destas manifestações delineiam a forma e a estrutura. Pensa-se também na influência das mesmas na formação do psiquismo, pois que se desenvolvem articuladas à cognição. Sob este aspecto, parece adequado recuperar a figura do educador como aquele que pode humanizar tais manifestações no decorrer mesmo do processo de aprendizagem, o qual não se constitui de forma alheia à intersubjetividade de seus participantes. Lembra-se o que diz Dantas (1993), a este respeito: sabendo que a inteligência se constrói, desde o início, sobre as bases emocionais e a vida social, ou seja, que “*a afetividade surge como condição para toda e qualquer intervenção sobre aquela [a vida cognitiva] (...); a princípio, estimular a inteligência confundir-se-á com a tarefa de alimentar a afetividade*” (p. 73).

Deve-se, portanto, considerar as manifestações emocionais expressivas do par, do conjunto de pessoas (professor-aluno) que compõe os pólos da relação educativa e que, sob a mediação de instâncias culturais, precisa aprender a comandar suas condutas afetivas. Uma tal ação, destaca-se, deve ser direcionada, em primeira mão, principalmente às emoções do educador. Devido ao reconhecido poder de contágio das emoções, existem circunstâncias em que elas tendem a atuar de forma regressiva e a aumentar nas situações de tensão e conflito, muitas vezes incapacitando a atuação daquele que deveria conduzir a relação. Assim se cria o que Dantas (1993: 74) denomina de “circuito perverso”, situação na qual,

em contato com a criança, ser emocional por natureza, o adulto fica exposto à contaminação de sua emotividade e, assim, constantemente a deteriorar a racionalidade de sua ação. Em lugar de contagiá-la com a própria serenidade, o adulto se deixa influenciar pela irritação ou pela ansiedade infantis, do que resultam, corriqueiramente, ações inadequadas, mais emoção, mais inadequação.

Como romper este “circuito”? Mediante uma ação educativa calcada na elaboração racional e crítica da situação, em que o Outro (o educador) coloca-se fora do estado afetivo desencadeador do conflito. Pelo fato de ser a emoção por sua própria natureza, irracional e contagiante, ela se torna “perigosa como uma fâisca explosiva”, circunstância em que fica comprometido justamente o seu uso com a criança, enquanto instrumento que pode mediar a descoberta e o exercício das formas culturais de expressão. Certamente dificuldades surgirão em relação ao crescimento afetivo pessoal, tanto nas relações sociais com o Outro, como no grupo; dificuldades também em se adaptar à realidade concreta, principalmente quando se trata de crianças que ainda não elaboraram intimamente formas consistentes de expressar suas exigências afetivas.

O desafio é, pois, trabalhar acima de tudo com a idéia de que, da mesma forma como a vida cognitiva pode ser educada e desenvolvida, o mesmo ocorre com as emoções que precisam tanto ser sublimadas como humanizadas a fim de possibilitarem à criança, juntamente com o exercício de outras funções mais elaboradas, a compreensão e a expressão do mundo em que vive. Conforme diz Dantas (1993: 73) *“compreender o verdadeiro alcance do vínculo emocional exige recuperar o caráter eminentemente social da emoção, tão decisivo, embora não tão visível, quanto o tumulto orgânico por ela provocado”*.

REFERÊNCIAS

DANTAS, Heloisa. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. In *Temas em Psicologia*. n. 3, 1993.

WALLON, Henri. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Portugalia Editora, s/d.

_____. Niveaux et fluctuations du moi. *Revue Enfance*. Paris: Laboratoire de psycho-biologie de l'enfant. Numéro spécial. 1-2, p. 87-97, Jan-avr., 1963.

_____. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

_____. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

_____. *La vie mentale*. Paris: Messidor/Editions Sociales, 1982.

ZAZZO, René. *Henri Wallon. Psicologia e Marxismo*. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

Maria de Lourdes Perioto Guhur - possui graduação em Pedagogia pelo Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari, especialização em Licence Complémentaire En Psychopedagogie Mémoire pela Université Catholique de Louvain, mestrado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá, Membro do Colegiado da Universidade Estadual de Maringá e Membro do PROPAE da Universidade Estadual de Maringá.

E-mail: jvasterix@wnet.com.br

Submetido em: setembro de 2007 | Aceito em: junho de 2009