

Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais

Abigail Alvarenga Mahoney

Ao aceitar este convite assumi como meu objetivo compartilhar com os colegas idéias de Wallon que possam contribuir para reflexões sobre questões educacionais e apresentar algumas experiências práticas, reveladoras de que essas idéias continuam a se manter atuais e instigantes, abrindo possíveis caminhos para enfrentá-las.

Na obra de Wallon podemos distinguir claramente dois eixos organizadores que expressam seus principais e, talvez, mais duradouros interesses: psicologia e educação.

Um dos resultados da trajetória de Wallon pela psicologia foi sua teoria do desenvolvimento. Essa teoria apreendeu, descreveu, explicou a relação natural, necessária, vital entre a criança e o seu meio. É uma relação evolutiva, que vai mudando com a idade, conforme as necessidades da criança, reveladas em suas atividades, interesses, e conforme os recursos que encontra ao seu alcance para satisfazê-las.

As etapas da maturação biológica são fixadas de maneira relativamente estável, mas os recursos são variáveis conforme as condições de existência, ante as quais a criança só sabe reagir.

É sobre essa relação evolutiva que se exerce a educação consciente, intencional, procurando promovê-la, ordená-la, sistematizá-la. Assim, a educação é também uma relação evolutiva e são os conhecimentos derivados do estudo objetivo dessa relação – criança e meio –, no presente e no seu devir, que constituem o fundamento da ação educativa. A educação deve, então, apoiar-se nessa relação natural. Daí o grande interesse da teoria de desenvolvimento de Wallon para a educação.

A relação estreita que une a criança ao seu meio tornou-se uma das idéias centrais da psicologia de Wallon. Impossível pensar a criança fora da sociedade.

Separar o homem da sociedade, opor, como é freqüente, o indivíduo à sociedade, é descorticalizar seu cérebro... A sociedade é para o homem uma necessidade, uma realidade orgânica. Não que ela já esteja organizada no seu organismo... A ação se faz no sentido inverso. É da sociedade que o indivíduo recebe suas determinações; elas são para ele um complemento necessário; ele tende para a vida social como para seu estado de equilíbrio. (Wallon, 1949/93, p. 8)

Educar exige, então, o conhecimento da criança concreta, nas suas condições de existência, da natureza das relações que ela estabelece com o seu meio, da influência dos diversos grupos aos quais ela tem acesso.

A escola é um desses grupos e sua responsabilidade é muito grande, pois representa, como a família, um instrumento, um recurso indispensável ao desenvolvimento da criança, pois influencia toda a sua personalidade, penetrando em todo o seu cotidiano. Ao entrar na escola a vida da criança passa a girar principalmente ao redor dela: seus horários, seu lazer, suas amizades, etc...

A escola, ao se organizar, deve ser a expressão concreta dessa unidade indissolúvel adulto-criança-sociedade, encontrando o ponto de equilíbrio entre o atendimento das necessidades do desenvolvimento da criança e o atendimento das necessidades de desenvolvimento da sociedade, sem perder de vista que sua maior solidariedade é com a criança. A criança traz para a escola as características de seu ser biopsicológico e as conseqüências das condições materiais e sociais da sua existência impostas pela sociedade em que vive.

É importante que a escola tome consciência do que ela oferece às crianças como modo de existência, como modo de sentir, como modo de se relacionar com a cultura e com as pessoas: enfim, ela é uma oficina de relacionamentos, de conhecimentos e de movimentos. Participar desse espaço escolar exige das crianças vários ajustamentos: motores, afetivos, cognitivos. A sua movimentação, a sua tonicidade vão estar submetidas à organização da rotina da escola como atividades distribuídas no tempo, que não é necessariamente o tempo da criança.

Ela terá que se defrontar com conhecimentos que vão exigir que aprenda a controlar sua atenção, sua memória, seu tempo para acompanhar os conteúdos e os horários das várias atividades. Depara-se com um sistema de relações diferentes do da família. Sai de um sistema fechado, no qual cada personagem ocupa uma posição fixa e as interações já são mais estruturadas, para um sistema mais aberto, com maior variedade de interações e de papéis,

dependendo do grupo em que estiver atuando. Em muitas dessas relações entra uma certa dose de escolha, de acordo com interesses e necessidades comuns. Daí a importância de a escola permitir e estimular a organização de grupos que expressem interesses diferentes e exijam aptidões diferentes. Assim, por meio do grupo estará facilitando a emergência das individualidades, que expressa o movimento do sincretismo para a diferenciação, um dos princípios que perpassa essa teoria do desenvolvimento.

A escola pode ajudar a criança a resolver as dificuldades, os conflitos que ela encontra em cada estágio de seu desenvolvimento e prepará-la para a etapa seguinte.

