

Dener Luiz da Silva

**Por dentro do debate Piaget - Wallon: o  
desenrolar da controvérsia sobre a origem  
e desenvolvimento do pensamento  
simbólico.**

Belo Horizonte, MG  
Faculdade de Educação - UFMG  
2007

Dener Luiz da Silva

**Por dentro do debate Piaget - Wallon: o  
desenrolar da controvérsia sobre a origem  
e desenvolvimento do pensamento  
simbólico.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de  
Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do  
Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Regina H. Freitas Campos

Co-Orientadora: Dra. Silvia Parrat-Dayan

Belo Horizonte, MG  
Faculdade de Educação - UFMG  
2007





## RESUMO

O debate entre dois teóricos de grande relevância para a história da Psicologia da Educação – Henri Wallon (1879-1962) e Jean Piaget (1896-1980) - é examinado, buscando identificar suas controvérsias e situá-las em seus respectivos contextos históricos e científicos no período entre 1920 e 1960, no qual ambos os autores disputavam a hegemonia no campo de conhecimento da Psicologia Genética francófona. Atenção especial é dada à controvérsia sobre a origem e formação da função simbólica, tendo em vista seu valor heurístico para a compreensão das semelhanças e diferenças entre as respectivas posições teóricas acerca do desenvolvimento do pensamento na criança e no adulto. Utilizamos da metodologia de estudo teórico e histórico para selecionar e analisar as fontes de pesquisa, nosso olhar sendo, preferencialmente, o da história internalista mas, por vezes, complementado com as perspectivas da história-construção e da história-crítica. Verificou-se que o debate Piaget – Wallon foi marcado por uma dinâmica de descompasso entre as críticas e o estágio de desenvolvimento teórico de cada autor e, quando da explicação da passagem entre a inteligência sensório-motora ou das situações para o pensamento representativo, observou-se um deslocamento dessa temática para temáticas periféricas, tais como a continuidade ou não nesta passagem, o valor dos aspectos sociais, maturacionais etc. No que concerne à explicação sobre a gênese da representação, Wallon enfatiza o percurso que vai do corpo, da função tônica, das emoções, passando pelo simulacro e pela imitação. Já Piaget procura compreender esse processo como a complexificação dos esquemas sensório-motores e da dinâmica entre assimilação e acomodação, identificadas através da imitação e do jogo. Ambos os autores concordam que o surgimento da representação será a marca da presença de uma *função simbólica*, definida como a capacidade de evocar objetos ausentes através da representação mental, relacionando objeto real, signo e significado. Concordam, igualmente, que, para que se instale a função simbólica, será necessária a reatualização das experiências iniciais, que vão culminar nos esquemas sensório-motores ou na inteligência das situações, através de uma assimilação e acomodação dupla ou da sublimação da intuição espacial no nível representacional. Para ambos, há diferenças estruturais entre uma a inteligência prática e a inteligência representacional, mas há integração e preparação funcional. Diversos fatores explicam as discordâncias entre Piaget e Wallon ao longo de quase quatro décadas: objetivos, horizontes teóricos e objetos de interesse diversos em cada autor,

problemas lingüísticos, etc. De modo especial, assinalamos que os programas de investigação protagonizados por cada autor eram diferenciados. O programa de pesquisa de Piaget visava a compreensão dos processos que permitem a construção progressiva do conhecimento no sujeito epistêmico, enquanto Wallon pretendia focalizar especialmente o sujeito psicológico em sua totalidade emocional e cognitiva. Em consequência, permanecerá o fato de Piaget e Wallon possuírem concepções diversas frente à representação. No primeiro ela é um aspecto do ato de conhecimento dirigindo-se, especialmente, para objetos do conhecimento e sendo instrumento desse processo cognitivo. No segundo é entendida como um elemento na interação com o outro, elemento carregado de emoção, visando mobilizar e aproximar-se do outro com fins de produzir um eu diferenciado e autônomo: a pessoa. A investigação do debate sobre a controvérsia da formação do pensamento simbólico serviu-nos de instrumento para um maior conhecimento das trajetórias singulares destes dois autores, esclarecendo um importante momento da história da Psicologia ainda pouco investigado. Acreditamos que tais conhecimentos possam nos ser úteis para entender suas idéias em outros campos e noutros contextos, como a Epistemologia e a Educação.

Pavavras-chave: Jean Piaget, Henri Wallon, debate, função simbólica, história.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the debate between Henri Wallon (1879-1962) and Jean Piaget (1896-1980) – two authors whose work is very relevant for the history of psychology of education. The purpose of the study is to identify their controversies and to situate them in their historical and scientific contexts in the period between 1920 e 1960, a period along which both authors disputed the hegemony within the field of knowledge of genetic psychology among French speakers. Special attention is given to the controversy concerning the origin and formation of the symbolic function, taking into consideration its heuristic value for the understanding of similarities and differences between their theoretical positions regarding child and adult development. Theoretical and historical research methods were used to select and analyse the sources, taking an internalist standpoint combined with constructivist and critical historical methods. The results show that the debate Piaget – Wallon was marked by an untimely dynamics between the critiques and the stage of theoretical development of each author. When explaining the passage from sensory-motor or situational intelligence to representational thought, the centrality of this theme was replaced by peripheral considerations such as continuity or discontinuity, the value of social or maturational aspects, among others. Concerning the genesis of representation, Wallon emphasizes the path going from the body, the tonic function, of emotions, passing through pretence and imitation. Piaget aims at understanding this process as a complexification of sensory-motor schemata and the dynamics between assimilation and accommodation, identified through the analysis of imitation and play activities. Both authors agree that the birth of representation marks the establishment of a *symbolic function*, defined as a capacity to evoke absent objects through mental representation, relating the real object, its sign and its meaning. They agree also that, for the establishment of the symbolic function, the subject's initial experiences that culminated in the sensory-motor schemes or situational intelligence must be reactualized, through a double assimilation and accommodation, or the sublimation of spatial intuition at the representational level. For both authors, there are structural differences between practical and representational intelligence, notwithstanding their integration and functional preparation. Several factors explain the disagreements between Piaget and Wallon along almost four decades: their purposes, theoretical overviews, differential interests, linguistic problems, etc. The programs of research assumed by each author were different. Piaget's research program aimed at the understanding of the

processes underlying the progressive construction of knowledge by the epistemic subject, while Wallon aimed at focusing the psychological subject in his/her emotional and cognitive whole. Therefore, their approaches to representation remained diverse. For Piaget, representation is part of an act of knowledge directed towards objects of knowledge and being instruments for the cognitive process. For Wallon representation is understood as an element in the interaction with the other, an element that is charged with emotion, aiming at mobilizing the subject to approach the other with the purpose of construing a differentiated and autonomous self: the person. The investigation of this debate concerning the controversy on the formation of symbolic thought was a way for us to better understand the singular trajectories of both authors, as a testimony of an important chapter of the history of psychology, with consequences for the evolution of other fields of knowledge such as epistemology and education.

Key-words: Jean Piaget, Henri Wallon, scientific debate, symbolic function, history.



## RÉSUMÉ

Dans ce travail on analyse des débats entre deux auteurs de grande importance dans l'Histoire de la Psychologie de l'Éducation: Henri Wallon (1879-1962) et Jean Piaget (1896-1980). On a identifié, entre les années 1920 à 1960, plusieurs moments de débats et, aussi, divers controverses entre ces deux auteurs. Chaque controverse a été identifiée dans ses contextes scientifiques et historiques où Piaget et Wallon se sont disputés pour l'hégémonie théorique dans le champs de connaissance appelé Psychologie Génétique, d'origine francophone. On a donné une attention spéciale à la controverse sur l'origine et la formation de la fonction symbolique, car on l'a voit comme de valeur heuristique pour la compréhension des similitudes et des différences entre chaque théorie et son regard vers le développement de la pensée chez l'enfant et chez l'adulte. On a utilisé une méthodologie d'études théoriques et historiques pour bien sélectionner et analyser des données. On a même préféré un regard de l'histoire dite internaliste pour les analyser, avec l'aide des rapports de l'histoire dite construction et l'histoire-critique pour en faire de soutien méthodologiques. On a constaté que le débat Piaget-Wallon a été fortement marqué pour une dynamique où il y a un décalage entre les critiques et le moment théorique de chaque auteur. Dans le débat sur le passage entre une intelligence motrice ou de la situation à la pensée symbolique, on a constaté une dynamique de mettre de coté des aspects centraux pour y travailler des aspects périphériques, comme des controverses sur la continuité et non d'une intelligence à l'autre, les valeurs des aspects sociaux, maturationaux etc. Pour expliquer la genèse de la représentation, Wallon met en évidence un parcours qui va du corps, de la fonction tonique, des émotions en passant par le simulacre et l'imitation différée. Néanmoins, Piaget va voir cette genèse comme fruit d'un procès de complexification des schèmes sensori-motrices et de la dynamiques entre les mécanismes d'assimilation et accommodation. Ceux-ci identifient, respectivement, à l'imitation et au jeu. Les deux auteurs se sont mis d'accord que le surgissement de la représentation est la preuve de l'existence d'une fonction symbolique, définit comme la capacité pour évoquer des objets absents à travers d'une représentation mentale, un symbole ou signe qui est, dans le même temps, signifiant et signifié. Piaget et Wallon vont aussi être d'accord pour dire qu'une telle fonction symbolique mettra longtemps pour une ré-organisation des dates primaires, comme la perception, qui va être organisée dans l'intelligence sensori-motrice ou de la situation, maintenant sur un nouveau niveau. Il faut, donc, une double assimilation et accommodation pour Piaget donc, une sublimation de l'intuition spaciales propre à la représentation pour Wallon. Pour l'un et l'autre il y a des

différences structurales entre l'intelligence pratique et l'intelligence représentative mais, il y a aussi, une sorte d'intégration et même de préparation fonctionnelle. Il y a beaucoup de facteurs qui peuvent expliquer pourquoi Piaget et Wallon ont eu des controverses pendant des décades: ils avaient des objectifs et même des horizons théoriques divers. Il y a aussi des facteurs linguistiques mais, on voit que l'aspect le plus important a été le fait que chaque auteur a mis en avant un programme de recherche personnel. Le programme de recherche de Piaget cherchait à éclairer des procès de construction de la connaissance pour un sujet épistémique, alors que Wallon voulait faire une psychologie générale qui a comme objectif le sujet psychologique, dans sa totalité cognitive et émotionnelle. Par conséquence, chaque auteur va avoir une conception de ce que c'est la représentation. Dans le premier cas, la représentation est un aspect de l'acte de la connaissance, en rapport direct avec des objets; dans le second cas elle est comprise comme élément dans les rapports avec les autres, chargé de l'émotion, et avec le but de mobiliser l'autrui, pour en faire un moi autonome: la personne. L'investigation du débat sur la controverse de la formation du symbole nous a ramené à bien comprendre un moment très important pour l'Histoire de la Psychologie, encore peu connue. Nous croyons que telles connaissances peuvent nous aider à élargir notre compréhension sur les deux théories, même sur d'autres contextes, comme l'Épistémologie et l'Éducation.

Mots-clés: Jean Piaget, Henri Wallon, débats, fonction symbolique, histoire.

## Agradecimentos

Agradeço a CAPES, por ter me concedido a bolsa de PQI e bolsa de Estágio de Doutorado no Exterior. Sem esse auxílio este sonho jamais teria sido realizado.

Agradeço aos responsáveis pela Fundação Helena Antipoff em Ibirité, MG, pela acolhida calorosa e por nos disponibilizar o acesso ao acervo da biblioteca Helena Antipoff, na qual encontramos inúmeros volumes preciosos para o presente trabalho.

Aos Archives Jean Piaget (nas pessoas de Prof. Vonèche, Katlin, Gèza, Marilène, profa. Magali Bovet), por ter me proporcionado as condições necessárias para meu estudo e aperfeiçoamento no entendimento da obra de Piaget.

Agradeço a Silvia Parrat-Dayana por sua generosidade, inteligência e bom humor, marcas profundas em minha estadia em Genebra. Suas constantes observações permitiram que eu retomasse o rumo das investigações. Agradeço ainda ter me ajudado a “être branché” à vida de Genebra.

À Regina Helena F. Campos, pelas interlocuções e pela orientação precisa, crítica, bem humorada, provocadora de autonomia e aprofundamento teórico. Obrigado pelos constantes incentivos, pelas inúmeras oportunidades de crescimento, parceria e aprendizagens.

Aos professores da banca de qualificação, prof. Dr. Bernardo Jeferson, profa. Dra. Marisa Lamônaco Naves e prof. Dr. Carlos Henrique Gerken. Suas inúmeras ressalvas ao texto produzido à época foram indispensáveis para uma tentativa de superação, por minha parte, da escrita acadêmica.

Especial agradecimento à professora Marisa Lamônaco por ter disponibilizado inúmeros textos, alguns deles, tornando-se posteriormente imprescindíveis para a continuidade da pesquisa, bem como ao professor Carlos Henrique Gerken por ter me cedido, a título de empréstimo, toda sua coleção da revista *Substratum*, também imprescindíveis a um acompanhamento do estado da arte nas teorias piagetiana e neopiagetiana.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, agradeço a alegria no processo de ensino e o instigar por um constante aprofundamento teórico.

Aos muito preciosos amigos da Secretaria do Programa de Pós, Rose, Adriana, Chico e demais amigos, obrigado pela sorridente e constante presteza em ajudar.

Aos inventores da WWW, que tem se tornado uma gigantesca biblioteca virtual, pois sem esta enciclopédia ao alcance do dedo este trabalho teria se alongado por um terço a mais.

Ao Linus Torvalds pela sonho de construir um Sistema Operacional de código livre. E ao Carlos Morimoto por concretizar este sonho com o Kurumin, sistema operacional que utilizei para produção deste trabalho. Ao Nuba Princigalli por me ter apresentado o Linux. Ao Pe. Luigi Giussani, que me mostrou a forma mais humana de viver a vida: a fé numa Presença.

Aos amigos de Genebra: Marco, Gionnata, Nicola, Emanuele, Maria I, Maria II, Elena, Beba, Ceci, Eloisa. Ao grupo de fraternidade em Genebra: Antonella, Ane Marie, Claudio. Aos adultos de Genebra: Briza, Cocio, Mateo.

À Dona Lia, por sua generosa acolhida.

À Nana do Carmo e Roland Wehrli, a Suíça com vocês foi mais um pedaço do Brasil. Obrigado pelo carinho e cuidados constantes, generosidade que espero poder retribuir.

Aos amigos na França: Jérôme, Thibault, Ludovic, Daniel, Therèse, Marie Michelle, Pe. Dino, Pauline, Mimmo, Ilária, Maylis, Sven e Usha.

E aos brasileiros que lá encontrei: Sergio, Dani, Cida, Marildes, Zé-Luiz, Carol, Biagio. Um especial agradecimento à Claudia Cabeceiras que, como verdadeira amiga, me recordava de minha vocação maior.

Aos amigos do Departamento das Psicologias da UFSJ, aliás, a todo o Departamento; em maior ou menor medida, minha qualificação é fruto do esforço ou da concessão de vocês. Espero ainda podermos crescer muito juntos.

Aos amigos do Movimento Comunhão e Libertação em BH, especialmente os de minha fraternidade: Wandré, Alessandra, Douglas, Nani, Marcela, Viviane, Marcelo, Frucchi, Marcone, Dalca, Ana Paula, Érlia, Chiara, Fernanda, Janaína, obrigado pelo suporte afetivo, por terem sido Presença. Especial agradecimento para Ana Paula Siqueira, Regina, Marcelo e Viviane, Érlia, pela disponibilidade de suas casas, permitindo-me partilhar um pouco de seus cotidianos, me ajudando com a estadia em BH.

Às minhas muitas professoras de língua francesa, mas em especial a Hélène, Ana Patrícia, no Brasil e Brenna, em Genebra.

Aos amigos Erivelton, Maristela, Marcos, Daniela, Anginha, Lyudmilla, Alberto, André e Marcela, pelo constante apoio e pela companhia nestes últimos quatro anos.

À Dona Santana, Raquel e Carolina do Carmo, obrigado pela disponibilidade, gestos de solidariedade e paciência com os meus muitos limites.

Aos meus pais que continuaram acreditando, obrigado pelas constantes orações.

À Taciana e a Malu, pelo auxílio na correção e pela amizade de irmãs.

Ao Andrés e ao Gustavo, pelas ajudas virtuais, mas muito concretas, quanto ao inglês.

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
A relação piaget - wallon na bibliografia especializada.....	3
O debate Piaget-Wallon e os manuais de História da Psicologia.....	3
Piagetianos e o debate.....	4
Wallonianos e o debate.....	9
A relação Piaget e Wallon para os wallonianos no Brasil.....	11
O debate Piaget – Wallon e a controvérsia sobre a origem e formação do pensamento simbólico.....	13
Contextualizando o debate sobre a origem do pensamento simbólico.....	18
O que é um debate?.....	20
Qual a importância do debate entre Piaget e Wallon?.....	22
O que se pretende?.....	25
Sobre o método – explicitando os pontos de referência.....	27
I Parte – Contextualização teórica e histórica.....	31
Cap. 1- Debate Piaget e Wallon - contextualização geral das controvérsias: A psicologia nas décadas de 1930-1960 e o percurso intelectual de Piaget e Wallon .....	31
1.1 - A Psicologia nas décadas de 1930 a 1960.....	32
1.2 - O percurso intelectual de Piaget e Wallon.....	36
1.2.1 - Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962).....	36
1.2.2 - Jean Willian Fritz Piaget (1896-1980).....	49
1.3 - Contextualização geral das controvérsias.....	61
II Parte - O debate e a controvérsia sobre a origem do pensamento simbólico.....	80
Cap. 2 - De l'acte à la pensée – solidariedade e oposição na evolução entre o ato e o pensamento...83	
2.1- Críticas e concordâncias de Wallon às teses de Piaget sobre a origem do pensamento simbólico.....	91
Cap. 3 – A formação do símbolo na criança – a preparação pelo sensório-motor do pensamento simbólico.....	96
3.1- Defesas, críticas e concordâncias de Piaget às teses de Wallon sobre a origem do pensamento simbólico.....	110
3.2 – A diferença se reduz à complementaridade: Piaget sobre Wallon.....	119
Cap. 4 - Quatro décadas de debates. Quais os resultados?.....	125
4.1 A dinâmica do debate: do descompasso ao desejo da complementaridade.....	125
4.2 - A controvérsia sobre a origem e formação do pensamento simbólico: para além da	

continuidade e descontinuidade.....	143
CONCLUSÃO.....	152
O que é e como se produz o pensamento simbólico para os dois?.....	156
Falavam Piaget e Wallon a mesma coisa quando debateram sobre este assunto?.....	158
BIBLIOGRAFIA.....	165
Referências Eletrônicas.....	183
Anexo 1 - Textos originais das citações.....	185
Anexo 2 - Pequena cronologia da Psicologia europeia e principais fatos históricos no período.....	194
Anexo 3 - Cronologia: Vida e Obra dos Autores.....	197
Anexo 4 - Tabela 2 - As principais obras dos dois autores.....	201
Anexo 5 - Tabela 3 - A linguagem e o pensamento na criança (1923) .....	226
Anexo 6 - Tabela 4 - A representação do mundo na criança (1926).....	228
Anexo 7 - Tabela 5 - O nascimento da inteligência na criança (1936).....	230
Anexo 8 - Tabela 6 - A construção do real na criança (1937).....	232
Anexo 9 - Tabela 7 - A formação do símbolo na criança (1945).....	233
Anexo 10 - Tabela 8 - La vie mental, Tomo VIII Enciclopédia Francesa (1938).....	235
Anexo 11 - Tabela 9 - A evolução Psicológica da criança (1941).....	238
Anexo 12 - Tabela 10 - De l'acte à la pensée (1942).....	240
Anexo 13 - Tabela 11 - As origens do pensamento na criança (1945).....	242

à Bete, Ignacio e Lydia,  
Um começo, um como e um para quê.





## INTRODUÇÃO

Este trabalho se constituiu a partir do seguinte tema: o debate entre Jean Piaget (1896 – 1980) e Henri Wallon (1879 – 1962) sobre a origem e o desenvolvimento do pensamento simbólico ou representacional. Após identificarmos que havia uma discordância entre os dois autores sobre essa temática nos perguntamos no que consistiram as suas diferenças fundamentais (aspecto teórico) e por que, em quais circunstâncias prosseguiram com o debate (aspecto histórico).

Piaget e Wallon foram dois grandes representantes da Psicologia no século XX e, mais especificamente, de uma perspectiva genética na Psicologia, ou seja, com ênfase nas gêneses dos processos psicológicos abordados e com grande influência no campo educacional (Bideau, Houdé, Pedinielli, 2004; Delval, 1998b; Gratiot-Alphandery, 1994; Merani, 1977).

O problema de pesquisa aqui identificado começou a circunscrever-se quando, no processo de revisão bibliográfica para um outro projeto de pesquisa<sup>1</sup>, deparamos com dois textos de Piaget, afastados cronologicamente por quase 20 anos, mas que tratavam dos mesmos temas e tinham um mesmo interlocutor em comum: Henri Wallon. O primeiro desses textos foi a obra de Piaget intitulada *A formação do símbolo na criança* (1945) na qual dois aspectos podem ser destacados: primeiro, um Piaget que trata com a mesma desenvoltura assuntos psicológicos, por exemplo o lugar das condutas afetivas, dos jogos simbólicos, dos sonhos, bem como de temas da cognição – a natureza e desenvolvimento da inteligência humana –, este último tema que o tornara notório em toda a ciência do século XX. O segundo aspecto foi a aberta interlocução que ele entabulava com diversos autores mas, de modo mais evidente, com as teorias psicanalíticas e com a obra de Henri Wallon. Percebemos que Wallon era ali mais do que mero interlocutor, mas figura central na argumentação de Piaget, o qual tentava demonstrar em que sua teorização diferia daquela do colega parisiense. A primeira vista, em diversos momentos do texto, Piaget buscava responder às indagações de Wallon escritas anteriormente em seu *Do ato ao pensamento* (1942).

O segundo dos textos de Piaget que nos chamou atenção foi seu artigo intitulado *A função da imitação na formação da representação* (1962) e publicado como

---

<sup>1</sup> Inicialmente, pensávamos em estudar “O conceito de Eu e o problema do conhecimento em Piaget e Vygotsky”.

homenagem a Wallon por ocasião de seu 82º aniversário. O tom conciliatório e elogioso, próprio de um artigo desta natureza não impediram Piaget de mostrar onde suas teses se aproximavam e onde se distanciavam daquelas de Wallon. A tese central do artigo, no entanto, é reveladora da importância do intercâmbio entre os dois autores: Piaget conclui que, apesar das inúmeras diferenças entre sua teoria e àquela de Wallon, estas podem, a seu ver, ser reduzidas à uma complementaridade que consistiria no duplo aspecto da representação – ela é figurativa e, igualmente, operativa. De fato, à partir da década de 1950, Piaget irá notar que no processo de construção de conhecimento são ativados dois processos complementares: aspectos figurativos e aspectos operativos. Os primeiros tratam de informar ao sujeito os aspectos perceptivos: cor, forma, volume, tamanho etc. Todos elementos que dizem respeito à forma do objeto em questão. Já os segundos, tratam de correlacionar estes aspectos e, para tanto, implicam uma ação sobre o objeto, geralmente culminando em um juízo, consciente ou não: mais pesado que, igual a, diferente de, etc. Em todo ato de conhecimento estão implicados estes dois aspectos, no entanto, só aos aspectos operativos compete a produção do conhecimento. No entender de Piaget (1962), Wallon teria feito uma teoria que teve como foco principal os aspectos figurativos da representação, como o sistema postural presente na imitação. Já quanto a ele próprio, teria teorizado os aspectos operativos.

Mas, como entender estes dois textos separados por quase 20 anos um e outro? Tratava-se de um debate, o que envolveria turnos de pergunta/crítica e resposta, ou um momento específico de interlocução?

Procurando avançar nessa percepção e verificar se tratava-se de um mero caso de interlocução e não de um debate propriamente, ou seja, se não era apenas uma resposta pontual de Piaget às críticas de Wallon que se esgotava nas obras já mencionadas, efetivamos uma primeira investigação utilizando da metodologia de índices de citação (Brožek, 1998b) para verificar se, de fato, Wallon era tido em consideração, ao menos quantitativamente, por Piaget.

Dentre as várias obras consultadas (cf. Tabelas 3, 4, 5, 6 e 7 em Anexo) e nas quais aplicamos este procedimento investigativo, era em *A formação do Símbolo* (1945) que Wallon recebia o maior número de citações diretas e, até mesmo, de citações com extratos de alguns de seus livros (Cf. Tabela 7, em Anexo). Fizemos o mesmo com as principais obras de Wallon (cf. Tabelas 8, 9, 10, 11), especialmente a já mencionada *Do ato ao pensamento* (1942) para comprovar, desta vez, que Piaget tinha lugar privilegiado nas interlocuções wallonianas (Cf. Tabela 10, em anexo).

Ao mesmo tempo, começamos a examinar os muitos momentos de intercâmbio teórico entre Piaget e Wallon, e acabamos encontrando uma rica interlocução que se estendeu por décadas, divergiu sobre inúmeros aspectos, bem como convergiu noutros tantos.

Tudo indicava que estávamos diante de um exemplo típico de debate científico e que culminava, quanto ao número de citações mútuas, nas obras já mencionadas cuja temática central, seja nos dois livros, seja no artigo jubilatário, é a explicação da passagem entre uma inteligência sensório-motora ou prática, própria do bebê, para uma outra onde já se encontram elementos próprios da representação (símbolos, signos, linguagem, conceitos etc.), que é o que caracteriza o pensamento infantil a partir do 2º ano de vida. Um rápido olhar levava-nos a identificar uma controvérsia no modo como cada um dos dois autores concebia e explicava esta passagem, Piaget, por um lado, propondo uma continuidade funcional entre uma inteligência e outra, Wallon, por seu turno, advogando posição contrária.

A revisão bibliográfica específica sobre o tema, finalmente, acabou por trazer a certeza de que estávamos diante do seguinte quadro: 1- o debate Piaget-Wallon raramente é mencionado nos manuais de História da Psicologia; 2- menções a Wallon são raras nos trabalhos sobre a história da construção da obra piagetiana; 3- quando se trata do ponto de vista walloniano, o debate é mencionado de forma a amenizar os possíveis movimentos históricos, progressões e transformações teóricas que teria sofrido Piaget e, principalmente, Wallon, no decorrer do período, dando-se a impressão de que o confronto se deu, sempre, entre as duas teorias prontas e acabadas; 4- a controvérsia sobre a origem e a formação do pensamento simbólico, embora seja entendida pela maioria dos teóricos que se ocupam do debate como de extrema importância, ainda foi pouco explorada, merecendo novos esclarecimentos.

Vejamos, a seguir, o desenvolvimento dessas considerações.

## **A RELAÇÃO PIAGET - WALLON NA BIBLIOGRAFIA ESPECIALIZADA**

### **O debate Piaget-Wallon e os manuais de História da Psicologia**

Consultamos diversos manuais de História da Psicologia (Carroy, Ohayon e Plas,

2006; Goodwin, 2005; Jacó-Vilela, Ferreira e Portugal, 2005; Brozek e Massimi, 1998a; Wertheimer, 1982; Shultz e Shultz, 1992; Cabral e Oliveira, 1972; Heidbreder, 1969; Reuchlin, 1959) com o intuito de buscar elementos históricos sobre o relacionamento entre Piaget e Wallon e verificamos que são raros os casos onde este relacionamento é mencionado. Na maioria dos manuais, Wallon sequer é mencionado (por exemplo: Goodwin, 2005; Brozek e Massimi, 1998a; Wertheimer, 1982; Shultz e Shultz, 1992; Heidbreder, 1969). Em apenas dois desses manuais, ambos provenientes da escola francesa de História da Psicologia, o debate Piaget – Wallon é referido (Carroy, Ohayon e Plas, 2006; Reuchlin, 1959). Poderíamos pensar que talvez esse relacionamento seja algo específico da área da Psicologia Infantil ou da Psicologia Educacional, já que tanto Piaget quanto Wallon efetuaram grande parte de seus trabalhos nestas duas áreas. No entanto, mesmo quando nos atemos aos grandes manuais nestas duas áreas, os de origem norte-americana continuam não citando o psicólogo Wallon (por exemplo: Papalia, 2000; Wolfock, 2000; Bee, 1997). Já nos manuais de Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento que são de origem européia ou nacional, encontramos menções a Piaget e Wallon porém, em nenhum deles, de modo específico, ao possível relacionamento teórico que tiveram estes dois autores (por ex. Coll et ali, 1995; Coutinho, 1993; Debesse, 1972). Portanto, em nossa rápida investigação tendo como base os manuais de História da Psicologia, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação, constatamos que o debate entre Piaget e Wallon é raramente citado, sendo trabalhado apenas por dois manuais de História da Psicologia, ambos de origem francófônica.

## **Piagetianos e o debate**

Verificamos que a relação entre Piaget e Wallon tem sido igualmente pouco citada na maior parte da bibliografia sobre a história da Epistemologia Genética, especialmente por parte dos seguidores de Piaget. Assim, quando Ferreiro (2001) procura traçar o itinerário teórico de Piaget, faz deste uma imagem que nos leva a imaginar uma teoria pouco aberta às influências externas.

Em um caso como o de Piaget, é difícil estabelecer com precisão a origem de suas idéias fundamentais. Em certo sentido, pode-se dizer que passou a vida inteira desenvolvendo as idéias que já estavam obscuramente formuladas aos 20 anos. Dificilmente se pode falar da influência que outros psicólogos tenham exercido sobre ele. Pierre Janet é uma

das poucas exceções. Em Janet se encontram, embora de maneira muito pouco sistematizada, certas noções que Piaget irá elaborar de um modo rigoroso: em particular, a concepção do pensamento como um derivado da ação. (...) Portanto, pode-se afirmar (...) que a teoria psicológica de Piaget é construída como um edifício de estrutura própria, em relação ao qual o confronto com outras teorias psicológicas contemporâneas só serve para realçar seus próprios perfis. (Ferreiro, 2001:129)

Este é, certamente, um limite da bibliografia de divulgação. A mesma limitação iremos encontrar, por exemplo, em Dolle (1987) ou Coll e Guillieron (1987). Essa bibliografia, quase sempre afeita a simplificar as correlações e possibilidades de entendimento, acaba por reforçar a idéia de uma teoria construída linearmente, muitas vezes, como ressaltado por Vidal (2002), repetindo o itinerário que o próprio Piaget nos trouxe à luz em sua autobiografia intelectual (Piaget, 1976). Ali, de fato, apesar de Piaget consagrar alguns parágrafos “(...) a importância crescente que me vi obrigado a atribuir a crítica, sobretudo naqueles casos privilegiados em que acabava por terminar em um controle mútuo” (Idem: 37), não há sequer uma menção direta a Wallon, o que pode dar a impressão de que esses autores jamais efetuaram qualquer intercâmbio pessoal ou teórico.

No entanto, mesmo se nos atermos à bibliografia especializada sobre as origens teóricas e históricas da obra de Piaget, produzida especialmente na última década (Vidal, 2002; Barrelet & Perret-Clermont, 1996; Montagero e Maurice-Naville, 1998; Vonèche, 1997; Gruber e Vonèche, 1995; Parrat-Dayan, 1993), veremos que são poucas as menções à interlocução entre Piaget e Wallon.

Algumas dessas menções merecem destaque, na medida em que nos estimularam a avançar neste trabalho.

Montagero e Maurice Naville (1998), em trabalho onde buscam apresentar o percurso teórico de Piaget através de uma genealogia de seus principais conceitos, restringem-se a citar Wallon uma única vez, por ocasião da discussão do surgimento do termo egocentrismo, seu histórico e evolução. Segundo esses autores, Wallon é um dos psicólogos que criticou essa noção de Piaget. O texto, no entanto, não avança nos detalhes dessa discordância, ou a respeito das conseqüências que a controvérsia poderia ter provocado.

Vonèche (1997), em artigo que visa traçar o itinerário teórico de Piaget sobre a utilização das idéias de gênese e desenvolvimento, também se limita a fazer um breve comentário:

(...) nos anos 20, ele pensava que a pressão social era a origem da passagem do egocentrismo à descentração social. Foi Henri Wallon (1879 – 1962) quem, durante um debate em 1928, na sociedade de filosofia francesa, contestou a afirmação de Piaget mostrando que, sem o sistema nervoso, absolutamente nada aconteceria; e Piaget recordava este fato em março de 1979 (51 anos depois) quando eu o entrevistava para falar de Baldwin. *Ele tinha se esquecido de Wallon, obviamente!* (Vonèche, 1997:29, grifos nossos)

Aqui Vonèche dá a entender que Wallon fez uma importante crítica à postura socializante de Piaget nos seus primeiros trabalhos. Há ainda, neste parágrafo, algo de curioso, já que Vonèche afirma certo incômodo de Piaget com relação àquele episódio que, como veremos adiante, foi talvez o primeiro momento de interlocução ativa entre Piaget e Wallon<sup>2</sup>: o debate em 1928 na Sociedade Francesa de Filosofia.

Por outro lado, Vidal (2002), ao fazer um exaustivo levantamento sobre as inúmeras influências e os diversos percursos de Piaget ao longo de seus primeiros anos de trabalho, não menciona Wallon em seu texto.

Também Lucy Banks-Leite (1997), ao discutir o lugar da linguagem na obra piagetiana, tendo, em alguns momentos, como fundamento de sua discussão o livro *A formação do Símbolo*<sup>3</sup>, menciona Wallon apenas uma vez, e de forma indireta (como objeto de estudo de outros autores/comentadores discutidos por ela). Contudo, menções de uma possível interlocução com Vygotsky são mais freqüentes.

Mas, entre os piagetianos três referências amenizam o relativo silêncio sobre as relações entre Piaget e Wallon.

Perraudeau (1999), em livro que busca enfatizar a importância do conhecimento da teoria piagetiana para os educadores, procura distinguir as idéias de Piaget sobre linguagem das de outros teóricos como Chomski, Vygotsky e Wallon. É notável a atenção que o autor dá às possíveis diferenças e aproximações entre Piaget e Wallon.

As diferenças entre Piaget e Wallon acerca da linguagem são sintomáticas do que foram seus intercâmbios. Sem dúvida, une-os uma semelhança de pensamento em torno da idéia de transição da etapa sensório-motora à etapa representativa. Ambos consideram o desenvolvimento segundo um esquema bastante próximo. Ambos se distanciam da explicação maturacionista linear. Um e outro coincidem em torno do duplo movimento de

<sup>2</sup> Com efeito, Wallon já havia efetuado antes do debate de 1928 duas resenhas críticas sobre os primeiros trabalhos de Piaget (Wallon, 1927a; 1927b); no entanto este fora o primeiro momento onde, ao que se tem notícia, ambos podiam abertamente debater suas respectivas teorias.

