



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

SUSY INGRIDY RIBEIRO DANTAS

**OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO
WALLON**

FORTALEZA – CEARÁ

2013

SUSY INGRIDY RIBEIRO DANTAS

**OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO
WALLON**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a conclusão do curso.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Tania Vicente Viana

FORTALEZA – CEARÁ

2013

SUSY INGRIDY RIBEIRO DANTAS

**OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUNDO
WALLON**

Esta monografia foi submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à conclusão do curso de Graduação em Pedagogia, certificado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da mencionada instituição.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

DATA DA APROVAÇÃO: ____/____/____

Prof^ª. Dr^ª. Tania Vicente Viana (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará

Prof^ª. Ms. Marta Benevides Cavalcante Loureiro

Prof. Ms. Filipe de Menezes Jesuíno

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me ajudar a superar os obstáculos, sendo assim o principal mantenedor da minha resiliência, inspirando-me sempre e ajudando a concluir mais uma etapa importante da minha vida.

Aos meus pais, Josimeiry Ribeiro Dantas e Gilvan Dantas de Melo, por sempre me apoiarem e me proporcionarem boas condições para o meu desenvolvimento, acreditando e investindo em mim. Ao meu irmão, que não está mais conosco, mas contribuiu muito para o meu crescimento acadêmico e se tornou uma fonte de inspiração que me ajudou a ir até o fim.

À minha orientadora, Tania Viana, por acreditar em mim e me incentivar a continuar quando eu pensei em desistir. Muito obrigada por sua paciência, confiança, dedicação e por seu estímulo.

Ao meu namorado, Adisson, que não me deixou desanimar e me deu forças para vencer essa etapa tão sonhada por nós dois.

Quero agradecer ainda à minha pastora Ana Diger e aos meus amigos e irmãos da Igreja Cristã Fonte da Vida, que oraram por mim e me acompanharam nesse final de curso, tão difícil. Muito obrigada por me sustentarem em oração.

RESUMO

Este estudo bibliográfico reflete sobre os conflitos entre crianças na fase pré-escolar segundo a abordagem walloniana. Seu objetivo geral consiste em compreender os motivos da existência de conflitos interpessoais na Educação Infantil, tendo como fundamento as fases de desenvolvimento do sujeito, segundo Wallon. De modo específico, intenciona: i) abordar a concepção de desenvolvimento de Wallon; ii) apresentar as ideias de Wallon sobre a Educação da pessoa completa e iii) analisar os conflitos interpessoais na Educação Infantil, enfatizando o ambiente escolar e a ação docente. A teoria psicogenética de Wallon propõe o estudo contextualizado das condutas infantis, ou seja, para compreender a criança e seu comportamento, é necessário considerar aspectos de seu contexto social, familiar, cultural (WALLON, 1975, 2007, 2008). Em sua teoria, enfoca o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor; os conflitos interpessoais, na Educação Infantil, se configuram como fator dinamogênico desse desenvolvimento. A prática pedagógica deve se pautar no conhecimento do aluno, por isso, a psicogenética walloniana se torna um importante instrumento, porque permite, ao docente, conhecer as necessidades específicas de cada etapa e intervir pedagogicamente em benefício do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, de forma consciente e responsável, fundamentado tanto em valores morais e sociais, como em objetivos e metas educacionais. Por conseguinte, a escola consiste em um lugar de primordial importância para a compreensão das condutas individuais e Wallon assinala essa contribuição escolar no que diz respeito ao atendimento educacional do indivíduo de acordo com a totalidade dos domínios que o constituem. Portanto, sendo o conflito caracterizado como mola propulsora do desenvolvimento, a escola deve ser um espaço que o provoca e acolhe, e, diante dele, o docente precisa atuar de forma pedagógica.

Palavras-chave: Conflitos interpessoais. Educação Infantil. Teoria psicogenética de Wallon.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 O DESENVOLVIMENTO SEGUNDO WALLON	9
1.1 Estágio impulsivo-emocional	10
1.2 Estágio sensório-motor e projetivo	12
1.3 Personalismo	14
1.4 Categorical	17
1.5 Adolescência	19
2 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COMPLETA	21
2.1 Origem do interesse de Wallon pela Educação	21
2.2 Concepção de Educação segundo Wallon	24
2.3 Psicogenética e Educação: práticas pedagógicas e ambiente escolar	26
3 CONFLITOS INTERPESSOAIS NA PRÉ-ESCOLA: CONCEITO, AMBIENTE ESCOLAR E AÇÃO DOCENTE	29
3.1 Conflito: uma diversidade de conceitos	29
3.2 O ambiente escolar como propiciador de conflitos interpessoais	33
3.3 Ação docente perante os conflitos interpessoais na pré-escola	35
CONCLUSÃO	38
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

O tema desta monografia surgiu a partir das minhas vivências no estágio extracurricular em um Centro de Educação Infantil público, no município de Fortaleza-Ceará. A experiência foi desafiadora, pois sentia muita dificuldade em resolver situações conflituosas entre as crianças, enquanto brincavam, dentre outras situações. Eu percebia que os conflitos, na maioria das vezes, surgiam como uma resposta ao monopólio de objetos, gerando, inclusive, agressões físicas. Essas situações me motivaram a estudar o tema, pois confesso que não sabia como lidar com os recorrentes casos de agressão. E, embora conversasse muito com eles, gerando respostas por vezes negativas e outras vezes positivas, as situações conflituosas se repetiam frequentemente.

A psicogenética de Wallon trata-se do estudo do psiquismo humano sob uma perspectiva genética, portanto, sua teoria de desenvolvimento centra-se na psicogênese da pessoa completa, ou seja, o estudo do organismo como um todo, em seus aspectos afetivos, motores e cognitivos, pois acreditava que era necessário ver o indivíduo de forma contextualizada e integrada (GALVÃO, 1994).

As crianças, na fase pré-escolar, encontram-se entre quatro e cinco anos de idade e, segundo Wallon, esse período é caracterizado como *personalismo*, em que a criança é bastante centrada em si mesma e não obtém êxito em se colocar no lugar do outro. O conceito de intencionalidade ainda não foi construído e as crianças não conseguem compreender comportamentos acidentais de outras pessoas. É a partir também desse ponto de vista que os conflitos surgem, pois a criança quer se autoafirmar como indivíduo (GALVÃO, 2008).

O conflito se encontra no âmbito afetivo-emocional, o qual foi estudado por Henri Wallon, que destaca a importância da afetividade para a construção do indivíduo e para o seu processo de socialização. Para Wallon, citado por Dourado (2002, p. 27): “[...] As emoções são a exteriorização da afetividade [...] As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados”.

Um dos campos de atuação do pedagogo é a Educação Infantil, uma área em que se necessita, como primeira etapa da Educação Básica, de uma ação que contribua para o desenvolvimento integral das crianças, nos quais os trabalhos de cuidar e educar se tornam indissociáveis. A escola deve ser uma instituição que proporcione o acesso e a ampliação,

pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 27), que serve como guia de orientação aos profissionais da Educação, aborda o conflito como essencial na fase de quatro a seis anos, quando as crianças precisam ser capazes de “[...] identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade”. Devido à essa especificidade infantil, o professor deve trabalhar com valores de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e fazendo com que as crianças compartilhem suas vivências.

Diante do exposto, este estudo bibliográfico, fundamentado principalmente nas interpretações de Isabel Galvão sobre a teoria de Wallon, apresenta, de modo geral, o objetivo de compreender os motivos da existência de conflitos interpessoais na Educação Infantil, tendo como base as fases de desenvolvimento do sujeito, segundo Wallon. Visa entender, também, de modo específico: i) abordar a concepção de desenvolvimento de Wallon; ii) apresentar as ideias de Wallon sobre a Educação da pessoa completa e iii) analisar os conflitos interpessoais na Educação Infantil, enfatizando o ambiente escolar e a ação docente.

Nesse sentido, o primeiro capítulo aborda a teoria da psicogênese da pessoa completa, elaborada por Wallon, sendo cada fase do desenvolvimento caracterizada. Para Wallon (2007, 2008), o desenvolvimento da criança não ocorre por simples adição de progressos, sempre no mesmo sentido, ou seja, os estágios do desenvolvimento psicológico não ocorrem de forma linear. Na teoria walloniana, as fases acontecem de forma descontínua, ou seja, a passagem de uma para a outra é uma reformulação do estágio anterior (GALVÃO, 2004, 2006, 2008; NASCIMENTO, 2003; SANTOS; XAVIER; NUNES, 2008).

O segundo capítulo expõe as principais concepções de Wallon sobre Educação, a origem do seu interesse por esse setor de estudo e como a sua teoria pode contribuir para uma melhor compreensão dos comportamentos infantis. A psicogenética de Wallon é um instrumento válido para a Educação, pois nos auxilia a entender o significado das condutas infantis e das suas interações com o meio (DOURADO, 2002; GALVÃO, 1994, 2008).

O terceiro capítulo apresentará o significado de conflito na perspectiva walloniana de desenvolvimento. Galvão (2004) explica que, em cada fase do desenvolvimento, o sujeito adota outros comportamentos, abrandando os que eram preponderantes no período anterior. O conflito é, dessa maneira, *dinamogênico*, pois constitui o fator que gera a dinâmica do desenvolvimento. Além disso, o último capítulo também aborda como os conflitos podem

acontecer na escola, bem como o professor pode atuar pedagogicamente diante dessa situação (GALVÃO, 2004; RODRIGUES, 2009; WALLON, 1975).

1 O DESENVOLVIMENTO SEGUNDO WALLON

A Psicologia do Desenvolvimento é a área de conhecimento da Psicologia que estuda a evolução físico-motora, intelectual, afetiva-emocional e social do ser humano, desde os aspectos mais elementares até os mais complexos. Henri Wallon (1879 – 1962) foi professor e médico, atuando em instituições psiquiátricas, onde se dedicou ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento; assim, interessou-se pela Psicologia da criança, aproximando-a da Educação, numa relação de reciprocidade. Foi contemporâneo de Piaget, nasceu na França e viveu toda a sua vida em Paris. Possuía formação em Medicina e Filosofia. Wallon viveu em um período de muita instabilidade social (guerras, fascismo¹) e interessou-se pela infância como um problema concreto, para além de uma abordagem teórica do psiquismo humano. Sua teoria do desenvolvimento centra-se na psicogênese da pessoa completa, no estudo do organismo como um todo, em seus aspectos afetivos, motores e cognitivos, que constituem campos funcionais (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2008).