Dos três aos seis anos (estágio do personalismo), a criança está dividida entre um desejo intenso de autonomia e seu vínculo profundo com a família. Ao participar, na escola, de uma comunidade com outras crianças descontraí um pouco o vínculo com a família e encontra um espaço em que pode ser mais fácil fazer alguns ensaios de autonomia: fazer escolhas (de livros, de amigos, de jogos, etc...), discordar do colega e da professora, não fazendo o que lhe foi pedido, enfim, usar a palavra “não” sem ser punido ou discriminado por isso. Entender essas atividades como promotoras do seu desenvolvimento facilita encontrar formas de lidar com elas dentro dos limites da situação escolar.

Na fase seguinte (estágio categorial) o conflito é entre satisfazer a curiosidade de conhecer, explorar o mundo (muitas perguntas, muitos objetos a serem manuseados, desmembrados, reconstruídos, muitos livros a serem lidos e discutidos) e sentir que o vínculo com as pessoas significativas (incluindo a professora) continua intacto.

Na puberdade e na adolescência, o conflito maior é como manter o vínculo afetivo com as pessoas significativas enquanto explora o mundo real e vivencia atitudes, comportamentos, sentimentos ambíguos; o adolescente procura descobrir sua “verdadeira identidade” e exibir no que é diferente dos que o rodeiam; busca o novo, real ou imaginário, satisfazendo seu desejo de aventura com o apoio de seus pares; quer entender sua sexualidade, suas inquietações, suas aspirações. Enfim, é outra batalha.

Interpretar esses comportamentos como indicadores de busca de uma identidade própria, diferenciada e de abertura de caminhos para a vida adulta ajuda a colocar limites razoáveis por meio de diálogos francos, abertos, em que o adolescente se sente ouvido, respeitado e querido, ao mesmo tempo que ouve e respeita. É preciso lembrar que é o enfrentamento e a resolução

dessas ambigüidades que o levarão à fase seguinte, com mais tranqüilidade. O apoio afetivo garantido e expresso de acordo com suas características e necessidades tornará mais fácil essa passagem.

Diante dos conflitos típicos de cada estágio a ser superado pela criança é preciso que o professor, a escola encontrem limites, atitudes, comportamentos que não acirrem esses conflitos, mas sejam pontos de apoio e referência para enfrentá-los.

O professor e o aluno constituem um par unitário, indivisível quando analisamos o que ocorre em sala de aula. A aprendizagem é o resultado desse encontro.

A pergunta a ser feita é: quais comportamentos ocorrem nesse encontro, em quais situações, para termos esse resultado? A análise, a avaliação do comportamento do aluno precisa levar em conta as situações em que ocorre. Qualquer análise que separe essa unidade professor-aluno-situação perde o sentido e passa a falar de abstrações que nada têm a ver com a experiência concreta do dia-a-dia.

A interação desse par leva a transformações na direção da aprendizagem, na medida em que considera situações que satisfaçam ao mesmo tempo necessidades motoras, afetivas, cognitivas dos dois pólos do par.

Uma das referências para orientar o professor na compreensão das necessidades do aluno são as teorias de desenvolvimento, porém sem esquecer suas próprias observações no contato diário com o aluno, valendo-se de procedimentos e recursos oferecidos pela didática.

Acompanhando uma das tendências do desenvolvimento apontada por Wallon, do social para a individuação (do sincretismo com o outro para a sua diferenciação), as atividades escolares devem ser pensadas para satisfazer tanto a necessidade social em grupos (que combinam seus esforços na direção do mesmo objetivo) como a necessidade de diferenciação, dando espaço para que as diferenças apareçam e se expressem, marcando e aprofundando a identidade de cada um.

No planejamento das atividades, é preciso também considerar que essa identidade única do aluno resulta da configuração que se estabelece a cada instante entre seus conjuntos motores, afetivos, cognitivos. Isso significa entender que toda e qualquer atividade escolar envolve os três conjuntos e qualquer planejamento precisa responder à pergunta: o que esta atividade significa do ponto de vista cognitivo, motor e afetivo para o aluno? Em outras

palavras, no que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento dessa pessoa, dessa personalidade? É preciso então lembrar que o papel da escola não se restringe apenas à instrução, mas ao desenvolvimento de toda a personalidade.

Todas essas considerações em relação ao aluno precisam ser pensadas ao mesmo tempo em relação ao professor: os dois estão em constante transformação na direção de sua individuação e nesse movimento é preciso que o professor planeje sua ação, lembrando que todas as atividades propostas para o aluno também têm uma ressonância no seu conjunto motor, afetivo, cognitivo e essa ressonância deve ocorrer na direção da satisfação de suas necessidades. Afinal, é na interação do par que os dois se transformam.

A trajetória de Wallon pela educação desembocou no Projeto Langevin-Wallon (1947), que pretendia uma reforma completa do sistema francês após a Segunda Guerra. Propunha uma escola única para todos. Baseado em um princípio de justiça social, toda criança tem direito à cultura do seu tempo, sem discriminação de qualquer tipo: étnica, religiosa, social. O sistema deve oferecer a todas as crianças condições para o seu desenvolvimento intelectual, estético, moral, de acordo com suas aptidões e só estas podem ser seus limites. Isto significa que toda aptidão poderá ser orientada, cultivada segundo sua natureza, levando em consideração as funções em que poderá ser exercida mais tarde na sociedade.