<sup>3</sup> O fato é ainda mais curioso se percebermos que é justamente nesta obra onde a interlocução de Piaget com Wallon alcança seu auge. Note-se, pela tabela de citações que produzimos (Tabela 7, em Anexo), que Wallon é um dos autores mais citados e tomados ao pé da letra – citações com excertos.

continuidade-descontinuidade. A elaboração do pensamento se efetua através de um processo contínuo de melhoramento do conhecimento. (Perraudéau, 1999:67 – tradução nossa<sup>4</sup>)

Ele prossegue, contudo, apresentando o que considera serem as diferenças:

No entanto, as diferenças são numerosas (...) Mais além, a primeira oposição se refere ao método de trabalho e ao olhar de cada um sobre o trabalho do outro. Wallon busca a diferença em qualquer terreno. Esta aproximação contraditória dos fatos não carece de referência metodológica no materialismo dialético. (...) Ao contrário, Piaget busca o que possa favorecer a aproximação e o consentimento. Por certo que seja conhecida essa postura sua, seja qual o oponente ou contendor (...) Quando insiste no complementar, Piaget se refere a que o terreno de investigação de Wallon é o da emoção e da afetividade, enquanto que o seu é o da lógica e da inteligência. Um é psicólogo, o outro é epistemólogo. Trata-se de um juízo errôneo, se se busca comparar ou submeter as investigações de um ao terreno do outro. (Idem: 68 - tradução nossa)

A compreensão de Perraudéau (1999) é significativa na medida em que busca um olhar sobre a totalidade das duas obras, traçando uma linha geral de entendimento dos dois teóricos. Além disso, Perraudéau (1999) ressalva sobre o risco da comparação entre os dois autores, pois, no seu entender, toda comparação entre teorias que partem de marcos epistemológicos e metodológicos distintos teria algo de forçado, ou falso. Porém, nos perguntaríamos, como deixar de aproximar duas teorias que abordam fenômenos semelhantes (quando não os mesmos), buscando avaliá-las quanto a sua pertinência ou adequação na abordagem dos fenômenos que estudam? Do mesmo modo, como ressaltado por Jesuíno (1981), o argumento de que Piaget não fizera Psicologia, senão Epistemologia, e que a Psicologia Genética que ele construiu estava sempre subordinada à Epistemologia esbarra no seguinte limite: “a Psicologia Genética não é para a Epistemologia Genética um elemento exterior e auxiliar mas, ao contrário, um elemento interno e constitutivo” (Jesuíno, 1981: 401). Voltaremos a isso no momento oportuno. Retornemos ao olhar dos piagetianos sobre a relação do mestre de Genebra com Wallon.

Na ontologia que fazem apresentando, organizando e interpretando os quase 80 anos de produção de Piaget, Gruber e Vonèche (1995) citam Wallon como importante interlocutor de Piaget. A contribuição de Wallon é restrita, no entanto, aos debates que travou com Piaget sobre os temas da socialização infantil, dos conceitos como egocentrismo, autismo e sobre a explicação que cada um propôs sobre a temática da representação.

---

<sup>4</sup> Para o leitor desejoso por ler as citações em suas línguas originais, verifique-se o Anexo 10.

Na discussão sobre o crescimento do pensamento na criança, Piaget escreveu sobre a importância do argumento: 'Pode bem ser que estas disputas levem as crianças à necessidade de se fazerem compreender.' Algo similar poderia ser dito sobre o próprio Piaget. Ele se envolveu em inúmeras controvérsias e chegou mesmo a mudar seu pensamento como resultado delas. Em sua resposta a Wallon ele chegou ao ponto de admitir tal mudança, embora isso não lhe tenha agradado. (...) Embora Wallon e Piaget tenham trocado algumas acusações intelectuais, eles permaneceram bons amigos e com grande respeito um pelo outro. (Gruber e Vonèche, 1995: 482 – tradução nossa)

O terceiro autor piagetiano que não se esquece de mencionar o contato de Piaget com Wallon, chegando mesmo a refletir sobre os possíveis intercâmbios e influências mútuas, é a historiadora da psicologia Silvia Parrat-Dayan (1993). Em texto que busca efetuar um levantamento sobre como as cinco obras iniciais de Piaget foram assimiladas e entendidas por diferentes públicos (psicólogos franco-fônicos e anglo-saxônicos), Parrat-Dayan (1993) nos faz perceber que o início da carreira de Piaget já fora marcada pela dicotomia crítica e elogio.

Utilizando como fonte primária de sua investigação os relatórios e apreciações (resenhas críticas) dos primeiros livros de Piaget, publicados em revistas especializadas da época, a autora afirma que a apreciação inicial da obra de Piaget fora positiva:

As apreciações concernentes à obra de Piaget são, em geral, positivas. Elas sublinham a originalidade de tais obras: Delacroix (1924); Piéron (1922a); a paciência e a minuciosidade com as quais foram realizadas e analisadas as pesquisas: Delacroix (1924); Meyerson (1923); Piéron (1921); a novidade do conteúdo: Delacroix (1927a); Meyerson (1923); a importância das pesquisas: Claparède (1925a); Delacroix (1927a; 1927c; 1927d); Meyerson (1923). Meyerson, por exemplo, diz a propósito do livro *Linguagem e Pensamento na Criança*: 'Eu não tentarei resumir este belo livro. Ele é muito reflexivo e pleno: tão importante pelo que ele sugere quanto por aquilo que explica - e ele explica muitas coisas.' (Parrat-Dayan, 1993:130 - tradução nossa)

Citando Wallon inúmeras vezes, Parrat-Dayan afirma que o psicólogo francês, em três textos analisados por ela, teceu não apenas críticas, mas também elogios, à obra de Piaget, chegando mesmo a "profetizar que este se tornaria um clássico para a Psicologia da Infância" (Parrat-Dayan, 1993: 130 – tradução nossa). Embora o texto não trate exclusivamente da relação entre Piaget e Wallon, a autora destaca a compreensão do início da socialização infantil como uma das discussões entre os dois autores. De fato, em suas primeiras obras, Piaget partia da hipótese de que a criança ia se socializando à medida que a pressão do meio externo exigisse a adaptação de seus pensamentos àqueles do mundo adulto. Na criança muito pequena, portanto, há uma notória falta de



socialização.

Wallon contesta tal tese porque 'não é a sociabilidade que está atrasada na criança. Ela está socializada desde os primeiros momentos de sua existência e sua sociabilidade necessariamente se exprime, em cada idade, na linguagem das funções em exercício'.  
(Parrat-Dayan, 1993:133 - tradução nossa)

Assim, a autora apresenta um Piaget atento às críticas do companheiro francês e inclinado a aperfeiçoar sua própria teoria. Mas este não é um comportamento exclusivo de Piaget com relação a Wallon. Parrat-Dayan descreve um Piaget consciente de seus limites teóricos e desejoso por aprimorar seu trabalho.

Em resumo, se não podemos considerar que se trata de total silêncio dos piagetianos sobre a relação de Piaget com Wallon, ao menos temos de admitir certo desinteresse por essa relação, dada a escassez de obras sobre ele a partir dessa perspectiva. Some-se a isso, não encontramos nenhum trabalho feito por piagetianos que trabalhasse exclusivamente o debate com Wallon sobre a origem e formação do pensamento simbólico.

## Wallonianos e o debate

Outro é, porém, o panorama quando observado pelo lado dos estudiosos de Wallon. Aqui, é quase unânime alguma referência aos inúmeros debates e discussões entre Piaget e Wallon.

René Zazzo (1910-1995), continuador da obra de Wallon, a quem sucedeu como diretor do laboratório de Psicobiologia da Criança na *École Pratique des Hautes Études*, de Paris, em livro destinado a apresentar a obra de Wallon, bem como melhor difundi-la no mundo anglo-saxônico (Zazzo, 1975), assim sintetiza o intercâmbio entre os dois psicólogos:

A controvérsia que os dois grandes psicólogos da infância prosseguem desde há mais de um quarto de século é sempre apaixonante, mas, com freqüência, desconcertante como um diálogo mal harmonizado: é que habitualmente, os seus campos de observação e de experimentação são diferentes. Ao abordar o domínio da inteligência, Wallon situa-se no próprio terreno de Piaget. A partir daí, a confrontação dos métodos e das concepções é direta. Ambos partem dos mesmos problemas fundamentais, ambos se colocam numa perspectiva genética, ambos, finalmente, parecem animados de uma exigência dialética.  
(Zazzo, 1975/1978:70)

Um “diálogo mal harmonizado”, ou “um diálogo de surdos” como se expressará o próprio Piaget (1962) ao interpretar essa frase de Zazzo. Seria esta a característica que melhor descreveria este intercâmbio teórico?

Em vários capítulos dessa obra, especialmente nos capítulos IV e V, Zazzo (1978) busca apresentar as aproximações e distanciamentos entre os dois autores. Sendo a teoria da inteligência um terreno eminentemente piagetiano, é notável a contribuição de Wallon buscando um alargamento da compreensão do mesmo.

É muito menos conhecido o que Wallon disse acerca da inteligência discursiva. O livro no qual Wallon analisou as origens do pensamento é, contudo, o mais rico, ou, pelo menos, o mais elaborado de toda sua obra. O interesse suplementar que este livro nos oferece é o de comparar, num mesmo domínio, o método de Wallon com o de Piaget (...) Onde Piaget faz obra de lógica, Wallon faz obra de psicólogo. (...) Trata-se de duas perspectivas, de dois pontos de vista diferentes. E, aliás, Piaget faz refletir as crianças sobre o material, ao passo que Wallon mantém a observação num plano verbal. (Zazzo, 1975/1978:28-9)

No prefácio da mesma obra para a edição norte-americana, publicado posteriormente (Zazzo, 1989), assim se expressa sobre o mesmo assunto:

Toda sua vida Wallon lutará portanto em dois *fronts*: de um lado contra os filósofos da existência, que, para evitar a redução, recusam-se a qualquer explicação; de outro, contra os psicólogos ocupados com um trabalho de simplificação lógica, de formalização. E nada ilustra melhor esse segundo combate que a disputa havida durante mais de trinta anos entre Wallon e Piaget, onde vemos oporem-se, reforçarem-se, precisarem-se duas atitudes radicalmente distintas. Piaget procurando, aliás por seu próprio temperamento, advogar a complementaridade das obras; Wallon procurando, é claro, aqui como em outro lugar qualquer, marcar as irreduzíveis diferenças. (Zazzo, 1989:181)

Também Emile Jalley (1985), ao resumir o debate entre Piaget e Wallon, afirma que este se caracterizou por uma divergência método-epistemológica.

Parece bastante claro que é neste corte epistemológico que reside o fundamental da desavença jamais superada entre Wallon e Piaget no terreno da psicologia da criança. Ambos concedem, certamente, uma importância primordial ao movimento na gênese da vida mental. E neste sentido tanto um como outro são pensadores materialistas. Porém, sobre tal base, Wallon desenvolve uma concepção de conjunto do psiquismo enfocado sob o duplo aspecto afetivo e intelectual. Já Piaget, ao fixar sua atenção na segunda das variáveis constrói uma psicologia da inteligência. (Jalley, 1985: 10 - tradução nossa)

O professor Emile Jalley é, também, o responsável pelo primeiro trabalho exclusivamente voltado para a comparação e aproximação entre as obras de Piaget e

Wallon (Jalley, 1981a)<sup>5</sup>. A obra, contudo, não se restringe a esta correlação, uma vez que o autor também analisa as relações de Wallon com a psicanálise. Ao buscar efetuar uma correlação exaustiva entre as duas perspectivas teóricas, Jalley reafirma que as diferenças entre Piaget e Wallon baseiam-se, fundamentalmente, nas suas concepções de ciência, de linguagem e de biologia.

Outro autor walloniano que põe em destaque a relação Piaget-Wallon é Turbiaux (1998) que procura apresentar os vários momentos de interlocução entre Piaget e Wallon. Segundo ele, tal interlocução começa pela participação em um mesmo volume do *Journal de Psychologie*, jan-mar, 1924<sup>6</sup>. Turbiaux discorre também sobre o debate centrado nas idéias de Piaget ocorrido na sessão de maio da Sociedade Francesa de Filosofia, em 1928. No seu entender, os dois autores saíram ganhando no transcurso de um relacionamento de quase 4 décadas de intercâmbios teóricos. No entanto, ele não discute em pormenores a controvérsia sobre a origem e formação do pensamento simbólico. Apesar disso, após ler o texto de Turbiaux (1998), não nos restam mais dúvidas de que a interlocução que estabeleceram Piaget e Wallon está entre as mais ricas para a psicologia do século XX.

## **A relação Piaget e Wallon para os wallonianos no Brasil**

No Brasil, o pioneiro na divulgação da obra walloniana foi o médico psiquiatra Pedro Dantas (1983). O livro, que surgiu como fruto de uma longa amizade entre Dantas e o próprio Wallon, bem como de uma experiência profissional conjunta em hospitais psiquiátricos da França, destaca um Wallon humanista, ocupado com o interesse coletivo e a justiça social, envolvido com os sindicatos de professores e com a política partidária. Ressalta, ainda, um Wallon preocupado com os limites e as possibilidades da ciência enquanto empreendimento coletivo, bem como com uma integração entre pedagogia e psicologia, com vistas a um aperfeiçoamento e fortalecimento da primeira.

Embora Dantas (1983), no decorrer de sua obra, não ponha em destaque as

<sup>5</sup> De fato o primeiro texto que tem como título uma possível aproximação entre Piaget e Wallon é o de Clanet, Laterasse & Vergnaud (1979), intitulado *Dossier Wallon-Piaget* e publicado, originalmente, em 1973. Contudo os autores limitam-se a apresentar as duas obras e as correlações, de fato, estão ausentes. Não obstante, o texto é interessante por apresentar a obra de Wallon e suas relações com o materialismo histórico-dialético e, por parte de Piaget, que é apresentado por Vergnaud, também há umas poucas menções às aproximações e distanciamentos entre Piaget e o marxismo.

<sup>6</sup> Na verdade, os dois textos não terão relação entre si. O título do artigo de Wallon será “L'interrogation chez l'enfant”, onde apresenta as dificuldades e as técnicas disponíveis, à época, para os interrogatórios psiquiátricos com as crianças. Já Piaget, publicará uma resenha crítica do livro “L'expérience humaine et la causalité physique” de L. Brunshvicg.

relações entre as obras de Piaget e Wallon, comenta algumas de suas interlocuções e afirma:

Aliás, Wallon, que tantas vezes divergiu de Piaget, admirava-o como logicista e respeitava as pesquisas experimentais do epistemólogo de Genebra sobre o desenvolvimento das estruturas lógicas. No entanto, Wallon insistiu sobre o aspecto da não independência desses fenômenos psíquicos, afirmando que eles não são totalmente isoláveis, ligando-se, pelo contrário, estreitamente aquilo que permite a elaboração dessa realidade original que é o psiquismo humano, ou seja, às estruturas neurofisiológicas subjacentes. (Dantas, 1983:185)

Coube, porém, a Heloysa Dantas, filha do médico Pedro Dantas citado acima, a construção do primeiro trabalho, em terras brasileiras, de aproximação e síntese entre as obras de Piaget e Wallon. Em seu livro *A infância da Razão* (1990), Dantas procura responder à seguinte questão: é possível obter uma visão unificada do pensamento pré-lógico (0 a 3 anos), a partir da integração das duas teorias?

Abordando as aproximações entre as obras *A origem do pensamento na criança* (1945) e *Do ato ao pensamento* (1942), de Wallon, e *A representação do mundo na criança* (1926), *O raciocínio na criança* (1924) e *Linguagem e pensamento na criança* (1923)<sup>7</sup> de Piaget, a autora conclui que

Inegavelmente existe um grande espaço de convergência. (...) Da aproximação dos dois pontos de vista emerge uma visão do pensamento infantil bastante próxima. Existe sem dúvida um núcleo comum que resiste às diferenças de abordagem e que, pelo fato mesmo dessa diferença, torna-se mais sólido. (Dantas, H. 1990:104).

Sobre o que é o pensamento infantil para ambos os pensadores, e se seria possível encontrar aí uma descrição próxima ou única, Heloysa Dantas (1990) afirma que: ambos admitem a existência e a caracterização do pensamento infantil com base no realismo (todas as coisas pensadas são também reais e exteriores), animismo (todas as coisas que se movimentam são também coisas vivas) e artificialismo (das coisas existentes, muitas delas ganham a vida porque foram fabricadas pelo homem). Contudo, em torno desta questão, Heloysa Dantas observa:

Situam-se três divergências que podem resumir as incompatibilidades entre os dois psicólogos: o lugar que ocupam esses traços dentro da mentalidade infantil, a sua origem e as razões do seu declínio. Traços acessórios, eventuais, ou estáveis e organizadores? Explicáveis pelo egocentrismo ou pelo sincretismo? Reabsorvidos pela maturação

<sup>7</sup> Por focalizar justamente o pensamento lógico, Heloysa Dantas (1990) deixa de lado o livro *A formação do símbolo na criança* (1945) que, como já afirmado anteriormente, destacamos como de especial interesse para o entendimento do debate sobre a origem e a formação do pensamento simbólico.

cerebral, pela absorção direta e indireta (via linguagem) das diferenciações já elaboradas pela cultura, sob a pressão da resistência do real, ou pelo confronto interpessoal dos pontos de vista? (Dantas, 1990: 102-3)

É fato – e isso destaca Heloysa Dantas – que as duas teorias partem de pontos distintos e visam, igualmente, a horizontes diversos, porém, no campo em que se entrecruzam, acabam convergindo e divergindo em inúmeros aspectos. Certamente é dessa aproximação que se pode retirar uma visão mais sólida ou consistente da vida psíquica.

## **O debate Piaget – Wallon e a controvérsia sobre a origem e formação do pensamento simbólico**

Até o momento, como vimos, não há um trabalho que tenha como foco exclusivo o debate entre Piaget e Wallon sobre a origem e formação do pensamento simbólico, que tem seu ponto máximo na publicação de *A formação do Símbolo (1945)*, por Piaget e de *Do ato ao pensamento (1942)*, por Wallon.

Dois autores, contudo, fazem um esforço para elaborar essa problemática. São eles o professor de Psicologia Social, Jorge Jesuíno (1981) e o professor Emile Jalley (2006; 1981b).

Jesuíno (1981) afirma que, ao contrário do que se possa pensar, Piaget dispensou muito de seu tempo para procurar responder às críticas de Wallon sobre as origens e formação do pensamento simbólico, o que indica a importância do assunto. Buscando descrever a questão nos vários momentos em que ela se apresentou, analisa as afirmações de Wallon em *Do ato ao pensamento* e as respostas dadas por Piaget em seu *A formação do Símbolo*. Fica evidente a controvérsia existente entre os argumentos a favor ou contra a continuidade ou descontinuidade entre uma inteligência sensório-motora e um pensamento representacional. Contudo, para Jesuíno:

(...) tal questão da continuidade é, nela mesma, ambígua, sendo dado que tanto Wallon quanto Piaget não ignoravam estes dois aspectos indissociáveis dos processos psicológicos. Para Piaget há uma continuidade funcional, mas há também uma descontinuidade estrutural, aquela da aparição das formas novas. (...) Quanto a Wallon, não seria exagerado resumir seus procedimentos dialéticos na fórmula que provém tão freqüentemente de sua própria pena, o 'duplo relacionamento de filiação e de oposição' seja entre o movimento e a função tônica, seja entre as emoções, o ato motor e as

representações, seja entre o pensamento discursivo e a inteligência das situações. Afirmar, portanto, que Wallon apenas vê as contradições e que sua psicologia se reduz a multiplicar os pontos estanques entre os múltiplos aspectos da conduta humana não é ser justo com sua preocupação – talvez até mesmo excessiva – de sempre buscar reconstituir a unidade dialética dos momentos provisoriamente desunidos pelo procedimento analítico. (Jesuíno, 1981:402 – tradução nossa)

Afirma também que Piaget em seu artigo de 1962 em que busca mostrar uma complementaridade entre o seu e o pensamento de Wallon<sup>8</sup> não consegue, como acredita, efetuar uma verdadeira aproximação entre suas teses e as de Wallon, pois a questão entre os dois não se resume ao caráter complementar que se possa admitir dos aspectos figurativos em relação aos aspectos operativos. Para Jesuíno (1981), Piaget recua com relação a muitas das suas concepções apresentadas em *A formação do símbolo*, pois:

Nesta obra onde Piaget examina a passagem da ação à representação através das condutas de imitação e do jogo, as conclusões gerais a que ele chega, em seu capítulo de síntese consagrado à representação cognitiva, são muito próximas das teses wallonianas. (Jesuíno, 1981: 402 – tradução nossa)

Se, então, não é do aspecto da continuidade ou descontinuidade das formas de pensamento que se alimentam as reservas e discussões entre os dois autores, o que estaria causando essas dificuldades? No entender de Jesuíno, a fonte das discussões está na própria teoria da linguagem de Piaget que, se em *A formação do símbolo* se aproxima daquela de Wallon, permitindo mesmo que se perceba o símbolo como possuindo duas funções distintas e complementares (ele representa algo e comunica algo), nas obras posteriores, acaba por reduzir seu âmbito apenas para a função representativa.

E, finalmente, quanto à distinção que faz Piaget entre os aspectos figurativos e operativos da representação, Jesuíno (1981), afirma que, do ponto de vista walloniano, tal distinção não se sustenta pois

Qualquer que seja o plano, não saberemos dissociar forma e conteúdo, instrumentos operatórios e figurativos. Quanto à dissociação entre significantes e significados, é preciso lembrar que, do ponto de vista psicológico, ela é muito mais diacrônica do que sincrônica. (Jesuíno, 1981: 404 – tradução nossa)

Jesuíno termina seu ensaio conclamando os piagetianos a se aproximarem da psicologia de Wallon, tendo em vista uma renovação da epistemologia genética.

<sup>8</sup> Cf. Piaget. J. A função da imitação na formação da representação. In: Zazzo, R. *Henri Wallon – psicologia e marxismo*. 1978.

Da vasta obra do professor Emile Jalley (cf. Jalley, 2002; 1990; 1981a; 1981b), gostaríamos de destacar dois momentos onde esse se atém de forma mais aproximada à discussão do debate entre Piaget e Wallon sobre o nascimento do pensamento simbólico. São eles, um artigo da revista “Infancia y aprendizaje”, de 1981 e seu último livro *Wallon et Piaget: pour une critique de la psychologie contemporaine*, de 2006.

Em seu artigo de 1981, Jalley afirma que o erro de Piaget foi ter considerado apenas o reflexo exteroceptivo – reação reflexa ou automática fruto da percepção externa e seus cinco sentidos - como fonte de toda sua psicologia.

Como decorrência desta limitação explicativa aos aspectos exteroceptivos e de uma ênfase na atividade do sujeito, submetendo a intervenção e o intercâmbio social, a um segundo plano, Piaget, ainda na leitura de Jalley (1981b), colocou os aspectos figurativos como derivados e submetidos aos operativos. Há uma inércia dos aspectos figurativos, eles não são independentes, eles não engendram novos aspectos. Assim, a linguagem, embora não possa ser considerada completamente figurativa ou operativa, possui também uma certa inércia, ela não engendra novos conceitos ou esquemas. Igualmente a imitação, tida por Piaget como o primado da acomodação, ou seja, onde os esquemas do sujeito procuram moldar-se e aproximar-se às configurações externas dadas pelo objeto/modelo, também limita-se pelos aspectos figurativos.

Só as funções cuja raiz é a motricidade aplicada ao objeto físico (...) produzem transformações e, por conseguinte, significados, posto que Piaget concebe o conceito, o significado, como sistema de transformações. (Jalley, 1981b: 215 – tradução nossa)

No entanto:

Se, como observou Wallon, a imitação implica uma estrutura conflitante, tecida de contrários, uma maneira de proceder que oscila entre a interiorização da fórmula mental e a exteriorização através do gesto, então a imitação não é nunca somente uma cópia, sendo sempre, ao mesmo tempo, invenção, por que restringi-la ao primado da acomodação, a reprodução do referente, a produção do significante? Se, de certos pontos de vista, a imitação inventa, também será, pois, assimilação de novos significados. (Jalley, 1981b: 220 – tradução nossa).

Jalley (1981b) irá afirmar ainda que uma das fontes de discordância entre Piaget e Wallon no que concerne a passagem entre uma inteligência sensório-motora e outra representativa está no fato de ambos possuírem uma classificação e concepção de transição entre os estágios que se choca, nas primeiras etapas. Apresentaremos, nos capítulos a frente, em maior detalhes os respectivos sistemas de estágio de cada autor mas deixemos aqui o argumento de Jalley (1981b) que afirma que, diferentemente de

Piaget, para Wallon:

(...) a seqüência genética seria a seguinte: a) automatismos da atividade animal (estereótipos instintivos); b) comportamento emocional (primeiro ano de vida da criança); c1) inteligência das situações, função sensório-motora (de 1 a 3 anos); c2) aparição da inteligência conceptual, da função simbólica (de 1 a 3 anos igualmente). Por conseguinte, é absurdo tratar de extrair a função simbólica da função sensório-motora, uma vez que são igualmente contemporâneas (c1 e c2); e não é menos absurdo querer uní-las, sem verdadeira solução de continuidade, ao automatismo reflexo próprio da atividade animal; aí equivaleria a dar um salto de um nível a outro totalmente diferente na série genética (a...c)." (Jalley, 1981b: 223 – tradução nossa)

Assim, a solução de continuidade proposta por Piaget (por exemplo: 1936; 1937; 1945) é, no entender de Jalley (1981b), uma proposição de um salto na série genética e nega a coexistência, em um mesmo momento no desenvolvimento infantil, entre dois modos distintos e, em certo sentido, opostos de operar com as coisas: a forma prática e a forma representativa.

Já quanto ao seu último trabalho (Jalley, 2006), o autor faz obra que busca esgotar todos os aspectos que possam ter influido na interlocução entre Piaget e Wallon. Desde os respectivos percursos acadêmicos, teóricos e políticos, aos traços biográficos, até as peculiaridades históricas da psicologia francófona, nada é deixado de fora no olhar de Jalley (2006). O interesse pelos dois autores, suas concordâncias e suas diferenças tem, no entender de Jalley, um valor direto para o repensar da psicologia contemporânea, tão atrelada aos modelos cognitivistas americanos, nos quais se descreve um bebê "hipercompetente" mas se nega, em certo sentido, o próprio processo de desenvolvimento, na medida em que o reduz a um crescimento e amadurecimento dos elementos que já estão ali presentes.

Para Jalley (2006), Piaget e Wallon representam um momento da história da psicologia em que se enfrentavam as grandes questões – deixadas de lado nos tempos atuais. Qual a função da hereditariedade e do ambiente? Como se articulam a linguagem e o pensamento? O que é o pensamento? Qual a origem do pensamento ou da emoção? Qual a função da emoção no desenvolvimento etc. – questões que agora já não são mais colocadas, e que, por conta disso, colocam a psicologia genética em uma crise caracterizada por uma situação de bloqueio frente aos inúmeros dados que as pesquisas apresentam, sem nenhuma possibilidade de síntese entre eles.

No entender de Jalley (2006), Piaget e Wallon podem ser entendidos como complementares se entendermos suas respectivas descrições do desenvolvimento sob



duas direções, igualmente, complementares. Um visava a descrição do pensamento cotidiano, verbal, artístico. O outro, por outro lado, visava a compreensão do pensamento lógico e racional. Em suma, operamos distintamente conforme o conteúdo e a função primordial que estejamos desempenhando. Na vida cotidiana, no pensamento verbal, na fala interior, atravessada por emoções, condicionada pelo social que nos faz pensar certos conteúdos e não outros, a descrição de Wallon mostra-se adequada. Já quando se trata de um pensamento lógico, científico, portanto abstrato, a descrição de Piaget é pertinente<sup>9</sup>.

No que concerne ao debate sobre a origem e formação do pensamento simbólico, em especial nos dois livros já mencionados – *A formação do símbolo* (1945) e *Do ato ao pensamento* (1942) –, Jalley (2006) afirma que tanto Piaget quanto Wallon irão propor descrições diferentes do que vem a ser a imitação mas, não lhe parece que tais diferenças caracterizem uma discordância absoluta entre as duas teorias quando se trata do papel que a imitação toma para o surgimento da representação. No seu entender, o modo como concebe, cada autor, a relação entre os aspectos lingüísticos e os aspectos cognitivos é talvez a diferença mais gritante. Segundo Jalley (2006), embora Piaget afirme ter baseado suas idéias sobre o funcionamento da linguagem nos lingüistas de sua época, especialmente as proposições de Saussure (1857-1913) e sua escola, sua divisão entre significantes e significados, não admite, como aqueles, que a linguagem produza o pensamento ou determine sua forma. Minimizando o papel da linguagem, minimiza-se, igualmente, o papel do social. Mas, para Jalley (2006), é graças as sucessivas críticas de Wallon que Piaget, embora não altere sua concepção de linguagem, irá refletir sobre o papel do social no desenvolvimento infantil.

Já quanto as críticas de Piaget ao descontínuismo de Wallon, quando da explicação da passagem entre uma inteligência e outra afirma que:

Wallon postula uma descontinuidade entre a inteligência das situações e a inteligência representativa, entre o ato e o pensamento, mas uma descontinuidade-continuidade simultânea e não somente sucessiva, como parece lhe compreender Piaget. O mal-entendido se deve, evidentemente, ao fato que Piaget não situa seu período sensório-motor (0 a 2 anos) do mesmo modo que o faz Wallon para quem o sensório-motor (de 1 a 3 anos), precedido por um estágio impulsivo-emocional marcado pela sociabilidade precoce e uma forma de pré-linguagem. Não se trata, portanto, de uma 'brusca ruptura

<sup>9</sup> Mas, apesar da possível complementaridade aí sugerida, vemos um limite na interpretação de Jalley (2006). Não correríamos o risco de pensarmos os dois níveis (cotidiano e científico) como tão distintos que não misturados? Não há, em todo pensamento cotidiano, algo de pensamento lógico e abstrato, bem como, em todo pensamento científico algo de pensamento cotidiano, atravessado por emoções?

com o passado', como lhe interpreta erradamente Piaget, mas de descontinuidade sem exclusão da continuidade no presente. (Jalley, 2006: 63 – tradução nossa)

Mas, o último livro do professor Jalley (2006) embora procure sintetizar seus vários trabalhos e abordar o relacionamento Piaget – Wallon sobre vários ângulos continua tendo a marca da parcialidade do ponto de vista walloniano. Não encontramos, em nenhum momento, menções a uma possível apropriação, por parte de Wallon, de algumas das teses piagetianas. Só Piaget tem a ganhar com a interlocução, só sua psicologia possui limites.

Do exposto até o momento, podemos concluir que o debate entre as idéias de Piaget e Wallon foi evento destacado na história da psicologia, embora analisado de maneira diferenciada por ambos os lados da contenda. Ao que parece, os piagetianos têm se importado pouco com essa interlocução e acabam por não enfatizá-la como elemento de compreensão da obra de Piaget. Por outro lado, tendo como foco exclusivamente o nível teórico, e raramente partindo de uma perspectiva histórica, os wallonianos, na sua maioria, admitem como importante a interlocução entre Wallon e Piaget, chegando mesmo a enfatizá-la, embora ressaltando predominantemente as contribuições de Wallon para a teoria piagetiana e, raramente, o inverso.

## **Contextualizando o debate sobre a origem do pensamento simbólico**

O debate entre Piaget e Wallon sobre a origem e a formação do pensamento simbólico foi apenas um dos muitos momentos de interlocução que esses dois autores mantiveram durante suas vidas acadêmicas. De fato, ao que tudo indica, as controvérsias entre as duas teorias começaram já no final dos anos de 1920, atravessando um período longo de quase 40 anos, e abrangeram diferentes temas: o que é o egocentrismo e qual seu lugar no desenvolvimento infantil; o valor do social na explicação psicológica; as concepções de estágio; a explicação e o lugar da inteligência no desenvolvimento humano; a continuidade ou descontinuidade na passagem entre diferentes tipos de estrutura no decorrer do desenvolvimento etc.

A figura 1, abaixo, detalha em forma gráfica, esse itinerário de discussões e debates.

## DEBATES PIAGET E WALLON

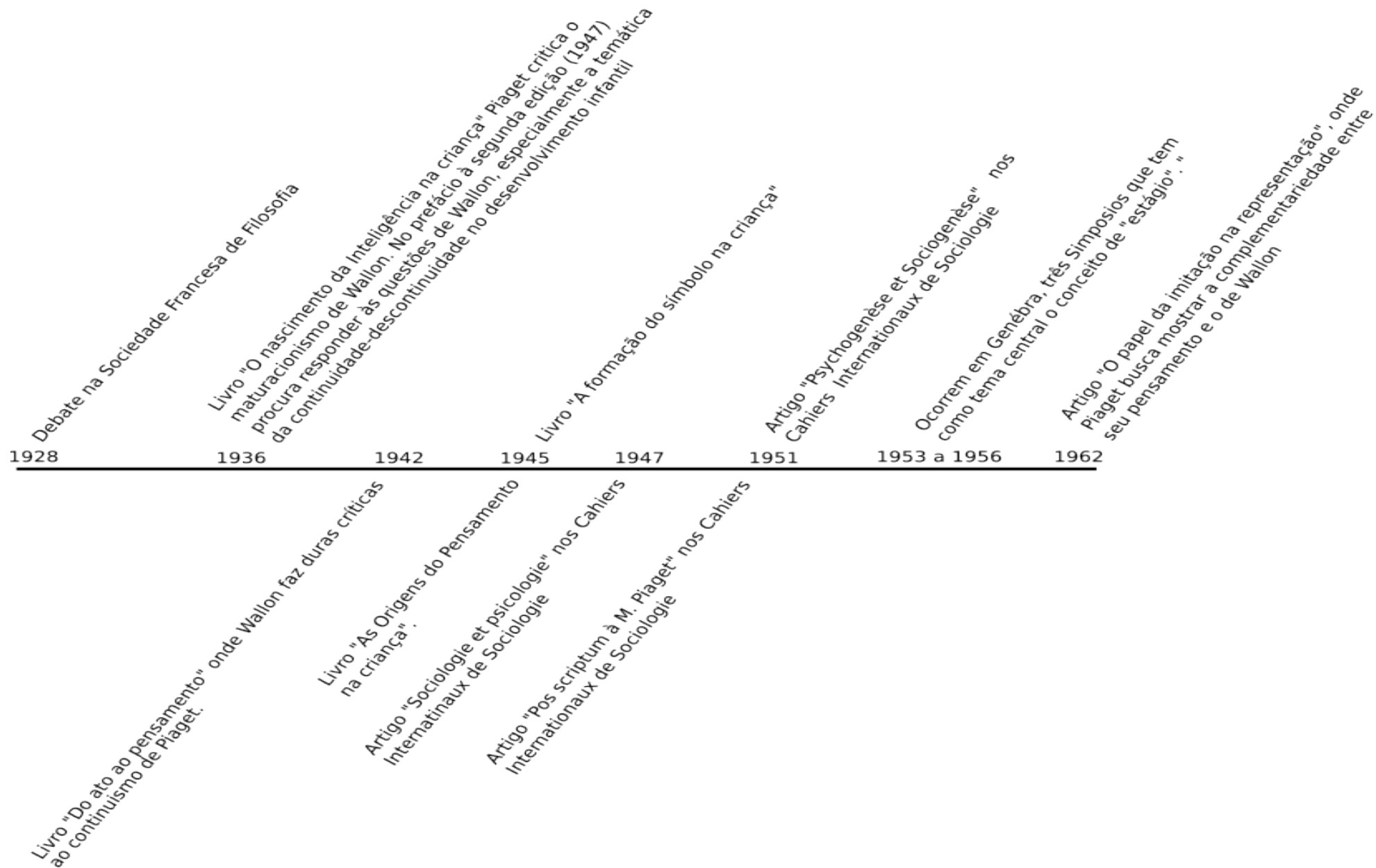


Figura 1 - Principais momentos de interlocução entre Piaget e Wallon. As referências abaixo do eixo cronológico referem-se a Wallon. Aquelas citadas na parte superior referem-se a Piaget.