Wallon viveu sob a influência do evolucionismo, assim como Sigmund Freud, Jean Piaget e Lev Vygotsky, porém acreditava que a realidade psicológica tem história e condições materiais de existência, ou seja, para ele, “[...] o desenvolvimento infantil inseria-se num contexto em que as relações interpessoais, históricas e culturais eram privilegiadas” (NASCIMENTO, 2003, p. 48). Wallon defende uma visão de homem como ser geneticamente social, em que o desenvolvimento biológico e o social estão ligados, sendo um condição do outro, pois a criança apresenta, inicialmente, reações impulsivas, orgânicas e desordenadas que precisam ser completadas e interpretadas pelo meio envolvente.

Para Wallon (2007), o desenvolvimento da criança não ocorre por simples adição de progressos. Galvão (2004) explica que o sujeito, na fase seguinte, adotará outros comportamentos, suprimindo os que eram preponderantes na idade anterior, como quem escolhe entre um e outro. Diante disso, o conflito é *dinamogênico*, pois constitui o fator que gera a dinâmica do desenvolvimento.

¹ Fascismo é a denominação que se dá ao regime político implantado por *Benito Mussolini* na Itália, entre 1919 e 1945, portanto, no intercurso das duas grandes guerras mundiais (I Guerra Mundial e II Guerra Mundial). É considerado um regime de direita e suas características básicas são: o totalitarismo, o nacionalismo, o idealismo e o militarismo (ARAÚJO, 2009).

Nessa perspectiva, a linguagem, os conhecimentos próprios, a motricidade, a afetividade, as pessoas próximas e a cultura irão formar o contexto do desenvolvimento infantil. Há momentos predominantemente afetivos, outros cognitivos: é o que Wallon chama de *predominância funcional*. Essa predominância é orientada pelo princípio de *alternância funcional*, em que duas direções se alternam ao longo do desenvolvimento: uma voltada para a construção do eu (centrípeta) e outra voltada para a elaboração da realidade externa e do universo que a rodeia (centrífuga). Uma outra lei que regula o processo de desenvolvimento da criança é a lei da *integração funcional*, e diz respeito às novas possibilidades, funções mais evoluídas resultantes do processo de maturação do sistema nervoso, que não se sobrepõem às antigas, mas integram-se a elas exercendo controle (GALVÃO, 2004).

O desenvolvimento se divide em cinco períodos, com a predominância de dimensões ora afetivas, ora cognitivas nas relações estabelecidas com o ambiente físico e social. Nesse sentido, são construídos os seguintes estágios: i) impulsivo-emocional, de predomínio afetivo, em que sobressaem as atividades de exploração do próprio corpo do bebê, por meio de sensações e impulsos, até os doze meses de vida; ii) sensório-motor e projetivo, de predomínio cognitivo, com a exploração da realidade exterior e a evolução da capacidade simbólica, de um aos três anos; iii) personalismo, de predomínio afetivo, em que se constrói a consciência do *eu*, que vai dos três aos seis anos; iv) categorial, de predomínio cognitivo, com o desenvolvimento de uma forma de pensamento capaz de formar categorias intelectuais para organizar a realidade, que segue até os onze anos; v) puberdade e adolescência, de predomínio afetivo, quando se observa uma crise que rompe com a estabilidade do estágio anterior e que varia conforme a cultura, a época e a classe social do adolescente.

O presente capítulo busca apresentar, de forma sucinta, cada um dos estágios de desenvolvimento elaborados por Wallon, conferindo ênfase à fase personalista, que é característica das crianças pré-escolares, objeto de estudo desta investigação. Além disso, será abordado o tema do conflito, como fator fundamental de desenvolvimento dos estágios.

1.1 Estágio impulsivo-emocional

Wallon se dedicou a estudar um tipo específico de manifestação afetiva, que são as emoções. Consistem nas primeiras manifestações afetivas da criança e constituem um fator fundamental da interação dela com o meio no qual está inserida. Portanto, o primeiro ano de

vida é caracterizado como *estágio impulsivo-emocional*. O recém-nascido é dotado de uma enorme expressividade, meio desarticulada, mas que gera a mobilização das pessoas ao seu redor, que procuram entender e atender às suas necessidades. Por isso, antes de interagir diretamente com o meio físico dos objetos, a criança interage com o meio social. Essa mobilização dos outros se explica pela característica contagiosa que Wallon atribui às emoções, pois essas manifestações expressivas têm função de sobrevivência por meio da interação, de ligação da criança com pessoas mais experientes, que poderão suprir suas necessidades. Sendo assim, o contágio é inerente às manifestações emocionais (GALVÃO, 2008).

Galvão (2008, p. 60) afirma que os estados afetivos se manifestam, através do movimento, logo no primeiro ano de vida, quando as situações desagradáveis como fome, cólica, dentre outras, expressam-se em espasmos, contorções e gritos. O bem-estar também é expresso por movimentações mais harmoniosas: “[...] os olhos se abrem, os lábios esboçam o sorriso e, quando a satisfação é intensa, as pernas mexem como se estivessem pedalando o vazio”. Através das emoções, a criança é então introduzida ao meio social e, desta forma, tem acesso à linguagem e, mesmo quando esta se consolida como recurso de interação social, as emoções ainda constituem um tipo de manifestação muito presente nessas interações.

Santos, Xavier e Nunes (2008) explicam que o aspecto afetivo do desenvolvimento, na teoria walloniana, é algo permanente: o organismo e a cognição interagem num processo de atração e repulsão, visto que as manifestações afetivas também dependem da mobilidade do organismo e da organização dos espaços físicos. Nascimento (2003) nos esclarece esse fato, quando afirma que a emoção é simultaneamente biológica e social, pois, ao mesmo tempo em que ocorre internamente, sendo um componente orgânico que garante a sobrevivência do recém-nascido, também traz consigo mudanças nas expressões faciais, gestuais e posturais, contagiando aqueles que estão próximos.

Sobre isso, Wallon (2007, p. 122) diz que:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismo que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em

potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico.

As emoções, que caracterizam o estágio *impulsivo-emocional*, durante o primeiro ano de vida, agem permanentemente nas interações sociais, mesmo quando a linguagem se estabelece como um valioso recurso de interação. Em uma sala de aula, por exemplo, a emoção pode ganhar um caráter contagioso, em que a inquietação de uma criança ou do próprio professor pode gerar uma situação de descontrole. Por outro lado, pode agir de forma positiva e as crianças poderão se entusiasmar com o conhecimento, se o professor refletir, em suas expressões, seu próprio entusiasmo (GALVÃO, 2008).

1.2 Estágio sensório-motor e projetivo

O movimento é caracterizado como o primeiro sinal de vida psíquica da criança ao nascer. Galvão (2008) afirma que Wallon atribui diversas significações ao ato motor, admitindo, inclusive, que a motricidade possa existir sem um deslocamento do corpo. A criança pode expressar suas emoções, por exemplo, através do choro, mobilizando as pessoas próximas. A dimensão afetiva do movimento se apresenta, assim, no primeiro ano de vida, no estágio *impulsivo-emocional*.

No estágio *sensório-motor e projetivo*, de predomínio cognitivo, a criança se comunica através de gestos, durante o período de um até três anos de vida. O movimento apresenta, sobretudo, uma dimensão instrumental, que é a ação direta sobre o meio físico, o meio concreto. Segundo Nascimento (2003), a criança se movimenta para expressar o que pensa; portanto, impedir que se movimente é fazê-la parar de pensar. A teoria walloniana indica que os limites do espaço motor vão se ampliando na medida em que ocorre a ampliação do pensamento, expresso por intermédio do movimento e da linguagem, simultaneamente. Essa associação entre motricidade e pensamento é chamada de *pensamento ideomotor*. Inicialmente, o pensamento é sustentado pela motricidade, e gradativamente, na infância, o pensamento será impulsionado pela fala.

Considerando a inteligência um campo abrangente, que se relaciona tanto com a emoção, quanto com o ato motor, Wallon destaca sua característica discursiva, em que se constitui por meio da linguagem, da fala. A linguagem age significativamente sobre o desenvolvimento do pensamento e representa uma mudança da criança em sua forma de se

relacionar com o mundo, pois ela substituirá o objeto, evocando-o, quando este estiver ausente.

A identificação dos objetos e de sua localização se fará mais precisa através da linguagem, que permite, à criança, começar a compará-los e individualizá-los. Contudo, observa-se uma indissociação entre linguagem e movimento, pois “[...] seria ridículo, com efeito, limitar a significação da linguagem, por exemplo, ao simples fato da fonação, e não distinguir gestos, mesmo externamente parecidos, conforme as situações que os motivam e os tipos de resultados aos quais tendem” (WALLON, 2007, p. 127).

A dimensão instrumental do movimento, por meio da qual a criança explora o meio físico através das ações de pegar, empurrar, abrir e fechar, é denominada, por Wallon, de *praxias*, que ampliam a exploração do mundo objetivo. “O desenvolvimento das primeiras praxias define o início da dimensão cognitiva do movimento” (GALVÃO, 2008, p. 70).

O pensamento depende do ato motor, uma vez que a criança precisa gesticular para expressar o que pensa. Wallon denomina essa situação de *mentalidade projetiva*, pois o ato mental se projeta em atos motores. Essa origem corporal da representação é mais evidenciada no faz-de-conta, em que o movimento é capaz de substituir o objeto.

Galvão (2008, p. 76) afirma que, à medida que a atividade cognitiva vai progredindo, o movimento vai se integrando à inteligência, portanto, a criança torna-se mais autônoma para interferir no meio físico, diminuindo, assim, a sua dependência do adulto. A criança começa a amadurecer seus movimentos por volta dos seis, sete anos, quando começa a escolher o foco da sua ação motora, comandando o estímulo: “[...] Assim, a criança torna-se mais capaz de se desligar de suas reações espontâneas, imediatas, e de postergar sua ação, realizando atividades que demandam planejamento”.