A organização proposta pelo Projeto é de dois graus, cada um dividido em três ciclos:

- 1º grau 3 a 11 anos – ensino comum
- 11 a 15 anos – opções
- 15 a 18 anos – determinação
- 2º grau pré-universitário
- licenciatura
- especialização

O estudo é obrigatório de 6 a 18 anos e gratuito nos dois graus. Propõe um pré-salário no 3º ciclo do 1º grau (15 a 18 anos) e um salário no 2º grau.

A sucessão de graus e ciclos acompanha os estágios do desenvolvimento. Aos 3 anos, escola maternal.

De 6 a 11 anos – programa único, oferecendo um certo número de instrumentos intelectuais necessários para todos. A evolução intelectual de todos é semelhante, se considerarmos os recursos cognitivos de que dispõem e as tarefas a serem enfrentadas para a construção de categorias na organização do conhecimento disponível na sua cultura. Esses recursos e essas tarefas cognitivas respondem à sua necessidade de absorver conhecimento, explorando o mundo.

Uma idéia que perpassa todo o Projeto é a de cultura: o mundo social, técnico, cultural criado pelo homem por meio de suas múltiplas atividades e transmitido de geração em geração. A infância é o período específico para essa apropriação e a educação é o recurso para ela.

Tran-Thong (1969) analisando o Projeto Langevin-Wallon descreve bem o sentido de apropriação de cultura.

A apropriação cultural pela criança não é essencialmente a adoção de um ideal cultural, nem mesmo de um ideal humano. Ela consiste na sua capacidade crescente de compreender, de fazer sua a cultura de sua época, compreensão e aplicação que lhe permitem finalmente se integrar nela, se reencontrar nela, de trazer a ela sua parte, de se situar e situar sua atividade especializada que ele terá escolhido do conjunto das atividades humanas criadoras de toda a cultura tanto no passado como no futuro. (p. 154)

A orientação profissional precoce, sem essa compreensão cultural, alienará a criança de sua humanidade e causará o empobrecimento da própria cultura.

No 2º ciclo (11 a 15 anos), além do ensino comum, a criança é exposta a opções entre diferentes atividades, que podem revelar suas aptidões. Essas opções se organizam ao redor de conhecimentos literários (letras clássicas, letras modernas), conhecimentos científicos (ciências de observação, de construção), conhecimentos técnicos, conhecimentos estéticos.

As opções podem ser iniciadas com exercícios, jogos, ocupações: a criança fica livre para escolher, sob o acompanhamento de orientadores e professores. Como a primeira escolha não é necessariamente definitiva, estimula-se a criança a participar das atividades das outras opções para evitar uma especialização empobrecedora.

A variedade de atividades de que a criança participa vai auxiliá-la nas várias direções do seu desenvolvimento intelectual: níveis mais altos de abstração, diferentes formas de raciocínio, enfim, diferenciação cognitiva.

O objetivo é saber quais as crianças com interesses teóricos que poderão ir para a universidade; outras, com iniciativas concretas para um ensino profissional superior; outras ainda com compreensão material das coisas para trabalhos manuais.

A criança, assim, se individualiza e se vê como uma unidade que pode se juntar a grupos diferentes, que pode se classificar de formas diferentes em cada um deles e que pode alterar os grupos com sua presença. Através das atividades e de objetivos variados, a criança diferencia progressivamente suas capacidades, torna-se polivalente; toma consciência mais clara de si e percebe o sentido de grupo.

No 3º ciclo (15 a 18 anos), a inteligência só se desenvolve especializando-se. O ensino comum terminou e o aluno, de acordo com os interesses e aptidões demonstrados, é encaminhado para uma das seções:

Seção teórica	humanidades clássicas humanidades modernas ciências puras ciências técnicas
Seção profissional	escolas profissionais comércio, indústria agrícola, artística
Seção prática	trabalhos manuais

Wallon e algumas experiências práticas

Entrevistei quatro pessoas que eu sabia de antemão terem alguma ligação com a teoria de Wallon. Naturalmente, a primeira pessoa que me ocorreu foi a doutora Heloysa Dantas, conhecida por várias publicações (livros, artigos), cursos e conferências pelo Brasil afora sobre Wallon. Ela é “geneticamente walloniana”; estudiosa de Wallon, continua a tradição de seu pai, doutor Pedro Dantas, que teve contatos com as idéias de Wallon enquanto trabalhava em Paris e trouxe esse cabedal para sua clínica médica em São Paulo. Divulgou em

livro (1983) seus conhecimentos da teoria e da pessoa de Wallon, com o qual manteve contatos pessoais e por correspondência.

A professora Heloysa, em seu relato, destacou duas experiências recentes que tiveram como eixo referencial princípios wallonianos para a educação. A primeira deu origem ao Projeto Letras e Livros, iniciado em 1989, já incorporado por duas escolas municipais de São Paulo.

A questão que desencadeou o projeto foi a multi-repetência de crianças não-alfabetizadas na 1ª série.