Como visto através da Figura 1, Piaget e Wallon não debateram apenas uma única vez, tão pouco sobre os mesmos aspectos ou controvérsias. Isto torna a interlocução entre ambos um caso particularmente interessante para a história da psicologia, seja pela extensão temporal que ocupou o debate, seja pelas controvérsias e elementos nelas envolvidos.

Trata-se, igualmente, de um caso difícil de abordar dado a longa extensão cronológica no qual se insere e a multiplicidade de fatores históricos, culturais, econômicos, tecnológicos e científicos que ocorreram durante este longo período.

No entanto, antes de prosseguir, gostaríamos de precisar o que entendemos por debate e como delimitamos esse objeto para o entendimento do intercâmbio entre Piaget e Wallon.

### **O que é um debate?**

Eis os elementos definidores do conceito de debate aqui utilizado:

1- um debate, diferentemente de uma simples crítica, comentário ou julgamento de uma obra, exige, no mínimo, a existência de dois turnos (crítica e resposta a essa crítica). É preciso ter o cuidado de não considerar como debate, na Psicologia, livros de teóricos que mencionam outros autores. Um debate é, portanto, uma interlocução<sup>10</sup>.

2- um debate gira em torno de uma ou mais controvérsias que são teses, declarações lingüísticas com teor de axiomas e, desse modo, não redutíveis umas às outras. Tais controvérsias são entendidas por nós como o núcleo duro, o sol ao redor do qual gravitam os demais atos de interlocução e que, no seu conjunto, configurarão o debate

---

<sup>10</sup> No entanto, temos de alargar um pouco mais o conceito de interlocução pois, pode haver diferentes níveis e possibilidades da mesma. Por exemplo, quando Vygotsky (1934/1994) interpela, seguidamente, alguns dos primeiros escritos de Piaget e busca criticar alguns de seus entendimentos, encontramos-nos diante de um debate. Ainda que Piaget, à época, não tenha respondido voluntariamente às críticas de Vygotsky, seus escritos fizeram isso. Tratou-se, portanto, de uma interlocução exclusivamente teórica.

enquanto tal;

3- todo debate tem como fundamento algumas crenças: a) crença de que o intercâmbio de idéias (através da linguagem em ação), mais do que outros fatores, é fator de progresso na ciência; b) crença na possibilidade de acessar a compreensão total e fiel do argumento do interlocutor; c) crença numa transparência da linguagem;

4- o cenário no qual se desenrola um debate é, sempre, a comunidade científica de uma dada época, com seus paradigmas, formas de intercâmbio, valores etc.

A partir desses pontos, podemos caracterizar o debate como uma interlocução na qual estão presentes uma ou várias controvérsias. Para que haja um debate deve haver a crença no bom uso da razão e na transparência da linguagem, além de fatores intersubjetivos ou sociais dados pela comunidade na qual ocorre tal debate. Os debates são, desse modo, fruto da atividade humana e, como tal, objetos de natureza psicológica, social, econômica, lingüística, histórica etc.

Os debates e controvérsias podem ser instrumentos de grande utilidade para o historiador da ciência. Entendendo-os como objetos de natureza social e histórica, com características lingüísticas, pode-se buscar retratá-los e transcrevê-los, levantando material empírico que ajude a compreender as transformações intelectuais de uma dada época. Pode-se, ainda, levantar uma série de questões concernentes à complexa intersecção dos aspectos filosófico, institucional e da tradição do trabalho no desenvolvimento de uma dada ciência ou disciplina.

A história da ciência pode utilizar-se dos debates como objeto e instrumento de investigação da sua disciplina, mas deve ter em vista que, por sua natureza, ou seja, por ser um fenômeno humano e, portanto, histórico, não é possível esgotar e dar conta da totalidade de fatores envolvidos em um debate. Isto, no entanto, não deve ser motivo para uma avaliação negativa dos debates como objeto da história das ciências. Ao contrário, como se pode ver através de inúmeros exemplos<sup>11</sup>, o acompanhamento e a

---

<sup>11</sup> Apenas para citar alguns exemplos, Gould (1999), ao fazer uma leitura crítica sobre a história dos testes de inteligência e as relações entre a biologia e a psicologia dos testes, mostra-nos que esta relação nunca foi totalmente harmoniosa, sem obstáculos ou na qual imperava a ética sobre todos os demais aspectos (cf. o caso de Sir Cyril Burt que omitiu e forjou dados para afirmar a superioridade do QI dos europeus quando comparados ao de outras culturas e raças). Dá-nos, assim, uma idéia de quanto a ciência é uma empreitada humana, estando influenciada por todos os fatores desta. Contribuição semelhante nos oferta Paolo Rossi (2001) que, ao historiar as origens da ciência ocidental a partir do século XIV, mostra-nos as muitas disputas, conflitos e conchavos que caracterizaram o surgimento e fortalecimento deste padrão (matematização, objetividade, distanciamento de todo obscurantismo na linguagem etc.) que se tornou, desde então, padrão da ciência contemporânea. Dentro da própria História da Ciência, temos os debates entre as teorias de Thomas Kuhn e Karl Popper, especialmente materializado no Colóquio Internacional de Filosofia da Ciência, ocorrido no Bedford College de Londres, em julho de 1971. Por fim, o livro de Hellman (1999) que quer nos mostrar que também a ciência e os cientistas “são suscetíveis de emoções humanas, que são influenciados pelo orgulho, cobiça, beligerâncias, ciúme e ambição” (p. 11). Condensa alguns dos principais debates constitutivos da

tentativa de se buscar uma compreensão mais global sobre um debate leva à descrição de uma ciência viva, próxima da que encontramos em nosso dia-a-dia (Hellman, 1999; Pongratz, 1998; Brožek, 1996; Latour, 1989). Por fim, a historiografia da psicologia tem se utilizado do estudo dos debates e controvérsias, compreendidos em uma perspectiva da historiografia internalista, como recurso para se compreender a complexa dinâmica de construção desta disciplina (Brožek; Massimi e Campos, 1996).

Quanto ao debate entre Piaget e Wallon sobre a origem e formação do pensamento simbólico ou representacional apesar de termos encontrado referências a essa discussão dispersas em diversos textos dos dois autores, nos pareceu bastante claro que seu auge, ou ponto crítico, constitui-se nas duas obras já mencionadas: *A formação do símbolo*, por parte de Piaget, e *Do ato ao pensamento*, por parte de Wallon. O texto de Piaget em homenagem a Wallon (Piaget, 1962) é entendido por nós como um desdobramento, do pensamento piagetiano, do debate travado na década de 1940.

### **Qual a importância do debate entre Piaget e Wallon?**

Por que buscar entender um debate ocorrido há mais de 60 anos? Qual a importância deste debate para a psicologia contemporânea e que vantagens haveria em compreendê-lo para além de suas aparências? Haveria contribuições para outros domínios que não o da psicologia?

A princípio, porque este debate não se encontra ainda totalmente descrito e analisado estando ausente, igualmente, na maioria dos manuais de História da Psicologia, de modo especial naqueles de origem anglo-saxônica. Um debate que tomou quase quatro décadas e que, embora circunscrito às obras de cada autor, discutiu inúmeros temas – a relação pensamento *versus* linguagem, desenvolvimento *versus* aprendizagem, o lugar da cultura e do social na explicação do desenvolvimento, a definição de metodologia específica para o estudo da Psicologia Infantil, as relações Psicologia *versus* Educação etc. - influenciando, direta ou indiretamente, a Psicologia Geral de sua época, ou seja, as concepções gerais do que vem a ser o objeto e o método da Psicologia e, igualmente, com decorrências para a Psicologia Genética de matriz européia.

Além disso, no que diz respeito ao conteúdo específico do debate - a origem e

---

ciência contemporânea, os debates entre Leibniz e Newton, entre Voltaire e Neudhom e entre Mead e Derek Freeman.

desenvolvimento do pensamento simbólico -, apesar de se terem passado várias décadas, a psicologia contemporânea ainda não possui respostas estáveis sobre o que é, quais as suas características e como se constitui o pensamento simbólico ou representacional (Deloache, 2005; Pascual-Leone, 1997; Vila, 1996). Tal forma de pensamento é, ao que tudo indica, prerrogativa da espécie humana (Unesco e Delval, 2006; Tomasello, 2006; Deloache, 2005, 1996; Trevarthen, 1987; Piaget e Inhelder, 1966; Paulus, 1945; Wallon, 1942). Correlações deste com a linguagem oral, o pensamento lógico, a imaginação, a consciência, a memória, o jogo e a imitação são, igualmente, notórios. Todos esses temas estão presentes quando Piaget e Wallon propõem suas teorias e suas contribuições, até hoje, tidas como fundamentais para a compreensão de muitos desses fenômenos psicológicos (Zazzo, 1975; Gruber e Vonèche, 1995).

Outro fato é a importância das duas obras para a educação, especialmente para os movimentos educacionais identificados com o escolanovismo e com perspectivas educacionais atuais, como o construtivismo, sócio-construtivismo e o cognitivismo. Tanto Piaget quanto Wallon interessaram-se em aportar à educação contribuições e discussões decorrentes de suas psicologias (Cf. Piaget, 1969; Wallon, 1975). Compreender a interlocução entre estes dois autores nos possibilita um olhar que busque entender melhor suas postulações teóricas e as possíveis decorrências para a prática educativa contemporânea.

Por fim, por se tratar de dois eminentes representantes de uma proposta de psicologia que se caracteriza pelo foco na gênese (ontogenética, filogenética e sociogenética)<sup>12</sup> das funções psicológicas como forma de explicação e entendimento dessas mesmas funções, Piaget e Wallon podem ter muito a contribuir para a psicologia contemporânea, especialmente quando esta parece esquecer-se dos seus antecedentes teóricos, fato que é mais notório com a obra de Wallon, cujas contribuições são pouco retomadas, especialmente pela psicologia norte-americana (cf. Jalley, 2006; Van Der Veer, 1996; Zazzo, 1975).

Todavia, poder-se-ia dizer que esse debate repete, em certo grau, aquele que se

---

<sup>12</sup> A psicologia genética, ou a psicologia que se ocupa da origem dos processos psicológicos e que acredita que apenas essa origem garante uma compreensão adequada do fenômeno psicológico, nasce a partir da síntese entre o evolucionismo de Darwin, então nascente, e o funcionalismo de William James, efetuada por G. Stanley Hall (1844 - 1924) ainda no final do século XIX. De fato, Hall, que foi o responsável pela fundação da Associação Americana de Psicologia, editou em 1893 o *Journal of Genetic Psychology*, onde foram acolhidos os trabalhos psicológicos que partilhavam desta concepção teórica. Tal publicação continua a ser editada nos dias atuais. Contudo, nem Wallon ou Piaget publicaram quaisquer de seus textos neste periódico que, ao que parece, não possuía grande divulgação na Europa do início do século XX. Hall é o responsável pela divulgação e adaptação da tese de Haeckel para a psicologia: “a ontogenia, recapitula a filogenia.” Em termos da psicologia genética de Stanley Hall, isso significa que o desenvolvimento psicológico da criança deve passar por todas as fases pelas quais passou a psicologia da espécie.

estabeleceu entre Vygotsky e Piaget (Tryphon & Vonèche, 1996; Castorina et ali, 1995) e sobre o qual já se avançou, ao ponto de mostrar que o recurso à comparação entre os dois autores parte de um falso pressuposto, o de que ambos possuíam pontos de partida e de chegada semelhantes: a criança e a psicologia. Quando se percebeu o quão inconveniente era comparar um projeto de psicologia (representado por Vygotsky) com um projeto de epistemologia (representado por Piaget), arrefeceu-se o debate e passou-se para uma nova etapa, na qual se buscava a superação dos respectivos modelos. Vale ainda lembrar que Piaget só se manifestou tardiamente a respeito das críticas e sugestões levantadas por Vygotsky à sua teoria, embora, agora o sabemos, ele tivesse conhecimento dessas críticas desde a década de 1930 (Van der Veer, 1996).

Contudo, se Piaget não se interessou ou não teve tempo para endereçar respostas às críticas levantadas pela sociogenética de Vygotsky (Van der Veer, 1996; Piaget, 1990), podemos vê-lo, por outro lado, respondendo a críticas semelhantes por parte do colega Wallon. Não deixa de ser curioso, portanto, que Piaget, com seu espírito disciplinado e obstinado com relação a seus objetivos, a ponto de sequer se dar tempo para reler seus próprios escritos (Bringuier, 1978), tenha se permitido responder a algumas das críticas construídas por Wallon com relação à sua teoria: o papel do social na teoria, a melhor delimitação dos conceitos, o estabelecimento de prioridades e objetos de investigação, a continuidade ou descontinuidade dos processos e estruturas psicológicas, tudo, ao que parece, já havia sido objeto de reflexão através do debate com Wallon.

É certo que os limites admitidos para uma correlação entre Vygotsky e Piaget (comparação entre psicologia e epistemologia) devem ser retomados quando se trata de Piaget e Wallon. Caso contrário, corre-se o risco de assimilar a proposta epistemológica de Piaget à psicologia de Wallon, ou vice-versa. Fazendo isto, certamente chegaríamos a um impasse teórico que poderia ser resolvido de duas formas: 1- anulando uma das teorias em relação à outra, afirmando, assim, a melhor adequação de uma para a explicação dos fenômenos descritos, do que a outra. 2- propondo uma síntese teórica que se tornaria, deste modo, um híbrido e que, não sendo nem só psicologia, nem só epistemologia, acabaria por se mostrar inadequado à sobrevivência no mundo real e concreto.

Nossa proposta, no entanto, não é reduzir uma teoria à outra. Tampouco compará-las como se tratassem de duas teorias de mesma natureza ou, ainda menos, buscar a influência de um autor sobre o outro.



Mantendo-se a certeza de que se trata de duas teorias distintas, mas que se encontram, em certos momentos, na discussão de temas específicos, procuramos estudar suas intervenções sem perder de vista seus distintos objetivos. A psicologia de Wallon pretendia dar resposta ao que é o homem e como ele se constitui enquanto ser biológico e social. A epistemologia de Piaget, que em certos momentos utiliza-se da psicologia como ciência experimental para a produção de conhecimentos que visam confirmar ou refutar seu projeto epistemológico, pretendia dar resposta ao que é o conhecimento no homem e, mais propriamente, como esse conhecimento progride desde estruturas simples às mais complexas, ou seja, até alcançar-se o conhecimento lógico-formal identificado pelo pensamento científico. Assim, o cuidado metodológico que se quer ter presente é o de lidar com as duas psicologias (a de Wallon e a de Piaget) sem perder de vista que eram instrumentos dirigidos a objetivos e a horizontes diversos. Não é legítimo, portanto, uma redução absoluta de uma teoria a outra. Por outro lado, uma aproximação levando-se em conta esses cuidados não só é legítima como desejável, uma vez que pode resultar um maior esclarecimento de ambas as teorias e, até mesmo, o encontrar pontos de convergência e divergência que façam avançar o estudo na área.

### **O que se pretende?**

Buscamos entender o que foi e como se constituiu o debate entre Piaget e Wallon sobre a formação do pensamento simbólico ou representacional. Estaria correto Zazzo (1978), ao afirmar que o relacionamento entre os dois teóricos fora marcado por uma mútua surdez? No que consistiu, afinal, o desentendimento entre Piaget e Wallon sobre esse aspecto?

Nossa hipótese é que esse debate sofreu um deslocamento de seu foco, deixando-se de lado seu objeto central - a controvérsia sobre a origem do pensamento simbólico ou representacional - e passando-se a discutir questões periféricas como a continuidade ou descontinuidade do processo de desenvolvimento, levar ou não em conta fatores orgânicos e sociais na explicação deste processo etc. Fazendo-se deste modo, perdeu-se a oportunidade de efetuar uma verdadeira aproximação e esclarecimento entre as duas teorias quanto ao objeto próprio da controvérsia. Ao procurar efetuar uma síntese entre seu pensamento e o de Wallon no que concerne o conceito “representação” Piaget (1962/1978) irá buscar sanar esta lacuna teórica porém, no nosso entender, não

conseguirá efetivar o avanço teórico almejado pois interpreta Wallon segundo o quadro teórico piagetiano, reduzindo as possibilidades de intercâmbio e co-produção de uma nova interpretação sobre o que vem a ser a representação. Isto ocorreu, como o compreendemos, devido a longa trajetória de interlocução entre os dois autores marcada por inúmeros momentos de confrontação e debate, que acabou por determinar os modos como cada autor viu e interpretou a obra do outro. Nesse sentido, o debate sobre a origem e formação do pensamento simbólico ao não se restringir a seu tema central evidencia, no nosso entender, a disputa e luta entre dois programas de pesquisa distintos buscando sua hegemonia no cenário científico da época. Afirmamos, como decorrência, que só o olhar histórico e processual desta longa trajetória de interlocuções e debates pode dar conta do entendimento dos diferentes momentos e elementos em jogo.

Embora na bibliografia contemporânea encontremos alguns trabalhos que discorram sobre o tema em questão (Jalley, 2006, 1981b; Perraudeau, 1999; Turbiaux, 1998; Parrat-Dayan, 1993; Jesuíno, 1981; Palacios, 1981; Zazzo, 1975), não há um trabalho que tenha tido, sob o ponto de vista histórico, o debate sobre a origem e formação do pensamento simbólico como tema principal, de tal forma que, no nosso entender, alguns esclarecimentos ainda se fazem necessários.

Ora, se ambos professavam a crença no estudo da gênese como instrumento para compreender os fenômenos estudados; se lutavam contra os mesmos “adversários” – o empirismo, de um lado, e o idealismo, de outro –; se contribuíram para a discussão sobre os métodos de ensino e sua renovação; se utilizaram-se de métodos de investigação bastante aproximados – ambos colocando grande ênfase nos dados recolhidos através da observação e da entrevista clínica – (Carroy; Ohayon & Plas, 2006; Palacios, 1981), por que debateram sobre a origem e desenvolvimento do pensamento simbólico? Pretendemos investigar as especificidades desse debate e contribuir para seu maior esclarecimento, bem como retomar a compreensão que esses autores aportaram sobre os mecanismos, dinâmica e componentes envolvidos na formação do pensamento simbólico.

Em uma sociedade como a nossa, cuja rede de relações constitutivas é atravessada e fundamentada pelo simbólico – fazemos parte de uma sociedade baseada nas trocas simbólicas, entendido este no seu sentido *lato*, ou seja, imagens, ícones, signos e símbolos (Cassirer, 1945) -, entender como se constitui em nós esse modo de operar com as coisas é essencial. Conhecer como adquirimos e quais os passos percorridos no desenvolvimento psicológico para adentrarmos neste nível do funcionamento mental

pode nos apontar uma nova possibilidade de relacionamento com esse mesmo mundo (DeLoache, 2005). Tanto Piaget quanto Wallon procuraram, em maior ou menor medida, esclarecer o processo de produção do pensamento simbólico ou representacional. Não visavam, porém, a produção de uma teoria que respondesse exclusivamente a esta demanda e, deste modo, não teremos em suas respectivas obras uma resposta completa ou definitiva a esta problemática. Porém o valor heurístico das duas teorias é assinalado pelo grande número de obras que delas decorrem tendo como preocupação o entendimento do processo do pensamento representacional (Jalley, 2006; Bovet e Voelin, 2003; Lécuyer, 2002; Pacual-Leone, 1997; Bullinger, 1993; Trevarthen e Logotheti, 1987; Galifret-Granjon, 1981; Bonnet, 1980; Paulus, 1977).

A seguir apresentamos como pretendemos responder à questão principal desta pesquisa: o que foi e como se constituiu o debate entre Piaget e Wallon sobre a formação do pensamento simbólico ou representacional?

### **Sobre o método – explicitando os pontos de referência**

Procuraremos, nas próximas linhas, explicitar o ponto de vista do qual pretendemos falar, para facilitar o entendimento dos limites e possibilidades do presente trabalho.

A historiografia da educação e a historiografia da psicologia, em particular, se encontram no cerne do presente trabalho. Desse modo, é principalmente com um referencial teórico-metodológico derivado dessas duas disciplinas que interrogamos nossas fontes. Nosso viés, assim o entendemos, é mais pronunciado do lado da Historiografia da Psicologia, onde encontramos pesquisadores cujos pontos de vista teóricos e metodológicos compartilhamos em larga medida.

Assim, quanto ao estudo das controvérsias como fonte de investigação nas ciências humanas e, em especial, na psicologia, o historiador da psicologia Josef Brožek (1996) afirma que elas teriam a função de desmistificar um conceito de ciência idealizada, ou vista pelo ponto de vista do senso comum, para o qual não há controvérsias no interior das ciências e, segundo o qual, essa progrediria num ininterrupto movimento linear de crescimento.

Em particular na ciência norte-americana, as controvérsias não gozam de boa reputação. São vistas como uma injeção de emocionalismo no empreendimento racional que é a

ciência. Alguns psicólogos, entre outros, Mary Henle, divergem sobre esse ponto. As questões podem ser significantes, não triviais, e não devem ser negligenciadas. Mary Henle deu ênfase ao fato de que o significado de um termo ou de uma declaração depende do contexto em que ocorre. Não é raro que as controvérsias emergjam (e persistam) porque os dados provêm de diferentes contextos. (Brožek, 1996:25)

Citando uma vez mais a especialista na história da teoria da Gestalt, a professora Mary Henle, Brožek vai explicitar melhor sua concepção metodológica pautada na controvérsia.

Mary Henle apontou aspectos e efeitos potencialmente positivos de controvérsias científicas: 1) uma controvérsia pode estimular pesquisa adicional, com melhor desenho de experimentos e com métodos fortalecidos, melhores; 2) uma controvérsia pode contribuir para o esclarecimento da matéria em pesquisa e para uma formulação explícita das suposições implícitas. (Brožek, 1996:25)

Contudo, os efeitos das controvérsias podem ser, também, negativos:

1) os pontos de vista podem tornar-se rígidos; 2) algumas vezes, sob o impacto da crítica, as posições tornam-se mais extremas. (Brožek, 1996:25)

Por último, os modos de resolver controvérsias são:

1) uma questão pode resolver-se na base de métodos novos. Às vezes este passo faz-se não pelos protagonistas originários, mas pela segunda ou terceira geração de cientistas comprometidos com o problema; 2) o problema pode ser visto numa perspectiva menos radical em que as contradições dissolvem-se numa síntese mais abrangente. Por exemplo, a controvérsia entre psicólogos que consideram o meio ambiente ou os fatores genéticos como determinantes do comportamento pode resultar na elaboração de um modelo que inclua um terceiro fator, a atividade do organismo. (Brožek, 1996:25-6)

Os exemplos de resoluções dados por Brozek (1996) são particularmente interessantes, pois, a nosso ver, explicam muito do progresso observado na psicologia como um todo: desenvolvimento de novos métodos e metodologias de investigação, bem como tentativas de síntese entre teorias e dados empíricos.

Outro pesquisador da História da Psicologia que se dedica ao estudo dos debates e controvérsias é Ludwig J. Pongratz (1998) que propõe a metodologia descritivo-analítica ao analisar a controvérsia entre dois psicólogos do final do século XIX – Dilthey e Ebbinghaus. Essa metodologia sugere que o historiador deve pautar-se por uma cuidadosa documentação dos acontecimentos e interpretação dos fatos históricos.

Segundo ele: “As controvérsias oferecem a vantagem de apresentar uma questão a partir de diferentes pontos de vista e delineá-la mais claramente” (Pongratz, 1998:340).

Os debates e controvérsias seriam, assim, um excelente instrumento para o historiador da ciência e, particularmente, para o historiador da psicologia.

Pongratz (1998), no entanto, alerta para o cuidado com uma perspectiva ingênua de historiografia, aquela que não leva em conta os fatores subjetivos do próprio historiador como influenciando a interpretação histórica.

Procurando ter em mente a influência dos fatores pessoais e sociais, juntamente com profundas mudanças dentro da própria ciência, poderemos entender melhor que a história precisa ser continuamente reescrita. Em certo sentido o passado está fechado, é imutável, e, no entanto, quando considerado pela nova geração de historiadores, pode ser visto de modo diferente e, neste sentido, é novo; como sujeito da historiografia, ainda permanece aberto. (Pongratz, 1998:340)

A perspectiva historiográfica da qual partimos, portanto, é a da historiografia internalista (Brožek; Massimi e Campos, 1996). No entanto, tendo clareza de que os acontecimentos históricos não podem ser explicados apenas sob o ponto de vista internalista (para o qual o desenvolvimento das teorias científicas é visto como decorrente das interações entre os próprios cientistas e das necessidades lógicas de seu aperfeiçoamento), buscaremos um equilíbrio entre essa perspectiva e a externalista (em que os fatores sociais, culturais, políticos e, portanto, históricos, acabam por permitir um maior ou menor desenvolvimento de uma dada teoria), por compreendermos que o fazer científico e as teorias científicas se desenvolvem como fruto da interação dessas duas forças. Proposta semelhante é sugerida pelo historiador da psicologia Michel Sokal (1984):

De todas as formulações da Nova História Social da Ciência que já vi, a única que apresenta seus interesses de maneira clara (para mim) aponta para o interjogo dos fatores individuais, das idéias, e das instituições dentro do contexto seja da cultura ampla na qual a ciência é desenvolvida, seja no contexto das comunidades disciplinares e subdisciplinares nas quais tais ciências atualmente trabalham. (Sokal, 1984: 344 – tradução nossa)

Assim, a descrição deve ser complementada pela análise, aqui entendida como a busca da compreensão do “quem”, “quando” e “como” o acontecimento histórico se desenrolou, levando-se em consideração os diversos aspectos, inclusive o contexto sócio-cultural. É nesse sentido que a segunda das inspirações metodológicas por nós assinalada é a da história-construção, como descrita por Latour (1989). A principal característica dessa proposição é procurar compreender os fatos históricos como pertencentes a uma rede de relações e forças sócio-econômicas e culturais. Latour

ressalta que, diante de um acontecimento histórico, é preciso interrogá-lo abandonando-se a perspectiva do fato acabado. Deve-se buscar a perspectiva que, de fato, cunhou aquele momento histórico, ou seja, quando as redes estavam ainda em construção, deixando em evidência o aspecto construtivo e, algumas vezes, fortuito, do fluxo histórico. Como ele assinalou ao interpretar o debate entre os químicos Pouchet e Pasteur (Latour, 1989), no momento do debate, no nascer e desenrolar do mesmo, não havia condições de saber quem iria sair vencendo. Portanto, a incerteza, o emocional à flor da pele, os muitos elos que poderiam falhar para se tecer a rede de relações históricas, tudo isto são fatores que se deve ter em vista no momento de coletar os dados e, posteriormente, na interpretação dos mesmos.

Na mesma direção, Danziger (1984) afirma que a atividade científica não é mero fruto da atividade individual ou do percurso de indivíduos, senão o resultado do contexto social no qual ela é desenvolvida. A sua postura, denominada história-crítica, parte do pressuposto de que há diferença entre um naturalismo ingênuo e uma postura crítica em história da psicologia. A primeira percebe os fenômenos psicológicos como já dados, como naturais: a psicologia está latente na natureza, é preciso, pois, descobri-la. Foi o que fizeram as grandes teorias psicológicas: descobriu-se a inteligência, a personalidade, a emoção, o inconsciente. A segunda postura, ao contrário, parte do princípio de que todo fenômeno psicológico sofre um processo de construção social, delimitação, para vir à existência. "Tais coisas como 'inteligência', 'atitudes' ou 'personalidade' não ocorrem na natureza como dados puros, mas são o produto da construção humana" (Danziger, 1984: 100). Desse modo, o que mais importa, portanto, para um historiador que parta dessa postura é

(...) o estudo das relações entre tais atividades construtivas e a natureza dos objetos que eles produzem. Assim, mudanças significativas nos objetos devem ser traçadas por mudanças nas atividades que as produziram. Os objetos podem suceder um ao outro em uma seqüência histórica somente através da mediação de atividades das quais eles são produtos. (Idem: 101 - tradução nossa)

Assim, na perspectiva da história construção, proposta por Danziger mais do que o produto da atividade – as teorias e seus resultados -, a própria atividade científica torna-se o foco de investigação.

É assim que delimitamos nosso olhar histórico a partir dessas três vertentes: a abordagem descritivo-analítica de Pongratz (1998), a história-construção de Latour (1989) e a história-crítica de Danziger (1984). Procuramos integrá-las no momento de

seleção das fontes e análise das mesmas.

As fontes primárias do presente estudo são os livros e artigos que Piaget e Wallon publicaram no intervalo histórico de 1920 a 1960 (Cf. Anexo 4). Procuramos entrar em contato com toda a bibliografia do período selecionado, identificando-a e, a partir de uma primeira leitura, classificando-a como pertinente ou não para uma análise aprofundada *a posteriori*. Os artigos, livros ou capítulos de livros que possuíam referência aos termos chave desta pesquisa e, especialmente, ao tema da função simbólica ou representacional foram fichados e analisados detalhadamente. No entanto, na medida que íamos construindo nossas hipóteses e o processo de escrita da pesquisa avançava, por vezes se percebeu a necessidade de buscar novos elementos: biográficos, históricos, contextuais, teóricos. A melhor descrição para este processo sendo, portanto, um percurso de idas e vindas em relação ao objeto de pesquisa (o debate Piaget-Wallon) e seu conteúdo teórico, alargando a compreensão sobre os mesmos. O poder ter tido acesso a material teórico disponível em bases de dados no exterior – através de um estágio de doutorado – foi, nesse sentido, de extrema importância para a consecução desta pesquisa, pois permitiu-nos entrar em contato com material bibliográfico que ainda não tínhamos tido acesso, além de nos permitir a oportunidade de construir um olhar mais abrangente sobre o percurso teórico de Piaget e Wallon.

A seguir passaremos a uma maior contextualização da Psicologia enquanto terreno histórico e científico, dos autores e do debate, de forma tal que possamos responder as questões acima propostas.

## **I Parte – Contextualização Teórica e Histórica**

### **Cap. 1- Debate Piaget e Wallon - contextualização geral das controvérsias: A psicologia nas décadas de 1930-1960 e o percurso intelectual de Piaget e Wallon**

No presente capítulo apresentamos, primeiramente, o ambiente intelectual no qual se desenrolaram as controvérsias e o debate entre Piaget e Wallon. Em seguida, propomos um esboço biográfico e o percurso teórico de cada um dos autores para, ao final, apresentar as principais controvérsias identificadas no debate, situando-as no momento de desenvolvimento teórico de cada autor, ou seja, contextualizando-as nos programas de trabalho relativos a cada época.

## 1.1 - A Psicologia nas décadas de 1930 a 1960

O período histórico relativo ao debate, final da década de 1920 até inícios da década de 1960 é demasiado longo e complexo para que possamos ousar uma síntese nas páginas que se seguem. No entanto, algumas chaves de leitura podem ser propostas visando não esgotar o assunto, mas compreender e tomar consciência de alguns de seus principais momentos. Nosso olhar será voltado para a compreensão do progresso da ciência psicológica no decorrer desse período.

Quatro grandes movimentos atravessam a psicologia do início do século XX, modelando, através de seus pressupostos, as principais correntes psicológicas daquela época: o evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882), o funcionalismo de William James (1842-1910), o estruturalismo dos Gestaltistas e a Psicanálise freudiana. O primeiro deles dando origem mais especificamente à psicologia comportamental, o segundo fundamentando as teorias psicogenéticas americanas e européias e o último, as sínteses estruturalistas do início e metade do século em questão.

Charles R. Darwin é considerado, por muitos, como o pai da psicologia da criança (Maury, 1998; Carroy, Ohayon, Plas, 2006). Isto porque, juntamente com Taine (1823 – 1898) foi um dos primeiros a efetuar observação de crianças e de propor algumas hipóteses de interpretação sobre seus comportamentos<sup>13</sup>. A influência de Darwin irá se estender à filosofia e à História Natural, na medida em que deslocará o entendimento do homem dos pressupostos filosóficos (o Homem é um ser racional) e teológicos (o Homem é criação divina), pressupostos estes que fundavam a compreensão do Homem até final do século XIX. A virada darwiniana se dará, portanto, pela proclamação de que o homem faz parte do reino animal, sendo dele não mais do que um caso específico (postulado da ascendência comum) bem como pela

definição da contingência como único motor da evolução que deveria conduzir a psicologia sob a via da radicalização da tese empirista e orientá-la em direção ao behaviorismo. Certamente, se vê em Darwin o fundador da psicologia comparada ou mesmo ainda da psicologia da criança, mas é sobretudo a psicologia do comportamento, o behaviorismo, que se alimentou do darwinismo transpondo o mecanismo darwiniano da

---

<sup>13</sup> Trata-se de dois artigos publicados no mesmo ano e onde os autores trazem suas observações sobre o desenvolvimento infantil. Taine, H. (1876) *Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine*. Revue Philosophique de la France et de l'Étranger, 1, 5-23. Darwin, Ch. (1876) *A biographical sketch of an infant*. Mind, 2, 285-294.



evolução das espécies ao nível da evolução dos comportamentos no indivíduo: o ambiente seleciona os comportamentos como ele seleciona os fenótipos.” (Mengal, 1988: 488 – tradução nossa)

Desse modo, podemos observar uma filiação direta entre os ideais científicos do evolucionismo darwiniano com a chamada Psicologia Comportamental ou Behaviorismo. Embora essa última não possa ser considerada propriamente uma psicologia evolucionista – preocupada com a evolução filogenética ou ontogenética da psicologia humana –, ao ter como um de seus focos de atenção o relacionamento do sujeito psicológico com as contingências externas que, por sua vez, serão entendidas como única fonte de explicação do comportamento, acabam se aproximando dos pressupostos darwinianos, especialmente da compreensão de que é o ambiente quem seleciona o organismo.