Com essa emancipação, a criança vai começando a ter consciência de si e será capaz de identificar sua própria imagem e seu nome, e essa conquista vai fazer com que ela se volte novamente para o mundo humano, com o qual ela irá se relacionar através de situações de oposição, sedução e imitação, iniciando uma fase centrípeta do desenvolvimento (NASCIMENTO, 2003).

1.3 Personalismo

À medida que a criança vai se desligando do outro, adquirindo autonomia, começa a adotar uma identidade particular, em que construirá a consciência de si, com predomínio afetivo. Terá sua própria perspectiva e fará referência a si mesma na relação com o outro, opondo-se a ele, marcando, assim, um período de crises e conflitos interpessoais. Esse estágio do desenvolvimento regerá o presente trabalho, pois a criança o vivencia por volta dos três aos seis anos de idade, que constitui a fase pré-escolar. Nesse estágio, é mais evidente o processo de formação da identidade. A pessoa é o campo que integra os demais - a afetividade, o ato motor e a inteligência - os quais se interdependem no início e, aos poucos, vão se distinguindo (GALVÃO, 2008).

A psicogenética walloniana adota como um conceito chave, a *diferenciação*, pois se trata de uma característica fundamental para a construção da identidade. O recém-nascido não se percebe diferenciado, pois a distinção entre o eu e o outro, segundo Galvão (2008), só se adquire progressivamente, conforme as interações sociais avançam. Até chegar a esse estágio, a criança se encontra unida ao outro.

Diante dessa indiferenciação da criança, Wallon (2007, p. 183) procura saber como eliminar o que vem de fora, o que não é seu, nas reações com o meio, pois, segundo ele:

Embora o andar e a fala lhe deem, durante seu terceiro ano de vida, centenas de oportunidades para diversificar suas relações com o meio, sua pessoa continua engastada nas circunstâncias habituais de sua vida, sem conseguir se perceber separadas delas. [...] As palavras trocadas vêm em sua direção, falam dela, dirigem-se a outros, e o sentimento constante de sua própria presença contrasta com a variabilidade dos interlocutores. No entanto, permanece como que ligada a determinado objeto familiar, a determinada situação ou ao ponto de vista daquele que lhe fala.

Para a construção da consciência de si, é necessário opor-se ao outro, expulsando de si o chamado *não-eu*, que é a identidade do outro. Para Wallon, embora esse momento caracterize um avanço na vida psíquica, este processo nunca se conclui, pois o outro sempre será agente no processo de construção do *eu* (GALVÃO, 2004).

No estágio anterior, de indiferenciação, a criança se referia à sua pessoa pelo próprio nome, na 3ª pessoa; porém, na fase opositiva, que é a primeira característica do *personalismo*, ela emprega, com mais frequência, o pronome “eu”. Diante disso, ela adotará um ponto de vista único, fruto de uma identidade particular. Para Galvão (2008), essa etapa do desenvolvimento assume um aspecto de crise, na qual são frequentes os conflitos

interpessoais, pois a criança confrontará o outro para testar sua independência, recém-descoberta.

A oposição começa por volta dos três anos de idade, quando a criança sente uma necessidade de se afirmar, de conquistar sua autonomia. Primeiramente, ela irá se opor negativamente, confrontando outras pessoas para experimentar sua independência. Segundo Wallon (2007), a crise, nessa fase, é necessária e, quando discreta, revela uma amabilidade da criança; quando acirrada demais, uma indiferença e um prazer por revanche; quando fácil demais, revelará ainda vestígios da identidade do outro em si, ao invés de mostrar a sua e isso ocasionará conflitos maiores, dos quais a criança pode sair mais humilhada.

Uma das características que a oposição traz é a propriedade das coisas. A criança percebe que, quando algo é dado a ela, é seu definitivamente, e, quando ela cede algo a alguém, entende que precisará realmente renunciar. Esse desejo de propriedade, segundo Galvão (2008), não é definido pelo apego ao objeto, mas sim pela afirmação de sua identidade: por exemplo, quando a criança disputa um brinquedo com outra, ela poderá abandoná-lo tão logo o obtenha. Segundo Galvão (2008, p. 54), a criança “[...] esforça-se por ter papel de destaque e *status* de vencedor, utilizando todas as circunstâncias favoráveis e usando recursos cada vez mais elaborados: manifestações de ciúme, traçaças, ‘acessos’ de tirania, dissimulação”.

O desejo de propriedade também se vincula à característica que o pensamento assume nesse período, expressando uma visão sincrética. Wallon identifica, como principal característica do pensamento infantil, o *sincretismo*, que, segundo Galvão (2008), designa um caráter confuso e global da percepção infantil e representa a realidade de uma forma singular. No sincretismo, a criança mistura motivos afetivos e objetivos através da impressão que apresenta dos objetos, pois, ao reconhecê-los, atribui ao novo o que sabia do antigo, ou seja, ela não consegue se ajustar ao individual com precisão.

Isso acontece, porque, segundo Wallon (2008, p. 194):

As impressões, os hábitos, as intenções, as experiências que a criança procura nas coisas, ela as transforma na substância comum das coisas. A criança as une na medida em que seus interesses e sua conduta a levam a participar da realidade das coisas de maneira semelhante; na medida também em que ela pode esquecer, no decurso da experiência presente, alguma coisa das experiências anteriores, embora atribuindo-lhes às vezes indevidamente alguma coisa das antigas.

De acordo com o conceito de sincretismo, a criança atribui, à imagem das coisas, suas tendências espontâneas e as circunstâncias do momento, por isso, suas conclusões são globais

e pessoais. Ela demonstra uma ideia confusa da mudança dos objetos. Para ela, tudo é fixo, pois se acredita fixa. Por exemplo: duas crianças de três anos brigam porque descobrem que as mães têm o mesmo nome. O nome exclusivo da mãe de cada um é um exemplo de qualidade e objeto tratados como um acontecimento só, característico do pensamento sincrético, pelo estado de mistura, de globalidade e confusão em que a criança se encontra, na fase inicial do desenvolvimento (GALVÃO, 2008).

Nesse sentido, a metamorfose e o fixismo são, segundo Wallon (2008), intercambiáveis. Galvão (2008) afirma que somente o processo de simbolização vai permitir que haja a substituição de referências pessoais por signos² convencionais, fazendo assim com que o pensamento adquira uma representação mais objetiva da realidade.

Com a diminuição do sincretismo e o advento da oposição, a função simbólica da criança progride. Ela deixa de confundir sua existência com tudo o que se relaciona e também “[...] começa a saber distinguir entre seus devaneios e o real, e misturá-los de novo em suas brincadeiras será uma fonte de prazer” (WALLON, 2007, p. 185).

A fase que sucede a oposição é o gracejo, aos quatro anos. Este é o primeiro momento da fase mais positiva do *personalismo*, em que a criança, através de movimentos sedutores, empenha-se em obter a admiração dos outros. Agora, ela se preocupa mais ainda com a sua pessoa, o que não deixa de causar confusão e conflito, pois a criança só poderá agradar a si mesma se conseguir agradar ao outro, fazendo assim com que o outro, já diferenciado, participe de sua construção.

Segundo Wallon (2007), a idade da graça é caracterizada também pela timidez, pois o gesto gracioso pode ser o gesto fracassado, envergonhado. A criança passa a ficar atenta ao efeito que pode produzir no outro, analisa cuidadosamente seus movimentos, dando-lhes um valor estético.

Essa necessidade que a criança tem do outro, para a própria afirmação, causará um sentimento temeroso de isolamento, o que a levará a substituir seus movimentos próprios, naturais, do gracejo, por outros, cuja fonte serão aqueles a que anteriormente se opunha. Essa fase do *personalismo*, denominada imitação, também é positiva e é caracterizada pelo apego às pessoas (GALVÃO, 2004).

² Signo: sinal indicativo; símbolo (HOUAISS, 2009).

Para Galvão (2008), a criança incorpora as atitudes das pessoas e também seu papel social, demonstrando, em si, resquícios do outro ao qual se unia anteriormente, e essa necessidade é fundamental no enriquecimento do eu. Wallon (2007, p. 187) explica que: “Com toda a sua sensibilidade postural, a criança se modela conforme as pessoas de seu meio que a atraem e se prepara para imitá-las. Nessa época de eretismo pessoal, contudo, não lhe resta outra alternativa senão preferir a si mesma e detestá-las na medida em que a superem”.

Começa, então, um novo enfrentamento entre o eu e o outro, quando, segundo Galvão (2008), na sucessão de conflitos interpessoais que marca o estágio personalista, a expulsão e incorporação do outro se complementam e se alternam no processo de formação do *eu*. Diante das características que compõem o estágio personalista, os conflitos se tornam um fator dinamogênico do processo de desenvolvimento, pois a diferenciação do eu-outro gera crises que precisam ser compreendidas como necessárias. Nessa perspectiva, a oposição deve ser interpretada como uma necessidade de autonomia. As atitudes de oposição sistemática são exemplos típicos de conflitos dinamogênicos.

Esses conflitos reaparecerão na adolescência, cuja fase também é marcada pela oposição, que surgirá com a mesma função da fase personalista, ou seja, como um importante recurso para a diferenciação do eu. Na adolescência, é necessária a reconstrução da identidade e essa crise de oposição se apresenta mais madura, uma vez que o adolescente procura apoiar suas oposições em sólidos argumentos intelectuais (GALVÃO, 2008).

A próxima etapa, a *categorial*, marcará uma redução do pensamento sincrético, pois com a autonomia adquirida, a criança vai ampliar um pouco mais seu domínio do espaço físico, auxiliada pela representação, e pensará no real por meio de categorias. Porém, o sincretismo não é algo a ser eliminado totalmente, dada a característica de integração funcional da teoria walloniana, uma vez que, para criar novos conceitos, a criança dependerá de um momento provisório de confusão, ou seja, de sincretismo (GALVÃO, 2006).