A professora Heloysa fez as experiências como assessora do Núcleo da Faculdade de Educação da USP e na primeira contou com a colaboração da coordenadora desse Núcleo: Elisabeth Camargo Prado. A experiência está relatada em capítulo do livro “Alfabetização hoje” (1994)¹. Logo de início a afirmação:

A paisagem da década de 90 oferece aos olhares do observador uma grande mudança, em relação aos anos 70 nesta matéria. A criança carente, necessitada de “educação compensatória”, cede lugar ao professor mal-formado, no banco dos réus. Sem dúvida isto é um avanço: no mínimo traz a responsabilidade para o campo da ação do adulto. (p. 94)

Com isso as autoras quiseram apontar que o discurso, que acaba sendo interiorizado pela sociedade, carrega uma análise personalista da origem do fracasso escolar e não leva a solução alguma. Absurdo colocar a responsabilidade desse fracasso nos ombros do professor individualmente.

Wallon chama a atenção para as análises que fragmentam os conjuntos, transformando-se em análises superficiais.

A questão da alfabetização é multidimensional e sua análise requer aproximar todos os fatores em suas múltiplas relações, para começar a iluminar caminhos. Enquanto isso não se dá, é possível acrescentar com sucesso algumas atividades de apoio à ação do professor em sala de aula. É o que nos mostra esta experiência

1 As informações aqui divulgadas fazem parte tanto da entrevista feita em junho de 1999 como da leitura do capítulo “Alfabetização: resposta da escola ou do professor?”.

Características do Projeto Letras e Livros

O Projeto começou com crianças de 10, 11 e 12 anos multi-repetentes na 1ª série.

Aos poucos foi adquirindo um caráter preventivo. Em 1991, as crianças que não reconheciam letras já eram encaminhadas para o Projeto, a partir de uma entrevista com a coordenadora, no ato da matrícula. Recebiam então tripla atenção: a da sala de aula, a do reforço da professora com grupos menores e a do Projeto, em que a atuação era individualizada.

O Projeto apenas acrescentou pequenos espaços de intimidade ao redor da leitura na biblioteca. Inicialmente meia hora durante o período de aulas; depois, a pedido dos professores, fora desse horário.

As atividades eram simples: ler o livro para a criança; ler o livro com a criança, apenas completando as lacunas, como mediador. O leitor era sempre a criança, que também escolhia o livro; ao completar a leitura de uma história, conversar sobre ela, discuti-la. Não para avaliar a compreensão do texto, pela qual a criança é julgada, mas “colocá-la na situação de juiz que avalia e julga os personagens e o autor” (Dantas, 1994, p. 101). Esse é o caráter lúdico da leitura.

A biblioteca foi considerada o lugar ideal para esse trabalho: quando as crianças se distraem é porque “descobriram outro livro mais interessante e a ‘dispersão’ é com frequência mais produtiva do que a proposta” (idem, p. 105).

Foi um procedimento pouco oneroso: bastaram duas estagiárias e o espaço da biblioteca.

Esses espaços de intimidade, como os chama a professora Heloysa, deram oportunidade à criação e testagem de novos recursos para alfabetização: jogos, desenhos, etc...

O Projeto se propôs não só desenvolver a competência da leitura, como também o prazer de ler.

No treino da equipe, foi mais difícil aprender a criar uma atmosfera que permitisse à criança “borboletear” de um livro para outro em função do seu gosto e sua fantasia do que aprender a trabalhar com a competência.

Abandonar a história ‘chata’ em busca de outra mais atraente é algo inquietante para a maioria dos adultos. É preciso ter vivido com intensidade e frequência o encantamento das histórias bem narradas para ser capaz disto. Talvez esta seja a qualificação mais necessária do profissional para este trabalho. (Idem, p. 99)

Como resultado do Projeto, a reprovação foi zerada.

A professora Heloysa participou do Projeto até 1996. Agora está produzindo um livro sobre oficina de jogos alfabetizadores interativos – que é uma oficina de produção de material junto com as crianças. Todo final de ano os alunos preparam um livrinho com textos feitos por eles mesmos e a sugestão é que eles mesmos imprimam. Com quais idéias Wallon colaborou?

1. Wallon acentua no desenvolvimento da criança a tendência da socialização para individuação, do sincretismo com o outro para a distinção em relação a ele.

Os espaços de intimidade favorecem essa discriminação, pois o ser que se constrói é singular e a relação com a singularidade deve ser respeitada.

A escola facilita o desenvolvimento da criança oferecendo espaços de diferenciação dentro e fora do grupo. Cultivar a convivência com o grupo, sem perder a referência do individual, é indispensável.

As escolas parecem oscilar entre esses dois pólos, como se eles fossem incompatíveis.

Existe, ainda arraigado no discurso da área da educação, a associação entre pedagógico e público, isto é, fazer um trabalho individual soa mais a terapêutico que a pedagógico. Existe também a associação entre social e coletivo, como se o interindividual não fosse social.