Já quanto ao movimento funcionalista, este não pode, por certo, ser entendido em separado do evolucionismo darwiniano. Alguns dos pressupostos desta última – preocupação na adaptação do sujeito ao contexto, cientificidade e objetividade nas descrições comportamentais - foram incorporados por essa perspectiva teórica que se caracterizou, principalmente, por ser uma crítica à psicologia do final do século XIX, de foco mais mecanicista e atomista. Na teoria funcionalista a idéia é que as funções mentais sejam tratadas como totalidades em ação, buscando-se explicá-las em termos de suas finalidades no processo de adaptação (Schultz e Schultz, 1992). Além disso, outra característica desta perspectiva é o interesse por descrever e entender os fenômenos psicológicos dentro de seus respectivos contextos - uma crítica aos estudos experimentais efetuados com animais ou humanos em situação de laboratório.

Segundo Claparède (1940), a teoria funcionalista aplicada à psicologia nada mais é que “(...) por um lado, a aplicação do ponto de vista biológico e, por outro, do ponto de vista pragmatista, segundo o qual, antes de mais nada, é a ação que importa: não vivemos para pensar, pensamos para viver” (Claparède, 1940, p. 23).

A terceira das correntes que destacamos como influente no início e meados do século XX é o estruturalismo alemão. A teoria da Gestalt (Wertheimer, 1880 - 1943; Koffka, 1886 - 1941, e Köhler, 1887 - 1967), eminente representante desta corrente, surge com o propósito de substituir-se ao associacionismo em psicologia. A tese central é de que os fenômenos da percepção não podiam ser entendidos como o resultado da associação de seus elementos constitutivos mas como pertencentes a um conjunto que lhes dá significado. Dessa forma a proposição de que “o todo é maior do que as partes”

acaba por tornar-se o lema desta escola psicológica que irá estender-se por toda a Europa e que possuirá, igualmente, uma importante história de divulgação e produção nos Estados Unidos da América, especialmente por ter este país acolhido grande parte dos pesquisadores gestaltistas fugitivos da Alemanha na Segunda Grande Guerra (Ash, 1998).

Os gestaltistas foram responsáveis por uma série de estudos que acabaram por incidir sobre a psicologia da aprendizagem: os estudos com primatas. Tais estudos além de evocar uma “mentalidade do animal”, tiveram igualmente contribuição em contrapor a aprendizagem por associação - onde um estímulo era associado a uma resposta - à aprendizagem por “insight”, em que toda a estrutura perceptiva do sujeito sobre um problema sofre uma alteração para que se possa “ver dentro” e, então, intuir uma resposta adequada (Köhler, 1978)<sup>14</sup>. A psicologia da Gestalt obteve grande acolhida por parte de alguns ilustres psicólogos franceses, como Paul Guillaume (1878-1962) e Ignace Mayerson (1888-1983), que também efetivaram trabalhos sobre o aprendizado por “insight” com animais (Wayne, 2005).

Um quarto movimento psicológico que poderíamos citar como também influente no início do século XX foi a psicanálise de Freud (1856–1939). Embora possamos encontrar nela traços tanto do evolucionismo quanto do funcionalismo, a psicanálise se destacou pelo desfocar o centro de atenção da psicologia – desde os seus princípios no fenômeno da consciência – para o inconsciente. Além disso, buscando aproximar-se do modelo explicativo da física, a psicanálise faz um esforço rumo a uma maior cientificização do saber psicológico (Dantas, 1983). Enquanto teoria que buscava compreender as doenças mentais e postular uma técnica de cura psicológica, a psicanálise encontrou influência crescente no meio cultural e psiquiátrico, podendo-se observar o nascimento de inúmeras instituições e sociedades psicanalíticas por todo o mundo, especialmente na primeira metade do século XX (Cahoy, Ohayon e Plas, 2006; Carrara e Russo, 2002).

Além destes movimentos teóricos específicos à Psicologia, devemos notar que o período aqui em foco é caracterizado por um grande intercâmbio entre as várias áreas das Ciências Humanas. Basta lembrar que alguns dos primeiros presidentes da Sociedade Francesa de Psicologia foram o sociólogo Marcel Mauss (1872-1950) sobrinho e herdeiro de Émile Durkheim, que é nomeado presidente em 1924. Antes, o biólogo Étienne Rabaud e, após ele, o lingüista Antoine Meillet (1866-1936). É preciso ver aí uma

---

<sup>14</sup> Estudos historiográficos mais recentes, no entanto, questionam alguns dos resultados obtidos por Köehler, afirmando, por exemplo, que alguns de seus estudos foram feitos sobre bases empíricas pouco sólidas, apelando para as observações do tratador dos animais e não sobre seus próprios experimentos (Goodwin, 2005).

abertura entre as ciências humanas (Cahoy, Ohayon e Plas, 2006).

Tais trocas e tais colaborações entre disciplinas terão sua tradução editorial própria, para além das revistas disciplinares, em particular na *Revue de Synthèse* e na coleção “L'Évolutin de l'humanité” - uma e outra criadas por Henri Berr<sup>15</sup> -, e sobretudo na gigantesca aventura coletiva que constituirá a publicação, a partir de 1935, da *Encyclopédia Francesa*. (Bautier e Rochex, 1999: 15 – tradução nossa)

Piaget e Wallon, ao adentrarem no cenário das ciências humanas e, de modo mais específico, da Psicologia científica do início do século XX, se depararam com as correntes psicológicas acima descritas. Este cenário será entendido por alguns (Vygotski, 1927/1997) como expressando uma crise na Psicologia da época, dividida com relação a seu objeto (consciência, inconsciente, comportamentos, sensações etc.), e a seu método (análises fisiológicas, introspecção, experimentos, observação etc.). Mas será entendido por outros (Heidbreder, 1969; Shultz e Shultz, 1992), como o período do estabelecimento das grandes teorias, onde as forças de aglutinação eram, portanto, maiores do que as de dispersão, o que explicaria, de certa forma, a expansão e proliferação dos vários centros de estudo da Psicologia, laboratórios, congressos (por exemplo o Congresso Internacional da Infância, ocorrido em Paris, 1931; o Congresso Internacional de Psicologia, Paris, 1938) e a crescente autonomização da disciplina e da profissão psicológicas no decorrer do século XX (Cf. Anexo 2, para uma pequena cronologia da Psicologia europeia e dos principais fatos históricos nas primeiras décadas do século XX).

Não deixa de ser curioso, de qualquer forma, perceber que no que concerne aos temas e objetos de estudo da Psicologia da época, se tomarmos por índice a publicação do *Nouveau Traité de Psychologie*, editado por Dumas (1866 – 1946) em 8 volumes, publicados de 1930 a 1949, perceberemos uma grande variedade de temas e, não menos variável número de metodologias investigativas. Um olhar para a totalidade destes volumes e os assuntos ali tratados faz notar que “(...) eles não apresentam qualquer unidade, seja teórica ou metodologicamente, e o desacordo entre os autores é mais numeroso do que seus pontos de convergência” (Carroy, Ohayon e Plas, 2006: 137 – tradução nossa). Não obstante, a Psicologia só fez crescer e se organizar no decorrer do século XX, chegando, em certos momentos (pós Primeira Grande Guerra), a ser tomada como aquela capaz de congregar os esforços das demais ciências humanas na busca de uma ciência que desse conta do Homem Total, entendido como o ser humano em todas

---

<sup>15</sup> Henri Berr (1863-1954) foi um filósofo e historiador francês, considerado um dos fundadores na Nova História, foi editor de diversas revistas de renome para a historiografia francesa como *Revue de Synthèse*.

as suas dimensões: culturais, econômicas, sociais, históricas, biológicas e psicológicas (Parot, 2000).

## 1.2 - O percurso intelectual de Piaget e Wallon

Mas e quanto aos nossos dois autores, onde poderíamos encaixar suas teorias? Não há dúvidas de que ambos são devedores do funcionalismo europeu, que possui em Claparède (1873-1940) um de seus mais eminentes representantes. No entanto, dito desta forma, quase nada esclarecemos.

### 1.2.1 - Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962)

De fato, se tomarmos inicialmente Wallon e acompanharmos seu itinerário de formação, veremos ali, primeiramente, duas influências: a da filosofia e a da medicina francesa de final do século XIX e início do século XX.

Wallon irá cursar a Escola Normal Superior com vistas a tornar-se professor de filosofia, e ali caminhará na direção da filosofia de Kant à Hegel (Jalley, 2002)<sup>16</sup>. Após breve período trabalhando como professor no Liceu Bar-le-Duc na periferia de Paris, ele se mostra descontente com a atividade repetitiva de professor, como podemos perceber em uma de suas cartas a Henri Daudin, amigo da Escola Normal, com o qual troca intensa correspondência durante vários anos.

A vida que tenho aqui não é aquela que imaginei em meus sonhos de futuro. Não é que a veja como mais desagradável do que uma outra. Mas aceitar por 30 anos e um pouco mais estas funções sempre invariavelmente repetitivas, não é o que desejo para minha vida, seja o que for que se possa fazer fora disso. Não concebo que se possa fazer duas partes de si mesmo: homem do trabalho e homem do ideal ou da completitude. Seguirei com minhas forças até o fim, e se me equivoco sobre minhas capacidades ou a natureza de minhas aptidões, é pelo esforço que conto aprendê-las. (Wallon a Daudin In: Malrieu, 1981: 172 – tradução nossa)

---

<sup>16</sup> “Tal filosofia, contemporânea do período mais brilhante da civilização alemã, ilustrada por Goethe, Schiller, Herder, Jacobi, bem como por Bethoven, Shubert e Schumann, representa o mais alto ponto de perfeição técnica alcançado pela filosofia ocidental. Nela se cristalizam o duplo cumprimento da consciência religiosa luterana bem como do movimento científico alcançado por Newton e Lavoisier. E ela forma o núcleo duro a partir do qual se diferenciarão duas correntes divergentes, de uma parte a teoria moderna do psiquismo, aí incluída a psicanálise (Schelling), e de outra parte a concepção moderna de Estado (Hegel)” (Jalley, 2002: 6 – tradução nossa)

Em 1903 Wallon inicia o curso de medicina visando o trabalho com a psicologia. Mas a busca pela psicologia através da medicina, ao que tudo indica, queria alcançar outro objetivo: o compromisso moral com a humanidade (Maury, 1991; Jalley, 2002; Zazzo, 1993). De fato, Henri Wallon, terceiro filho de uma família de sete irmãos, provinha de uma família aristocrática francesa, cuja avô, seu homônimo, fora historiador e político importante para a história da França pois graças a sua intervenção como deputado redigiu o texto que estabeleceu definitivamente o regime republicano no território francês (Zazzo, 1975)<sup>17</sup>. Uma das lembranças mais marcantes de sua infância será o modo como seu pai o apresentará à morte de Victor Hugo.

Quem foi este homem papai? - Um poeta, um escritor, responde seu pai, mas também um homem que lutou pela liberdade, pelo bem contra o mal, pela defesa dos pobres. É preciso fazer como ele quando você crescer. (Wallon citado por Zazzo, 1993: 9 – tradução nossa)

Esse compromisso moral ele vai direcionar tanto para o atendimento clínico às crianças, tornando-se médico psiquiatra e pediatra, quanto para seu compromisso teórico e prático com a educação, bem como para o engajamento político, tornando-se membro do partido socialista francês na década de 1930 e, mais tarde, após a morte de Politzer e Salomon, em 1942, pertencendo ao Partido Comunista da França (Zazzo, 1993; Jalley, 2006; 2002).

Quando da Primeira Grande Guerra (1914-1918) Wallon irá servir como médico na frente de batalha. É da experiência com soldados acidentados e das crises ou síndromes de guerra que ele irá se perguntar qual é a relação das emoções com a razão. Wallon observou que a influência deletéria das emoções junto aos soldados do *front* dependia do grau de responsabilidades que estes detinham. Assim, um soldado raso, que se encontrava apenas com a incumbência da sua sobrevivência reagia de forma diferente de um oficial que tinha sob sua responsabilidade um certo número de soldados. Geralmente, os traumas de guerra atingiam mais aos soldados do que seus oficiais. A hipótese de Wallon é que o controle cerebral, racional, que os oficiais tinham de aplicar sobre as situações de combate podia estar na base dessa proteção frente aos traumas. É neste ponto que começa a pensar nas relações entre a razão e a emoção.

Wallon publicará alguns textos sobre os efeitos da guerra nos soldados junto com o igualmente médico e psicólogo George Dumas (1866 – 1946), seu ex-professor na

<sup>17</sup> Não se conhece muito mais sobre a infância e a adolescência de Wallon. O pai, o arquiteto Paul Alexandre Joseph Wallon, era funcionário do governo, tinha como passatempo favorito pintar aquarelas. A mãe, Sophie M. Z. Allart era dona de casa. Wallon se casou com Germaine Anne Roussey, que se tornou Germaine Wallon, a 15 de setembro de 1917. Não tiveram filhos.

escola de Medicina, seguidor fiel das idéias de Théodule Ribot (1839 - 1916) e que deu continuidade a muitos estudos sobre emoção nas décadas seguintes (Carroy, Ohayon e Plas, 2006)<sup>18</sup>.

Mas para entendermos adequadamente o peso da formação filosófica e médica sobre Wallon teremos de retornar a dois momentos cruciais de seu percurso intelectual.

O cursar medicina na virada do século XX, na tradição da medicina filosófica francesa, certamente muito determinou os futuros aportes teóricos de Wallon. Como dissemos acima, Wallon busca os estudos de medicina visando adentrar na psicologia. Este percurso, aliás, fora-lhe sugerido por toda uma tradição, iniciada por Théodule Ribot (1839 – 1916), que já havia sugerido a seus alunos – Dumas e Janet (1859-1947) - realizarem os estudos médicos para melhor conduzirem estudos em psicologia, à época muito atrelada às pesquisas psiquiátricas e psicofisiológicas nas quais o conhecimento do funcionamento corporal, possibilitados pelos estudos médicos, era fator determinante. Ribot foi ainda um importante divulgador das psicologias experimentais anglo-saxônicas e alemãs, traduzindo e escrevendo tratados sobre o tema, bem como o responsável pela primeira cadeira de psicologia no Collège de France. Seu legado foi a maior autonomização da psicologia francesa através da ênfase em um modelo objetivo e cientificista (Carroy, Ohayon e Plas, 2006).

Wallon, que faz o percurso sugerido por Ribot – através da medicina – não o cita como influência sobre seu percurso intelectual (Zazzo, 1993). Ao invés disso, afirma dever muito de seu entendimento de psicologia às idéias de Claude Bernard (1813 – 1878) e sua medicina experimental<sup>19</sup>, bem como ao professor de histologia Dr. Jean Negeotte (1866-1948), de quem foi colaborador e assistente.

É talvez a ele a quem eu devo mais, quem mais me influenciou; e não era, portanto, um psicólogo, mas um histologista; o que prova que um psicólogo pode ser influenciado por disciplinas vizinhas a sua. (...) Negeotte me abriu os horizontes biológicos; das estruturas nervosas que ele interpretava, passei as estruturas intelectuais, sem estabelecer, além disso, ligação mecânica entre as duas. (Wallon, 1959, apud Maury, 1990: 8-9 – tradução nossa)

---

<sup>18</sup> Cf. Wallon e Dumas. Les troubles mentaux de guerre. Mercure de France, 1 juin, 1919. Sobre os trabalhos posteriores de Dumas Cf. Le sourire: psychologie et physiologie. 1948. Disponível em [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html). Dumas participou de missões do governo francês no Brasil (1934 – 1944), proferindo aqui inúmeras palestras e cursos. Cf. Les professeurs français des missions universitaires au Brésil (1934-1944) Disponível em <http://www.revues.msh-paris.fr/vernumpub/8-J.P%20Lefebvre.pdf>

<sup>19</sup> A medicina experimental de Claude Bernard buscava reproduzir, em um organismo saudável, através de experimentações, os sintomas de certas doenças. Fazendo deste modo, Bernard buscava comparar os dois momentos para daí retirar as leis das doenças (Jalley, 2002).

Assim, Wallon será um médico formado na tradição da medicina francesa, com toda complexidade e dispersão de saberes que isso significava. Suas preocupações serão médicas, seu vocabulário e suas hipóteses quando irá trabalhar - por exemplo, as crianças ditas anormais -, igualmente influenciadas por esta perspectiva. Segundo Zazzo (1993), Wallon será, dos psicólogos médicos (a lista é grande mas poderíamos citar Janet, Dumas, Claparède, Freud, Jung, Reich, Lacan, Frankl etc.) o mais médico de todos; querendo dizer com isso, não que este tenha subordinado a psicologia à medicina mas ao fato de que, durante toda sua carreira, mesmo ao final da vida, quando já não mais podia locomover-se sozinho, continuava sua rotina de consultas.

Mas, se ao final da década de 1920 Wallon já se configurava como um dos importantes nomes da psicologia infantil na França, contribuindo com teses originais sobre os elementos presentes no desenvolvimento infantil – o papel importante dado à emoção, a descrição de algumas síndromes psicomotoras apresentadas em seu primeiro livro, o esforço em efetuar uma psicologia científica, sem recursos à metafísica ou ao espiritualismo – a teoria walloniana encontrava-se, ainda, em seus primórdios. Não era difícil de classificá-la, à época, como uma abordagem que reduz todas as manifestações psicológicas ao seu componente orgânico, uma teoria organicista. René Zazzo (1910-1995) que o sucederá na direção do Laboratório de Psicobiologia da Criança, conta que seu primeiro contato com Wallon, na Sorbonne, ocorrera a partir do rótulo organicista, que ele considerou, mais tarde, equivocado, uma vez que

Não há dúvida de que 'no decurso do seu desenvolvimento, a função só pode consolidar-se num conjunto evolutivo, cujas condições são orgânicas', não há dúvida de que 'a evolução psíquica não pode antecipar-se às estruturas orgânicas'. E é desta dependência que deriva a impossibilidade de desenvolver na criança mediante simples exercício aptidões ainda não amadurecidas. Mas esta dependência e este condicionamento não impedem as funções psíquicas, uma vez existentes, de pertencer a um mundo de causas e de efeitos que já não são de natureza orgânica. Entre os dois sistemas de condições orgânicas e de condições sociais existe uma margem para a atividade de todos e de cada um em que 'as combinações de objetivos e de aptidões, de reações recíprocas, de incidência em cascata são suscetíveis de todos os graus entre o conformismo e o poliformismo, entre a coação e a liberdade'. Esta margem define o domínio próprio da psicologia, um plano da realidade em que o psíquico não se define nem como substância material, nem como substância espiritual, mas como uma conduta original num mundo em que constitui, verdadeiramente, uma novidade. (Zazzo, 1978: 87-88).

Wallon, portanto, desde seus primeiros textos, busca produzir uma nova psicologia, uma solução para os reducionismos tanto do materialismo mecanicista-

organicista, quanto do espiritualismo. Por este motivo, o que é e como se constitui a consciência fora tema central de suas primeiras investigações, ainda na segunda década do século XX, já que é na consciência humana onde se evidencia uma possível síntese entre estes dois pólos<sup>20</sup>.

No entanto, a explicitação teórica de uma concepção que ultrapassasse a dicotomia orgânico-social muito mais conforme ao materialismo dialético (Marx e Engels) irá ocorrer só na década de 1930. A partir de uma viagem à Rússia, para um Congresso de Psicologia Aplicada (1931), Wallon é convidado a participar do Círculo da Nova Rússia em Paris, um grupo de intelectuais que visava aproximar-se das teses marxistas em seus respectivos campos de interesse. É a partir deste envolvimento com o Círculo da Nova Rússia que veremos Wallon definindo sua psicologia como propriamente dialética.

Nós éramos muito favoráveis com relação a revolução soviética. Em 1931 eu e minha esposa fomos a um congresso de Psicologia em Moscou e ficamos muito tocados pela atmosfera de confiança entre as pessoas que encontrávamos nas ruas. Retornando para a França fui convidado, com Piéron e Laugler, a dar minhas impressões para o Círculo da Nova Rússia, dirigido pela senhora Duchène. O círculo foi fundado com pessoas como François Jourdain, para nutrir idéias positivas sobre a URSS e para tentar contar a verdade. Eu fui convidado a participar do círculo. Então veio a idéia de organizar um círculo para estudos científicos. Havia um grande número de nós, incluindo Prenant, Mineur, Friedman, Parain, Marc Cohen, Laberenne, Baby. Nosso programa era: tornar-nos familiarizados com o marxismo, entender o ponto de vista científico, cada qual procurando ver como poderia usá-lo em seu próprio domínio da pesquisa científica. No começo houve algumas reuniões fechadas e após algumas conferências públicas e então os dois volumes de *À la lumière du marxisme*. Isto foi interrompido pela guerra; os cartões de registro dos membros foram destruídos como precaução. (Wallon, 1961 – tradução nossa)

Como indicaram Jalley (2006), Maury (1990) e Zazzo (1975), a relação de Wallon com o marxismo remonta aos estudos na Escola Normal. Contudo, a partir de sua viagem à URSS e, no seu retorno para Paris, sua adesão ao Círculo da Nova Rússia, marca-se o início de um trabalho de produção de uma psicologia fundada explicitamente no materialismo histórico e dialético. No nosso entender, esta é uma situação de ruptura com a postura teórica inicial. E isto é relativamente visível se compararmos alguns dos textos de Wallon antes e após este período. Breve exemplo que poderíamos dar é um trecho do resumo de sua tese de doutorado, defendida em 1925 e endereçada a George Dumas<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Cf. por exemplo, os artigos “La conscience et la vie subconsciente” (1920); “La conscience et la conscience du moi” (1921); “Le problème biologique de la conscience” (1921).

<sup>21</sup> O texto foi recolhido por Serge Nicolas e aparece sob o nome de WALLON, H. Henri Wallon par lui-même: trois inédites. Enfance, tome 39, n. 2-3, pp 341-349, 1986.



Há passagem para a etapa seguinte [do estágio emocional para o estágio motor] quando as reações conjugadas do movimento e da sensibilidade no lugar de serem difusas e globais se localizam e se especificam. (...) As primeiras a se individualizar pertencem ainda ao domínio visceral e postural: sensações providas dos aparelhos orgânicos ou ligadas às reações de equilíbrio, ao jogo das atitudes e da mímica. É o estágio das estereotípias. (Wallon, 1986: 342 – tradução e colchetes nossos)

Não que esteja totalmente ausente a perspectiva dialética nos primeiros escritos mas, neles se percebe que o traço da tradição médica ainda é preponderante. Como veremos, a diferença entre um Wallon onde os pressupostos marxistas ainda estão pouco elaborados (anos 1920) e um outro marcado pela presença explícita dos pressupostos do materialismo dialético (anos 1930 até sua morte, em 1962), será fonte de alguns desentendimentos com Jean Piaget.

A partir desse período, portanto, teremos um teórico preocupado em articular os pressupostos do materialismo dialético com a produção de uma psicologia igualmente dialética. Para Wallon a dialética é a compreensão de que todos os fenômenos da natureza se dão em um contínuo movimento de vir a ser:

Os princípios do materialismo dialético definidos por Marx e Engels (...) são uma concepção geral que deve ser aplicada igualmente a tudo aquilo que pode ser objeto de conhecimento, porque traduz aquilo que é essencial em toda realidade: seu perpétuo *devenir* e as leis de sua mudança. (Wallon, 1946/1990: 128 – tradução nossa)

Desse modo, o aspecto dialético se conjuga com a perspectiva materialista. As leis da mudança materialista e dialética sugeridas por Marx e Engels (1948) e adotadas por Wallon para explicar o desenvolvimento dos fenômenos psicológicos exigem que não se veja os fatores internos ou subjetivos como fonte da mudança.

Com efeito, a mudança não é devida a uma força íntima de transformação, ela é provocada desde fora, é o resultado de uma oposição que obriga aquilo que existe a se modificar para continuar a existir. (Wallon, 1946/1990: 129-130 – tradução nossa)

E quais seriam, com efeito, os movimentos pelos quais se daria a mudança e a transformação contínua que se identifica na realidade?

Passagem da quantidade à qualidade, ação antagonista e recíproca são aquilo que explica os saltos que a matéria realiza de uma forma de existência à outra, superpondo regime a regime, meio a meio e os sistemas de leis novas aos precedentes. (Wallon, 1946/1990: 130 – tradução nossa)

São três, portanto, as leis fundamentais da transformação dialética:

1- A passagem da quantidade a qualidade; 2- a lei da interpenetração dos contrários e,

por fim; 3- o da negação da negação. Segundo Wallon (1946), só a dialética pode dar uma explicação plausível para a transformação de uma quantidade de energia ou de um estímulo X chegar a alcançar uma quantidade de excitação a ponto de transformar-se, qualitativamente, em um fenômeno psicológico.

Zazzo (1978), ao discutir a interlocução de Wallon com o marxismo afirma que só esta teoria filosófica pode dar conta da dinâmica da teoria walloniana, além disso, no que concerne a noção de dialética, assim se expressa:

Para um marxista a dialética não se sobrepõe ao materialismo. (...) Dialética é uma atitude permanente de investigação que toma em consideração o fato de que nenhum fenômeno pode ser compreendido se for encarado isoladamente, que a natureza está envolvida num processo de movimento e de mudanças, que estas mudanças não são simples repetições circular, mas evolução, não apenas quantitativas e graduais, mas qualitativas, que esta evolução tem por motor a ação recíproca das forças da natureza. (Zazzo, 1978: 119)

Tal identificação com a escola marxista terá, contudo, decorrências positivas e negativas. No campo acadêmico, Wallon terá dificuldades em se enquadrar nos postos disponíveis. Nicolas (2002), irá historiar as dificuldades para a escolha de Wallon à cadeira Psicologia da Infância no Collège de France. Foi graças à intervenção de Henri Piéron (1881-1964), à época professor de psicologia experimental na mesma instituição, antigo amigo de Wallon, que se conseguiu abrir e garantir a vaga para Wallon. Sua aprovação ocorrerá em 1935 mas Wallon terá ainda de esperar até 1937 para que possa, definitivamente, ocupar a cadeira de Psicologia da Infância, a primeira com este nome na história daquela instituição.

Carroy, Ohayon e Plas (2006) e Van der Veer (1996a) afirmam que esta adesão de Wallon ao marxismo seja talvez um dos motivos pelos quais se viu uma pobre assimilação de sua psicologia pelo mundo anglo-saxão. Além deste, há fatores teóricos, de personalidade e mesmo do estilo dos textos de Wallon:

Muitas explicações podem ser lançadas quanto ao estilo de Wallon, a sua personalidade, seus engajamentos políticos e de seus escritos teóricos: Wallon não é nem fácil nem agradável de se ler. Ainda que ele tenha consagrado toda sua obra à socialização, ele pareceu dela estar desprovido. Seus engajamentos marxistas o conduziram, por vezes, a posições bastante sectárias. Por fim, o conteúdo mesmo de seus escritos, a importância que ele colocou ao corpo, à psicomotricidade, fizeram com que ele fosse frequentemente visto como um organicista. (Cahoy, Ohayon e Plas, 2006: 153 – tradução nossa)

De fato, o projeto de Wallon colocou o corpo, o movimento e a personalidade como temas centrais de sua psicologia, temas explicitados de forma clara em seu primeiro

grande trabalho da década de 1930: *As origens do caráter na criança*. O livro é composto das conferências proferidas na Sorbonne de 1929 a 1931. Ali, Wallon parte da constatação de que a psicologia da época, não definindo claramente seu objeto (indivíduo), acaba tomando por óbvio “o sentimento que a pessoa teria de sua irreduzível identidade.” (Wallon, 1995: 275). Seu propósito é, então, apresentar as origens do sentimento de eu, mostrando que, ao contrário do que costumeiramente se pensava, essa é uma noção tardia e frágil; que nem mesmo a noção de corpo próprio constitui um dado inicial. Wallon quer romper, desse modo, com toda psicologia que parte do sujeito, da consciência ou do indivíduo como dado primário, como base na qual serão edificados todos os conhecimentos psicológicos posteriores.

Segundo Zazzo (1989) as idéias ali apresentadas irão

inspirar alguns anos mais tarde René Spitz<sup>22</sup> quando este procurará interpretar os efeitos da perda da mãe pelo recém-nascido. Apesar disso esse livro não tem a elegância de apresentação ou a lógica de demonstração que possam seduzir um leitor apressado: é uma compilação de artigos e conferências feitas na Sorbonne no decorrer dos anos precedentes. (Zazzo, 1989: 180)

É ali, igualmente, que Wallon irá descrever o que vem a ser o estágio do espelho, momento do desenvolvimento infantil, por volta dos três anos, onde a criança constrói uma imagem externa, um esquema corporal de si. O eu não é um dado original ou inicial na psicologia humana, senão o fruto de uma longa trajetória, repleta de momentos críticos ou crises. Mas para Wallon tais crises não são vistas como necessariamente negativas, ao contrário, são momentos indispensáveis para a constituição da personalidade. A crise da adolescência, por exemplo, pode ser um importante momento onde o jovem toma para si modelos por ele mesmo escolhidos e busca livrar-se daqueles impostos até então. Certamente, como decorrência deste momento crítico podem surgir conflitos explícitos mas Wallon alerta para o fato de que as crises no desenvolvimento não sejam sinônimo de conflito.

Outra importante definição que se dá neste livro é a do conceito de caráter. Para Wallon, o caráter é o componente mais original de cada ser humano, “esta espécie de índice individual” (Wallon, 1934: 26). Trata-se do conjunto de respostas orgânicas e psicológicas mais ou menos estáveis que o sujeito empreende diante das solicitações do meio externo. Ele possui uma origem orgânica, portanto, mas não se resume a ele, já

<sup>22</sup> René Spitz (1887-1974) foi um psicanalista húngaro que construiu sua carreira nos Estados Unidos. Seu maior interesse era investigar a relação entre o bebê e sua mãe. Cunhou os termos “hospitalismo” e “depressão anaclítica” para melhor explicar as reações emocionais e psicológicas dos bebês deixados em isolamento em situação de internação hospitalar.

que na concepção dialética walloniana filiação não quer significar causalidade. O caráter evolui. Atravessado pelas influências da emoção, das forças sociais e culturais, ele culminará, enfim, na personalidade que, por este motivo, sofre variações ao longo da ontogenia.

A riqueza desse que consideramos o primeiro texto de sua fase explicitamente marxista está também na exposição de seu método de investigação. Wallon prioriza a observação. Mas o que observar, e qual a postura diante dos dados observados?

A coleta de fatos não pode ser puramente mecânica; ela tem sempre uma significação mais ou menos explícita. Não existe o fato em si; um fato é sempre mais ou menos modelado por quem o constata. Por isso, ele pode aproximar-se mais de lugares comuns e rotinas, do que da individualização lúcida dos traços fornecidos pela experiência. Assim, as correlações indefinidas de fatos podem valer menos que um único fato significativo. Na realidade, um fato só tem interesse na medida em que é determinado, e só pode sê-lo através de suas relações com coisas que o ultrapassam, isto é, um conjunto ao qual possa ser incorporado de alguma forma. Mas ele próprio é um conjunto com sua fisionomia, sua definição, e liga-se pelos traços que o compõem a outros conjuntos mais elementares. Resulta disso não apenas que confrontar um fato com todos os sistemas aos quais pode ser ligado é tratá-lo segundo sua natureza, mas que o melhor observador será aquele que souber utilizar o maior número de sistemas, tanto para individualizar quanto para explicá-lo. (Wallon, 1934/1995: 11)

Eis a explicitação metodológica e epistemológica de Wallon. Não basta descrever ou arrolar os fatos. Nem mesmo procurar correlacioná-los. Cada fato, por ser o resultado de uma construção mais ou menos consciente do cientista ou observador, é ele próprio um conjunto, onde se encontram os elementos perceptivos relacionados entre si e as definições, conceituações, utilizadas para 'congelá-lo'. Se o aspecto ideológico não é mencionado por Wallon é porque este acredita que, ainda que o fato seja em parte uma produção da ciência que o porta, ele é, não obstante, um elemento indispensável para a constituição da própria ciência. A ciência não é ideológica por natureza, ela busca romper com as impressões cotidianas, se aproximar cada vez mais do real que ela procura desvelar através de seu sistema de conceitos. É por isso que "(...) o melhor observador será aquele que souber utilizar o maior número de sistemas" (Idem : 11).

Fazemos notar, no entanto, que nesse livro, onde ainda podemos encontrar a forte influência do seu percurso junto à medicina, as menções a Piaget resumem-se a dois momentos. Um primeiro onde Wallon critica, a partir de sua leitura de *O julgamento moral na criança* (1932), o modo como Piaget concebe o jogo infantil, com sua ênfase nas regras e na cooperação como forma de explicá-lo e, nas últimas páginas de seu texto,

quando identifica as idéias de Piaget com as que acabara de criticar: a psicologia individualista. Wallon retoma a crítica, como veremos adiante, por ocasião de seu primeiro encontro com Piaget, em maio de 1928.

Ao final da década de 1930 um outro importante texto de Wallon irá continuar seu processo de definição de uma psicologia dialética: o VIII volume da Enciclopédia Francesa (Wallon, 1938). Wallon fora chamado por Lucien Febvre, diretor geral do projeto da Enciclopédia, para redigir o volume sobre psicologia. Gostaríamos de destacar dois elementos: a amizade com o historiador Lucien Febvre, que entendia que a psicologia de Wallon e sua metodologia geral, muito se aproximavam das proposições da escola dos *Analles*. Em segundo lugar, o título escolhido por Wallon para designar este volume: *vida mental*, diferentemente da maioria dos manuais à época buscava-se, portanto, a descrição e compreensão de um fenômeno vivo, próximo a vida concreta e cotidiana (Wallon, 1986). Deste modo teremos, neste volume, textos sobre psicologia da família, métodos de diagnóstico, caracteriologia<sup>23</sup>, psicologia do trabalho etc. Ali, deixa claro que a opção possível para a psicologia não se encontra nem no idealismo (tudo se resume ao mental e a psicologia da consciência seria sua grande representante) nem no organicismo (tudo se resume às estruturas orgânicas e fisiológicas, o pensamento sendo mera derivação das sinapses ocorridas no cérebro). A psicologia deverá ser, ao contrário, a ciência que busca entender o homem concreto em contato com o real. O método proposto para concretização desse projeto: a análise dos conjuntos (as estruturas, as coletividades, os pares, o sujeito incorporado em seu contexto).

A década de 1940, apesar da grande conturbação provocada pela Segunda Grande Guerra (1939-1945) irá ser a década na qual Wallon publicará três de seus mais importantes livros: *A evolução psicológica da criança* (1941); *Do ato ao pensamento* (1942) e *As origens do pensamento na criança* (1945).