1.4 Categorial

Nessa etapa do desenvolvimento, de predomínio cognitivo, a criança começa a pensar e operar sobre objetos que não estão, necessariamente, presentes. Galvão (2008) explana que ela tem seu desenvolvimento cognitivo aguçado e sua sociabilidade ampliada e a necessidade de se perceber como indivíduo e medir força com o grupo social a qual pertence torna essa

fase um período crítico do processo de socialização, pois segundo Wallon (1975, p. 215), “[...] há tomada de consciência pelo indivíduo do grupo de que faz parte, há tomada de consciência pelo grupo da importância que pode ter em relação aos indivíduos”.

Aqui, observa-se uma redução significativa do sincretismo. Segundo Galvão (2008), a capacidade de formar categorias, ou seja, de organizar o real em classes apoiadas sobre um fundo simbólico estável, favorecerá a objetivação do real. Esse processo de transição do pensamento sincrético para o categorial dependerá também do meio cultural, pois o pensamento se apropria das diferenciações já feitas pela cultura, as quais influenciam as realizadas pelo indivíduo (GALVÃO, 2008).

Para formar categorias gerais abstratas, é preciso que a criança perceba uma independência entre os objetos e seus atributos e circunstâncias, separando a qualidade do objeto, noções que, no sincretismo, eram aderentes. A partir daí, ela irá começar a analisar, a comparar, a generalizar.

O início do *estágio categorial* é marcado por uma transformação orgânica, em que há um amadurecimento dos centros de *inibição e discriminação* do cérebro. Essas funções nervosas são responsáveis pela capacidade da qual depende o controle voluntário dos movimentos, e são essas funções que contribuem para a redução do sincretismo. Segundo Galvão (2008, p. 86), “[...] se elas não se desenvolverem, os objetos do pensamento, precariamente delimitados, contaminam-se uns com os outros, acarretando confusões de significado ou desvio de assunto”.

Além da condição orgânica, o pensamento categorial depende também de fatores de origem social, como a linguagem e o conhecimento. Ao interagir com o conhecimento formal, o pensamento se apropria das diferenciações feitas pela cultura, contribuindo assim para a realização de diferenciações feitas pelo próprio indivíduo. Portanto, esse processo depende do meio cultural.

Ao longo do desenvolvimento humano, o pensamento procura constantemente superar obstáculos, para compreender a realidade de forma objetiva, portanto, as categorias de pensamento estão sempre passando por reformulações, através de conflitos surgidos pelas capacidades intelectuais e pelos obstáculos que o meio proporciona. Desse modo, o sincretismo se torna um obstáculo para a objetivação do real, mas também contribui como um recurso necessário, pois, ao confundir e misturar ideias, possibilita ao sujeito criar relações não pensadas antes, então ele se torna essencial à criatividade e à invenção (GALVÃO, 2008).

O caráter cognitivo dessa etapa vai dar origem a próxima, de caráter centrípeto, de construção de si mesma, a adolescência, cuja necessidade de reconstrução é novamente marcante.

1.5 Adolescência

Esta fase, iniciada aos 12 anos, separa a criança do adulto que ela tende a ser. É marcada por transformações fisiológicas, em que a crise pubertária impõe a necessidade de novos contornos da identidade em função das mudanças corporais, trazendo à tona questões pessoais, morais, existenciais, assim como transformações de ordem psíquica. De acordo com Pereira (2005), voltam a preponderar as funções afetivas, ou seja, a construção da pessoa, da sua identidade vai ocupar o primeiro plano. A vida afetiva torna-se muito intensa e toma um relevo que muitas vezes surpreende o adulto. O meio social e cultural passam a ser de grande importância. Os adolescentes tornam-se intolerantes às regras e necessitam identificar-se com um grupo.

Na *adolescência*, há um desequilíbrio interior, originado pela ambivalência de atitudes e sentimentos, devido à riqueza da vida afetiva e imaginativa. Nesse desequilíbrio, alteram-se o desejo de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura. O que atende a necessidade do jovem é a novidade, o desconhecido, em detrimento dos dados da realidade (PEREIRA, 2005).

As condutas de oposição, de negação ao outro, que favorecem a diferenciação, aparecem de modo mais concentrado na fase da *adolescência*, assim como apareceram na *personalista*. A independência do eu, característica da primeira infância, aparece novamente aqui, momento em que a oposição tem papel fundamental na construção da pessoa. O adolescente afirma suas convicções e atitudes através da negação às opiniões e posições do adulto, na tentativa de diferenciar-se (GALVÃO, 2006).

No início, essa oposição ao outro aparece ligada à dependência, pois, ao mesmo tempo em que o adolescente deseja tornar-se independente do adulto, ele necessita de sua orientação para realizar suas escolhas, e essas atitudes de oposição e dependência são um importante recurso para a construção da sua identidade. Segundo Pereira (2005), o jovem adquire uma consciência das possibilidades que o futuro lhe oferece e das limitações pessoais e externas do

presente, impostas pelo meio em que vive, por isso, ele alterna e combina sentimentos de dúvida, de invenção, de construção, de descoberta, de aventura e criação.

Essa diferenciação, a qual busca o adolescente, nunca é total, ou seja, o outro é sempre uma dimensão presente para o eu. Galvão (2006, p. 61) explana esse princípio walloniano, quando diz que “[...] mesmo no adulto há situações em que o próprio adulto se mistura mais ao outro, perdendo a nitidez dos contornos do seu próprio eu. Por exemplo, em situações de cansaço ou situações de enamoramento”.

Após apresentar como ocorre o desenvolvimento psicológico, segundo Henri Wallon, o próximo capítulo irá apresentar a origem do interesse dele pela educação, sua concepção educacional e as propostas pedagógicas baseadas numa educação da pessoa completa, evidenciada na sua psicogenética.

2 A EDUCAÇÃO DA PESSOA COMPLETA

A Educação, segundo Wallon, deve contemplar todas as disposições que constituem o homem completo, pois qualquer indivíduo pode se desenvolver potencialmente em qualquer direção, a depender de seu aparato biológico e das condições em que vive. Ao abordar o desenvolvimento humano na sua integridade, a psicogenética de Wallon representa uma ferramenta importante para o processo educacional, pois, segundo Galvão (2008, p. 97), “[...] possibilita uma maior adequação dos objetivos e métodos pedagógicos às possibilidades e necessidades infantis, favorecendo uma prática de melhor qualidade, tanto em seus resultados como em seu processo”.

Em seus artigos com temas pedagógicos, Wallon dedicou-se a abordar assuntos como princípios da Escola Nova; orientação vocacional e o papel do psicólogo escolar; formação de professor; interação entre alunos e problemas de comportamento. Neste capítulo, serão abordadas as concepções educacionais de Wallon, bem como a origem de seu interesse pela Educação e a contribuição de sua psicogenética para as práticas educativas e estruturação do ambiente escolar.

2.1 Origem do interesse de Wallon pela Educação

Henri Wallon interessou-se pelo estudo do psiquismo humano sob uma perspectiva genética, pois acreditava que o conhecimento da gênese dos aspectos que constituem o psiquismo permite uma explicação mais objetiva de seus mecanismos e relações mútuas. Wallon se interessou pelo desenvolvimento infantil devido à Psicologia da Criança ser um dos principais ramos do estudo psicogenético do homem, pois é na infância que se localiza a gênese da maior parte dos processos psíquicos. A sua teoria baseia-se no estudo da pessoa completa, de forma contextualizada e integrada (GALVÃO, 1994).

Galvão (1994) relata que suas produções iniciais tinham caráter psiquiátrico, pois Wallon era formado em Medicina, porém foi se aproximando da Educação, caracterizando a escola como um ambiente propício para a investigação psicogenética. Concebia a escola como meio peculiar à infância e, dessa forma, a Pedagogia se torna um campo animador das atividades da Psicologia Genética.

Essa relação entre Pedagogia e Psicologia é recíproca, pois Wallon acredita que a psicogênese é um importante instrumento para a Educação, possibilitando o aprimoramento da mesma, uma vez que adequa os objetivos e métodos educacionais às possibilidades e necessidades infantis. “Dependendo do objetivo que se tem em vista, a Psicologia pode ser instrumento para a pesquisa pedagógica, assim como a Educação pode ser campo e pretexto para a investigação psicológica” (GALVÃO, 1994, p. 34).

Wallon se aproximou da Educação na medida em que participava ativamente do debate educacional de sua época. Participou do Movimento da Educação Nova, que concentrava os críticos do ensino tradicional, por meio do Grupo Francês de Educação Nova e da Sociedade Francesa de Pedagogia. Através de sua integração a esses grupos, ele teve a oportunidade de conhecer os diferentes preceitos educativos da Escola Nova³, além da participação em reuniões com diversos educadores, o que proporcionou uma condição favorável à troca de experiências e reflexões (GALVÃO, 1994).

Quando assumiu a presidência da Sociedade Francesa de Pedagogia, de 1937 até 1962, Wallon se tornou o responsável pela escolha dos temas de conferência e dos conferencistas; desde então, entrou em contato com o meio dos professores e com os problemas concretos do ensino primário. Passou a defender a preocupação escolanovista em adequar o ensino ao desenvolvimento da criança e a necessidade de mudar a natureza das relações estabelecidas entre professores e alunos. Porém, apresentava algumas ressalvas, como a anulação da necessidade do ensino sistematizado e o papel do professor, argumentando que esse equívoco se devia ao fato de que as doutrinas escolanovistas não haviam ultrapassado a dicotomia indivíduo-sociedade, cuja superação ocupa papel importante no pensamento de Wallon, sendo característica marcante de sua dialética (GALVÃO, 1994).

Para Wallon, a ideia de oposição entre indivíduo e sociedade fundamentava a maior parte dos sistemas de ensino, como exemplifica Galvão (2008, p. 90):

[...] A educação tradicional, tendo por objetivo transmitir aos alunos a herança dos antepassados e assegurar-lhe o domínio das ideias e costumes que lhe permitiriam melhor se adaptar à sociedade tal como é estabelecida, prioriza a ação dos adultos sobre a juventude e acena com a perturbação da ordem social. Por outro lado, o movimento da Escola Nova, ao buscar romper com a opressão do indivíduo pela sociedade, acabou por desprezar as dimensões sociais da educação, preconizando o individualismo.

³ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Surgiu como oposição à escola fabril, a qual dava importância à aprendizagem através da memorização e repetição. A Escola Nova, no entanto, procura novos métodos de ensino, de forma a alcançar os mesmos objetivos (HANZE, 2010).

Wallon ainda relaciona essa dicotomia com a pedagogia de Rousseau (1712-1778)⁴, pois este vê a bondade do indivíduo como sendo inata e responsabiliza a sociedade pela corrupção dessa bondade original. Diante disso, Rousseau propõe uma educação fora da sociedade, para que o indivíduo possa atingir suas potencialidades individuais e desenvolver-se segundo sua natureza, para que, somente depois, possa ser inserido na sociedade. Sob a perspectiva walloniana, é impossível a personalidade ser formada na ausência do convívio social, pois se trata de um ambiente que proporciona interação e confronto com o outro, através do qual se forma o indivíduo (GALVÃO, 2008).

As ideias de Rousseau inspiraram os preceitos da Escola Nova, que criticavam o ensino tradicional pela excessiva rigidez de seu programa, o ensino puramente livresco e o autoritarismo na relação professor-aluno. Nessa concepção, os métodos tradicionais “[...] colocam a criança numa posição de passividade, impedem suas livres investigações sobre o mundo e suas interações sociais, abafando sua espontaneidade e curiosidade natural” (GALVÃO, 2008, p. 91).

Wallon não discordava da crítica que a Escola Nova fazia ao modelo tradicional de ensino, porém as suas ressalvas com relação aos escolanovistas era porque eles acreditavam que a criança, por si só, era capaz de todo o desenvolvimento, como se qualquer intervenção do adulto fosse prejudicial, como se ela pudesse aprender tudo pelos órgãos do sentido. Dessa forma, conforme a crítica de Wallon, eles ignoravam as dimensões sociais da Educação e preconizavam o individualismo (GALVÃO, 2008).

Galvão (2008, p. 92) destaca que essa dicotomia indivíduo-sociedade ainda é vigente hoje, pois:

[...] Numa luta permanente pela atualização e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, continuamos nos debatendo contra o autoritarismo das concepções tradicionais, infelizmente ainda predominantes no cenário educacional. [...] No cenário atual, é comum que, em nome do respeito aos interesses e necessidades do aluno, negue-se a importância do ensino sistematizado e anulem-se as possibilidades de intervenção do professor, transformado num mero espectador do desenvolvimento da criança.

De acordo com Galvão (1994), Wallon não pretendeu criar um tratado pedagógico, mas o caráter pedagógico de sua teoria revela que uma pedagogia progressiva é possível, pois explica que o desenvolvimento da consciência de si ocorre no mesmo caminho que o

⁴ Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, Suíça, em 1712. O princípio fundamental de toda a sua obra é que o homem é bom por natureza, mas está submetido à influência corruptora da sociedade. Rousseau via o jovem como um ser integral, e não como uma pessoa incompleta, e intuiu, na infância, várias fases de desenvolvimento, sobretudo cognitivo (FERRARI, 2011)

desenvolvimento da consciência do mundo, a vida emocional e a vida intelectual caminham numa relação de reciprocidade.

2.2 Concepção de Educação segundo Wallon

Wallon valoriza a ação educativa, atribuindo importância à transmissão do patrimônio cultural e ao papel do professor. Sua concepção pedagógica, em que o desenvolvimento da consciência de si e do mundo caminha junto, contempla as dimensões social e individual; portanto, a Educação, em sua perspectiva, deve atender simultaneamente à formação do indivíduo e à sociedade (GALVÃO, 2008).

Nesse sentido,

[...] O acesso à cultura é função primordial da educação formal e a escola é parte das condições de existência na qual a pessoa se desenvolve e constitui, devendo intervir nesse processo de maneira a desenvolver o desenvolvimento de tantas aptidões quantas forem possíveis (DOURADO, 2002, p. 28).

Wallon sabia da força política que a Educação tinha. A educação fascista da época buscava manter os indivíduos em sintonia com seu lado mais instintivo e primitivo e limitava os recursos da inteligência, dessa forma, os indivíduos ficavam mais suscetíveis de se contagiarem pelo discurso político e aderirem às ideias fascistas. “[...] Segundo Wallon, entre o regime político de determinada sociedade e o sistema educacional nela vigente a relação não é de mera casualidade. Mesmo que não seja colocada explicitamente, a educação tem sempre um papel político” (GALVÃO, 2008, p. 93).

Wallon criticava o ensino francês, que elevava os alunos de camadas sociais favorecidas com uma longa carreira que culminaria no Ensino Superior e, aos desfavorecidos, socialmente impunha uma carreira até o ensino técnico ou profissionalizante. Ele criticava a ação de uma elite que queria se manter como classe dirigente e, diante disso, a sociedade capitalista se tornava cada vez mais competitiva e individualista. Wallon lutava por uma sociedade socialista, caracterizada pela democracia e justiça social.

A concepção pedagógica de Wallon se encontra de forma mais concreta no projeto chamado Langevin-Wallon, que teve a participação inicial do físico Paul Langevin (1872-

1946)⁵, criado com o intuito de introduzir uma total reformulação do sistema educacional da França em 1945, após a 2ª Guerra Mundial. A concepção de Wallon de uma Educação com dimensão político-social fica mais evidente nesse projeto, o qual destaca a importância da Educação no processo de reconstrução da sociedade, abalada física e moralmente pela guerra (GALVÃO, 1994).

Embora não tenha sido implantado, o projeto propunha a realização de mudanças profundas no ensino, em que os âmbitos administrativo, curricular e metodológico girariam em torno da justiça social e seriam fundamentados no conhecimento científico do ser humano em desenvolvimento, com base em sua psicogênese. Tinha também, como proposta, o atendimento simultâneo das aptidões individuais e das necessidades sociais, baseado na concepção walloniana de que o desenvolvimento das competências de cada um ocorre em benefício do indivíduo e da sociedade. Wallon propunha também a presença de um psicólogo escolar para orientar os alunos nas suas descobertas, gostos e preferências, através de um trabalho de orientação vocacional (GALVÃO, 2008).

Além das práticas pedagógicas, o projeto também abrangia procedimentos financeiros, como a gratuidade do ensino e a implantação de um regime de remuneração ao estudante, de forma a assegurar, aos aprendizes, seu desenvolvimento integral. Através dessa preocupação de Wallon com a Educação de sua época, Galvão (2008) conclui que as propostas do projeto Langevin-Wallon representam uma utopia educacional e também a utopia de uma sociedade, setores que Wallon, Langevin e demais colaboradores procuraram atender simultaneamente.

Através do projeto, percebemos características marcantes da psicogenética de Wallon. Segundo Galvão (2008), serve como um instrumento para a prática pedagógica, pois gera uma ação que atende as necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor, promovendo, dessa maneira, o seu desenvolvimento em todos esses níveis. Assim sendo, podemos extrair alguns procedimentos pedagógicos essenciais para a Educação escolar da criança em todas as suas etapas de desenvolvimento.

⁵ O físico francês Paul Langevin foi professor de Física no *Collège de France*. É reconhecido pelos seus trabalhos sobre magnetismo. Langevin foi um convicto oponente do regime nazista, tendo sido preso e, posteriormente, retirado do seu posto pelo governo de Vichy. Morreu em Paris, um ano depois de ver a sua pátria em liberdade (POMBO, 2012).

2.3 Psicogenética e Educação: práticas pedagógicas e ambiente escolar

A psicogenética de Wallon é um instrumento válido para a Educação, pois nos ajuda a compreender o significado das condutas infantis e das suas interações com o meio. Uma Pedagogia inspirada nos conceitos de Wallon não considera o desenvolvimento intelectual como o principal foco da Educação, mas como meio para a meta maior do desenvolvimento. Essa interdependência entre desenvolvimento intelectual e conhecimento guia uma Pedagogia em que os conteúdos de ensino têm um papel importante (GALVÃO, 2008).

Wallon acreditava que as aptidões do indivíduo eram cultivadas através do contato com a cultura, e não seriam inatas, como Rousseau acreditava. Por isso, a escola tem função primordial de dar acesso à cultura, para que as aptidões possam ser desenvolvidas, pois o indivíduo só poderá se constituir como homem completo se adquirir as capacidades de compreender, ponderar e escolher, as quais são agregadas somente àqueles que conhecem e se apropriam da cultura de seu tempo (DOURADO, 2002).

Dourado (2002) reflete sobre a função que Wallon conferia à escola, a qual deveria ser um ambiente acessível a todos, onde cada um deveria ter a oportunidade de se desenvolver intelectual, estética e moralmente, segundo suas aptidões, ou seja, de acordo com a sua capacidade de assimilar. Além disso, deveria proporcionar condições para que a criança descobrisse suas tendências de acordo com o seu estágio de desenvolvimento.

Dos três aos onze anos de idade, as aptidões da criança devem ser orientadas e cultivadas, de acordo com a sua natureza, seja manual, corporal, estética, intelectual e moral. A partir dos sete anos, a criança vive uma dualidade: sentimentos de cooperação e rivalidade. De acordo com Dourado (2002), uma intervenção docente walloniana seria aquela em que o professor propõe trabalhos em grupos e atividade de cooperação, em detrimento dos trabalhos individuais, pois, nessa fase, podem ocorrer rivalidades ao invés de solidariedade.

Entre os onze e quinze anos, as aptidões são mais pessoais, mais singulares, então as propostas pedagógicas sugeridas pela teoria walloniana são amplas, para permitir que a criança desenvolva novas funções, reconheça suas preferências e suas dificuldades. Nessa fase, que compreende o início da adolescência, o professor pode ajudá-la a distinguir valores sociais e morais. O educador deve promover o sentimento de responsabilidade, pois, de acordo com Wallon, citado por Dourado (2002, p. 29-30):

[...] A responsabilidade confere um direito de domínio por uma causa, mas também um dever de sacrifício, o que significa que o adolescente responsável é aquele que deve se sacrificar mais por tarefas sociais que contribuem para o crescimento e desenvolvimento da coletividade e do grupo.

As propostas pedagógicas para essa fase devem auxiliar o adolescente em suas indecisões e angústias e, para isso, o professor pode propor atividades que propiciem o reconhecimento de suas tendências e o cultivo de aptidões, além de orientar o aluno com relação às suas metas e objetivos futuros (DOURADO, 2002).