2. Outra distinção feita na teoria de Wallon e que se mostrou bastante produtiva foi a distinção entre emoção e afetividade.

Para Wallon, afetividade é um conceito amplo, que inclui um componente orgânico, corporal, motor, plástico (emoção), um componente cognitivo, representacional (sentimentos) e um componente expressivo (comunicação).

Na sua entrevista, a professora Heloysa explica:

As crianças eram atendidas individualmente, na Biblioteca, com uma deliberada intervenção na temperatura afetiva-emocional ou melhor elevação da temperatura afetiva e diminuição da emocional.

Como a situação é individual e Wallon oferece muitas pistas sobre isso, os professores são instigados a observar postura, respiração, brilho no olhar. Como Wallon diz: olhar o corpo...No começo as crianças eram tão ansiosas que respiravam mal e se cansavam depressa. O cansaço tinha a ver com a emoção. À medida que percebiam a situação não ameaçadora, iam relaxando, e o tempo produtivo aumentava. O cansaço, a gente aprendeu, estava ligado à emoção e a sentimentos de medo e de raiva. Então, era uma intenção

deliberada compor uma atmosfera afetiva. Wallon entrava principalmente com esta contribuição.

Do ponto de vista emocional, reduzir o medo da criança em relação ao livro. Como? Pela redução da ameaça... Nenhuma ameaça, nenhuma avaliação, nem perguntar se entendeu o que leu ou o que escreveu. Nunca era julgada... Isso dava uma distensão que aparecia rapidamente na conduta da criança.

Ter clara a distinção entre emoção e afetividade é útil, porque dá ao educador mais um elemento para conhecer o aluno e adequar suas atividades. A emoção, ao se expressar pelo corpo, dá ao bom observador indícios de como o aluno está se posicionando ante as várias exigências da escola: assustado, com medo, com raiva ou com tranquilidade, prazer, alegria.

3. Wallon insiste que o afetivo e o cognitivo não se separam; são constitutivos um do outro, formam um par unitário.

Admitir que a afetividade e a inteligência se constituem mutuamente, se alternando na predominância não só entre os estágios, mas entre atividades diferentes voltadas ou mais para si mesma ou mais para o exterior, satisfaz necessidades vitais para o desenvolvimento da criança.

A professora Heloysa dá vários exemplos.

Aproveitando essa idéia de alternância de direções (objetiva ou subjetiva) nas várias atividades, pode-se propor o uso do desenho para expressão de vivências e sentimentos ou para a observação minuciosa de um objeto; a dança pode dar ênfase à execução de movimentos ou à “expressão corporal”, a escrita pode mobilizar compreensão, organização de um texto ou manifestação de estados íntimos; a leitura pode enfatizar conhecimentos ou provocar ebulições da subjetividade pela identificação com personagens ou situações. (Idem, p. 109)

Essas duas direções – para si e para o exterior – marcam na teoria um processo determinado pela predominância de uma ou outra, o que significa que as duas estão sempre presentes.

A teoria do desenvolvimento deve embasar o saber pedagógico de modo que este seja capaz de discernir qual a melhor direção nos diferentes momentos da criança.

4. Outro aspecto extraído da teoria é a relação criança-adulto. A criança, na sua imperícia, necessita do adulto para superar suas dificuldades. A ação do adulto é indispensável nesse processo.

5. O Projeto levou também em conta as necessidades tônico-posturais: cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, variação das posições (sentados, em pé, outra cadeira) e liberdade para andar na sala de aula ou no pátio quando necessário. Wallon chama atenção para os prejuízos de crianças permanecerem sentadas por longo tempo.

6. Cuidar da criança dessa perspectiva integrada do motor, afetivo, cognitivo, social leva a uma compreensão dela como uma pessoa completa e concreta.

A segunda experiência, também da professora Heloysa, está sendo realizada no Colégio de Aplicação da USP, com adolescentes.

A questão que desencadeou o projeto foram problemas disciplinares com duas classes de adolescentes que os professores “não agüentam mais”.

Atividades do projeto:

1. observação pela professora das duas classes durante as aulas:

aula exaustiva para os dois lados: professores e alunos não se ouvem;

- clima de inquietação, não de hostilidade;
- professores respeitosos, competentes;
- alunos respeitosos, mais inquietos, em ebulição.

2. Reunião do grupo com jogos de autoconhecimento, uma vez que os alunos estão em um momento de decisões: identidade sexual, quem sou eu, quem quero ser. Não funcionou.

3. Foi difícil a comunicação. Então, foram criados espaços de intimidade na biblioteca:

-
- vem quem quer;
 - oportunidade para conversar.

A professora Heloysa já tem experiência com adolescentes e organizou um roteiro bastante completo, indicando os temas preferidos sobre os quais os jovens gostam de conversar: falar de si (com referência ao presente, passado, futuro).

- Quem sou eu?
- Como sou visto pelos outros?
- Quem serei daqui a dez anos?
- Quem eu seria, se pudesse ser outra pessoa?
- Alegrias mais intensas que vivi no passado.