No primeiro destes livros teremos a explicitação dos estágios do desenvolvimento propostos por Wallon, agora de uma forma mais acabada. São eles:

Estágio impulsivo-emocional (0-1 ano)

Estágio Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos)

---

<sup>23</sup> Estudo de como se constitui, quais os tipos e como pode-se avaliar e compreender o caráter. Para Wallon (1934), o caráter é entendido como a forma mais ou menos estável de se reagir aos estímulos externos ou internos, como que o núcleo estável sobre o qual produziria-se a personalidade. A temática do estudo do caráter era, ao que parece, bastante comum na primeira metade do século XX (Cf. Berger, 1950; Le Senne, 1945). No entanto, o conceito personalidade irá tomar a frente ao ponto de, nos nossos dias, não ouvirmos mais referências ao conceito caráter dentro da psicologia contemporânea. Eis um possível problema para a História da Psicologia.

Estágio do personalismo (3-6/7 anos)

Estágio Categorical (7-11 anos)

Estágio da adolescência (12-18 anos)

É igualmente neste livro onde Wallon indicará que a transição entre esses diferentes estágios se dá através dos mecanismos de alternância e preponderância funcional; entre fases com ênfase nos aspectos emocionais e outras com ênfase cognitiva. Ou seja, inicialmente, no decorrer do desenvolvimento a criança irá dispor apenas dos seus movimentos e de seu comportamento emocional para interagir com seu meio. Na medida em que ela constrói um repertório mais ou menos estável de reações motoras e emocionais, entendidas por Wallon (1934; 1941) como já um prenúncio de comunicação e de consciência, ela passa a voltar-se, no estágio sensório-motor e projetivo, para o mundo externo. É a fase da inteligência das situações, ativada para responder a uma situação e não a um objeto isolado no real, é ainda uma inteligência sincrética que caracteriza-se pelo responder às exigências do real não mais através de gestos sem sentido ou impulsivos mas, por uma coordenação cada vez mais apurada e coordenada entre meios e fins. A criança de um ano de idade que puxa um objeto para alcançar um outro, ou que decide modificar o gesto ou a própria posição do corpo para alcançar e pegar algo de seu interesse até então inalcançável faz uso da inteligência das situações.

Wallon irá preferir denominar esta inteligência de Inteligência das Situações, ao invés de inteligência sensório-motora. É uma distinção que ele inclui a partir de *A Vida Mental* (1938) mas que é explicitada e estendida em *Do ato ao pensamento* (1945). No entanto, mesmo neste último livro, em alguns momentos, também utilizará do termo *sensório-motor* para referir-se à inteligência que ali se encontra. O próprio da inteligência das situações é que ela responde à situação global na qual se encontra, quer descrever e explicar um tipo de relacionamento com o mundo, no caso, pragmático, objetivo, não representativo. Trata-se, diferentemente da ênfase na relação sujeito-objeto que se pode decorrer do conceito inteligência sensório-motora, de uma ênfase no aspecto relacional, quer dizer, no conjunto sujeito-situação-objeto.

Ao final dessa fase, por volta dos três anos, graças ao amadurecimento dos centros nervosos, e ao nascimento da função simbólica, a criança passa a se projetar, ou seja, a planificar e a representar suas ações num novo plano, não mais concreto mas virtual, é o estágio projetivo, última etapa do período sensório-motor. Alcançada esta

última, que exige o superar-se a oposição entre o mundo real concreto e o mundo igualmente real mas virtualizado, desdobramento do primeiro, a criança volta-se para a tarefa de construir-se a si. É então que surge a crise do personalismo, momento no qual, com seu eu ainda instável e sincreticamente amalgamado ao outro, passa a efetuar o trabalho de diferenciação entre este eu nascente e o outro. É preciso se opor ao outro para afirmar a si. Na psicanálise teremos o momento do complexo de Édipo como equivalente mais próximo desta fase.

Vencida parcialmente esta diferenciação, estabilizados as zonas psicológicas denominadas Eu e Outro, na etapa seguinte a criança volta-se, uma vez mais, para seu ambiente externo, é o período categorial, onde, com o auxílio da linguagem, a criança irá categorizar e classificar todos os eventos e situações que lhe apareçam. Não se trata, porém, de uma fase racionalista ou lógica, uma vez que o sincretismo marcado pela confusão entre o Eu o Outro, pela diferenciação entre o interno (meu) e o externo (teu) é lenta e só culminará em sua plenitude após a crise da adolescência. Assim, de início a criança classifica e organiza seu mundo com base naquilo que este mundo significa e a afeta. Será em *As origens do pensamento na criança* (1945) que Wallon descreverá em pormenores este longo processo que culminará no pensamento do adulto.

A fase da adolescência constitui-se num retorno ao trabalho iniciado no estágio do personalismo. Agora, a criança terá à sua disposição inúmeros instrumentos – modos de pensar, linguagem, instrumentos culturais, ritos etc. - para lidar com as novas transformações orgânicas e sociais que a vida lhe proporciona e para a definição, já dentro de patamares mais conscientes e voluntários, sobre o problema da identidade. A superação da crise da adolescência será tão melhor e mais adequadamente resolvida quanto melhores as condições orgânicas, pessoais, familiares, sociais, culturais e históricas configurarem-se para esta resolução.

O segundo livro deste período, *Do ato ao pensamento* (1942) é onde Wallon irá apresentar suas teses sobre a passagem entre a inteligência das situações, própria do bebê de 0 a 3 anos e aquela que se caracteriza pelo uso dos símbolos e signos, que surge na criança a partir do segundo ano de vida. É a explicação da representação.

Um importante acontecimento marcará a vida acadêmica de Wallon durante a década de 1940. Com a França sob a ocupação alemã, o governo de ocupação que tem sua sede na província de Vichy, irá impedir a atuação profissional de alguns professores universitários, dentre eles, Wallon. Será o ano de 1942, quando receberá a notícia de seu

afastamento das funções acadêmicas. Ele irá então até Vichy perguntar por que seus cursos foram interditados. Corcopio, o ministro responsável pela intervenção, lhe diz que essa medida era apenas para não expô-lo por demais, evitando que ele fosse tomado pela Gestapo, como o foram outros. E afirmou que ele poderia trazer seu laboratório e seus estudantes para Vichy a fim de retomar os trabalhos: “São os alemães que devem sair de Paris, não eu.” (Wallon citado por Zazzo, 1993: 10 – tradução nossa)

Não obstante sua intensa produção teórica, de continuar à frente do Laboratório de Psicobiologia da criança e suas inúmeras pesquisas, Wallon ainda militou noutras frentes. Foi o responsável pela emenda que introduziu o serviço de psicologia escolar nas escolas públicas francesas (1944); atuou como deputado na Assembléia Constituinte que se configurou logo após a Segunda Grande Guerra (1946); editou a revista *Enfance* (1948); presidiu a Sociedade Médico-Psicológica (1951). Efetivou inúmeras pesquisas e publicações sobre filmologia<sup>24</sup>. Em 1954 torna-se presidente da Sociedade Francesa de Educação Nova e está a frente, no mesmo ano, das Jornadas Internacionais de Psicologia da Criança.

Como decorrência de seu engajamento político e de suas escolhas ideológicas, Wallon talvez tenha tido dificuldades em criticar o regime stalinista da então União Soviética. Em sua defesa, podemos constatar que por ocasião da Revolta de Budapeste (1956), que culminou no massacre por parte das tropas soviéticas de quase 25.000 jovens húngaros, assinou um manifesto junto a 9 outros grandes intelectuais ou personagens públicos contra a intervenção militar e o apoio do partido comunista ao exército soviético (Zazzo, 1978).

Em resumo, vimos que Wallon faz um percurso via filosofia e medicina para culminar na psicologia, onde efetuará seu projeto: a produção de uma psicologia que visa “o estudo concreto de uma realidade concreta” (Wallon, 1938), ou seja, de uma realidade situada na história e no contexto social imediato. Em nosso entender, toda sua produção terá em comum este vetor: a construção de uma psicologia. Quando Wallon escreve sobre a emoção e seu lugar no desenvolvimento infantil ele visa a produção desta psicologia geral. Igualmente, quando adentra em temas como a consciência, os estágios do desenvolvimento, o papel do movimento, a imitação e a representação, busca a

---

<sup>24</sup> Trata-se do estudo da impressão psicológica e dos processos psicológicos que são ativados ao assistir-se a um filme. Wallon, em conjunto com sua esposa, Germaine Wallon e, após a morte desta, com Bertha Zazzo, esposa de René Zazzo, conduziram algumas palestras, grupos de estudo e publicações sobre a temática. Cf., por exemplo: *Qu'est-ce que la filmologie ? La Pensée*, 77/15, 1947; *Introduction au Symposium de filmologie (13<sup>o</sup> Congrès Inter. De Psychol., Stockholm, 1951)*, *Rev. Intern. Filmol.*, 1952, 9, 21-23. A história do relacionamento de Wallon com a filmologia ainda está por ser efetuada.



produção desta sua tentativa de explicação geral do homem. É preciso levar-se isso em conta, portanto, quando de seu relacionamento com Jean Piaget.

### 1.2.2 - Jean Willian Fritz Piaget (1896-1980)

Piaget provém de uma família que não apenas valorizava os aspectos políticos, sociais, religiosos e acadêmicos, mas se tornou notória no ativismo em muitas destas frentes (Barrelet & Perret-Clermont, 1996). Os estudos historiográficos sobre o percurso intelectual de Piaget tem ainda destacado a influência do contexto social mais amplo, aí incluído a sociedade suíça materializada na cidade de nascença de Piaget: Neuchâtel.

Piaget, pelo seu meio universitário e as suas viagens pessoais (mais o meio culturalmente rico de Neuchâtel) está rapidamente em contato com o mundo inteiro. Correspondências, congressos, leituras: as idéias circulam, confrontam-se, criam debates. ( Barrelet e Perret-Clermont, 1996: 175)

O período de Neuchâtel é particularmente rico com relação à formação filosófica e lógica de Piaget. Ali tomará contato com a filosofia de Bergson, da qual veremos uma grande repercussão em seus primeiros trabalhos de juventude (Vidal, 1996). Bergson tornara-se famoso por propor uma crítica à ciência positivista que imperava à época, segundo ele, centrada no fetiche do número e valorizando a compreensão estática dos fenômenos. Desse modo, teremos em Bergson uma filosofia que buscará acolher o “vir a ser” e a gênese das coisas mas, de um ponto de vista “espiritualista” ou subjetivista e não experimental ou materialista<sup>25</sup>. Será ainda a identificação que fará Bergson entre a vida e o divino, em seu *A evolução criadora* (1909) que determinará, em grande medida, o futuro profissional de Piaget:

a identificação de Deus com a Vida mesma era uma idéia que me comoveu até o êxtase porque a partir deste momento me permitiu ver na biologia a explicação de todas as coisas inclusive do próprio espírito. Em segundo lugar, foi um choque intelectual. O problema do conhecimento (o problema epistemológico, propriamente) me apareceu em uma perspectiva inteiramente nova e como tema de estudo fascinante. Isto me fez tomar a decisão de consagrar minha vida à explicação biológica do conhecimento. (Piaget, 1976: 9-10 – tradução nossa)

No entanto, a influência maior deste período, admitida pelo próprio Piaget, foi a do

<sup>25</sup> Notemos os inúmeros trabalhos onde Bergson se propõe a estudar a gênese dos números (cf. [http://www.ibiblio.org/HTMLTexts/John\\_Alexander\\_Gunn/Bergson\\_And\\_His\\_Philosophy/bibliography-part1.html](http://www.ibiblio.org/HTMLTexts/John_Alexander_Gunn/Bergson_And_His_Philosophy/bibliography-part1.html)), temas que, mais tarde Piaget irá trabalhar mas, desta vez, de uma perspectiva experimental.

professor de lógica Arnold Reymond (1874 – 1958). Em uma conferência de homenagem ao antigo professor Piaget assim se expressa:

Reymond influenciou-nos profundamente a todos; é por isso que ele é um centro vivo para a nossa sociedade, a sociedade romanda de filosofia, quer sejamos teólogos, moralistas, lógicos, historiadores ou psicólogos. (Piaget, 1955, apud Barrelet e Perret-Clermont, 1996: 179).

É através de Reymond que Piaget vai ter seu primeiro contato com a obra de Brunschvicg (1869 – 1944)<sup>26</sup>, que ele conhecerá durante sua viagem de formação, em Paris.

Tinha necessidade de voltar-me para os problemas concretos a fim de evitar graves erros. Durante o outono de 1919 tomei o trem para Paris, onde passei dois anos na Sorbonne. Segui o curso de psicologia patológica de Dumas (no qual aprendi a interrogar os doentes do Sainte-Anne) e os cursos de Piéron e Delacroix; também estudei lógica e filosofia da ciência com Lalande e Brunschvicg. Este último exerceu uma grande influência sobre mim por conta de seu método histórico-crítico e suas apelações à psicologia. (Piaget, 1976:15 – tradução nossa)

Mas teremos de retornar ao período de Neuchâtel para entendermos uma segunda grande influência, além da filosofia e da lógica, sobre o pensamento de Piaget. Em Neuchâtel, o jovem Piaget participa durante vários anos das chamadas sociedades ou clubes de História Natural, a ponto de, em 1920, Piaget já possuir mais de 10 anos de experiência com a investigação em ciências naturais (Vidal, 1999). É a História Natural e, mais precisamente a biologia de seu tempo que irá marcar definitivamente seu percurso intelectual. Contudo, seria temeroso, acreditar que a biologia, no final do século XIX e início do século XX, pudesse ser visualizada como homogênea e consensual. As idéias de Darwin, certamente, já se faziam escutar, no entanto, ao que parece, o evolucionismo darwinista não era a única das opções que se mostravam para os estudiosos francofônicos. Assim, Piaget se deparou muito cedo com a questão de como fazer uma síntese entre o lamarckismo (adaptação por ação relativamente direta ao meio), mais habitual para o leitor francofônico do início do século (Rijsman, 1996), o darwinismo (produção espontânea de variações arbitrárias, seguido de sua seleção) e o pré-formismo (os organismos já estão pré-formados, com toda sua complexidade, desde a etapa inicial, basta a maturação). Em seus trabalhos biológicos ele proporá uma síntese

---

<sup>26</sup> Segundo Ducret (1996), será este o filósofo que mais o influenciará na escolha final de uma tomada de posição filosófica, religiosa e ética. Brunschvicg será um dos mais influentes filósofos da Sociedade Francesa de Filosofia. Enquanto estava no quadro de diretores dessa sociedade (1901-1943), por sua aversão ao raciocínio materialista dialético, foram poucas as menções e aberturas a essa postura filosófica nas sessões e publicações da sociedade (Bourgoise, 2001).

entre o lamarckismo e o darwinismo, “(...) síntese que prefigura o construtivismo posteriormente proposto a partir das informações recolhidas sobre a gênese das formas e das normas intelectuais” (Ducret, 1996: 237), opondo-se definitivamente ao pré-formismo.

No entanto, tão logo Piaget começa a trabalhar no terreno da psicologia - aí poderíamos contar seus estudos iniciais de psicanálise junto a Bleuler e Jung em Zurique (1916-1918) e, logo em seguida, seu importante período de formação em Paris (1919-1921) -, veremos o filósofo e o biólogo se transformarem profundamente.

Além de continuar sua formação psicológica, Piaget aproveitará para exercitar seus trabalhos experimentais e estatísticos (ele fizera uma formação em estatística enquanto de sua estadia em Zurique). Sendo convidado por Théodore Simon (1872-1961) para padronizar os testes de inteligência de Burt para as crianças parisienses, Piaget vai se deparar com os erros que muitas dessas crianças apresentavam no momento da resposta ao teste. Ao invés de descartar tais erros, Piaget irá utilizá-los para compreender quais estruturas psicológicas permitiriam tais respostas errôneas.

Por fim havia descoberto meu campo de investigação. (...) Este marcava o fim de meu período teórico e o começo de uma era indutiva e experimental no domínio psicológico que sempre desejei penetrar, porém para o qual não havia encontrado problemas adequados até aquele momento. Deste modo, minhas investigações que mostravam que a lógica não era inata, senão, que se desenvolvia pouco a pouco, pareciam compatíveis com minhas idéias sobre a formação do equilíbrio para o que tendem as estruturas mentais; (...) Finalmente, meu objetivo que era descobrir uma espécie de embriologia da inteligência, estava adaptado a minha formação biológica; desde o princípio de minhas reflexões teóricas estava convencido de que o problema das relações entre organismo e meio se colocava também no domínio do conhecimento e então aparecia como o problema das relações entre o sujeito atuante e pensante e os objetos de sua experiência. (Piaget, 1976: 16-17 – tradução nossa)

Assim, se no período anterior já podiam-se identificar muitas das futuras categorias e postulados teóricos – adaptação enquanto resultado de um equilíbrio de forças de assimilação e acomodação<sup>27</sup> ao meio; as questões epistemológicas e lógicas (Ducret, 1996; Gruber e Vonèche, 1995; Vidal, 2002, 1996) - o trabalho na psicologia irá buscar a

---

<sup>27</sup> Assimilação: quando já se possui um esquema e este é utilizado para apropriar-se de um novo dado ou conhecimento sem que se faça uma alteração deste esquema cognitivo. Acomodação: quando ao se tentar utilizar de um esquema para apropriar-se de um novo dado ou conhecimento tem-se que, como resultado, modificar a estrutura ou o conteúdo do esquema para que se possa responder adequadamente ao dado ou ao conhecimento em questão. Para Piaget, estes dois movimentos ou processos adaptativos estão, sempre, presentes, mas podem variar, quanto a ênfase na dinâmica de seu relacionamento. No jogo simbólico, por exemplo, temos uma preponderância dos mecanismos de assimilação. Já na imitação, ao contrário, teremos uma maior ênfase dos mecanismos de acomodação.

verificação experimental de todas as intuições iniciais.

De fato, como bem demonstrou Parrat-Dayan (1993), Piaget fora acolhido pela psicologia de seu tempo com bastante otimismo. Seus primeiros livros foram rapidamente resenhados e suas idéias debatidas e criticadas. Muito dessa acolhida se deve a seu gênio inquestionável mas, também, às condições favoráveis que obteve no interior do Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR). Após o período em Paris, Piaget é convidado por Edouard Claparède (1873-1940) a ir para Genebra para trabalhar como diretor de pesquisa no IJJR. Sob a supervisão inicial de Claparède e de Pierre Bovet (1878-1965) – este último um dos responsáveis pela difusão dos Clubes da Natureza de Neuchatel dos quais participou Piaget durante sua juventude -, deu início a seu programa científico, que deveria atravessar a psicologia da infância e culminar na epistemologia genética (Ducret, 1996).

O Instituto Jean-Jacques Rousseau era tido como referência na área de formação e pesquisa educacional. A proximidade dos trabalhos do Instituto com os centros de formação de professores e algumas escolas experimentais possibilitou a Piaget as condições adequadas para o florescimento de sua teoria.

A relação de Piaget com o Instituto irá ainda se aprofundar a tal ponto que, após a morte de Claparède (1940), Piaget o sucederá na presidência da instituição<sup>28</sup>.

Com relação ao conteúdo de suas pesquisas, neste que é caracterizado como o primeiro período do trabalho propriamente psicológico, Montangero e Maurice-Naville (1998) caracterizam-no como um momento onde Piaget lança as bases de sua teoria. Procura especificar quais são as características do pensamento infantil, sendo este, muitas vezes, contraposto com o pensamento do adulto e dos povos ditos primitivos. Podemos observar aí importantes distinções que irão, posteriormente, ganhar peso através do método clínico-crítico (aquele no qual a linguagem passa a tomar segundo plano em relação à ação do sujeito).

(...) os escritos desse período contém, em germens, as teses e os conceitos que serão desenvolvidos nos períodos seguintes. Encontram-se aí, por exemplo, os conceitos de

---

<sup>28</sup> Mas o processo de sua nomeação para Presidente do IJJR não parece ter sido tão natural quanto se possa crer. Nos anos 1920 e inícios dos 1930 “(...) o fascismo vence, a pedagogia progressiva enfraquece, o movimento neo-ortodoxo triunfa dentro do protestantismo, o pensamento pacifista e conciliador do “espírito de genebra” e da Société des Nations morre.” (Vidal, 2002: 40). O Instituto Jean Jaques Rousseau passa por muitas transformações e até por sanções por parte do poder público, que em parte subsidiava suas atividades. De um ambiente que se considerava científico e político, passa para um ambiente apenas científico. E, nesta nova identidade, as pesquisas de Piaget tem uma importância crucial na medida em que visam a compreensão da gênese dos fenômenos psicológicos – consciência infantil sobre o real, o desenvolvimento da lógica e da compreensão racional desde a criança etc. - tratados, ao menos no campo teórico, independentemente dos aspectos sociais e políticos.

estrutura, de reversibilidade, de evolução dirigida ou marcha em direção ao equilíbrio, de assimilação etc., sem que, entretanto, tais conceitos sejam estudados experimentalmente ou definidos com precisão. (Montangero e Maurice-Naville, 1998: 25)

O primeiro período da obra piagetiana, no entanto, é marcado pela crença de que a linguagem infantil pode refletir sua lógica. Esta é marcada pelo interpretar os acontecimentos que lhe ocorrem sob o ponto de vista exclusivo do eu: eis o egocentrismo infantil. O papel da socialização é fundamental para o desenvolvimento e superação da lógica infantil em direção à lógica do adulto. É a pressão do social - entendido não de forma abstrata mas como sinônimo de relações interpessoais, especialmente entre o adulto e a criança - a responsável por dar condições à passagem de um nível intelectual marcado pelo egocentrismo para outro, próprio do pensamento adulto, identificado pela cooperação, o pensamento lógico e abstrato. Tal ênfase no papel socializante da cooperação, ao que parece, será motivo de um de seus primeiros desentendimentos com Wallon, por ocasião do debate na Sociedade Francesa de Filosofia, em 1928. Voltaremos a este tópico mais adiante (cf. Caps. 2 e 3).

O pensamento complexo de Piaget irá nos obrigar, no entanto, a efetuar a seguinte ressalva com relação à sua ênfase inicial no social: "(...) embora Piaget ainda insista sobre um fator causal social, não renuncia à tese segundo a qual a lógica é inerente à atividade do sujeito." (Montangero e Maurice-Naville, 1998: 25).

Mas os períodos iniciais da carreira desse biólogo por formação e psicólogo por escolha irão ainda propiciar a proliferação de uma grande variedade de projetos. Montangero e Maurice-Naville (1998) dividem a obra de Piaget nos seguintes períodos:

- Anos de formação, 1914 a 1919 – viagens de formação a Zurique e a Paris;
- Primeiro período da obra psicológica - Anos 1920 e começo dos anos 1930: a mentalidade infantil e a socialização progressiva do pensamento;
- Segundo período - meados dos anos 1930 a 1945: os inícios do conhecimento e o paralelo entre o desenvolvimento intelectual e a adaptação biológica;
- Terceiro período – fim dos anos 1930 ao fim dos anos 1950: a análise estrutural a serviço do estudo da formação das “categorias” de conhecimento;
- Um período de transição – fim dos anos 1950 ao fim dos anos 1960: entre o primado das estruturas operatórias e o interesse pelos mecanismos do desenvolvimento;
- Quarto período – textos publicados durante os anos 1970: as três maneiras

(equilíbrio; abstração reflexiva e inter, intra e trans) de se explicar o progresso dos conhecimentos.

Já comentamos rapidamente sobre o primeiro período, caracterizado pelos cinco primeiros livros de Piaget: *A linguagem e o pensamento na criança* (1923); *O julgamento e o raciocínio na criança* (1924); *A representação do mundo na criança* (1926); *A causalidade física na criança* (1927) e *O juízo moral na criança* (1932). Resta-nos avançar sobre o segundo e o terceiro períodos, importantes para a compreensão do nosso trabalho já que os intercâmbios entre Piaget e Wallon se deram, principalmente neste intervalo cronológico.

O segundo período da obra piagetiana é talvez aquele que mais nos interesse. Trata-se do estabelecimento de sua explicação sobre o nascimento da inteligência, que se dá, nesse momento, a partir da transformação e desenvolvimento dos esquemas cognitivos, estes últimos fundados sobre um conjunto de ações estruturadas e articuladas entre si e que tem por função responder de maneira mais ou menos estável às demandas do real.

O conceito de esquema ocupa dentro da “ecologia teórica” da obra de Piaget, um lugar especial. O esquema é aquilo que pode-se inferir de um conjunto de ações diversas mas que mantém uma unidade entre si. É transferível, generalizável. Assim, o esquema de agarrar, pode manifestar-se de diversas formas, ter variados formatos, mas o seu conjunto é mais ou menos estável: abrir as mãos em direção a um objeto, aproximar a mão de determinado objeto, coordenar a visão e a mão para prender o objeto etc. Quer dizer, pode-se abrir mais ou menos a mão, aproximar mais ou menos, estender o braço mais ou menos coordenar de forma precária ou especializada a visão e a mão para pegar o objeto, de qualquer forma, estaremos sempre diante do mesmo esquema. Um esquema é inferido. É imaterial, não se pode ter consciência do esquema, mas das ações que o compõem.

É também nesse período que Piaget se volta de forma mais efetiva para a explicação dos conhecimentos práticos do lactante e sobre os inícios do pensamento representativo. É constituído, grosso modo, pela seguinte trilogia: *O nascimento da inteligência na criança* (1936); *A construção do real na criança* (1937) e *A formação do símbolo na criança* (1945).

A característica mais impressionante e fecunda dos textos desse período é o recurso ao conceito de adaptação biológica para explicar a formação dos conhecimentos. A idéia força que sustenta a explicação das condutas é que o desenvolvimento intelectual

consiste em uma adaptação, que prolonga a adaptação biológica, superando-a. A relação do pensamento com as coisas (e, antes da aparição do pensamento, a da ação com as coisas) é o fundamento do conhecimento. (Montangero e Maurice-Naville, 1998: 35)

Em *O nascimento da inteligência na criança* (1936) Piaget deixa claro que sua posição biológica quer ser uma posição intermediária entre o empirismo e o inatismo. A inteligência possui sua base biológica que é sua função de adaptação ao meio. Não obstante, ela não é, em si, resultado da hereditariedade, já que tudo o que virá a ser, sua forma e conteúdo, será resultado do desenvolvimento posterior desta função.

Dada a importância que irá destacar para os mecanismos que promoverão essa adaptação (assimilação e acomodação) e, de modo especial, para o mecanismo da assimilação, base da qual tudo o mais dependerá já que todo o desenvolvimento depende de estar estruturado sobre um esquema – inicialmente motor e posteriormente operativo –, Piaget declara sua própria posição sob o nome de 'teoria da assimilação' (Piaget, 1936).

É igualmente em *O nascimento da inteligência* (1936) que Piaget apresentará, retomando e estendendo proposições anteriores, sua teoria dos estágios do desenvolvimento. Trata-se, especialmente, da descrição e explicação do desenvolvimento cognitivo ou da inteligência.

Sensório-Motor (0 a 2 anos)

Pré-operatório (2 a 6 anos)

Operatório Concreto (7 a 11/12 anos)

Operatório formal (12 anos em diante)

Não é preciso dizer que as idades elencadas servem apenas como referência mais ou menos estável, já que o que constitui um estágio é a presença de uma estrutura (inteligência sensório-motora; inteligência representacional; inteligência operatória, concreta ou lógico-formal), podendo as idades variar - Piaget (1936; 1937; 1967) advertiu inúmeras vezes - conforme a cultura, a época, as sociedades.

A transição entre os estágios se dá a partir das transformações nos esquemas. Estes vão num contínuo desde esquemas que se constituem dos atos reflexos (esquema de mamar, constituído, inicialmente, unicamente pelo reflexo de sucção e que, mais tarde, é a articulação com os atos de olhar, tender o corpo, abrir e fechar a boca, controlando o sugar etc.), passando por ações ou conjuntos de ações que se repetem, reforçando-se e fixando-se (reações circulares); posteriormente, por conjuntos de ações

utilizadas para resolver uma situação concreta – o buscar um objeto distante e, mesmo, não mais visível – até a resolução de problemas através dos primeiros esquemas internalizados, tornados imagens e operações, que são as ações internalizadas e tornadas reversíveis.

No percurso de internalização dos esquemas motores um importante passo destacado por Piaget é o da formação do objeto. Por volta do 8º mês, a criança começa a estabilizar suas percepções do mundo, estabelecendo uma continuidade no espaço e no tempo dos objetos com os quais interage. Tal estabilidade decorre de uma maior mobilidade dos esquemas motores, da maturação neurológica e da experiência que a criança vai adquirindo no interagir com seu meio. A formação do objeto não se completa de imediato, será preciso um longo caminho, até a adolescência, para a completa realização desta noção.

Assim, observamos neste período da teoria piagetiana uma ênfase que contrasta com aquela do período anterior. Agora, é o desenvolvimento psicológico e cognitivo que determina e possibilita o desenvolvimento da inteligência e do pensamento racional. Os fatores contextuais ou sociológicos não são esquecidos ou minimizados, mas submetidos ao desenvolvimento e à maturação dos aspectos biológicos e psicológicos. Contudo, uma vez mais, a complexidade da teoria piagetiana requer que avancemos em nosso entendimento da mesma. Tal ênfase biológica não se trata de uma transformação radical ou mesmo em uma tomada de posição maturacionista. Nesta etapa da obra piagetiana, ele continua afirmando que a inteligência não se dá apenas pelo conhecimento do meio, ou conhecimento das coisas, tão pouco pela simples maturação de estruturas cognitivas. Trata-se, sempre, de uma posição interacionista.

O segundo período é também marcado pela crescente atividade acadêmica de Piaget. Desde a segunda década do século XX que Piaget se dividia nas atividades de docência em Genebra, no Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR), lecionando Psicologia Infantil e em Neuchâtel, onde lecionava Sociologia e História da Ciência. Com a integração do IJJR à Universidade de Genebra, em 1929, Piaget é nomeado presidente do Instituto Jean-Jacques Rousseau e com o crescimento da equipe de colaboradores, passa a ocupar-se inteiramente do desenvolvimento de sua teoria. Acresce-se a isto, a participação de Piaget no Bureau International d'Éducation (BIE). Este, que fora fundado em 1925, tratava-se, inicialmente, do “braço direito do Instituto Jean-Jacques Rousseau” (Vidal, 1998), na medida em que representava o Instituto no que concerne as questões educacionais em âmbito internacional. Mais tarde, a partir de 1929, com a subvenção da



Fundação Rockefeller, e de ter se tornado um organismo intergovernamental, passa a ser dirigido por Piaget e Pedro Rosselló (1897-1970).

O BIE é, assim, um centro de educação comparada. Ali são reunidos documentos pedagógicos, realizadas pesquisas de campo, cujos resultados são difundidos por meio de publicações, e a cada ano conferências internacionais sobre a educação são realizadas. Organizam-se também exposições e se oferecem aulas para professores. A finalidade principal do BIE é a de promover a paz e a compreensão internacionais pela educação. (Parrat-Dayán, 2006: 13)

Piaget continuará na função de presidência do BIE até 1967, quase quarenta anos a frente desta instituição educativa, um período longo para quem dizia não se interessar por Educação (Naves, 1999). De fato, foi através de suas atividades junto ao BIE que Piaget pôde exercer sua atividade política mais proeminente. Durante os períodos anterior e durante a Segunda Grande Guerra, o BIE promoveu inúmeros cursos e panfletos publicitários que tinham como principal objetivo a promoção da educação para a paz. Podemos ver aí, igualmente, as influências do 'espírito de Genebra' – valorizando a internacionalização, a tolerância e demais virtudes para a paz mundial – bem como do movimento Escola-Nova (Vidal, 1998). Tomando contato com diferentes sistemas educativos e podendo divulgar suas idéias e sua teoria, o BIE foi, sem dúvida, uma instituição de suma importância para Piaget.

Já quanto ao terceiro período da obra piagetiana (final dos anos 1930 ao fim dos anos 1950), poderemos verificar outra importante transição: de uma ênfase funcionalista na compreensão do desenvolvimento cognitivo para uma estruturalista. Durante este longo período, Piaget se atém na elaboração de sua teoria epistemológica buscando, a princípio, a explicação de como se processa a gênese das principais categorias epistemológicas: número, tempo, espaço, velocidade. É neste momento que ele explicita o conceito operação – conjunto de ações internalizadas e estruturadas de tal forma que possam ser reversíveis – central para o entendimento de sua epistemologia genética. Piaget identificou duas formas mais ou menos estáveis destes conjuntos/estruturas operatórias: agrupamentos, para explicar uma lógica elementar ou pensamento operatório-concreto e grupo INRC<sup>29</sup> para explicar o raciocínio do adolescente e do adulto.

<sup>29</sup> O grupo INRC (Identidade, Negação, Recíproca e Compensação) é uma das formas de grupamento formais, ou seja, próprias da inteligência operatório-formal (12 anos em diante), que se caracteriza pela utilização da combinatória dos vários movimentos possíveis em uma ação, o que lhe confere a qualidade de equilíbrio. “Uma criança do nível das operações concretas pode, por tateamento, realizar um equilíbrio com dois pesos de valores diferentes, jogando com a distância com relação ao eixo central. (...) Mas é apenas no nível das operações formais que o adolescente ou o pré-adolescente, tendo tomado conhecimento dessas relações inversamente proporcionais entre pesos e distância com relação ao eixo, pode antecipar sem tateamento a que distância é necessário colocar um peso à direita para compensar um peso diferente à esquerda. Esse resultado explica-se pela possibilidade de conceber simultaneamente as quatro

A característica principal destes dois conjuntos: a reversibilidade.

Desse modo, o pensamento da criança pequena, até 6 anos, é estudado em sua evolução na direção da construção de estruturas de agrupamentos. Piaget não só descreve mas procura explicar como se dá a sucessão entre o estágio pré-operatório para o operatório. É preciso a transformação de uma estrutura em outra o que implica uma tomada de consciência da relação entre as distintas noções (velocidade e tempo, por exemplo) e a regulação de ambas noções com base em uma nova estrutura que sintetize as anteriores. Para tanto, também entra em jogo a descentração, ou seja, a possibilidade que a criança vai produzindo de ultrapassar seu próprio ponto de vista, aumentando as conexões e articulações entre os esquemas.

É também neste período que o método clínico sofre algumas modificações (menor peso para as intervenções lingüísticas e maior peso para as manipulações) tornando-se, definitivamente, método clínico-crítico.