A psicogenética walloniana não nos apresenta uma Pedagogia conteudista, numa relação em que o aluno assume um papel passivo na apropriação dos elementos culturais; mas ressalta uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa um espaço importante, pois, no processo de construção da identidade, a expressão do *eu* é uma necessidade fundamental. Os movimentos de expulsão e incorporação, através dos quais a pessoa se forma, devem ser acompanhados pela escola, a qual deve oferecer oportunidades de aquisição e expressão, integrando, em termos curriculares, arte e ciência (GALVÃO, 2008).

Galvão (2008, p. 101) ressalta que “[...] cada etapa do desenvolvimento define um tipo de relação particular da criança com seu ambiente, o que implica dizer que a cada idade é diferente o *meio* da criança”. Diante disso, a escola precisa planejar a estruturação de seu ambiente, pois um bom espaço escolar pode ocupar papel decisivo na promoção do desenvolvimento infantil.

No que diz respeito às atividades escolares, também deve ser proposto um planejamento que atinja as várias dimensões que compõem o *meio*, não se restringindo à seleção de alguns temas. Deve-se pensar no espaço em que se realizarão as atividades, pois cada área ocupada precisa ser decidida, e aspectos como materiais utilizados e objetos que ficarão ao alcance das crianças também deverão ser programados. O uso e a organização do tempo precisam ser definidos, assim como a duração e o momento mais adequado para a realização das atividades (GALVÃO, 2008).

Por fim, o ambiente escolar deve ser estruturado buscando as interações sociais, definindo se as atividades ocorrerão individual ou coletivamente e como serão formados os grupos. A escola se trata de um ambiente diferente do familiar, portanto, deve proporcionar à criança a vivência em grupos variados, para que ela assuma papéis variados e obtenha uma

noção mais objetiva de si própria. Essas vivências proporcionarão maiores parâmetros de relações sociais e enriquecerão sua personalidade (GALVÃO, 2008).

A prática pedagógica deve se pautar no conhecimento do desenvolvimento do aluno; por isso, a psicogenética de Wallon se faz importante, porque permite ao docente conhecer as necessidades específicas de cada etapa e intervir em uma determinada direção, de forma consciente e responsável, alicerçado em valores morais e sociais e por objetivos e metas educacionais (DOURADO, 2002).

Conhecendo a concepção de Educação segundo Wallon e as propostas pedagógicas formuladas de acordo com sua psicogenética, o próximo capítulo se dedicará a abordar mais especificamente os conflitos interpessoais na Pré-escola, aportes teóricos e estratégias pedagógicas, com destaque para a atuação do professor perante essa situação, presente no cotidiano escolar e necessária ao desenvolvimento do sujeito.

3 CONFLITOS INTERPESSOAIS NA PRÉ-ESCOLA: CONCEITO, AMBIENTE ESCOLAR E AÇÃO DOCENTE

O conflito pode ser encarado como negativo, mas é inerente à vida. A sociedade se movimenta através de conflitos, uma vez que, na ausência deles, prevalece o totalitarismo, portanto, não há democracia. Os conflitos se tornam um canal de expressão e a resolução dos mesmos por meios pacíficos é o desafio de uma sociedade democrática (GALVÃO, 2004).

A distinção entre conflitos construtivos e destrutivos possibilita ações preventivas diante dos últimos. Quando se trata de conflitos interpessoais na infância, a teoria walloniana aponta dois fatores como fundamentais: preservação e afirmação do Eu. Diante desse tipo de conflito, uma atitude de compreensão por parte de todos os adultos envolvidos, é bastante necessária. No âmbito escolar, “[...] onde as restrições ao movimento infantil desencadeiam ladainhas mecânicas e ineficazes, geradoras apenas de aumento de tensão, medidas institucionais de reorganização das propostas, do espaço e do tempo serão úteis” (GALVÃO, 2004, p. 8).

Considerando que conflitos são essenciais e constitutivos tanto à vida psíquica, como à dinâmica social, este capítulo busca apresentar o conceito de conflito, através da perspectiva de Wallon. Além disso, aborda o ambiente escolar como propiciador de conflitos interpessoais e a atuação do professor perante essas situações, como necessárias ao desenvolvimento da criança na pré-escola.

3.1 Conflito: uma diversidade de conceitos

O conceito de conflito aparece em diferentes perspectivas teóricas. Galvão (2004) explana a diferença entre conflito e violência através da corrente de pensamento de Wieviorka⁶, o qual esclarece que, no conflito, as pessoas ou grupos que se opõem buscam reforçar suas posições nas suas relações, então ocorre uma possibilidade de compromisso

⁶ Wieviorka: O sociólogo francês Michel Wieviorka é um dos maiores especialistas em violência do mundo. É autor de vasta obra que contempla temas como movimentos sociais, racismo, violência e globalização. Foi presidente da Associação Internacional de Sociologia, diretor e professor da École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) e diretor do Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologique (Cadis), de Paris (França) (RODRIGUES, 2011).

entre os oponentes; já a violência aponta para uma ruptura das relações, para a destruição do outro, por isso a violência ocorre quando o conflito falha. A autora aponta que, na prática social, esses dois conceitos se sobrepõem, pois, numa variedade de situações, a relação conflitual entre adversários não exclui a violência e esta pode se mostrar geradora de conflito pacificado.

Na Psicanálise, os estudos de Freud indicam um papel fundamental da sexualidade nos conflitos psíquicos, pois afirmam que os sintomas histéricos⁷ derivam da oposição entre os desejos do sujeito e sua consciência moral. Diante dessa concepção, o conflito se manifesta como oposição de duas tendências internas inconciliáveis, opostas: o desejo e a defesa. O conflito psíquico também se manifesta no sujeito através da dualidade entre pulsões⁸, caracterizando-o como permanentemente dividido. A superação do conflito edípico⁹ constitui o sujeito do desejo, quando ocorre o abandono das fantasias sexuais infantis (GALVÃO, 2004).

De acordo com a abordagem de Galvão (2004), na Psicologia de Erick Erickson, o conflito é conceituado como crise e cada fase do desenvolvimento, ao longo de todo o ciclo vital, define um conflito básico, em que o comportamento do sujeito é dividido em duas tendências opostas. Segundo ele, as crises são essenciais para o desenvolvimento do ego, que pode se tornar vulnerável e frágil pelo fracasso da crise ou fortalecido por sua superação. A superação dos conflitos que marca cada fase resulta em maior unidade interior do ego.

Jean Piaget, através da Epistemologia Genética¹⁰, destaca o conflito cognitivo como fator de desenvolvimento da inteligência. Quando ocorre um desencontro entre o objeto de

⁷ Histeria: Transtorno psicogênico com sintomas físicos. Os estudos sobre a histeria levaram Freud a sistematizar o conceito de inconsciente e a elaborar a Psicanálise. Ele observou que os sintomas físicos apresentados pelos pacientes histéricos independiam de qualquer enfermidade orgânica (FIORI, 1981).

⁸ Pulsão: Diferente do instinto sexual, cujo objeto é fixo e predeterminado, a pulsão sexual seria uma fonte de energia cujo objeto seria variável e construído ao longo da história de vida do sujeito. Na evolução do conceito de pulsão, Freud identifica a pulsão de morte como a tendência fundamental de todo ser vivo a retornar a um estado inorgânico, contrapondo-se, dessa maneira, à pulsão de vida (FIORI, 1981).

⁹ Complexo de Édipo: Segundo Freud, o mito de Édipo forneceria a matriz explicativa para compreender os processos pelos quais ocorrem as diferenciações entre os sexos, as escolhas amorosas e as identificações com os papéis sociais masculinos e femininos. O Complexo de Édipo envolve esses elementos no período de 3 a 5 anos, compreendido como fase fálica do desenvolvimento psicosssexual (FIORI, 1981).

¹⁰ Epistemologia Genética: A Epistemologia Genética procura formular um ponto de vista filosófico sobre a gênese do conhecimento, de como o sujeito passaria de um nível de conhecimento menor para um nível maior (PIAGET, 2001).

conhecimento e os processos de assimilação¹¹ feitos pelo sujeito, ocorre um desequilíbrio, ou conflito, o qual obriga o sujeito a superar seu estado atual, levando a uma maior e melhor equilíbrio cognitiva, denominada *equilíbrio majorante*. O desenvolvimento da inteligência depende da busca desse equilíbrio. Se o desencontro entre o sujeito e o objeto de conhecimento for muito grande, a ponto de o sujeito não perceber que as suas formas ou estratégias de assimilação não dão conta do que pretende fazer ou resolver, o conflito não se configura (GALVÃO, 2004).

Nas palavras de Piaget (2001, p. 13),

O desenvolvimento, portanto, é uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor à instabilidade e incoerência relativas das idéias infantis à sistematização de raciocínio do adulto.

Ainda na perspectiva de Piaget, “[...] conflitos interpessoais, correspondentes ao confronto entre diferentes pontos de vista sobre uma mesma questão, têm também importante papel na criação de novos esquemas de assimilação”¹² (GALVÃO, 2004, p. 19). Diante disso, conclui-se que o desenvolvimento cognitivo das crianças dá resultados mais significantes quando elas coordenam suas noções com as de outras, muito mais do que quando agem individualmente.

Os conflitos estão presentes tanto na infância quanto na adolescência, propiciando competências sociais e cognitivas. Nos adolescentes, eles se fazem necessários para que haja interdependência entre os mesmos e para que possam compreender as diferenças entre os diversos relacionamentos nos quais se envolvem. Como explica Galvão (2004, p. 20): “[...] Os relacionamentos saudáveis não seriam aqueles em que não há conflitos, mas aqueles em que há, por parte dos sujeitos envolvidos, uma disposição para resolver os desacordos”.

Os estudos de Shantz e Hartup, abordados na obra de Galvão (2004), discorrem sobre conflitos interpessoais na infância e na adolescência. Revelam uma distinção entre o valor dos

¹¹ Assimilação: No processo global de adaptação, estariam implicados dois processos complementares: a assimilação e a acomodação. A assimilação consiste na incorporação de elementos externos ou dados e a acomodação nas modificações mentais realizadas em função da particularidade da situação (RAPPAPORT, 1981).