Com essas questões joga o adolescente nas três dimensões do tempo e atende a uma das suas características, que é a tomada de consciência da continuidade, direção, transitoriedade e mudança constante do fluxo temporal.

Falar dos ideais:

- o professor ideal;
- a escola ideal;
- o mundo ideal;
- o namorado ideal;
- que possibilita não só a exposição de valores como a reflexão sobre eles.

Ficou evidenciada nesses encontros a necessidade sentida pelos adolescentes de relações entre pessoas e não entre papéis, o que aponta novamente para o “espaço de intimidade” como um recurso apropriado para uma troca não ameaçadora, em que o adolescente encontra um espaço de encontro entre pessoas.

O projeto ainda está em desenvolvimento, e a teoria na prática revelou alguns dos seus limites: sexualidade, inconsciente são temas, na avaliação da professora Heloysa, indispensáveis na compreensão da dinâmica das relações interpessoais e das expressões dos adolescentes e não são discutidos por Wallon. Nesse caso houve necessidade de recorrer a outros autores: Erikson, Vigotski e Lacan.

A segunda entrevista foi da professora Maria Isabel Galvão. Nela, analisou a contribuição de Wallon, principalmente da perspectiva de administradora, uma vez que sua atividade principal no momento é a direção da Escola de Aplicação da USP.

Também tem várias publicações e, orientada pela professora Heloysa, fez sua dissertação e sua tese de doutoramento com o referencial walloniano, enfatizando, na primeira, a importância do movimento na pré-escola e sua relação com problemas disciplinares. Na segunda, estudou emoções e conflitos nas interações de crianças de uma classe de educação infantil.

O conhecimento das idéias de Wallon contribuiu, ampliando sua compreensão de problemas de indisciplina. Passou a analisá-los na sua relação com a não-satisfação de necessidades características do momento de desenvolvimento da criança. E isso valeu tanto na sua experiência de professora de pré-escola como na sua experiência com adolescentes. Tem se preocupado, então, em oferecer espaços que propiciem reconhecer essas necessidades e as

possíveis formas de solução, no diálogo mais de perto com os alunos, que acabam sendo também autores nesse processo. Foi ela que tomou a iniciativa, como diretora da Escola de Aplicação, de convidar a professora Heloysa para organizar os “espaços de intimidade” para os adolescentes

Apontou também outros pontos em que sente que idéias de Wallon têm tido influência no seu desempenho:

- ver o aluno como um todo, que inclui o motor (posturas que indicam o nível de tensão ou de relaxamento), o afetivo e o cognitivo, amplia a sua compreensão do jogo disciplina-indisciplina;

- despertar constante reflexão para ligar a teoria com a prática;
- estar ligada à dimensão política e social embutida na psicologia;
- não considerar o aluno descolado da sociedade e da cultura em que vive.

Considera que a teoria é abrangente demais porque pretende abraçar a pessoa toda. Além disso, é uma teoria inacabada, o que abre muitas possibilidades na sua utilização.

O terceiro entrevistado foi o professor Odair Sass, do Programa de Educação: História, Política e Sociedade da Pós-Graduação da PUC-SP.

Tomou conhecimento de Wallon através de suas leituras e estudos de teorias de desenvolvimento. Surpreende-se com a pouca influência que Wallon tem tido no Brasil: mesmo tendo nos visitado na década de 50 não deixou marcas por aqui. No início dos anos 60 já havia publicação de obras suas em edição brasileira; por exemplo, *As origens do caráter na criança*. Daí o seu estranhamento: a ausência do pensamento de Wallon nos cursos de formação, seja na Psicologia ou na Pedagogia, não pode ser justificada pela falta de acesso à sua obra.

Idéias de Wallon que chamam sua atenção:

1. o social está sempre presente, desde o início da vida;
2. a socialização humana é uma socialização que individualiza;
3. a sociedade deveria proporcionar condições para que o indivíduo tenha pleno desenvolvimento de suas capacidades, aptidões, habilidades;
4. o único impedimento para esse desenvolvimento deveriam ser os próprios limites dessas capacidades, aptidões, habilidades;
5. na sociedade moderna, a instituição escolar é decisiva, ou cumpre funções decisivas, na formação intelectual e da personalidade do indivíduo;

como em Vigotski, o desenvolvimento do psiquismo não pode ser visto como independente do desenvolvimento escolar da criança e do jovem.

Mencionou três experiências em que Wallon tem dado subsídio para algumas decisões. A primeira foi a Escola Oficina do Parque Dom Pedro.

A proposta foi feita oficialmente pela Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), dirigida na ocasião (1985) pela professora Mirian Warde. Foi integralmente apoiada pelo secretário da Educação (Paulo Renato), pelo governador do estado (Franco Montoro) e por dona Lucy Montoro.

A idéia era manter, para meninos de rua, uma escola regular do ensino fundamental de oito séries, de acordo com as exigências da Lei 5692/71 que, também, dava abertura para experimentação pedagógica. Oferecia as disciplinas básicas (matemática, língua portuguesa, história e geografia), organizando-as em ciclos.