Em 1950 Piaget publicará a primeira grande síntese de sua proposição teórica: *Introdução à epistemologia genética*. Obra em três volumes (o primeiro dedicado ao pensamento matemático, o segundo ao pensamento físico e o terceiro ao pensamento biológico), onde Piaget reapresenta seu construtivismo genético mostrando que seu interesse está voltado para a compreensão da relação entre as ciências e na explicação da produção dos conhecimentos, dos mais simples aos mais elaborados; é a dialética do círculo das ciências, que mostra uma interdependência entre o desenvolvimento das ciências físicas, a lógica ou a matemática e as ciências humanas. Trata-se, igualmente, da dialética do círculo sujeito-objeto, que pressupõe que o sujeito só pode tomar conhecimento de si na medida em que age sobre o objeto e toma consciência dessa sua ação. Na direção oposta, mas de forma complementar, só pode conhecer qualquer coisa externa a si se age sobre esse objeto. Destaca-se, portanto, o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento, das relações do sujeito consigo mesmo e do sujeito com o conhecimento. Mas Piaget não quer descrever ou estudar o sujeito psicológico ou individual. Suas pesquisas querem fazer notar os aspectos gerais, universais, o chamado sujeito epistêmico.

Alguns anos mais tarde um importante acontecimento: a fundação do Centro Internacional de Epistemologia Genética (CIEG), ocorrido em 1956. Com o apoio da

---

transformações que podem ter lugar no lado direito do eixo: I (aumento do peso), N (possibilidade de anular I, diminuindo o peso), R (anulação de I, diminuindo a distância com relação ao eixo) e C (inversa de R, por aumento da distância com relação ao eixo). Todas as combinações possíveis dessas representações de transformações podem realizar-se instantaneamente no espírito do sujeito.” (Montangero e Maurice-Naville, 1998: 192)

fundação Rockfeller, Piaget concretiza seu antigo sonho - um centro internacional voltado para a pesquisa e difusão de suas idéias. Para ele acorrem, a convite de Piaget, inúmeros pesquisadores (Pierre Greco, Simon Papert, Roland Garcia, Léo Apostel dentre outros), que produzem pesquisas variadas, mas todas articuladas às teses da epistemologia genética de Piaget.

Em sua autobiografia (Piaget, 1976), Piaget fará notar ainda, como de grande importância para sua vida acadêmica, a fundação da União Internacional de Psicologia Científica, da qual será o segundo presidente (1954 a 1957) em sucessão a Henri Piéron.

Um último aspecto que gostaríamos de apresentar sobre a vida e obra de Piaget é seu relacionamento com o tempo livre e momentos de lazer. Muitos de seus biógrafos (Ducret, 1996; Kesselring, 1993) observarão que Piaget era um incansável trabalhador. Costumava passear aos finais de semana ou épocas de férias nos chalés de propriedade da família e lá, intercalado por longas caminhadas, se concentrava em escrever novos livros, sínteses e relatórios. Não obstante, nos poucos momentos que parecia se permitir a descontração, preferia a literatura.

Conforme reconheceu certa vez, já com idade avançada, numa retrospectiva de sua vida, Piaget não freqüentara mais de quatro vezes um cinema. Ainda assim, reservava para si as noites. Geralmente se entregava às leituras, no final das tardes. Ocupava-se, acima de tudo, com romances, manifestando preferência particular pelos de Marcel Proust, cuja obra principal, *Em busca do tempo perdido*, lia e relia continuamente. O que sobretudo o fascinava nesse livro era que 'a obra de Proust se distingue como teoria do conhecimento'. Entusiasmava-o particularmente a maneira como Proust reconstruía uma pessoa 'com uma série de perspectivas superpostas'. Piaget pensou até em escrever um trabalho sobre a psicologia cognitiva de Proust. (Kesselring, 1993: 54)

Assim, como pudemos observar, apenas os dois primeiros períodos da obra de Piaget podem ser considerados eminentemente psicológicos sendo que a partir do terceiro período, anos 1940 do século XX, iremos observar a elaboração do que Piaget considerou seu verdadeiro projeto: a epistemologia genética. Para tanto, alguns fatores sociais auxiliaram neste processo. Primeiro, como já sinalizado, a tomada à frente do Instituto Jean-Jacques Rousseau. Em seguida, as atividades acadêmicas crescentes, sua maior inserção no meio acadêmico e, de forma paralela, a presidência do Bureau International d'Éducation (BIE). E, por fim, a fundação do Centro Internacional de Epistemologia Genética (CIEG). A relação de Piaget com as diversas instituições às quais pertenceu ou esteve a frente é detalhada por Parrat-Dayan (2006). Pode-se resumi-la afirmando que Piaget mostrou-se um incansável divulgador de sua teoria epistemológica.

É legítimo pensarmos que assim como Piaget fundou e dirigiu inúmeras instituições, foi ele, igualmente, influenciado pelos resultados e *feedbacks* que estas mesmas instituições produziram sobre ele. Especialmente o CIEG, para o qual convergiam, a convite de Piaget, especialistas de todo o mundo para ali efetuarem seus estudos foi, sem dúvida, uma das instituições que mais retorno trouxe a Piaget e a sua teoria (Montangero e Maurice-Naville, 1998; Ducret, 1996; Kesselring, 1993).

E se não podemos dizer de Piaget, como dissemos de Wallon, que este tenha tido um engajamento político partidário, seria igualmente errado afirmarmos que ele permanecerá nos quadros iniciais de neutralidade propostos pela política governamental suíça às atividades do Instituto Jean-Jacques Rousseau (Vidal, 1998). Piaget, em certo sentido, “militou” pelo movimento da paz e da tolerância internacional enquanto presidente do BIE e, igualmente, no movimento escolanovista como pode ser verificado em seu livro *Psychologie et Pedagogie* (1969) e melhor explorado por Naves (1999) e Parrat-Dayan & Triphon (1997).

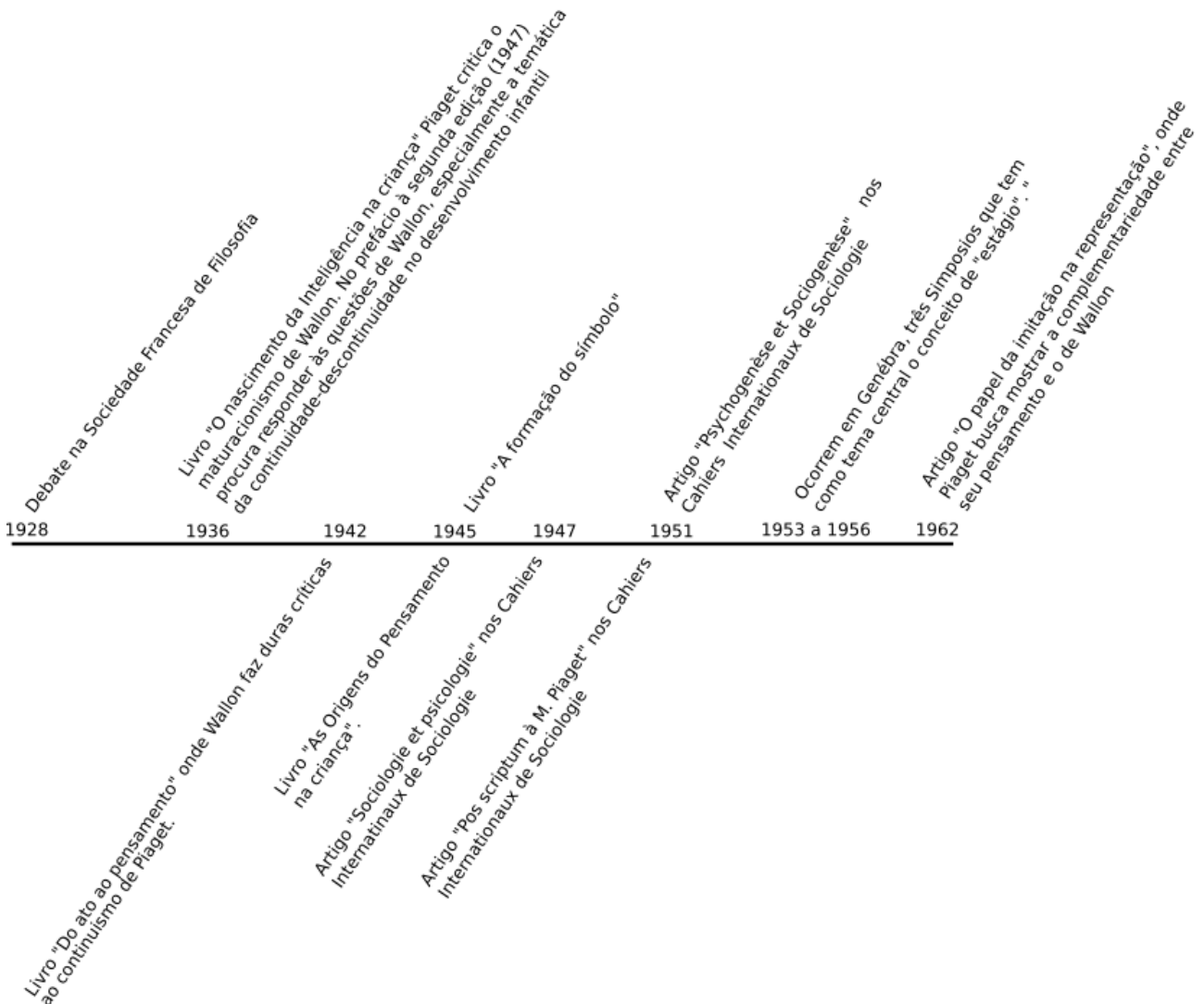
Em resumo, Piaget procura esclarecer quais as relações entre a vida enquanto fenômeno biológico e o ato de conhecimento. É com base nesta relação que ele irá elaborar seu plano de trabalho que consistirá em mais de 80 livros e algumas centenas de artigos distribuídos em quase 8 décadas de trabalho. Piaget parte de uma formação marcada pela história natural, de um lado e pela filosofia imanentista de Bergson, de outro. Passa pela lógica e pela filosofia histórica de Brunshvicg para, então, encontrar-se na psicologia. Ali, através das instituições às quais pertenceu ou esteve à frente, foi construindo seu projeto de ciência: a epistemologia genética, a teoria epistemológica que, através da análise da gênese do conhecimento, mostra que este é o resultado da complexa interlocução entre o sujeito de conhecimento, com suas características e esquemas individuais e o meio. O conhecimento se dá na e pela interação entre os dois pólos.

A partir desse breve panorama histórico e do percurso traçado por cada um dos dois autores por nós trabalhados, passemos agora a um olhar mais aproximado sobre as inúmeras controvérsias que se estabeleceram entre ambos. Busquemos retrair o momento histórico e algumas das condições pessoais de cada um dos autores para compreendê-las em sua totalidade.

### 1.3 - Contextualização geral das controvérsias

Se retomarmos a Figura 1 verificaremos, ao menos, oito momentos onde Piaget e Wallon confrontaram suas teses sobre algum tema de suas respectivas psicologias.

#### DEBATES PIAGET E WALLON



Passaremos a uma breve descrição de cada "encontro" para, num segundo momento, detalharmos aquele que mais nos interessa: o debate sobre a origem e formação do pensamento simbólico.

O primeiro encontro que identificamos entre Piaget e Wallon ocorreu no contexto de um debate na Sociedade Francesa de Filosofia (SFF), em maio de 1928<sup>30</sup>. Na

<sup>30</sup> De fato, Wallon já havia realizado duas resenhas críticas sobre trabalhos anteriores de Piaget (Wallon, 1927a; 1927b). Tivemos acesso apenas a parte do conteúdo destas resenhas através do artigo da historiadora da Psicologia Dra. Silvia Parrat-Dayan (1993), motivo pelo qual preferimos não fazer referência a estes dois textos no presente trabalho. O

ocasião, Piaget fora convidado para expor sua teoria elaborada em seus primeiros escritos psicológicos. Parrat-Dayan (1993) descreve rapidamente alguns dos momentos deste debate bem como o contexto no qual ocorre. Apesar da juventude de Piaget, tanto física quanto teórica, ele se vê num momento de privilegiada interlocução com renomados psicólogos e filósofos da época. Presentes àquela sessão estavam desde o presidente da sociedade, o filósofo Xavier Léon, o psicólogo Henri Delacroix (1873-1937), o antropólogo Lévy-Bruhl (1857-1939), o também psicólogo e um dos fundadores da psicossociologia francesa, Charles Blondel (1876-1939), Bourjade (psicopedagogo francês), Henri Piéron (1881-1964), Henri Wallon, à época com 49 anos, mas ainda sem publicar seus grandes livros (*As origens do caráter* – será publicado em 1934) e Pierre Janet (1859-1947).

Quanto às condições sociais nas quais ele se encontrava, relembremos que Piaget já se encontrava trabalhando no Instituto Jean-Jacques Rousseau e que, nesta época, dava aulas de Psicologia da Infância em Genebra, Sociologia e de História da Ciência na Universidade de Neuchâtel. Um jovem de 32 anos, ainda sem ter tido todos seus filhos, dos quais, como sabemos, com a ajuda de sua esposa Valentine Chatonay, efetivou inúmeras observações e que culminaram na trilogia *O nascimento da Inteligência* - 1936; *A construção do Real na criança* - 1937; e *A Formação do Símbolo* - 1945, que veio marcar o segundo período da obra de Piaget. Estamos, pois, diante do primeiro período da obra piagetiana. Montangero e Maurice-Naville (1998) caracterizam este período como um momento onde Piaget lança as bases de seu pensamento, onde procura especificar quais as características do pensamento infantil, sendo este, muitas vezes, contraposto com o pensamento do adulto e dos povos ditos primitivos. Já se percebe, em suas primeiras obras, contudo, que Piaget projeta uma investigação que não tem por fim a Psicologia Infantil. Esta deve ser o instrumento para que se possa adentrar no pensamento e na lógica científica.

Neste período já se encontram distinções importantes que irão, posteriormente, ganhar peso através dos experimentos e do método clínico-crítico (quando da tentativa de se deixar a linguagem não mais como fonte principal dos dados, senão que uma atenção especial às ações e resoluções de problemas por parte dos sujeitos entrevistados). Neste primeiro período da obra piagetiana, encontramos ainda a crença de que a linguagem pode refletir a lógica infantil. De que o egocentrismo, nada mais é, do

---

título da apresentação de Piaget na ocasião aqui mencionada fora "Les trois systèmes de la pensée de l'enfant: études sur les rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice." In: Bulletin de la Société Française de Philosophie. Comptes Rendus de séances du 17, Mai, 1928.

que o reflexo, no nível da linguagem, da lógica centralizadora da criança e que, para que a criança possa ultrapassar este momento limitante da ação e do convívio social, será preciso que ela passe, através da cooperação, a um nível de descentração de sua ação e lógica. Deste modo, encontramos um Piaget que admite ser a força do social - entendido não de forma abstrata mas como sinônimo de relações interpessoais - aquela que será responsável por dar as condições à passagem da criança de um nível a-social para outro social ou melhor, de uma lógica inferior à outra, mais evoluída e complexa. Porém, "Vê-se que Piaget, ainda que insista sobre um fator causal social, não renuncia à sua tese segundo a qual a lógica é inerente à atividade do sujeito" (Montangero e Maurice-Naville, 1998: 25).

Na sessão de maio de 1928 da SFF, Piaget faz uma exposição sobre "Os três sistemas do pensamento infantil: estudos sobre as relações entre o pensamento racional e a inteligência motora". Os três sistemas do pensamento são: o pensamento motor, o pensamento racional ou representativo e o pensamento egocêntrico, que se interpõe entre os dois primeiros possibilitando a passagem entre um e outro. A inteligência motora "antes mesmo do aparecimento da linguagem existem atos que são notadamente inteligentes e, no entanto, não existe ainda, nem fala, nem pensamento propriamente ditos" ( Piaget, 1928: 102 - tradução nossa). Falta a esta inteligência motora duas qualidades para sua eclosão em pensamento racional: a) tomada de consciência adequada da acomodação motora; b) verificação e controle ativo sobre as ações. Já o pensamento egocêntrico é aquele onde a assimilação do Eu é mais ativa do que a assimilação das coisas. Por fim, o pensamento racional cuja característica é se situar diante das coisas. Isto se dá a partir da cooperação e pela tripla aquisição: a) levando em conta o ponto de vista do outro; b) a reciprocidade; c) a lógica das relações.

Piaget apresenta, inicialmente, seu ponto de vista:

Em que sentido pode-se dizer que a inteligência deriva de uma organização motora prévia? É o que gostaríamos de examinar aqui, colocando-nos sobre o terreno da psicologia da criança. Nós descartamos aqui o problema epistemológico. A psicologia deve explicar o homem, com o auxílio da realidade física, por intermédio da biologia. A teoria do conhecimento, ao contrário, dá-se conta da constituição do universo por meio da estrutura do pensamento humano. Pela psicologia o pensamento é, portanto, movimento; pela epistemologia, o movimento é pensamento. Estes dois pontos de vista são recíprocos, na condição de não serem confundidos. Adotaremos aqui o ponto de vista psicológico. (p: 97-98 - tradução nossa).

Notemos que Piaget se posiciona como psicólogo, mas sem deixar de assinalar que, seu problema de fundo é epistemológico.

Após sua exposição todos os presentes dirigiram-lhe perguntas e solicitações de explicação de suas idéias.

Wallon é dos últimos a intervir. Ele, que desde antes da Primeira Grande Guerra já trabalhava com crianças, ainda que numa perspectiva médica e psiquiátrica, começa, em 1920, a proferir conferências sobre Psicologia da Criança na Sorbonne e, desde 1925, está à frente do Laboratório de Psicobiologia da Criança, dois anos mais tarde integrado à École Pratique de Hautes Études (Zazzo, 1978). É, portanto, desta perspectiva que apresenta suas considerações.

Wallon propõe que se discuta as noções de egocentrismo e de socialização, centrais no modelo apresentado por Piaget. Em seu entender, Piaget erra ao utilizar-se do termo egocentrismo como descrição do pensamento infantil e em assimilá-lo ao conceito de autismo. Para Wallon a estrutura do pensamento infantil é muito semelhante àquela encontrada nos macacos antropóides, manifestando-se no que se poderia chamar pensamento estrutural. Este consistiria em um pensamento cujo foco são os apetites e desejos do sujeito, ao ponto de, em certos momentos, podermos afirmar que há como que uma fusão entre o Eu e o objeto desejado. Porém, Wallon entende que este é, já, um pensamento que prepara o pensamento reflexivo, na medida em que é, paradoxalmente, um envolvimento do Eu no problema, é já abertura para o real, para o ambiente. Por outro lado, o pensamento autista, utilizado por Piaget, segundo Wallon, para compará-lo ao egocêntrico, em nada se assemelha com a descrição anterior.

Não vejo aí nada que seja conforme aquilo que chamamos pensamento autístico. Ele é totalmente diferente. É um pensamento isolado das coisas e da ação. O pensamento autista tal como foi definido pelos alienistas, é uma espécie de refugio e de convergência em si mesmo. (...) Não vejo a criança, portanto, como algo totalmente fechado, nem seu egocentrismo como uma lente que viria se intercalar entre sua ação primitiva, da qual não iremos detalhar aqui o mecanismo, e as leis do pensamento racional. Seu egocentrismo está para mim em continuidade direta com o pensamento prático, que o mistura com as coisas que ele manipula. Não imagino como poderíamos passar de tal egocentrismo ao autismo. (Wallon in. Piaget, 1928: 133 - tradução nossa)

Fazemos notar, no entanto, que uma tal correlação entre o pensamento egocêntrico e o pensamento autístico não foi mencionada por Piaget no decorrer de toda sua exposição. Wallon certamente deve estar se referindo às obras anteriores de Piaget



(por exemplo Piaget, 1920), ou apenas tenha dado continuidade aos comentários de Delacroix, o primeiro a intervir nesta sessão e que assim se dirige a Piaget:

Na comunicação que acaba de nos apresentar, Piaget chegou a um raro grau de síntese e de lucidez. Ele considera, em suma, a inteligência infantil como a interação, a combinação de três sistemas: o plano da razão ou da inteligência sensório-motora, o plano do pensamento racional e, entre os dois, o plano do pensamento autístico, do egocentrismo. (Delacroix in. Piaget, 1928: 113 – tradução nossa)

A crítica sobre a identificação do egocentrismo com o autismo será retomada por Wallon no decorrer de textos posteriores (Wallon, 1946, 1947, 1951), ao ponto de Jalley (2006) se perguntar se tal insistência constituirá uma caricatura que Wallon propõe sobre o pensamento de Piaget ou se ele quer, ao contrário, frisar um aspecto profundo da teoria piagetiana.

Ainda em sua intervenção no debate de 1928 Wallon discute, igualmente, o limiar de socialização que propõe Piaget. Se para este, como o entendeu Wallon, a criança começa a estar socializada apenas com o surgimento da cooperação, por volta dos 6/7 anos, então, como compreender suas ações nos anos anteriores? Sugere, deste modo, que a cada idade existiria uma expressão específica do comportamento social. Assim, não seria mais a cooperação que provocaria o aparecimento do pensamento relacional senão, o contrário.

No lugar de fazer de sua sociabilidade o agente, o fator do pensamento de relação, eu inverteria os termos e diria que o dia em que, como resultado de seu desenvolvimento psíquico que possui suas condições no desenvolvimento orgânico, ela tornar-se capaz de manter simultaneamente em seu pensamento dois pontos de vista diferentes, (...) é então que tal sociabilidade poderá se traduzir em pensamento de relações. (Wallon in. Piaget, 1928: 133-134 - tradução nossa).

Ainda segundo Wallon, a relação que faz Piaget entre o pensamento racional e as atividades de cooperação não são unívocas. Em seu entender, pode haver cooperação e não estar presente o pensamento racional, como no caso dos povos primitivos. Assim, contrariamente ao que supõe Piaget,

A cooperação não é, pois, necessariamente o pensamento reflexivo. O erro é supor, entre todos esses termos, uma filiação necessária e indispensável. (...) Para me precisar, direi que não me parece possível estabelecer uma continuidade de qualquer modo automática e obrigatória do pensamento prático, ou motor, para o pensamento racional e científico, que é, hoje em dia, o nosso. (Wallon in. Piaget, 1928: 134 - tradução nossa).

E Wallon introduz, assim, uma controvérsia que acompanhará seu intercâmbio

com Piaget por quatro décadas seguintes: a continuidade ou descontinuidade entre os diferentes níveis intelectuais. Para ele, portanto, antecedência genética não é sinônimo de paternidade funcional, ou seja, mesmo que uma função apareça anteriormente a uma outra, isto não deve ser interpretado, necessariamente, como um elo de causalidade entre as duas funções. Estamos, pois, diante de dois modelos causais distintos entre si.

Fazemos notar, no entanto, que embora Wallon já tenha esboçado em obras anteriores (cf. *L'enfant turbulent* – 1925) uma teoria psicológica que certamente não é mecanicista ou associacionista, sua posição dialética – por certo –, está diluída em sua teoria da emoção que ele irá estender e aperfeiçoar, posteriormente, em *As origens do caráter* (1934). Deste modo, nesta sua intervenção às teses de Piaget, podemos perceber que sua concepção é mais facilmente classificada como maturacionista pois sua concepção da relação entre desenvolvimento cognitivo e maturação é clara: não são as formas sociais de intercâmbio que determinam o pensamento mas, ao contrário, o desenvolvimento cognitivo alcançado pela maturação é quem garante o intercâmbio.

Alguns anos mais tarde, em uma apreciação que fará do livro *O julgamento moral na criança* (1932), Wallon (1933) continuará afirmando sua posição inicial:

Já indiquei, discutindo trabalhos anteriores de Piaget, que do meu ponto de vista os termos devem ser invertidos. São os progressos de seu desenvolvimento intelectual e cerebral que possibilitam à criança tornar-se capaz de cooperar por sua ação e seu pensamento com aqueles dos outros. Não acredito que a criança possa estar considerada, desde as idades de 5 ou 6 anos, já idêntica aquilo que ela deverá tornar-se mais tarde e que a razão de seus progressos intelectuais se confunda com sua situação diante do adulto. (Wallon, 1933/1990: 81 – tradução nossa)

Um segundo momento de intercâmbio entre estes dois autores, irá ocorrer na década seguinte.

Piaget, ao propor seu modelo de desenvolvimento da inteligência, concretizado em três volumes publicados respectivamente em 1936, 1937 e 1945<sup>31</sup>, vai centrar-se na descrição dos mecanismos de adaptação e organização que possibilitam o desenvolvimento intelectual.

Por ocasião da publicação do primeiro volume, Piaget (1936) menciona Wallon algumas vezes durante o texto geralmente em tom cordial e elogioso. No entanto, marcando as diferenças entre sua perspectiva e a do psicólogo parisiense, Piaget quer fazer notar que Wallon acreditaria em um papel maior do desenvolvimento das funções

---

<sup>31</sup> *O nascimento da inteligência* (1936); *A construção do real* (1937) e *A formação do símbolo* (1945).

orgânicas e de sua preparação para o desenvolvimento cognitivo. Assim se expressa no início do primeiro capítulo:

(...) Na verdade a psicologia fisiológica defronta-se atualmente com uma multidão de problemas que consistem em determinar os efeitos, no comportamento dos indivíduos, de cada um dos mecanismos assim dissociados. É, em particular, uma das mais importantes dessas questões que H. Wallon analisa no seu excelente livro *L'enfant turbulent*: 'Existirá uma fase da emoção, ou fase de reações posturais e extrapiramidais, anterior à fase sensório-motora ou fase cortical?' Ninguém poderia mostrar-nos melhor do que Wallon, em seu exame tão metucioso do problema (...) Mas, por sedutores que sejam os resultados assim obtidos, parece-nos difícil ultrapassar hoje a descrição global, quando se trata de compreender a continuidade entre os primeiros comportamentos do bebê e as futuras condutas intelectuais. É por isso que, embora simpatizando inteiramente com o esforço de Wallon para identificar os mecanismos psíquicos com os da própria vida, acreditamos ter de limitarmo-nos a sublinhar a identidade funcional, sem sair do ponto de vista do simples comportamento exterior. A esse respeito, o problema que se nos põe, a propósito das reações das primeiras semanas é simplesmente o seguinte: como é que as reações sensório-motoras, posturais etc., dadas no equipamento hereditário do recém-nascido, preparam o indivíduo para adaptar-se ao meio externo e para adquirir os comportamentos ulteriores, caracterizados precisamente pela utilização progressiva da experiência?" (Piaget, 1936/1982: 33-34)

Dissociar o problema biológico do problema psicológico, fundando esse último, eis a empreitada de Piaget. Ele quer produzir um conhecimento que tenha por base a Biologia mas que não se defina apenas nessa última: a Psicologia tem status próprio pois estuda fenômenos de natureza única e irreduzíveis ao fenômeno biológico. A figura de Wallon é tida, assim, como representando uma perspectiva onde essa dissociação não é possível ou não desejável.

A década de 1930 é especialmente rica e repleta de situações para ambos os autores. Wallon, logo no início da década adere ao Círculo da Nova Rússia. Alguns anos mais tarde publica seu primeiro grande trabalho *A origem do caráter* (1934), já marcada pela tentativa da realização de uma psicologia dialética. Torna-se, finalmente, professor no Collège de France - não sem uma certa dificuldade, como já sinalizamos anteriormente. Ali ele poderia ter melhores condições para seguir adiante seus trabalhos de investigação (Jalley, 2006). Sua amizade com o historiador Lucien Febvre (1878-1956)<sup>32</sup> vai lhe render a coordenação dos trabalhos para confecção do oitavo volume da

---

<sup>32</sup> Historiador francês que, juntamente com o também historiador Marc Bloch, fundaram a revista *Annales* tida como o marco inicial do movimento Nova História, onde se buscava renovar o olhar para a História, seja para seus métodos mas, principalmente, para seu objeto, deixando de focar-se nos grandes eventos e nas antigas cronologias para os eventos ditos cotidianos e a produção de uma História das Mentalidades.

Enciclopédia Francesa. Piaget é citado ali (Wallon, 1938) apenas de forma indireta e sempre como representante de uma psicologia que parte da consciência ou do indivíduo. Será também a década onde Wallon recolherá os dados para a publicação de duas de suas maiores obras, o livro síntese de sua proposta *A evolução psicológica da criança (1941)* e *Do ato ao pensamento (1942)*. Forçoso notar, no entanto, que Piaget irá citar em 1936 apenas o livro de Wallon que representa, justamente, sua fase anterior de pensamento – *L'enfant turbulent (1925)*.

Para Piaget, igualmente, essa década é especialmente importante. É nela que irá receber, em 1936, seu primeiro título de Doutor *Honoris Causa* (em Harvard), curiosamente não propriamente por sua contribuição à psicologia da inteligência mas por suas contribuições à sociologia, ou melhor, por seus primeiros trabalhos que tinham como pano de fundo uma integração entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social da criança<sup>33</sup>. Não obstante, a publicação de sua trilogia se põe em marcha e embora *A formação do símbolo* seja publicada somente em 1945, já se encontrava em esboço desde os primeiros anos da década anterior. Além disso, veremos Piaget, nesta época, à frente do Instituto Jean-Jacques Rousseau e do Bureau International d'Éducation (BIE), órgão responsável pela divulgação e discussão de projetos educacionais em nível internacional e que mais tarde seria anexado à UNESCO.

No momento seguinte, década de 1940, adentramos num momento crucial desse intercâmbio. Em resposta à crítica de Piaget sobre sua suposta postura organicista e não continuísta, Wallon continuará a insistir que a psicologia de Piaget é, no seu entender, uma psicologia da consciência. Procura apresentar esta tese em seu *A evolução psicológica na criança (1941)* mas é em *Do ato ao pensamento (1942)* que advirá, por parte de Wallon, a crítica mais radical do pensamento piagetiano. Pretendemos detalhar este período nos próximos capítulos mas resumiremos as críticas wallonianas na seguinte frase: ao centrar sua descrição nos aspectos individuais do processo de desenvolvimento (processos de adaptação: assimilação e acomodação), Piaget se vê obrigado a propor uma continuidade entre os processos próprios da inteligência sensório-motora ou das situações e o pensamento seguinte, marcado pelo simbólico.

Por seu turno, Piaget responderá a algumas das críticas de Wallon em seu *A formação do Símbolo (1945)* bem como no prefácio à segunda edição de *O nascimento da inteligência, de 1947*. É então que, no nosso entender, o debate se torna mais

---

<sup>33</sup> Cf. HSUEH, Y. “He sees the development of children’s concepts upon a background of sociology”: Jean Piaget’s Honorary Degree at Harvard University in 1936. *History of Psychology*, Vol. 7, n. 1, 20-44, 2004.

evidente.

Como já sinalizado em nossa introdução, foi ao lermos *A formação do Símbolo (1945)* que nos chamou atenção o fato de que estávamos diante não apenas de uma interlocução qualquer mas de um debate, com diferentes turnos e a tentativa de esclarecimento das controvérsias que nele se encontrava. Deixaremos os capítulos 2 e 3 para o detalhamento dos argumentos e contra-argumentos dos dois autores. No entanto, como nosso propósito aqui é o de situar as controvérsias diremos que, nesse livro, Piaget quer completar os estudos iniciados com *O nascimento da inteligência (1936)*. Assim, se neste livro temos um detalhar dos vários estágios pelos quais se processa o desenvolvimento cognitivo – indo desde os primeiros reflexos, passando pelos primeiros esquemas até o culminar nas operações formais - mas sem avançar no problema do pensamento simbólico, seu nascimento e evolução -, em *A formação do símbolo (1945)* Piaget deseja completar seus achados iniciais apresentando a transição entre o pensamento sensório-motor e o representacional. Tal transição se dará a partir da evolução da *função simbólica* – para Piaget, capacidade de produzir um significante para um significado – que se manifesta na evolução da imitação, do jogo, da imagem mental e da linguagem.

A trilogia de Piaget possui ainda uma marca importante na evolução de seu pensamento: a linguagem vai perdendo terreno enquanto elemento explicativo do desenvolvimento e passa agora a estar totalmente submetida ao desenvolvimento das operações. Piaget, ao que parece, havia seguido a sugestão inicial que Wallon lhe havia dado em 1928. Desse modo, não será espantoso notar que, após ter abandonado sua crença na linguagem como reflexo da lógica infantil e de colocar seu foco de atenção na atividade do sujeito e no desenvolvimento das estruturas operatórias como pré-requisitos para que se alcançar a socialização, ele verifique que Wallon, em suas críticas no *Do ato ao pensamento (1942)*, esteja reclamando de uma posição justamente contrária àquela inicial. Tal constatação é apresentada, como veremos no capítulo 3, logo nas primeiras páginas de *A formação do símbolo (1945)*.

Mas, uma segunda controvérsia já se encontrava implantada desde o começo das obras piagetianas e que se agrava na trilogia em questão: a continuidade ou não do desenvolvimento entre os diversos níveis e processos cognitivos. Pode-se admitir que a teoria piagetiana evoluiu no uso de muitos de seus conceitos, na especificação de seus projetos e na elaboração de seu modelo explicativo (Montangero e Maurice-Naville, 1998), porém, desde o aparecimento de suas primeiras obras, ainda na década de 1920

de século passado, teremos presente, em Piaget, a tese da continuidade funcional como base explicativa para o desenvolvimento cognitivo: o desenvolvimento se dá tendo os esquemas iniciais como base para os esquemas seguintes e assim sucessivamente, numa continuidade funcional. Ela estava também presente na exposição que Piaget dera na Sociedade Francesa de Filosofia, em 1928. E agora evidenciara-se ainda mais no que é considerado o segundo período da obra piagetiana. Wallon posicionou-se contrário a esta tese. Os livros *Do ato ao pensamento* (1942) e *As origens do pensamento* (1945), vão querer apresentar esse ponto de vista.

O confronto com relação a essa controvérsia fica evidente por ocasião da publicação da segunda edição de *O nascimento da inteligência*, datado de 1947. Ali, em seu novo prefácio, Piaget resume as teses centrais que envolvem a controvérsia:

Em sua bela obra *De l'acte à la pensée*, H. Wallon honra-nos com uma longa discussão, a cujos pormenores reverteremos em *A formação do Símbolo na Criança*. A idéia central de Wallon é a cisão que ele apresenta entre o domínio sensório-motor (caracterizado pela 'inteligência das situações') e o da representação (inteligência verbal). Do mesmo modo, o seu excelente estudo sobre *Les origines de la pensée chez l'enfant*, publicado depois, fez remontar as fontes do pensamento aos quatro anos, aproximadamente, como se nada de essencial acontecesse entre a conquista da inteligência sensório-motora e os primórdios da representação conceptual. A uma tese tão radical, de que se percebe até que ponto contradiz o que defendemos na presente obra, podemos hoje responder recorrendo a duas espécies de argumentos. (Piaget, 1947/1982: 10)

Os dois argumentos propostos por Piaget são, primeiro, os resultados de suas pesquisas, juntamente com sua colaboradora Barbel Inhelder (1913-1997), sobre o desenvolvimento da representação espacial, onde busca comprovar que esta desenvolve-se num *continuum* entre os primeiros esquemas espaciais próprios a inteligência sensório-motora que, por sua vez, preparariam os esquemas posteriores. O segundo argumento quer indicar que a atividade sensório motora inicial prepara, através da produção das constâncias perceptivas da forma e da grandeza, a formação do objeto permanente. Desse modo, na base do pensamento sensório-motor e mesmo dos pensamentos de níveis posteriores, estariam os desenvolvimentos iniciais pois "(...) como pensaria a criança de quatro anos sem acreditar em objetos de forma e dimensões invariantes, e como adotaria ela essa crença sem uma longa elaboração prévia, de ordem sensório-motora?" (Piaget, 1982: 11)

Teremos pois, neste momento da elaboração das duas teorias, o agravamento de suas divergências.