¹² Esquema: Estruturas inicialmente sensório-motoras e posteriormente cognitivas que permitem a organização intelectual do meio pelo sujeito (PIAGET, 2001).

conflitos, que tendem a ser destrutivos, quando os sujeitos estão em clima de raiva ou angústia e construtivos, quando os envolvidos se encontram com reduzida intensidade emocional, marcados por condutas de reconciliação. Portanto, esses autores caracterizam o conflito como uma valiosa ferramenta para a vida em sociedade.

A teoria de Henri Wallon se caracteriza pela análise das contradições que definem a vida psíquica. O conceito de conflito ocupa papel crucial e se faz presente para caracterizar o ritmo pelo qual se dá o desenvolvimento da pessoa completa. Para Wallon,

[...] A sucessão entre várias fases em que se pode decompor a infância é descontínua, sujeita a rupturas e mudanças bruscas; a passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Atividades preponderantes numa idade são reduzidas ou mesmo aparentemente suprimidas na idade seguinte, como se o sujeito tivesse que escolher entre um antigo e um novo tipo de comportamento. O conflito é, além da expressão do desenvolvimento, o seu motor, o que gera a sua dinâmica (GALVÃO, 2004, p. 21).

Na perspectiva psicogenética deste teórico, o conflito é compreendido como movimento constitutivo dos sujeitos, de suas identidades por meio da preservação e afirmação do eu, sendo, portanto, realidade necessária para a formação da vida psíquica e social das crianças. O autor defende que as oposições manifestadas no real devem ser aceitas para a compreensão dos fenômenos psíquicos, pois elas se manifestam na atividade do sujeito e nas relações que este tem com o real. Wallon compreende o desenvolvimento humano através de uma perspectiva dialética, impulsionado por intensos conflitos de ordem tanto emocional, como também afetiva, cognitiva e motora (RODRIGUES, 2009).

Wallon se mostrou um autor apropriado para a compreensão de conflito neste estudo, devido à ideia de uma psicogênese do sujeito em sua completude, uma vez que compreende a criança como sujeito participante, ativo e protagonista da cultura que constrói, reformula e difunde. Diante disso, o espaço escolar se faz necessário e propício para o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Galvão (1994, p. 34), Wallon via a escola como meio peculiar à infância, como um contexto privilegiado para a investigação psicogenética, pois “[...] a Psicogênese é importante instrumento para o aprimoramento da Educação, na medida em que possibilita a adequação dos objetivos e métodos educacionais às possibilidades e necessidades infantis”.

Desse modo, a escola atua como um ambiente propiciador de conflitos. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, que contempla crianças na fase pré-escolar, é uma área que exige atenção por parte do professor, para que este saiba identificar os

conflitos interpessoais e atuar como mediador, de forma a respeitar a identidade que está sendo construída na criança.

3.2 O ambiente escolar como propiciador de conflitos interpessoais

Wallon abordou assuntos como orientação profissional, ambiente escolar, formação de professor e reforma do ensino. Suas relações com a Educação se estreitaram com a sua proximidade a uma escola na periferia de Paris, a qual favoreceu o acesso à criança contextualizada (GALVÃO, 1994).

De acordo com Rodrigues (2009), Henri Wallon compreende a criança como protagonista de suas ações, orientada para a interação social, e, através da sua inserção gradativa no meio sociocultural, vai construindo sua identidade e formando vínculos. Por isso, entende-se o desenvolvimento como sendo constituído por redes complexas de relações da criança consigo mesma, com seus pares e com os adultos em ambientes sociais. A escola se situa como um tipo de ambiente social rico para o desenvolvimento pleno da criança, no qual elas interagem com seus pares, e a Educação Infantil se trata de um espaço intencionalmente planejado, visando oferecer múltiplas oportunidades de expressão e aprendizagens infantis.

Uma das propostas de Wallon é de aproximar a Psicologia à Pedagogia, com um objetivo de olhar a criança em um contexto educacional, para que se note a concepção de processo, de movimento e de transformações que a sua teoria adota e que precisa ser interpretada. Sua preocupação com a visão prática da Psicologia é evidente em seu discurso.

De acordo com seu pensamento,

[...] Sem dúvida que as experiências de que a Psicologia tem necessidade ultrapassam o laboratório. [...] Entre a Psicologia e a Educação, as relações não são de uma ciência normativa e de uma ciência ou de uma arte aplicadas. A Psicologia está bastante perto de suas origens para que seja possível reconhecer a íntima dependência em que se encontra uma ciência nos seus começos face a problemas práticos (WALLON, 1975, p. 9).

Diante da relação de reciprocidade que Wallon atribui à Psicologia e à Pedagogia, Galvão (2004) afirma que a observação é um meio privilegiado para o estudo da criança, por isso a autora evidencia a importância da articulação entre o processo de desenvolvimento psíquico e as práticas escolares. Os conflitos podem surgir como inerentes ao desenvolvimento ou, pelo contrário, como indicadores de práticas escolares inadequadas.

A escola, numa perspectiva tradicional, tem a tarefa fundamental de transmissão de conteúdo. Porém existem outros domínios, além do intelectual, que fazem parte da prática educativa, como atitudes de oposição do grupo ou de um aluno individualmente, conflitos interpessoais e excessiva agitação motora. Nessa perspectiva, Wallon afirma que não há como falar sobre a inteligência da criança sem perceber a criança integralmente. Defendia uma Educação que deveria atender simultaneamente à formação integral do indivíduo e à constituição da sociedade, instrumentalizando o indivíduo a participar da coletividade (GALVÃO, 1994).

Segundo o pensamento de Wallon,

[...] a Educação deve atender às necessidades imediatas de cada etapa do desenvolvimento infantil, assegurando a plena realização das disposições e aptidões atuais, ao mesmo tempo em que prepara a etapa seguinte, nutrindo na criança o desenvolvimento das atitudes e funções que estão por vir e que, de alguma forma, já se manifestam em sua atividade presente (GALVÃO, 1994, p. 36).

O cotidiano escolar da Educação Infantil é constituído pelo conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia a dia de uma instituição, na qual se inserem crianças em processos de formação. Nesse contexto, as situações de conflito revelam o cotidiano e ajudam na compreensão dos processos do desenvolvimento humano e dos sentidos das práticas educativas (GALVÃO, 2004).

Wallon ainda delimita algumas condições de um ambiente escolar apto para atender as crianças de acordo com a sua faixa etária, assim como o limite de tempo para serem feitos os trabalhos dirigidos. No caso da pré-escola, a capacidade de controle do movimento é conquista gradativa e, por isso, ainda instável. “[...] O espaço da sala de aula deve-se adequar a esta característica, permitindo simultaneidade de atitudes posturais diferentes, de forma que as crianças não sejam obrigadas a permanecer sempre numa mesma postura” (GALVÃO, 1994, p. 37). Com isso, Wallon não pretendia criar uma teoria geral da Educação, mas utilizou seus conhecimentos psicológicos como um recurso de compreensão de situações e processos educacionais.

Para Galvão (1994), Wallon contribuiu muito para o ambiente escolar, que se situa como um meio com características próprias e, nesse sentido, diferencia-se do meio familiar. A criança, para garantir sua autonomia, precisa de interações diferenciadas, distintas das do seu grupo familiar, em que ela possa escolher os companheiros e as situações, assim poderá enriquecer sua personalidade. O autor enaltece, igualmente, o meio escolar como um auxílio para a compreensão de condutas individuais, mas também para a organização do trabalho em

classe, cobrando da escola o atendimento do indivíduo na integridade dos domínios que o constituem.

É nesse contexto que se situa o professor, como um observador e mediador do conhecimento e da diversidade de situações conflituosas. Para Wallon, a intervenção do professor é um fator fundamental para o processo de desenvolvimento e aprendizagem (GALVÃO, 1994).

3.3 Ação docente perante os conflitos interpessoais na pré-escola

A pré-escola atende crianças entre 4 e 5 anos de idade, portanto, elas se situam na fase *personalista* da teoria de desenvolvimento de Wallon. Sabemos que é característica dessa fase crises de oposição como um propulsor da construção da identidade infantil. Wallon acreditava que o desenvolvimento da consciência de si se dava na mesma medida do desenvolvimento da consciência do mundo, com isso, ele confere importância à transmissão do patrimônio cultural e ao papel do professor, valorizando a ação educativa (GALVÃO, 1994).

Henri Wallon propunha a observação como método para o estudo da criança e considera muito difícil o observador não levar em conta seus sentimentos ou intenções, ao interpretar uma atitude da criança, desse modo, ele acreditava que:

[...] só o conhecimento da gênese dos aspectos que constituem o psiquismo permite uma compreensão e explicação mais objetivas de seus mecanismos e relações mútuas, evitando o equívoco de tomar a conduta do adulto por uma simplicidade essencial e primitiva (GALVÃO, 1994, p. 33).

Sabendo que, em uma sala de aula pré-escolar, podem surgir atitudes de oposição - gerando conflitos interpessoais, assim como excessiva agitação motora -, o professor, como observador e ao mesmo tempo mediador, precisa tomar cuidado com as interpretações que faz das situações conflituosas.

Como afirma Rodrigues (2009, p. 6):

Na maioria das situações as manifestações afetivo-emocionais das crianças são interpretadas de forma negativa, elas são difíceis de serem acolhidas e o adulto acaba por considerá-las como traquinagem, principalmente se expressarem alguma agressividade. No entanto, sob a ótica walloniana, as manifestações emocionais da criança, inclusive as agressivas, são viscerais, são parte constitutiva da espécie humana, além de serem essenciais para o processo de formação da personalidade.

Com um olhar mais atento à psicogenética de Wallon, o docente pode interpretar as manifestações motoras das crianças como algo mais amplo, que não se restringe apenas ao domínio motor, mas que estão carregadas das demais dimensões, como a afetiva-emocional, intelectual e social, que merecem ser melhor compreendidas (GALVÃO, 2004).