A equipe era composta de quinze pessoas entre coordenadores: Odair Sass, José Geraldo Bueno, Paulo Barnabé, José Killer e João de Oliveira e professores, com assessoria pedagógica de Maria das Mercês Ferreira Sampaio e de Mirian Warde. A escola era coordenada por uma equipe que incluía um psicólogo, três pedagogos e um psiquiatra. Além disso, contava com um grupo de professores selecionados da própria rede estadual, professores de todas as disciplinas do ensino fundamental.

Enfrentaram muitas dificuldades internas e externas.

Internamente tinham que planejar atividades para mais de 150 alunos, que incluíam crianças com idades de 6 anos a jovens com 20 anos.

Faltavam recursos materiais, inclusive alimento, apesar do empenho das autoridades do governo.

A equipe deveria apresentar um relatório depois de um ano de funcionamento, sistematizando e avaliando a experiência. Nessa época houve mudança de governo (1986) e a proposta foi interrompida.

O governador eleito transferiu a escola para o Quadrilátero Tatuapé-Febem. Com quais idéias Wallon contribuiu?

A principal contribuição foi a seguinte (nem todos os responsáveis pelo Projeto conheciam ou adotavam as idéias de Wallon): a organização curricular da escola deveria “romper” com a organização seriada do ensino fundamental, sem, com isso, rebaixar a qualidade do ensino oferecida. Daí o plano Langevin-Wallon (insisto, para mim e alguns outros responsáveis) servia de

referência para a crítica da organização seriada, ao mesmo tempo em que orientava-nos para pensar o ensino em ciclos, voltados para a iniciação da escolaridade (orientação), para o aprofundamento dos domínios intelectuais e de personalidade e para a sedimentação (esse era provavelmente o termo com que pensávamos atribuir uma “terminalidade” ao ensino de 1º grau da escola oficina. Aliás, oficina) foi uma denominação que não visava o retorno aos antigos ofícios pré-capitalistas, mas visava, sim, à noção bastante conhecida na história da educação do século XX, de que o sujeito desempenha papel ativo na elaboração de seus conhecimentos.

A tendência do desenvolvimento em todas as suas dimensões – motora, afetiva, cognitiva – do sincretismo para a diferenciação. Houve, então, um trabalho pedagógico visando essa passagem. Um sistema de relações mais aberto, com atividades variadas, em que se podiam vivenciar espaços, funções, papéis diversificados, o que facilitava esse caminho para a diferenciação. A escola ofereceu essa oportunidade para que os alunos tivessem referenciais bem claros. Começaram pela discriminação dos espaços: escola é lugar de estudo, de reflexão (os alunos queriam dormir na escola); lugar de moradia é onde dorme, toma banho; lugar de trabalho é onde ganha a subsistência. Havia a determinação de que a Secretaria da Educação deveria assumir o problema do menor de uma perspectiva educacional e não apenas de promoção social.

O professor Odair participou ainda de outras duas experiências mais recentes de assessoria.

Uma colaborando no Plano Municipal de Educação da Prefeitura de Diadema, na gestão Gilson Menezes, junto com outros professores do Programa: Maria das Mercês Ferreira Sampaio, José Geraldo Bueno e Nereide Saviani.

A educação infantil organizada ao redor de atividades não tão pesadas e disciplinadoras e voltadas para o desenvolvimento da criança, tendo o acompanhamento do professor.

O plano a ser desenvolvido foi discutido com os professores coordenadores, que participaram de sua elaboração, chamando-se a atenção para a responsabilidade ao planejar atividades: pois quando se planejam atividades, é preciso ter clareza das conseqüências.

A referência foi claramente o Projeto Langevin-Wallon.

Utilizaram também, na discussão das atividades, a distinção que Wallon faz sobre cooperação e solidariedade e que essas atividades coletivas não são para diluir o indivíduo e sim para fortalecê-lo. Outra vez a individuação pela socialização.

Em São José dos Campos, o Plano Langevin-Wallon foi apresentado e discutido com coordenadores e professores, dando-se destaque ao papel da escola no atendimento de necessidades para o desenvolvimento da criança e da sociedade.

A quarta e última entrevista foi feita com a professora Laurinda Ramalho de Almeida, vice-coordenadora e professora do Programa de Educação: Psicologia da Educação da pós-graduação da PUC-SP.

A professora Laurinda coordena um grupo de pesquisa sobre Ensino e Formação de Professores e analisou as contribuições de Wallon a partir de uma perspectiva do trabalho docente.