Este período, década de 1940, é extremamente importante pois estamos agora diante das duas formulações teóricas em suas formas bastante acabadas. A teoria walloniana encontra-se com todos os seus grandes livros publicados, embora a década de 1950 ainda vá acolher uma grande produtividade por parte de Wallon. Por outro lado, se a teoria de Piaget ainda terá um longo período de crescimento e de mudanças – mesmo mudanças de uma postura mais estruturalista para uma outra mais funcionalista que é o que caracteriza o quarto período da obra piagetiana (Montangero e Maurice-Naville, 1998; Ducret, 1996; Coll e Gillèrion, 1981) -, observaremos que os princípios assinalados nesse período manter-se-ão até os últimos dias de Piaget e mesmo, até nos dias atuais. Enfim, o confronto de duas teorias em seus respectivos pontos críticos de sistematização pode, certamente, trazer inúmeros elementos para uma maior compreensão de seus limites e contornos.

Não fosse apenas esse aspecto internalista estando presente, poderíamos ainda arrolar alguns fatores externos que tornam o momento como importante. O fato de Wallon ter passado todo o período de ocupação nazista à França (1941-1945), engajado na Resistência Francesa, bem como muito próximo ao também marxista, o físico Langevin e que, em conjunto, iriam propor o que veio a se tornar, em 1947, o projeto educacional Langevin-Wallon<sup>34</sup>. À frente do BIE, no mesmo período, Piaget também se ocupa de trabalhos educacionais que visavam a produção da educação para a paz<sup>35</sup>. Além disso, observa-se que a ciência psicológica vem se expandindo, por força de sua atuação nas clínicas e escolas, mas também pela constante demanda social – através da indústria bem como dos exércitos. Os laboratórios de psicologia tornam-se mais freqüentes, as revistas especializadas se multiplicam e a corrida pelo estabelecimento de uma psicologia da infância que fizesse uma primeira síntese dos inúmeros trabalhos já realizados está presente (Peterman, 2000; Debesse, 1972; Reuchlin, 1959). Tanto Piaget quanto Wallon têm já, à época, uma longa tradição de trabalhos em Psicologia da Infância e é compreensível que essa pressão científica e institucional possa ter influenciado seus respectivos percursos.

Tais pressões poderão ser visualizadas por ocasião de duas outras situações. A primeira delas diz respeito ao relacionamento entre a psicologia, a educação e a sociologia. A segunda, quanto ao conceito de “estágio” e de sua utilização na psicologia da infância bem como na Educação.

---

<sup>34</sup> Cf. Merani, A. Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon. Editorial Notícias, Lisboa, 1977.

<sup>35</sup> Cf. Piaget, J. A educação da liberdade (1945). In. Sobre a Pedagogia. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

O primeiro momento será materializado nos textos publicados, tanto por Piaget quanto por Wallon, nos *Cahiers Internationaux de Sociologie*.

Já estamos aqui tratando da década de 1950 e, nesta época, as ciências humanas se uniam para dar uma explicação quanto ao que fora o Holocausto buscando propor uma nova ordem que pudesse prever ou evitar situação semelhante (Rijsman, 1996). O debate ocorrido nos *Cahiers Internationaux de Sociologie* é particularmente importante para o entendimento do relacionamento Piaget – Wallon, pois é naquele momento que os dois autores irão como que responder diretamente para o outro, quer dizer, ter o outro como foco de suas explicações e explicitações de suas teorias.

Este debate é composto de 3 artigos, dois de Wallon e um de Piaget. Ainda nos últimos anos da década de 1940, mais precisamente em 1947 – mesmo ano, é preciso notar, da publicação do novo prefácio a *O nascimento da inteligência* por Piaget -, Wallon publica o artigo *O estudo psicológico e sociológico da criança*. O propósito principal deste texto é apresentar uma proposta de psicologia que melhor se ajuste à sociologia, complementando seus olhares e perspectivas, fortalecendo-se mutuamente. Ele começa o texto, no entanto, criticando todas as psicologias e sociologias que não possuem uma idéia adequada de indivíduo. Critica Durkheim por seu sociologismo, o gestaltismo por sua crença exacerbada no determinismo das estruturas. No segundo momento busca estabelecer as bases desta psicologia que veria adequadamente a relação da criança com seu meio mas, no entanto, começa com um contra-exemplo, identificando a psicologia de Piaget com as teses de uma psicologia individualista.

Partindo do individualismo absoluto Piaget subordina o desenvolvimento da inteligência ao desenvolvimento do senso do social. (Wallon, 1947: 114 – tradução nossa)

Mais a diante porém, Wallon vai levar ao extremo sua identificação de Piaget com as teorias individualistas.

No início, individualismo sem restrições, sob a forma de um autismo e de um egocentrismo; depois demissão de tal atitude exclusiva, equalização das prerrogativas, reciprocidade exata entre todos os seres que percebem e que pensam: nada seria mais semelhante à alternativa do Emílio e do Contrato Social. Sobre quais tipos de influência o “cidadão de Genebra” parece ter inspirado o professor do Instituto Jean-Jacques Rousseau? Se o encontro é fortuito, ele valeria, contudo, de ser notado. Ele só marcaria a força das atitudes ideológicas tão persistentes. Mas, por melhor equilibrada que seja a tese de Piaget, ela não parece responder aos dados da observação. Ela não está conforme aos relacionamentos reais da criança com seu meio, que não são simples sucessão, que não evidenciam o puro raciocínio, ou a intuição intelectual, mas que



fundem desde a origem sua vida com sua ambiência, pelo intermediário das ações e das reações pertencentes a todos os planos de seu psiquismo. (Wallon, 1947: 114 – tradução nossa)

Quatro anos mais tarde virá a resposta de Piaget em seu texto *Pensée egocentrique et pensée sociocentrique* (1951). Segundo Piaget embora os trabalhos recentes do Instituto Jean-Jacques Rousseau contradigam, em muitos aspectos, as teses de seu eminente patrono,

Wallon irá encontrar Rousseau em Piaget e verá nisso a força de algumas atitudes ideológicas persistentes. Compreender-se-á meu embaraço. Como penso, com Marx, que as ideologias demonstram um desvio inconsciente do pensamento dos indivíduos, não ousaria afirmar que não seja desviado, nem que, me acreditando nos antípodas da sociologia de Rousseau, não lhe permaneça adepto. Mas o argumento ideológico é reversível. Poderíamos também nos perguntar sobre a influência de quais ideologias Wallon tende a identificar minhas visões com aquelas de Rousseau. (Piaget, 1951: 46-47 – tradução nossa)

Como dissemos acima, este é dos momentos mais interessantes no que concerne ao diálogo entre Piaget e Wallon, pois aqui, além de já termos as duas teorias em seu estágio de “maturidade”, veremos os dois dirigindo-se exclusivamente às críticas um do outro. Ainda naquele texto Piaget procura avançar na interlocução. Alguns parágrafos anteriores Piaget já se perguntara:

O 'confusionismo' social de Wallon é verdadeiramente tão contraditório com o egocentrismo de Piaget? (...) O eu adquirido por diferenciações em Wallon é verdadeiramente contraditório com a personalidade e a reciprocidade de Piaget? Não desejo ser, aqui, juiz e réu. (Piaget, 1951: 45 – tradução nossa)

Mas acaba por atacar a concepção sociologizante – em seu entender – presente no último grande livro de Wallon, *As origens do pensamento na criança* (1945):

De qual pensamento se trata, afinal, e como explicar, sem artifícios de sistema, a passagem deste verbalismo inicialmente incoerente às operações lógicas estruturadas? (...) Viemos a nos perguntar se Wallon não foi neste ponto de alguma forma vítima da sociologia durkheimiana, que considera a vida social como um bloco único explicando indiferentemente a constituição da lógica e das formas de pensamento sociomórficos ou sociocêntricos. (Piaget, 1951: 48)

A troca de argumentos, o explicitar das respectivas teses, já faria destes dois primeiros textos um verdadeiro evento na história da psicologia contemporânea. No entanto, talvez por sua proximidade a Lucien Febvre, por muito tempo diretor dos *Cahiers Internationaux de Sociologie* ou por sua proeminência no meio intelectual francês, Wallon

tem ainda a possibilidade de responder as últimas críticas de Piaget. Esta sua resposta estará presente no mesmo volume em que aparece o anterior texto de Piaget que porta ainda, um segundo artigo de Wallon, *Sociologie et Education (1951)*, onde faz uma crítica às propostas pedagógicas que partem do individualismo e sugere a proposta de Makarenko (1888-1939)<sup>36</sup> como a que melhor concebe a relação criança, grupo social, cultura. Mas em *Sociologie et Éducation* não há sequer uma menção a Piaget. É portanto em *Post scriptum en réponse à M. Piaget (1951)* onde Wallon terá oportunidade de responder aos argumentos de Piaget, escritos algumas páginas antes, na mesma revista.

No artigo que precede, Jean Piaget procura mostrar que entre suas concepções e as minhas, não há as diferenças que eu havia sublinhado anteriormente, porém ele reconhece que há certas divergências e delas busca as razões. Não me proporei a buscar tais pontos de reaproximação entre nossos distintos pontos de vista. Ao contrário, tentarei também definir as diferenças que subsistam. (Wallon, 1951a: 175 – tradução nossa)

É difícil sintetizar todas as contra-argumentações que Wallon proporá para responder à Piaget, mas o que fica evidente é seu esforço para explicitar ao máximo sua preposição teórica e metodológica.

Piaget me acusa de sociologismo e mais particularmente de ser “vítima da sociologia durkheimniana”. Fui, em outro momento, acusado de organicista. Na realidade, jamais pude dissociar o biológico e o social, não que os creia redutíveis um ao outro, mas porque eles me parecem, no homem, tão estreitamente complementares desde o nascimento que é impossível de visualizar a vida psíquica de outra forma que não sob suas relações recíprocas. Se as atitudes dos homens lhes possibilitam viver em sociedade, inversamente tais atitudes necessitam do meio social para se desenvolver, e a vida social longe de ser para mim, como supõe Piaget, “um bloco único explicando indiferentemente a constituição da lógica e das formas do pensamento sociomórficos ou sociocêntricos” comporta, ao contrário, todas as variedades de influência afetivas, técnicas ou ideológicas que se exercem a cada idade segundo as necessidades e as atitudes da criança, nos diferentes ambientes onde as circunstâncias podem lhes colocar. Dai deriva a diversidade de estruturas mentais segundo a época, o meio social e histórico do indivíduo. (Wallon, 1951a: 175 – tradução nossa)

O artigo é, certamente, paradigmático, seja pela forma como Wallon apresenta sua própria teoria, seja pelas acusações que continuará a fazer sobre o individualismo e

<sup>36</sup> Pedagogo russo que trabalhou especialmente com jovens marginalizados e órfãos, muitos deles com trajetórias de pequenos crimes, no período pós revolução russa de 1917. Makarenko ajudou a fundar a Colônia Gorki e a comuna de Djerzinski. As principais características do ensino na Colônia Gorki eram o regime autogestionário, onde todas as atividades desenvolvidas visavam a manutenção da própria Colônia e eram, portanto atividades reais, e a vida coletiva, sendo a coletividade o valor final e diretor de toda o currículo ali estabelecido. Em uma de suas obras mais importantes *Poemas Pedagógicos* foi dividida em três volumes e publicada respectivamente em 1932-1933-1935 nos almanaques em que Máximo Gorki era redator. Ali Makarenko relata a história e desenvolvimento da Colônia Gorki.

sobre o modelo analítico-experimental de Piaget, focado nos aspectos cognitivos do relacionamento criança-ambiente. Há, pois, disputa que encerra não somente particularidades de interpretação da relação criança-ambiente, mas, também, pelo estabelecimento de um mais adequado modelo e programa de psicologia.

Se buscarmos alguns elementos sobre o contexto histórico veremos que a década de 1950 será especialmente importante para Henri Wallon. Dois anos após as publicações nos *Cahiers Internationaux de Sociologia*, Wallon sofrerá um grave acidente automobilístico sendo, daquela data em diante, obrigado a ver-se limitado em seus movimentos. Alguns meses antes, uma perda ainda maior, sua esposa, Germaine Wallon, companheira e colaboradora científica, falece, deixando a situação existencial de Wallon bastante abalada (Jalley, 2006; Zazzo, 1993; 1975). Além disso, com sua aposentadoria no Collège de France, Wallon encontra-se agora preocupado apenas com as atividades de publicação e condução de algumas pesquisas. Ele chega mesmo a ser convidado como professor visitante na universidade de Cracóvia, mas efetua ali apenas algumas lições (1951 -1952). Não obstante, Wallon continuará produtivo, serão várias dezenas de artigos e mesmo a publicação de um importante texto, em 1958, onde se poderá compreender melhor a relação de Wallon com a educação e com o tão freqüentemente citado filósofo Jean-Jacques Rousseau, ele será o responsável pelo texto de introdução de uma nova edição de *O Emílio*<sup>37</sup>.

Para Piaget, igualmente, será uma década decisiva. É em 1955 que ocorrerá a fundação do Centro Internacional de Epistemologia Genética, coroando o sonho de Piaget de juntar, em um só centro, as participações de autores provindos de vários domínios, tendo todos um único objetivo: explicar a funcionamento e desenvolvimento do pensamento científico. Neste momento, como se pode perceber, a obra piagetiana já se encontra eminentemente epistemológica e é também nesta década que irá publicar sua primeira síntese de sua teoria epistemológica: *Introdução à epistemologia genética* (1950) publicada inicialmente em três volumes. Piaget também é professor convidado à Sorbonne, e ali profere cursos regulares de Psicologia Genética (1952 – 1963).

Quanto à controvérsia sobre o conceito de “estágio” esta ocorrerá, mais precisamente, em três congressos ocorridos em Genebra (1953; 1955; 1956). Ali participaram Zazzo representando a teoria de Wallon, pois este se encontrava já impossibilitado de se locomover, e todos os grandes representantes das teorias

---

<sup>37</sup> Cf. Introduction à l'Émile, in J. J. Rousseau. Émile ou de l'Éducation, Paris, Ed. Soc. Inter. 1958, 7-60 ; rééd. In Enfance, 1968, 1-2, 53-89.

psicológicas que usavam do conceito de estágio. A parte piagetiana algumas vezes era representada por Barbel Inhelder, outras o próprio Piaget estava presente. Chegou-se mesmo a efetuar-se, em um desses momentos, uma comparação entre 18 teorias distintas do desenvolvimento humano<sup>38</sup>.

O pesquisador franco-vietnamita Tran-Thong (1983), que estava presente em alguns desses momentos de discussão, irá produzir uma comparação sobre os modelos de estágio de quatro grandes psicólogos: Freud, Piaget, Gesell e Wallon. Ao comparar suas respectivas noções de estágio acaba por fornecer, a partir de uma visão walloniana à qual se considera filiado, um esquema de entendimento para essas teorias. Segundo Tran-Thong (1983), cada teoria de estágio é determinada pelos aspectos teóricos e preferências pessoais de seus autores. Destaca, das quatro teorias analisadas, dois modelos de teorias de estágio: 1) que procura compreender a sucessão de estágios a partir de um único fator de desenvolvimento, constante em sua função, porém mutável em sua estrutura durante o desenvolvimento, resultando numa fácil delimitação dos estágios; 2) que procura compreender a sucessão dos estágios a partir da interposição dialética de vários fatores, sendo estes mutáveis no decorrer da evolução, resultando numa difícil delimitação dos estágios. Ao primeiro modelo aplicou às teorias de Piaget e Freud. O segundo às teorias de Gesell e de Wallon. Tran-Thong denominou cada um destes modelos de Abstrato-Unidimensional e Concreto-Multidimensional, respectivamente para o primeiro e segundo modelos. No entanto, uma elaboração mais detalhada sobre o aspecto histórico desses três congressos, seus respectivos resultados, impasses e consensos, ainda está por ser realizada (Tran-Thong, 1983; Reuchlin, 1959).

É preciso pontuar, ainda, que a disputa entre os dois – Piaget e Wallon - chegou também no entendimento do que seria a educação e de qual a relação da psicologia com esta atividade sócio-cultural. Essa controvérsia, no entanto, encontra-se dispersa em inúmeros artigos dos dois autores ao longo de suas vidas acadêmicas (cf. Piaget, 1969; Wallon, 1975 e Merani, 1977). Embora não seja o objetivo principal desse trabalho identificar as diferenças e semelhanças entre Piaget e Wallon no que concerne suas interpretações da relação Psicologia e Educação, poderíamos destacar que ambos concordavam em muitos aspectos e discordaram em outros. Tiveram ambos uma grande inserção no movimento da Escola Nova, que teve grandes contribuições a partir de Claparède e a fundação do Instituto Jean-Jacques Rousseau (1912). Embora

<sup>38</sup> Reuchlin (1959) conta que em 1955, na 3ª sessão de Estudos da Associação de Psicologia científica da língua francesa, uma das conclusões é que a criança de 0 a 1 anos, se olhada através dos 18 sistemas de estágio existente na época, dividiriam este mesmo período em 61 períodos cronológicos diferentes “ (...) sem grande acordo entre eles” (p. 100)

concordando inicialmente com as teses dos escolanovistas, tanto Piaget quanto Wallon acabaram, a partir da década de 1950, por afastar-se do movimento. Wallon criticava o fato de as escolas experimentais distanciarem a criança do mundo real no qual está inserida. Piaget, por sua crescente atividade enquanto epistemologista, passou a afirmar-se um cientista que produz teorias, nada podendo indicar sobre a aplicação prática destas. Wallon, como deixou claro em seu projeto educacional (cf. Projeto Langevin-Wallon, in: Merani, 1977), acreditava que a escola tinha por obrigação ensinar às crianças a cultura geral, pois só esta une as pessoas. Piaget, ao contrário, sempre mostrou-se arremido ao ensino entendido como inculcação de conhecimentos e/ou informações. É famosa sua frase “cada vez que se ensina algo a uma criança sem que essa possa posicionar-se frente ao que está aprendendo, perde-se a oportunidade de que a criança construa, de fato, este conhecimento” (Piaget, 1969). Não obstante, concordava que, em alguns casos, para certos conhecimentos, é possível admitir-se a intervenção do adulto, quando se trata não de compreender uma lógica das coisas mas de memorizar algo, externo a uma lógica. Já nos casos onde a lógica interna das coisas tem de ser apreendida, então é preciso esperar que a criança faça ela o percurso de “maturação” até chegar na definição deste conhecimento. Em uma entrevista Piaget (Evans, 1979) afirma que a educação tem de ser mais experimentalista, no sentido de fazer as crianças agirem, e não apenas fazer diante delas. Já Wallon, provavelmente como reflexo de seu próprio engajamento político, afirmava que a ênfase na educação deveria ser o compromisso com o outro. As duas psicologias, a de Piaget e a de Wallon, trazem decorrências importantes para a atividade educativa. O construtivismo piagetiano acabou se tornando sinônimo de uma corrente pedagógica. Já a teoria walloniana, embora não tenha decorrido em uma atividade ou corrente pedagógica, tem influenciado inúmeras atividades educativas, especialmente no Brasil (Mahoney e Almeida, 2005; Galvão, 1994; 1995).

Por fim, um último lance neste impressionante jogo de argumentos e contra-argumentos. Por ocasião de um evento em homenagem a Wallon, alguns meses antes de sua morte, em julho de 1962, Piaget é convidado para se manifestar sobre o colega francês. Ali, apresenta um texto onde busca realizar uma síntese entre as duas perspectivas. No seu entender, sua teoria e a de Wallon não são, de fato, conflitivas ou irreduzíveis mas, complementares e solidárias. Se, do lado piagetiano, fez-se esforço para descrever o desenvolvimento sob o olhar das operações lógicas, passando-se desde os primeiros esquemas característicos da inteligência sensório-motora até o

aparecimento das operações formais, a proposta walloniana, segundo Piaget, quer olhar esse mesmo percurso através dos aspectos expressivos, próprios da sucessão característica das emoções, ou seja, na concepção piagetiana, dos aspectos figurativos<sup>39</sup>. A imitação e, mais propriamente o conceito de representação, se entendido agora sob esta nova chave de leitura, ou seja, podendo ser entendida como possuindo tanto um aspecto figurativo quanto operativo, poderia ser a possibilidade de integração das duas teorias psicológicas.

Embora, como já sinalizado, alguns autores mostrem-se desconfiados quanto a ser esta, de fato, uma busca de integração e síntese por parte de Piaget (Jesuino, 1981), o que podemos assinalar é que o conteúdo deste artigo expressa, em muitos aspectos, os interesses e preocupações teóricas futuros de Piaget e um campo de investigações que se abrirá para a escola de Genebra<sup>40</sup>.

As controvérsias entre Piaget e Wallon por nós identificadas resumem-se, portanto, nas seguintes:

- 1- uso do conceito “egocentrismo”: sua definição e distinção com relação ao termo “autismo”. Valor e lugar deste conceito na teoria das três inteligências (Debate da Sociedade Francesa de Filosofia, 1928);
- 2 – relação desenvolvimento cognitivo x desempenho social. O lugar do social, da “cooperação”, no desempenho cognitivo. O que vem primeiro, o social que possibilita o cognitivo ou o cognitivo que possibilita o social? (Debate da Sociedade Francesa de Filosofia, 1928);
- 3 – continuidade ou descontinuidade na passagem do desenvolvimento entre a inteligência sensório-motora (para Wallon, inteligência das situações) e o pensamento representacional ou simbólico (Debate centrado nas obras *Do ato ao Pensamento* e *A formação do símbolo*, década de 40);
- 4 – o papel da linguagem e do social no desenvolvimento cognitivo. Modelo de psicologia que melhor responda às exigências de uma integração com a sociologia (Debate centrado nos artigos do *Cahier International de Sociologie*, 1947 a 1951);

<sup>39</sup> Segundo Piaget (1966/1995) para conhecer a realidade, seus estados e transformações destes estados, a inteligência utiliza-se dos aspectos figurativos (percepção, imitação, imagem mental) e dos aspectos operativos (operações, imitação). Os primeiros visam fornecer os dados qualitativos sobre o objeto tais como cor, dimensão, formato. Os segundos os dados transformativos, as relações entre os objetos ou as relações entre estados diversos do mesmo objeto. Vale ainda notar que tanto imitação quanto imagem mental podem ser, para Piaget, tanto operativos quanto figurativos. Encontramos certa similaridade entre o conceito de aspectos operativos e o conceito de *affordance* utilizado na teoria psicológica de J. J. Gibson (1904-1979). Nos dois casos trata-se de um conhecimento não explícito ou consciente sobre as possibilidades de uso e transformação de um determinado objeto.

<sup>40</sup> Cf. Piaget (1963); Coll e Gillieron (1981) e Gruber e Vonèche (1995).

5 - conceito de “estágio”, sua definição e importância para a psicologia da infância e psicologia da educação (Debate ocorrido, entre 1953 e 1956, em Genebra, sintetizados em Tanner e Inhelder, 1956, 1960 e Zazzo, 1962);

6 – o que é a psicologia? Qual seu objeto e quais seus objetivos? (controvérsia dispersa na maioria dos encontros entre Piaget e Wallon);

7 – Modelos de educação. Qual a relação da psicologia com a educação (controvérsia própria dos escritos educacionais de ambos os autores – em Piaget (1969) e em Wallon (1975).

Pudemos notar que as interlocuções entre os dois autores, durante aproximadamente quatro décadas do século XX, foram significativas. Cada um dos autores procurava estar a par do trabalho do outro buscando, freqüentemente, apresentar suas análises e apreciações dos achados teóricos do colega. Contudo, observamos também um certo descompasso entre as críticas apresentadas e o estágio em que se encontrava já a psicologia de cada autor. Os assuntos debatidos incluíram uma grande variedade de temas, desde a discussão sobre o uso adequado do conceito egocentrismo, passando pelas explicações sobre o pensamento representacional, até as discussões sobre os conceitos de estágio e sobre a relação da Psicologia com a Educação.

Por fim, como já sinalizado na Introdução deste trabalho, se Piaget não se preocupou ou não teve tempo para responder a muitos de seus contendores, veremos que, em muitos momentos, ele o fez com relação à Wallon e sua teoria. Isso nos leva a acreditar que, para Piaget, o autor de *As origens do caráter* e *Do ato ao pensamento*, foi sentido como importante no quadro de todos os seus críticos.

A seguir iremos centrar-nos no período que contempla a controvérsia sobre a origem e a formação do pensamento simbólico ou representativo, objetivo central do presente trabalho e procurar compreender qual seu lugar e importância na totalidade do debate.

## II Parte - O debate e a controvérsia sobre a origem do pensamento simbólico

Nesta segunda parte gostaríamos de aprofundar a compreensão do debate entre Piaget e Wallon sobre a origem e a formação do pensamento simbólico seguindo mais de perto seu intercâmbio teórico, de modo especial, através de três textos: *Do ato ao pensamento* (1942/1970); *A formação do Símbolo* (1945) e *A função da imitação na formação da representação* (1962).

Piaget e Wallon foram dois eminentes representantes da Psicologia Genética a psicologia que põe ênfase no estudo da gênese dos fenômenos psicológicos. Assim, o estudo da infância e o progressivo desenvolvimento das funções psicológicas passa a ser a marca central desta perspectiva psicológica.

Segundo Cahoy, Ohayon e Plas (2006) o século XX foi o século da infância, onde inúmeras ciências se uniram para um programa coletivo, o estudo aprofundado da criança.

Em 1900, a feminista sueca Ellen Key escreve uma obra intitulada 'O século da criança'. O psicólogo genebrino Édouard Claparède (1873-1940) toma este como mote de seu trabalho e declara: 'O século que se inicia será o século da criança'. A primeira metade do século XX e particularmente os anos 1920 e 1930 verão, com efeito, a realização de tal profecia. (Cahoy, Ohayon e Plas, 2006:148 – tradução nossa)

Mas para que se chegasse a este programa coletivo um longo caminho foi traçado no decorrer das últimas décadas do século anterior. A preocupação com a evolução ou a gênese, ao que parece, tornou-se uma forte preocupação desde o final do século XIX até meados do século XX, não só na biologia mas, igualmente, na filosofia, na sociologia e na psicologia (Peterman, 2000). A evolução humana poderia ser acompanhada de várias formas, seja através de dados pré-históricos, seja antropológicos ou no estudo da evolução que se processa na criança. Com efeito, a infância vinha sendo objeto de atenção por parte de muitos estudiosos - alguns exemplos são o fisiologista alemão Willian Preyer, 1842-1897; o psicólogo americano J. M. Baldwin, 1861-1934; o psicólogo francês A. Binet, 1857-1911; o historiador francês H. Taine, 1828-1893; o naturalista inglês C. Darwin, 1809-1882; o filósofo alemão Tiedmann, 1748-1803. Todos estes autores publicaram livros apresentando o desenvolvimento de alguns de seus filhos (Reuchlin, 1959). A psicologia da criança vai, deste modo, se destacando deste conjunto



de estudos e culminando, no início do século XX, em estudos específicos e em uma área mais ou menos homogênea através de seus métodos (principalmente a observação) e do objeto, no caso, a evolução ontogenética (Maury, 1991). Some-se a isso as condições econômicas e sociais que, aos poucos, focavam a atenção para um maior cuidado com a infância e teremos os ingredientes básicos para a afirmação presente na citação acima.

É também na mesma direção que deveríamos compreender a discussão das teses piagetianas na seção de maio de 1928 da Sociedade Francesa de Filosofia. Ali, como já sinalizado, Piaget irá apresentar sua teoria sobre os três sistemas da inteligência infantil. É a primeira vez que se tem a infância como pano de fundo das discussões filosóficas nessa Sociedade<sup>41</sup>.

O primeiro dos sistemas de inteligência sugeridos por Piaget (1928) é o da inteligência concreta, própria do bebê, no qual observa-se que este já não se limita por seus reflexos ou instintos, mas responde às solicitações do ambiente de forma a resolvê-las de forma prática mas onde se pode facilmente observar um esboço de intencionalidade e de planejamento. Contudo, é sempre uma resposta concreta, imediata, na ausência de qualquer representação. Piaget ainda descreve a inteligência racional ou representativa, a que utiliza-se de um sistema lingüístico e simbólico e, como intermediário entre estas duas, a inteligência egocêntrica.

Eis a novidade que Piaget busca inserir no campo científico do início do século XX. A mentalidade infantil não é quantitativamente diferente daquela do adulto mas, qualitativamente diferente. Estamos diante, portanto, de uma irreduzibilidade entre o pensamento infantil e o pensamento adulto.

Na mesma seção, uma outra intervenção às teses de Piaget, que não aquela de Wallon, nos chamou atenção. A do psicólogo Henri Delacroix.

Delacroix concorda com Piaget quando este descreve a inteligência infantil como um resultado entre os três sistemas: motor, egocêntrico e racional. Acrescenta que, mesmo o adulto, diante de situações difíceis também porta-se segundo a mentalidade infantil. A diferença entre o adulto e a criança está, no seu entender, na dosagem diferente de cada um destas inteligências. Por isso, "não há uma mentalidade infantil essencialmente diferente daquela do adulto". Admite ele que exista o que Piaget denominou inteligência motora, mas se pergunta sobre os

---

<sup>41</sup> A Sociedade Francesa de Filosofia fora fundada em 1901, por Léon Xavier, André Lalande e Léon Brunschvig. Até o final da década de 1920, a conferência de Piaget havia sido a primeira que tratava, exclusivamente, da temática infância, embora temas como linguagem e inteligência já haviam sido abordados. (Cf. <http://www.sofrphilos.fr/?idPage=17&page=bulletin&numPage=12&idBulletin=> )

"(...) elos intermediários entre tal inteligência totalmente objetiva e aquele pensamento simbólico. Não existiria, previamente à linguagem e ao pensamento propriamente dito, um poder de organização motora já inteligente, subestrutura da razão, onde a razão e o pensamento estejam já pré formados?" (Delacroix in Piaget, 1928: 115 - tradução nossa).

Tal passagem nos chamou atenção por dois motivos: primeiramente, ela indica que nesta época, final da década de 1930, a psicologia ainda estava se apropriando da tese da irredutibilidade entre a mentalidade infantil e àquela do adulto. Delacroix tem mesmo certas reservas para admitir que a diferença entre as duas mentalidades seria apenas de ordem qualitativa. Mas, um segundo aspecto da fala de Delacroix indica, para nós, um elemento importante em nossa discussão: não existira, previamente à linguagem, um poder de organização motora já inteligente? Tal poder, supôs Delacroix, seria como que uma subestrutura da razão. Estaria falando Delacroix de uma intuição simbólica? Ou seja, um conhecimento não voluntário, consciente ou derivado de um raciocínio, que servisse de base para a razão e o pensamento simbólico posteriores, mas que já se encontrasse no pensamento anterior?

Em certa medida, Delacroix estava apontando a direção que seguiria toda a psicologia genética européia, pelo menos até metade do século XX: investigar como e por quais meios se dá a passagem entre um pensamento concreto e outro representativo (Galifret-Granjon, 1981). Os textos que iremos discutir adiante representam o esforço de seus autores para, em certa medida, responder à questão de Delacroix.

## Cap. 2 - De l'acte à la pensée – solidariedade e oposição na evolução entre o ato e o pensamento

Qual o lugar que ocupa o livro *Do ato ao pensamento* (1942/1970) na totalidade da obra walloniana?

Se recordarmos os títulos dos principais livros de Wallon, e seus respectivos temas de trabalho, teremos uma possibilidade de entendimento.

1- *L'enfant Turbulent* (1925) – o que veio a ser o resultado da tese de doutorado de Wallon. Aqui ele recolheu centenas de observações de muitos de seus pequenos pacientes nos hospitais Bicêtre e Salpêtrière. Wallon procura dar uma explicação para as síndromes psicomotoras e prenuncia sua teoria dialética entre ato motor e ato mental. Tal relação se dá através do tônus, tensão muscular regulada por centros nervosos específicos. “Em alguns casos o estado mental pode estar condicionado pela insuficiência e os problemas do aparelho motor.” (Wallon, 1986: 342)

2- *Psicologia Patológica* (1926) – livro onde Wallon expressa suas opiniões sobre o que considera ser a psicologia das patologias mentais. Acento nas teses e perspectiva da medicina filosófica da qual partilhava Wallon. Este livro é o menos citado por Wallon no decorrer de toda sua obra. Não foi reeditado.

3- *Princípios de psicologia aplicada* (1930) – Wallon interessou-se pela aplicação da psicologia no terreno do trabalho e da indústria. Um ano antes desta publicação, ele e Henri Piéron fundam o Instituto Nacional de Orientação Profissional (INOP). Aqui, portanto, Wallon expõe sua teoria sobre a integração entre a psicologia e a técnica ou psicotécnica, a relação entre psicologia e psicofisiologia do trabalho.

4- *A origem do caráter* (1934) – os prelúdios do sentimento de Eu. Idades estudadas por Wallon (0 a 3 anos).

5- *Vida Mental* (1938) – Ele coordena e redige inúmeros artigos para a Enciclopédia francesa. O tema da maioria dos artigos é o estabelecimento de uma psicologia científica que tenha como objeto de estudo o homem concreto, em situações concretas. O volume VIII da enciclopédia, procura, portanto, estabelecer um projeto de psicologia.

6- *A evolução psicológica da criança* (1941) – primeira grande síntese de sua teoria

psicogenética. É aqui que apresenta de forma mais detalhada sua teoria das alternâncias e integrações funcionais. No decorrer do desenvolvimento, em cada estágio, existe a prevalência ou de um conjunto de comportamentos e funções que visam o crescimento do eu ( direção centrípeta do desenvolvimento) ou de um conjunto de ações e funções que visam o conhecimento da realidade circundante e a construção do objeto (direção centrífuga). As idades discutidas por Wallon neste texto (0 a 7 anos).

7 – Do ato ao pensamento (1942/1970) – busca apresentar sua teoria sobre a passagem do comportamento motor à representação ou pensamento simbólico. Idades trabalhadas por Wallon neste texto (2 a 6 anos).

8 – As origens do pensamento na criança (1945) – explicação da passagem entre uma inteligência das situações – inteligência fundida às coisas, eminentemente sincrética – e uma inteligência representativa – que se utiliza de um sistema de signos lingüísticos. É também aqui que Wallon irá apresentar sua teoria de que o pensamento infantil se dá, inicialmente, por “pares”, unidades sincréticas com o objeto que quer representar e, só aos poucos, vai se diferenciando em unidades até chegar no pensamento analítico do adulto. Idades trabalhadas por Wallon neste livro (4 a 12 anos).