Por conseguinte, o professor deve evitar observar a criança somente a partir do seu ponto de vista, mas deve sobretudo entender que, naquele momento, ela está vivendo plenamente as situações com todas as funções de que dispõe. Dessa forma, se tiver acesso ao material teórico abordado de uma forma integrada, abrangendo oportunidades favoráveis à expressividade, emoção, gestualidade, movimento, representação mental e pensamento discursivo - estará provavelmente melhor preparado para atender a criança em suas diversas necessidades, assim como impulsionar o seu desenvolvimento e favorecer sua aprendizagem (GALVÃO, 1994).

O professor deve, também, procurar formas de desenvolver os conteúdos de ensino levando em conta as características psicomotoras das crianças que está atendendo. As relações de conflito e oposição são momentos em que se evidencia e melhor se visualiza a importância do outro para a constituição da pessoa. De acordo com Rodrigues (2009, p. 3), as situações de conflitos interpessoais estão relacionadas a inúmeros fatores, dentre eles:

[...] o contexto em que se dão as interações, os recursos materiais disponíveis, mas principalmente os recursos expressivos com os quais as crianças podem contar neste momento, pois é a partir deles que são dados os significados de posse e uso dos objetos para a faixa etária em questão.

Outra situação que pode estimular os conflitos interpessoais é o monopólio da fala, pois a idade pré-escolar também é caracterizada como a idade da graça, quando a criança sente a necessidade de chamar a atenção para si, através de movimentos graciosos, mas também de um discurso envolvente. Por isso, um importante método que pode ser utilizado pelo professor é a “roda de conversa” (GALVÃO, 2004).

Galvão (2004) pôde observar, através de uma pesquisa feita em uma sala de pré-escola, que é muito importante a ação da professora para coordenar a participação das crianças e garantir o espaço para a fala de cada uma. Nesse método, todas as crianças sentam em forma de roda e se manifestam sobre o assunto em pauta. Dessa forma, todos tem acesso à fala, impedindo o monopólio pelos mais falantes. Essa dinâmica abre espaço para que todas respeitem o direito que cada uma tem de se expressar, enfraquecendo o egocentrismo infantil (GALVÃO, 1994).

Henri Wallon convida o professor a organizar a classe de modo coletivo, desenvolvendo o espírito de cooperação responsável pela unidade do grupo, e, quando ele se depara com as crises infantis, deve tomar cuidado para garantir o distanciamento necessário para não as comprimir e nem se submeter a elas. A oposição pode ser compreendida como decorrente de uma autonomia recém-conquistada na criança na fase personalista. Dessa forma, as crises podem ser superadas sem colocarem em risco a unidade do grupo e a boa relação do grupo com o professor (GALVÃO, 1994).

O professor, na ótica walloniana, deveria conhecer o processo de desenvolvimento da criança, por isso deve se submeter a um processo de formação específico. O docente deveria ser engajado e conhecer os assuntos de sua época, se atualizar constantemente, e ainda ter a “[...] autonomia na condução do seu trabalho e iniciativa para investigar, sobretudo por meio da observação, a origem de atitudes particulares, assim como de conflitos verificados no grupo” (GALVÃO, 1994, p. 38).

Para Galvão (2004), no cotidiano escolar, o conflito deve ser um objeto de reflexão, mas isso não significa que haverá uma ação concreta para a sua resolução, pois muitos deles não se resolvem, mas podem ser bem conduzidos se forem reconhecidos e compreendidos. O esforço do educador em perceber qual o sentido dos conflitos enfrentados torna construtivas essas situações de crise.

A psicogenética walloniana, aliada à Educação, oferece meios para aprofundar as reflexões sobre as práticas pedagógicas e impõe exigências sobre essas práticas, cobrando da escola o atendimento ao indivíduo na integridade dos domínios que os constituem. Os conflitos precisam ter espaço dentro da escola, independente da natureza que tenham, pois, como reconhece Galvão (2004, p. 226):

[...] Sejam conflitos trazidos do meio externo à escola, vividos nas relações entre colegas ou configurados como oposições contra a escola, o seu não reconhecimento, bem como a ausência do esforço em constituir canais legítimos de expressão e negociação, representam ingredientes decisivos para a eclosão de violência, assim como uma forma de violência.

A escola deve se reconhecer como um ambiente propício aos conflitos na infância, um terreno que os provocam e acolhem, pois, impedir que as crianças o vivenciem gera o temor de serem vistos como incompetentes e fracassadas. O professor, por sua vez, compreendendo essas situações, lhe possibilitará repensar atitudes, propostas e olhar de outro modo as condutas infantis (GALVÃO, 2004).

CONCLUSÃO

Este estudo bibliográfico se propôs a compreender os motivos da existência de conflitos interpessoais na Educação Infantil, tendo como base as fases de desenvolvimento do sujeito, segundo Wallon. Para isso, foram estudados: a concepção de desenvolvimento de Wallon; as ideias de Wallon sobre a Educação da pessoa completa e os conflitos interpessoais na Educação Infantil, enfatizando o ambiente escolar e a ação docente.

A Educação Infantil ou Pré-escola atende crianças entre zero a cinco anos de idade. Dos três aos cinco anos, elas se situam na fase *personalista* da teoria de desenvolvimento de Wallon. São características dessa fase crises de oposição como um propulsor da construção da identidade infantil. Na perspectiva psicogenética desse autor, o conflito é compreendido como movimento constitutivo dos sujeitos, de suas identidades - por meio da preservação e afirmação do eu - sendo, portanto, realidade necessária para a formação da vida psíquica e social das crianças (GALVÃO, 2004, 2006, 2008; NASCIMENTO, 2003; SANTOS; XAVIER; NUNES, 2008).

Wallon (1975, 2007, 2008) se mostrou um autor apropriado para a compreensão do conflito nesse estudo, devido à sua concepção de uma psicogênese do sujeito em sua completude, uma vez que compreende a criança como sujeito participante, ativo e protagonista da cultura que constrói, reformula e difunde. Diante disso, o espaço escolar se faz necessário e propício para o desenvolvimento integral da criança, pois é um ambiente peculiar à infância (GALVÃO, 1994).

Wallon valoriza a ação educativa, atribuindo importância tanto à transmissão do patrimônio cultural, bem como ao papel do professor. Sua concepção pedagógica, em que o desenvolvimento da consciência de si e do mundo caminha lado a lado, contempla as dimensões social e individual; portanto, a Educação, nessa perspectiva, deve atender simultaneamente à formação do indivíduo e da cidadania (DOURADO, 2002; GALVÃO, 2004, 2006, 2008).

Sendo o conflito caracterizado como uma mola propulsora do desenvolvimento infantil, ele precisa ser desmistificado pelos profissionais da Educação, em especial o docente. O professor, como observador e ao mesmo tempo mediador, precisa tomar cuidado com as interpretações que faz das situações conflituosas e agir de modo fundamentado em benefício do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Com um olhar mais atento à psicogenética

de Wallon, o docente pode interpretar as manifestações motoras das crianças como algo mais amplo, que não se restringem apenas ao domínio motor, mas que estão carregadas das demais dimensões, como a afetiva-emocional, intelectual e social, que merecem ser melhor compreendidas (GALVÃO, 2004; RODRIGUES, 2009; WALLON, 1975).

Dessa forma, a teoria de Wallon se caracteriza como um importante instrumento para a formação docente e as práticas educacionais, pois revela que os conflitos, independente da natureza que possuam, precisam ter espaço dentro da escola. Essa instituição de ensino, por sua vez, deve ser um terreno que o provoca e acolhe o conflito, pois a sua negligência implicaria um desenvolvimento infantil com rupturas, visto que o conflito faz parte indissociável do desenvolvimento psicológico. Para o docente, uma formação básica ou continuada com base nesses aportes teóricos oferece um melhor preparo para atender a criança em suas diversas necessidades, impulsionar o seu desenvolvimento e assim favorecer sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. S. Fascismo. **Info escola**, 2009. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/fascismo/>>. Acesso em: 05 de mar. 2013.

BRASIL. **Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. v. 1-3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOURADO, I. C. P. Henri Wallon: Psicologia e Educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, 2002.

FERRARI, M. Jean-Jacques Rousseau. **Educar para crescer**, 2011. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/rousseau-307428.shtml>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

FIORI, W. da R. Modelo psicanalítico. In: RAPPAPORT, C. R. **Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. v. 1. São Paulo: E. P. U., 1981. p. 11-50.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Henri Wallon**. Coleção Grandes Educadores. Belo Horizonte: Cedic, (texto-CD) p. 51-63, 2006.

_____. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon. **Série Ideias**, São Paulo, n. 20, p. 33-39, 1994. Disponível em: <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/uma-reflexc3a3o-sobre-o-pensamento-pedagc3b3gico-de-henri-wallon.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2013.

HANZE, A. Escola Nova e o Movimento de Renovação do Ensino. **Brasil Escola**, 2010. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa 2009.3**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

NASCIMENTO, M. L. B. P. A criança concreta, completa e contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**. São Paulo: Avercamp Editora, 2003, p. 47-69.

PEREIRA, A. S. F. A Adolescência na Teoria de Henri Wallon. **Fundação CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente**. São Paulo, 2005. Disponível em <<http://www.casa.sp.gov.br/site/paraleitura.php?cod=3>>. Acesso em: 20 de mar. 2013.

PIAGET, J. O desenvolvimento mental da criança. In: PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 13-63.

POMBO, O. **Paul-Langevin**: biografia. Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/traducoes/langevin.htm>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

RAPPAPORT, C. R Modelo Piagetiano. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R.; DAVIS, C. **Teorias do desenvolvimento**: conceitos fundamentais. v. 1. São Paulo: EPU, 1981. p. 51-75.

RODRIGUES, M. Estado em questão. **Revista Sociologia**, São Paulo, v. 34, p. 1-5, 2011. Disponível em: <<http://sociologiacienciaevida.uol.com.br/ESSO/Edicoes/34/artigo213698-4.asp>> Acesso em 25 jul. 2013.

RODRIGUES, S. A. Afetividade e Educação Infantil: o olhar walloniano. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX, 2009, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 2-11. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2128_1451.pdf> Acesso em: 8 maio 2013.

SANTOS, M. S.; XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L. **Psicologia do desenvolvimento**: teorias e temas contemporâneos. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de Psicologia comparada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Portugal: Estampa, 1975.