Idéias de Wallon que chamaram sua atenção e que considera importantes na formação de professores:

- professores são pessoas completas, com afeto, cognição e movimento e se relacionam com alunos que também são pessoas com afeto, cognição e movimento e se contagiam emocionalmente, de pessoa para pessoa;
- tão importante quanto conhecer o professor e o aluno é conhecer seu meio, isto é, é impossível compreender professores e alunos em formação sem levar em conta o meio social e cultural no qual estão inseridos;
- compreender o professor e o aluno implica também em colocar-se em seu lugar. Isso foi enfatizado por Rogers, mas Wallon amplia a possibilidade de compreensão porque esmiuça as diferentes fases de desenvolvimento;
- respeitar o aluno significa dar-lhe condições de aproveitar integralmente seu tempo na escola; o fundamental não é a duração da jornada escolar, mas o modo como o trabalho pedagógico é articulado e executado;
- todas as crianças, sejam quais forem suas origens familiar, social e étnica, têm igual direito ao desenvolvimento máximo que sua personalidade comporta; o único limite são suas próprias aptidões. A implicação dessa proposição é que todos devem ser contemplados com um ensino de qualidade e cada um atendido na sua potencialidade;
- a cultura geral aproxima os homens; a cultura profissional os afasta.

A professora Laurinda enfatiza que a teoria de Wallon é muito bem aceita pelos professores, por dois motivos:

1. porque dá direção para a ação educativa. Sua teoria de desenvolvimento possibilita não só o conhecimento da criança nas diferentes fases como também a utilização de procedimentos diversificados em cada fase. Exemplificando:

- a importância que dá aos grupos na formação das pessoas leva o professor a ficar atento para os diferentes papéis que estão sendo vivenciados nos diferentes grupos, bem como a oportunizar a formação de outros grupos, além dos espontâneos. Os grupos devem desenvolver a cooperação, mas, principalmente, a solidariedade. Por outro lado, a teoria também chama a atenção para a necessidade de garantir à criança momentos de intimidade;

- a análise feita por Wallon sobre o contágio da emoção chama a atenção para a importância da pessoa do formador – sua segurança, seus medos, seus receios, suas alegrias, seu amor pelo conhecimento são contagiantes;

- a análise minuciosa que Wallon faz sobre o pensamento discursivo, na fase pré-categorial, época da entrada do aluno na escola e fase em que, via de regra, se instalam os “problemas de aprendizagem”. Mostrando como se processa o desenvolvimento no período pré-categorial – e que fabulações, contradições, incoerências na fala e na escrita são a lógica desse período – ajuda o professor a ter melhor relacionamento e comunicação com seu aluno, evitando os tais “problemas de aprendizagem”.

2. porque valoriza o trabalho do professor, oferecendo elementos para desenvolver sua identidade profissional. Discutir Wallon é muito estimulante, porque reforça a auto-estima do professor, ao mostrá-lo como um elemento necessário, indispensável para o desenvolvimento do aluno.

Wallon colocou conhecimentos à nossa disposição através de inúmeros livros e artigos. Cabe a nós elaborá-los, tendo como referência o nosso dia-a-dia de educadores, tomá-los como um dos possíveis caminhos para soluções, avaliar seus resultados, fazer um balanço crítico de suas possibilidades e limitações dentro de nossa realidade.

Resumo

O artigo tem por objetivo discutir algumas idéias de Wallon que podem contribuir para reflexões sobre questões educacionais, bem como apresentar algumas experiências práticas, reveladoras de que essas idéias continuam a se manter atuais e instigantes. O cotejo teoria-prática é feito a partir de entrevistas com quatro profissionais que têm ligação com a teoria walloniana.

Palavras-chave: Wallon e Educação, desenvolvimento infantil, projeto Langevin-Wallon.

Abstract

The article intends to discuss some ideas of Henri Wallon that have contributed to the analysis of educational issues. It also presents four interviews indicating that these ideas are still helpful for the solution of educational problems today and for showing the link between practice and theory.

Key-words: Henri Wallon and Education, child development, L-W project.

Resumen

Este artículo tiene por objetivo discutir algunas ideas de Wallon que pueden contribuir para reflexiones sobre cuestiones educacionales, bien como presentar algunas experiencias prácticas reveladoras de que esas ideas continúan manteniéndose actuales e instigantes.

La relación teoría y práctica es hecha a través de entrevistas con cuatro profesionales que tienen ligaciones con la teoría walloniana.

Palabras-clave: Wallon y Educación, desarrollo infantil, proyecto Langevin-Wallon.

Referências bibliográficas

- Dantas, H. S. P. (1994). *Alfabetização: resposta da escola ou do professor?* In: Maria Amélia Azevedo e Maria Lucia Marques (orgs.). *Alfabetização hoje*. São Paulo, Cortez.
- Dantas, P. S. (1983). *Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética*. São Paulo, Brasiliense.

- Plano Langevin-Wallon (1947). In: Merani, A. L. *Psicologia y pedagogia (Las ideas pedagógicas de Henri Wallon)*. México, D. F, Editorial Grijalbo, 1969.
- Tran-Thong (1969). *La pensée pédagogique d'Henri Wallon*. Paris, PUF.
- Wallon, H. (1949/1993). *Les origines du caractère chez l'enfant: les preludes du sentiment de personnalité*. Paris, PUF.

Abigail Alwarenga Maboney
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Rua Monte Alegre, 984
05014-001 – São Paulo – SP
pedpos@pucsp.br