O livro *Do ato ao pensamento* (1942/1970) ocupa, no quadro geral da teoria, o lugar justamente da transição entre os comportamentos na ausência de símbolos (inteligência das situações) e aqueles do pensamento simbólico (inteligência representativa); a passagem do ato (concreto) ao pensamento (idéia, segundo Wallon). Apenas três anos após a publicação desse livro, na introdução de seu *A origem do pensamento na criança* (1945), irá afirmar que “(...) só o problema da passagem interessa, só ele tem sentido.” (Wallon, 1945: VI)

E por que só o problema da passagem lhe interessará? Poderíamos mesmo olhar para as obras anteriores de Wallon buscando ver nelas também um esforço para a compreensão da passagem entre estes “dois mundos”: a emoção e o corpo, de um lado, a razão e o psíquico, do outro. Mas o modo como nos posicionamos frente a esta questão pode dar uma falsa impressão do modo como a compreendia Wallon. Não se trata de uma passagem entre dois mundos distintos, duas realidades anteriores

A bem dizer é de promoção, de construção, de gênese que Wallon quer falar: como é que o movimento, inicialmente pura agitação, se torna psíquico (psíquico no sentido de ligação significativa ao meio ambiente) como é que a representação emerge do emocional e do gesto, como é que o sentimento de eu se destaca da simbiose inicial. (Zazzo, 1978: 27)

Percebe-se, portanto, que a resposta sobre como se dá a “passagem” fundamenta

uma psicologia, é a possibilidade de constituir o objeto mesmo da ciência psicológica. Wallon quer, deste modo, avançar nesta direção, na construção de uma psicologia concreta e, para tanto, a resposta para a relação e transposição entre um mundo físico, irracional e concreto, para outro, totalmente oposto, é um passo decisivo.

Outro elemento sobre este livro. Geralmente não mencionamos seu subtítulo, mas ele é, por si mesmo, revelador: Do ato ao pensamento – *ensaio de psicologia comparada*.

O subtítulo, por sua vez, nos remete à proposição de qual deveria ser o método adequado para a psicologia que Wallon já apontara, mais especificamente, no VIII volume da Enciclopédia Francesa: o método das comparações dos conjuntos funcionais. Aliás, esse também era o método pelo qual a medicina filosófica, da qual Ribot, Janet e Dumas são os mais importantes representantes e, de modo especial, a medicina experimental de Claude Bernard sugeria (Bernard, 1865). A doença é, para estes, uma lente de aumento na qual se podem ver como um organismo age na ausência de determinadas funções ou centros funcionais. Do decorrer do livro, portanto, veremos Wallon utilizando-se de várias fontes de comparação para delimitar seu problema, esclarecer seus elementos e entender suas possíveis correlações.

Mas por que comparar, quais as vantagens deste procedimento metodológico, o que visa ultrapassar?

Comparar não é necessariamente identificar. As diferenças se prestam freqüentemente melhor à análise que as similitudes. E as similitudes, elas mesmas, não implicam necessariamente processos sobrepostos. Para efeitos análogos, para formas de ação ou de pensamento que oferecem o mesmo aspecto pode haver causas e condições diversas. (Wallon, 1942/1970: 6 – tradução nossa)

Wallon procura pelas diferenças, os antagonismos e oposições, certamente forte influência do materialismo dialético do qual Wallon vai mostrar-se partidário, de maneira explícita, desde sua entrada no Círculo da Nova Rússia, em 1931, de retorno a uma viagem a Rússia.

O livro é dividido em três partes. Na primeira delas Wallon apresenta quais são as principais teorias que procura superar. A psicologia da consciência – identificada com a psicologia de Piaget, também chamada por ele em outros momentos de psicologia do indivíduo (Wallon, 1938, 1941), quer dizer, aquela que parte da análise da consciência individual - é a primeira delas. A segunda é o que Wallon chama de psicologia das situações, aí incluídos a psicologia de Pavlov (1849 - 1936) e as teorias da Gestalt. Segundo Wallon estas deslocam sua análise do indivíduo para a relação deste com uma

situação específica. Assim, é a situação como um todo que buscam compreender. Por fim, os estudos antropológicos e, especialmente, a teoria da mentalidade primitiva de Lévy-Bruhl são utilizados para que se aprofundar a compreensão dos fenômenos relacionados ao problema da representação.

Na segunda parte do livro, Wallon se dedica a descrever quais seriam os prelúdios psicomotores do pensamento. É neste momento que ele discorre sobre sua teoria da imitação e das relações entre imitação e representação.

Para Wallon a verdadeira imitação só ocorre a partir da segunda metade do 2º ano de vida, aproximadamente. Isso porque, para ele, ela exige uma tomada de consciência, por parte daquele que imita, de que está reproduzindo um modelo; é da imitação consciente e voluntária, portanto, que discorre Wallon. Os comportamentos imitativos que ocorrem antes deste período, Wallon os identifica com uma variedade de possibilidades. Para este autor a similitude entre dois comportamentos não quer significar que se utilizem do mesmo processo psicológico. Ecocinesias ou ecolalias<sup>42</sup>, adestramento, contágio emocional, gestos de acompanhamento, identificação perceptivo-motora, perseveração, repetição por causa de problemas neurológicos, todos esses podem ser as causas para um comportamento mimético. Porém, em nenhum destes é necessário, segundo Wallon, da representação.

A representação é o fruto de um trabalho, do qual a imitação pode ser tomada como prelúdio, e também por antagonista. (Wallon, 1942/1970: 160 – tradução nossa)

Entre o imitar um modelo e a produção dos comportamentos que o mimetizam deve haver um estágio anterior, de preparação, impregnação. É quando a criança, observando um objeto ou cena, acaba por moldar seu corpo e suas atitudes para repetir, posteriormente, o modelo. Tal preparação é proporcionada pela atividade postural ou tônus. Segundo Wallon é a atividade postural que garante a tensão necessária para que possamos manter-nos em uma dada posição, para que tenhamos condições de nos movermos. Mas a atividade postural possui ainda outra tarefa, ela pode dar uma mesma direção tanto aos dados sensoriais quanto motores, integrando-os em um todo coeso e que melhor responda à situação. O tônus seria, deste modo, a base corporal e concreta para a imitação. Mas ele ainda não é imitação.

---

<sup>42</sup> - Ecocinesia - movimentos em que o bebê parece imitar as ações e gestos do adulto. Acontecem imediatamente à apresentação do modelo. Abrir e fechar a boca; mostrar a língua e mesmo sorrir podem ser exemplos de ecocinesia. Ecolalia - repetição vocal de sons imediatamente à emissão de um modelo. Em geral os primeiros balbúciaries do bebê podem ser caracterizados como ecolalias. Tanto uma como outra ocorrem também, na idade adulta, em processos psicopatológicos.

A imitação ocorre quando o sujeito pode se opor ao seu modelo; exige, portanto, um grau de desenvolvimento de Eu que, no entender de Wallon, não é dado desde o começo. Também ele possui uma evolução.

Do momento em que ele se opõe ao modelo como algo a imitar ou não, é necessário que o sentimento de sua própria pessoa seja trazido momentaneamente sobre o ato visado.  
(Wallon, 1942/1970: 155 – tradução nossa)

A imitação para Wallon será, deste modo, um comportamento no qual se encontram tanto uma participação de si no objeto, quanto um desdobramento do ato - uma representação - a executar com o modelo.

Através de sua relação estreita com a função tônica ou postural a imitação anuncia uma impregnação das imagens e configurações que se quer imitar ou que simplesmente se observa no próprio corpo. Ela é, deste modo, um posicionar-se com o corpo no mundo. Assim, ver é também agir, imaginar é, em certo sentido, tender o corpo, tensionar o corpo em conformidade com aquilo que se imagina. Mas não é um tensionar qualquer, ela não se dirige a objetos artificiais ou puros, ela quer ser um meio de ligação e distanciamento com o outro, um elo de proximidade com o social.

No lugar de ser unicamente direcionada em direção ao mundo exterior para dele modificar as relações, ela torna-se uma modificação do próprio sujeito, de onde as reações não são mais moldadas unicamente pelas necessidades do meio, ou também segundo os modelos exteriores. A conversão que se opera é aquela de uma atividade imediatamente utilitária para uma atividade especular. (Wallon, 1942/1970: 151 – tradução nossa)

Seu olhar, portanto, é para os conjuntos funcionais. Ele recusa-se a dividir em elementos os comportamentos estudados. Há uma fusão entre o ato em si, o ambiente no qual ocorre as necessidades e as possibilidades orgânicas do sujeito, entendido como sujeito social.

Na terceira e última parte do livro, após esse percurso mostrando, inicialmente, os equívocos e limitações das abordagens ao tema e, num segundo momento, delimitando e precisando os fenômenos que quer entender, Wallon aprofunda suas teses sobre a passagem entre o pensamento do bebê e o pensamento do adulto. Para ele são dois mundos distintos. Enquanto que o pensamento infantil é regido pelo imediato, pelo concreto e está como que, mesclado afetivamente à situação na qual se encontra, o pensamento adulto, ao contrário, consegue uma separação voluntária entre as coisas e as representações das coisas. Desse modo, o caminho que deve traçar a criança para que venha a manifestar a verdadeira imitação vai desde um primeiro momento no qual há

total confusão com o meio, a criança não sabendo se distinguir dos objetos ou sujeitos que a rodeiam para, aos poucos, ir construindo sua própria identidade e, como consequência, ir delimitando o seu eu do outro, ou modelo que busca imitar.

Observa-se, igualmente, o mesmo percurso na gênese da percepção: confusão inicial, sincretismo para, sucessivamente, poder avançar-se na percepção dos detalhes. É por esta razão que Wallon irá afirmar que é preferível utilizar-se de objetos e/ou imagens simplificadas quando do trabalho com crianças para melhor se acomodar às possibilidades perceptivas destas. A esta mesma conclusão chegará a pesquisadora americana Deloache (2005), quase 60 anos após.

É neste momento da obra que Wallon apresenta-nos sua teoria dos elementos simbólicos ou semióticos. Para ele, são quatro: sinal, índice, símbolo e signo.

O sinal “(...) é a parte que induz o todo do qual ele não está ainda e não pode ser distinguido.”(Wallon, 1942/1970: 185) Já no índice “(...) não é mais o detalhe que faz anteciper sobre o todo; é um vestígio distinto do todo, tendo um relacionamento natural com ele.” (Idem: 186). Mas os dois estão ainda fundidos à situação e portanto, não implicam necessariamente uma representação. Eles também podem ser encontrados nos animais.

Quanto ao símbolo, este é entendido como um objeto que se substitui a outras realidades. “Ele troca a sua própria realidade contra aquelas que ele representa. Ele se torna uma significação. Ele não é ainda uma representação porque tem algo de concreto. Mas sua função já é representativa.” (Ibidem: 187 – tradução nossa)

Por fim, o último a surgir na escala hierárquica dos elementos semióticos é o signo. O signo nada mais é que “(...) um símbolo depurado ao ponto de não mais pertencer ao mundo das coisas.” (Idem: 188). O signo tem como matriz, necessariamente, a sociedade.

A explicação dos signos e, em grande parte, daquela dos símbolos, só pode ser histórica. Seu lugar na evolução, tão distantes do sinal e do índice, pode ser delimitado pelo simulacro, que parece ocupar uma posição intermediária. (Wallon, 1942/1970: 188 – tradução nossa)

A noção de simulacro Wallon a tomou dos estudos sobre os povos primitivos. Ele os identifica nos comportamentos míticos nos quais ainda há uma confusão entre o mundo representado e o mundo concreto. Igualmente, no comportamento infantil, quando



a criança pequena brinca<sup>43</sup>, ela não distingue o concreto do representado, além disso, nos dois casos há uma confusão afetiva, uma participação da subjetividade. O simulacro tem vida dupla, participa de dois mundos distintos. É ato concreto, expresso nas ações que se desenrolam no espaço-tempo. É representação, dirige-se para um objeto ausente. É o gesto carregado de significado.

É preciso ainda entender que, para Wallon, linguagem e representação não se reduzem, uma e outra, aos elementos que as constituem. A linguagem não se reduz no uso e no mero interrelacionar entre os signos, palavras, imagens motoras e sensoriais destas palavras. Por sua vez a representação não se resume a seus elementos cognitivos. A representação “(...) apenas se utiliza da função simbólica da linguagem, ela é, ela mesma, um certo nível da linguagem e da função simbólica.” (Idem: 190)

Wallon afirma que a função simbólica – “(...) o poder de buscar para um objeto sua representação e para sua representação, um signo” (Ibidem: 192) - pode existir sem que existam as palavras: na afasia, por exemplo. E, ao contrário, quando existem palavras, como no caso do papagaio ou no macaco adestrado, não significa que exista função simbólica. Deste modo,

(...) longe de ser elemento inicial e final, as palavras dela são, ao contrário, apenas o efeito. Elas aí possuem uma existência de qualquer sorte contingente, o essencial sendo a função que permite substituir ao conteúdo real, intenções ou pensamentos e imagens que lhe exprimam, sons, gestos ou mesmo objetos, que só possuem com eles relações com o ato pelo qual a ligação se opera. É a este poder de substituição que a função simbólica reconduz. Ela não é a simples soma de gestos determinados. Ela é aquilo que estabelece uma ligação entre um gesto qualquer a título de significante e um objeto, um ato ou uma situação, a título de significado. Ela não é, além disso, adição, mas desdobramento (Wallon, 1942/1970/1970: 192 – tradução nossa)

É a função simbólica, portanto, que possibilita a passagem entre um pensamento concreto e outro abstrato ou representativo. Ela é uma decorrência do desenvolvimento orgânico e, nos casos onde estiver ausente, o sujeito não saberia relacionar um objeto com seu respectivo signo ou representante. No entanto, seu surgimento, por volta dos dois anos de idade, não garante ainda que o pensamento representativo esteja em pleno funcionamento. É necessário um último e decisivo passo: a representação, garantida pela função simbólica, toma corpo através da linguagem e terá de aprender a configurar-se num novo plano, no espaço-tempo mental. Com a inteligência concreta a noção de espaço já havia sido elaborada mas, agora, a linguagem introduz uma nova noção

<sup>43</sup> Wallon dá o exemplo de uma menininha, aproximadamente 2 e ½ anos, que brinca de fazer comida, utilizando-se para isso do material concreto de que dispõe: folhas, brinquedos etc.

espacial. As palavras devem ocupar uma seqüência, um ritmo, para se adequarem ao intercâmbio social. Embora as duas inteligências sejam de naturezas distintas, opondo-se espaço concreto e espaço mental, possuem ambos um terreno comum: a intuição espacial. É neste terreno, portanto, que são solidárias.

O longo caminho que a criança deve percorrer para esta construção fica evidente pelo seu percurso no uso das palavras e das frases. Inicialmente o bebê parece compreender várias frases e palavras, antes mesmo de poder enunciá-las, o que mostra uma impregnação da linguagem e uma relação com os aspectos global e afetivo das mesmas, deixando em segundo plano seus elementos constitutivos: a palavra, imagens etc.. Num segundo momento ela enuncia as primeiras palavras-frase. E, finalmente, aprende a distribuir no tempo o que sentiu e pensou. Por muito tempo a criança só saberá falar por frases justapostas sem conexão entre si.

Assim, entre a palavra e o ato há solidariedade e oposição. Solidariedade pois ambos deverão resolver o problema de bem posicionar-se no espaço e tempo, a intuição espacial própria do sensório-motor deverá ser transmutada em intuição espacial própria do espaço mental. Oposição porque um é dado pelo concreto e é gerido pelo sujeito, o outro deve submeter-se ao crivo do social que é, ao mesmo tempo, cultural e histórico. Os dois estão presentes no decorrer do desenvolvimento mas, no momento da transição é preciso que os conflitos sejam resolvidos. É o nascimento do pensamento representativo.

Para Wallon, desse modo, a passagem entre a inteligência sensório-motora e o pensamento simbólico se dá através da transformação e da complexificação do ato motor que se vê opondo-se a uma função estrangeira: a representação. A representação é garantida pela função simbólica mas só é desenvolvida no contexto social uma vez que nasceu, no decorrer da filogenia da espécie, justamente como forma de contato entre os membros de uma comunidade. “As mesmas causas que fizeram do homem o animal social que ele é, deram-lhe também a aptidão para formar representações” (Wallon, 1942/1970: 190 – tradução nossa).

O percurso do ato ao pensamento é marcado por contradições e antagonismos. Inicialmente o ato é sincrético, indiferenciado com a situação na qual opera. Aos poucos, no entanto, vai ganhando proficiência no uso do espaço circundante a ponto de poder resolver os novos problemas que possam lhe advir. No entanto, o bebê humano, nasce em um ambiente lingüístico, onde a linguagem é objeto de trocas expressivas,

comunicação e representação. Ela é entendida como um objeto entre tantos outros, do qual também terá de compreender a utilidade.

Ato motor, proficiência no uso do espaço concreto, gesto, simulacro, imitação, proficiência no uso dos signos e sua correta utilização no espaço mental, representação mental ou pensamento. Eis os elementos que se seguem e se intercalam, segundo a proposta de Wallon, não propriamente em uma seqüência linear, para a passagem entre um mundo e outro. Entre um e outro há oposição e nascimento. É preciso lembrar, por fim, que esta seqüência não é fortuita, é gerida pela organização biológica e psicológica geral. Responde a uma maturação orgânica e busca, em cada momento, a formação da pessoa; trata-se de uma psicogenética.

## **2.1- Críticas e concordâncias de Wallon às teses de Piaget sobre a origem do pensamento simbólico**

Agora que já retivemos as principais teses que se encontram no livro *Do ato ao pensamento*, vejamos qual o lugar dado por Wallon para a teoria de Piaget.

Embora Piaget seja um dos autores mais comentados e citados por Wallon no decorrer de todo o livro (Cf. Anexo 12), menções a este autor encontram-se situadas, mais especificamente, na primeira e na última parte.

Wallon é contrário ao uso do recurso *post hoc propter hoc*<sup>44</sup>. As teorias que procuram explicar os fatos psicológicos através do recurso da descrição da seqüência destes mesmos fatos não lhe contenta. Para Wallon, seu maior representante, à época, era Piaget.

Conforme aos dados da observação, e para satisfazer as novas necessidades da psicologia, Piaget substitui as sensações pelos movimentos como primeiros elementos da vida psíquica. Ele acreditou ser possível assimilar prioridade cronológica e prioridade constitutiva; ele fez daquilo que surge no início como a substância ou a causa daquilo que se elabora em seguida. Deste modo, resolveu algumas dificuldades e deixou subsistir outras e ainda suscitou outras novas. Com as sensações a consciência está dada no ponto de partida, senão como sujeito, ao menos como conteúdo. Com os esquemas motores que tomam seu lugar nas explicações, será necessário justificar sua aparição (Wallon, 1942/1970: 27-28 – tradução nossa)

---

<sup>44</sup> Aquilo que vem em seguida, logo por causa daquilo. A fórmula pela qual designava, na escolástica, o erro que consistia em tomar por causa o que apenas é um antecedente no tempo. (Houaiss, 2002).

Vemos aqui uma crítica ao postulado da continuidade funcional a qual advoga abertamente Piaget (1936; 1937; 1945). No entanto, fazemos notar uma incoerência na argumentação de Wallon quando procura assimilar a teoria piagetiana com a Psicologia da Consciência, também chamada por ele de Psicologia do Indivíduo. Ao admitir que Piaget propõe uma teoria onde a consciência não está dada desde o início ele, em parte, se contradiz, afinal, existe um momento no desenvolvimento, para Piaget, onde ela não está presente. Em parte, pois para Wallon a grande característica da Psicologia da Consciência é o tomá-la como elemento de explicação de todos os fenômenos psicológicos. Segundo Wallon, devido a sua escolha pela continuidade concretizada no desenvolvimento do esquematismo infantil, Piaget, cedo ou tarde, tem de admitir que a consciência está dada e é ela a fonte das explicações.

Baseando suas críticas em *O nascimento da inteligência na criança* (1936) e em *A construção do real* (1937) únicos livros de Piaget citados no decorrer do texto, Wallon procura mostrar o quanto, em seu entender, a teoria do desenvolvimento psicológico que se dá através de uma seqüência de esquemas que se vão complexificando e se implicando mutuamente, não consegue dar conta da totalidade do fenômeno estudado. Ele se pergunta:

De onde viria deste sistema de movimentos simplesmente coordenados entre si, sua qualidade de pessoa? (Wallon, 1942/1970: 28 – tradução nossa)

E ainda:

Mas a comparação de um esquema motor, simples manifestação da atividade, à totalidade de um ser vivente é aceitável? (Idem: 29 – tradução nossa)

São perguntas direcionadas à compreensão do funcionamento do sujeito psicológico e, portanto, à Psicologia. Wallon não se relaciona com Piaget como se este fizesse epistemologia, não é deste ponto de vista que interroga a teoria piagetiana.

Crítica em Piaget, também, sua concepção da relação entre o biológico e o intelectual. Em seu entender, Piaget propõe uma coincidência exata entre o biológico e o intelectual, a ponto de utilizar-se da explicação de um para explicar o outro. Trata-se de um reducionismo, segundo Wallon. Buscando dar uma resposta para o conflito aposteriorismo e apriorismo<sup>45</sup>, Piaget, ainda no olhar de Wallon, negaria as

<sup>45</sup> A distinção entre Apriorismo – tudo já está dado, as principais categorias (tempo, espaço, identidade etc.), pertencem já ao quadro intelectual do homem – e seu oposto, o Aposteriorismo – todas as categorias são dadas a posteriori - é uma distinção que se faz presente na obra do filósofo alemão Emmanuel Kant (1724-1804). Noções mais amplas mas que preservam a equivalência são, respectivamente, Inatismo e Empirismo.

especificidades do fenômeno humano.

Compreendendo o desenvolvimento cognitivo através da complexificação dos esquemas, mas uma complexificação que só pode fugir de um fechamento em si através do aparecimento de “coordenações fortuitas”, a teoria piagetiana, segundo Wallon, estaria deixando de lado que todos os atos e comportamentos infantis respondem já a uma maturação funcional bem como uma direção específica: a criança dirige-se, em seu crescimento, para o homem adulto. Assim, para Wallon, não há espaço para coordenações ao acaso.

(...) esta anterioridade nas crianças de certas associações sobre outras não é imputável a encontros puramente fortuitos. O momento onde a mão, entrando dentro do campo visual, retêm o olhar coincide, segundo Tournay, com a mielinização do feixe piramidal, ou seja, com o momento onde o feixe das fibras motoras que partem do córtex cerebral tornam-se aptas a funcionar. Sem contestar a função da aprendizagem e das circunstâncias, parece evidente que, sob o estabelecimento de conexões entre dois campos sensório-motores, há conexões anatômicas chegando a maturidade. É sobre este fundo que devem se desenvolver os interesses da criança, em relação com os níveis sucessivos de seu comportamento.” (Wallon, 1942/1970: 37 – tradução nossa)

Ao que parece, Wallon reprova em Piaget o seu não uso ao recurso à gênese neurológica dos comportamentos humanos. Reprova, igualmente, na direção inversa, a compreensão de que a linguagem é um mero desdobramento dos esquemas iniciais. Para Wallon, como já vimos, a linguagem só pode ser explicada como recurso ao social, ela tem sua razão de ser no intercâmbio do sujeito e seu meio.

No entender de Wallon, Piaget reduz a vida mental, confunde descrição com explicação causal e conduz a fatores causais individuais processos psicológicos que só podem ocorrer em situações sociais, tais como o pensamento e a linguagem:

Transformando uma descrição em explicação, ele dá a evolução psíquica uma base parcelar e demasiado estreita. Ele a compõe de elementos de início distintos que só teriam que se juntar e se assimilar entre eles, todo o edifício da vida mental podendo resultar desta única operação. Assim, dispersa sua unidade fundamental na pluralidade dos aspectos ou das fases que a manifestam, tomando-as por pedaços de onde ela só teria que surgir. Mas ele não pode dar conta desta unidade mesma, nem dos enriquecimentos que ela deve às diferenciações funcionais e a

evolução orgânica que lhes condiciona. Ao mesmo tempo ele conduz aos fatores puramente individuais da motricidade poderes como o uso do símbolo e a expressão do pensamento, que só podem pertencer a um ser essencialmente social, e ele estreita de maneira inadmissível os fundamentos da vida mental. (Wallon, 1942/1970: 45 – tradução nossa)

Não obstante, Wallon concorda que há uma seqüência genética entre inteligência sensório-motora ou das situações e inteligência representativa. Mas a explicação desta gênese é totalmente diversa para um e para o outro. Enquanto que para um há continuidade – garantida pela seqüência dos esquemas – para o outro há descontinuidade, devido à oposição que se estabelece entre o ato motor e o ato mental.

Wallon concorda, igualmente, que a imitação é uma acomodação do sujeito ao objeto real, um deixar-se moldar pelo objeto, um impregnar-se pelo real. Mas, precisando os conceitos, em Piaget essa impregnação se dá desde os primórdios, em Wallon a imitação é um fenômeno que só ocorre em conjunto com a representação, ela exige um grau mínimo de representação para que possa se produzir em gestos. Requer, do mesmo modo, um desenvolvimento do eu, pois não se imita qualquer coisa, mas algo que tem interesse e que se destaca no contexto social ao qual pertence a criança. A imitação para Wallon possui também um componente expressivo (comunicar de si, de seus estados de ânimo), comunicativo e representativo. Nesta distinção está aquela, mais ampla, sobre a linguagem. Wallon tende a ver todos os comportamentos lingüísticos como pertencentes a conjuntos e não os consegue separar ou analisá-los em partes distintas.

No entanto, certamente por não ter tido ainda contato com a forma mais acabada da teoria piagetiana sobre o lugar da imitação – que só aparecerá mais tarde, em 1945 -, na passagem entre uma inteligência sensório-motora e outra representativa, Wallon não apresenta suas críticas ou dúvidas com relação especificamente à teoria de Piaget sobre este assunto. É possível afirmar a partir da sua própria proposição teórica, e do lugar que ela atribui à imitação na passagem entre as duas inteligências, que, nesse ponto, os dois teóricos mais concordam do que discordam (Jalley, 2006; Zazzo, 1978).

Enfim, o lugar que ocupa Piaget na obra *Do ato ao pensamento* (1942) de Wallon é o de representante de uma psicologia que quer explicar a gênese das principais funções psicológicas sem recurso seja aos componentes maturacionais, seja aos sociais. Os pontos de partida e de chegada são, deste modo, o indivíduo, a consciência individual.

Nada mais oposto a uma psicologia como a que se configura agora a de Wallon, que compreende o homem como geneticamente social. No olhar de Wallon, a psicologia de Piaget não dá conta da totalidade do fenômeno humano.

Mantendo tais diferenças como pano de fundo, poderemos notar, no entanto, que a explicação que dá Wallon da passagem entre um inteligência motora ou prática e outra representativa e simbólica não difere, substancialmente, daquela proposta por Piaget, como veremos mais adiante.

Passemos agora para uma análise semelhante com os dois textos selecionados por nós sobre esta temática, em Jean Piaget.

### Cap. 3 - A formação do símbolo na criança - a preparação pelo sensório-motor do pensamento simbólico

Dando continuidade a nossa discussão sobre a controvérsia entre Piaget e Wallon sobre a origem e a formação do símbolo, passaremos agora para uma discussão sobre o livro de Piaget intitulado *A formação do símbolo* (1945) para dele também tirar suas proposições principais e suas críticas a Henri Wallon. Esperamos, assim, estreitar nosso olhar sobre a controvérsia buscando suas representações mútuas.

Piaget, à época da primeira edição de *A formação do símbolo* (1945), contava já com inúmeras publicações na área de psicologia infantil mas, igualmente, na área da origem do pensamento lógico e matemático<sup>46</sup>, o que vinha consolidar, como o sabemos, todo seu percurso para a produção de uma epistemologia genética. Cinco anos mais tarde Piaget publicará a primeira grande síntese de sua teoria epistemológica: *Introdução à epistemologia genética*, em 3 volumes. E, a partir desta época, teremos uma apreensão mais clara do projeto piagetiano: o de reformular a teoria epistemológica tradicional, tornando-a Epistemologia Genética (Gruber e Vonèche, 1995).

Contudo, *A formação do símbolo* (1945) é entendido ainda como livro que pertence à segunda fase da obra piagetiana (Montangero e Maurice-Naville, 1998, Gruber e Vonèche, 1995). De fato, o próprio Piaget afirma em seu prefácio a *O nascimento da inteligência* (1936), que seu plano era o de construir uma trilogia, o segundo volume sendo *A construção do real na criança* (1937). Nesta trilogia o objetivo seria que se evidenciassem “(...) os primórdios da inteligência, isto é, as diversas manifestações da inteligência sensório-motora e as formas elementares da representação.” (Piaget, 1982: 9)

Sobre o segundo período da obra piagetiana e sobre o livro *A formação do símbolo* (1945), Montangero e Maurice-Naville (1998) fazem comentários que gostaríamos de transcrever:

Esse período repousa sobre uma trilogia: dois trabalhos sobre os conhecimentos práticos do lactante, publicados em 1936 e 1937, e um livro sobre os inícios do pensamento representativo e sobre o que constitui para Piaget a fonte da representação imagética, ou

<sup>46</sup> Com Alina Szeminska – A gênese do número na criança (1941) e com B. Inhelder – O desenvolvimento das quantidades físicas na criança (1941), são alguns exemplos dos trabalhos desenvolvidos por Piaget nesta época. Cf. Anexo 5 para um panorama mais extenso sobre as obras de Piaget.



seja, a imitação. Essa obra foi publicada apenas em 1945, no decorrer do terceiro período da obra de Piaget, depois de uma demora difícil de explicar. Com efeito, as observações que constituem esse terceiro trabalho datam, na sua maior parte, de antes da metade dos anos 30 e o segundo trabalho anunciava, em 1937, a publicação próxima de um estudo da imitação. Deve-se constatar que o autor, inteiramente absorvido, desde 1937, pela elaboração de um novo modelo que caracterizará o terceiro período de sua obra, preferiu consagrar-se a esses novos trabalhos antes do que redigir o terceiro trabalho da trilogia. Observar-se-á, também, que esse trabalho, *A formação do Símbolo...*, é o único livro de Piaget que trata das condutas sobretudo afetivas, observadas, além disso, em seus próprios filhos. (Montangero e Maurice-Naville, 1998:35)

O livro é dividido em três partes. Na primeira delas Piaget dedica-se a demonstrar a gênese da imitação. Esta, seguindo as fases do desenvolvimento da inteligência já descritas em *O nascimento da inteligência* (1936), irá se manifestar desde o surgimento dos primeiros esquemas sensório-motores, indo até a imitação representativa, própria da criança de 4 ou 6 anos de idade. Na segunda parte do livro, Piaget trata do jogo, apresentando desde os primeiros jogos de exercício – próprios do período sensório-motor – até os jogos simbólicos. É nessa parte, também, que Piaget vai discutir sua teoria sobre o simbolismo secundário (manifestado em alguns jogos, no sonho e no chamado simbolismo inconsciente) e irá efetuar uma interlocução com a psicanálise de seu tempo.

A temática da afetividade e seu lugar na totalidade da teoria de Piaget tem aqui uma primeira sistematização. Piaget a submete a sua teoria da assimilação. A afetividade está presente, admite ele, em todos os comportamentos humanos, do mais concreto ou motor até o mais racional ou abstrato. É a energética que define o interesse e a motivação que sustenta cada ato. Critica a psicanálise e sua crença no simbolismo da criança ter as mesmas características do simbolismo adulto. Esquece-se, vai afirmar Piaget, que também o nível afetivo ou simbólico segue as mesmas leis do desenvolvimento psicogenético identificado na inteligência<sup>47</sup>.

Na terceira e última parte Piaget discute a representação cognitiva, os primeiros esquemas verbais e a aquisição da linguagem. Ele ainda retoma alguns de seus estudos sobre as categorias do chamado “pensamento mágico” (artificialismo, animismo) próprio da criança pré-operatória (2 a 6 anos) e os integra com as discussões sobre o lugar destes na continuidade do desenvolvimento cognitivo.

---

<sup>47</sup> Vidal (1997) nos mostra que a relação de Piaget com a psicanálise possui também uma longa história. Seja por ter tido a psicanálise uma grande acolhida pelos pensadores genebrinos, dentre eles Claparède que mantinha um grupo de estudos em Psicanálise em seu laboratório de psicologia, seja por sua relação enquanto paciente e, mais tarde, colaborador, da psicanalista Sabina Spielrein. Pode-se disso tirar que Piaget era um iniciado nas teorias e técnicas freudianas.

O livro, em seu conjunto de capítulos, busca detalhar e dar provas da tese já esboçada no primeiro volume da trilogia: o desenvolvimento cognitivo se dá graças aos mecanismos da adaptação biológica (assimilação e acomodação) e sua dinâmica de equilíbrio, em um contínuo entre os primeiros esquemas sensório-motores, a inteligência representativa e a inteligência operatória (a que se utiliza das operações<sup>48</sup>). Mas, como nos dois livros anteriores da trilogia ele voltou-se para o entendimento dos comportamentos próprios ao nível sensório-motor e, naqueles outros sobre a lógica, preocupou-se em descrever a constituição de diversos sistemas operatórios em jogo na logicização e na matematização do real, restava, agora, preencher uma lacuna na teoria.

Importa agora, portanto, procurar fazer a ponte entre a atividade sensório-motora que precede à representação e as formas operatórias do pensamento, e o problema consiste em retrazar os inícios do pensamento representativo e de situá-lo entre as duas etapas extremas do sensório-motor e do operatório. (Piaget 1945/1990: 9-10)

Além da continuidade funcional que procurará defender nessa obra, Piaget propõe a integração e filiação entre as diversas formas de representação. Ou seja, a representação estará presente tanto na imitação diferida, no jogo simbólico ou num sistema de conceitos e relações lógicas. Nesses diferentes domínios é o mesmo processo que ocorre, o mesmo percurso para o seu surgimento.

Piaget vai começar sua argumentação descrevendo a gênese da imitação. Mostrando-se devedor das idéias de Guillaume (1925), para quem a imitação não se deve a um mecanismo hereditário ou instintivo; Piaget vai procurar entendê-la como resultante da interação entre os mecanismos funcionais da adaptação: assimilação e acomodação<sup>49</sup>. É quando o sujeito acomoda seus esquemas (conjunto de ações, estruturadas e reguladas entre si, que respondem de forma estável a uma situação), motores ou cognitivos, com vistas a repetir, fazer semelhante ou identificar-se com um modelo, que ocorreria a imitação.

Na acomodação o sujeito responde a uma percepção de um objeto ou modelo, transformando seus esquemas buscando melhor adequar-se ao objeto em questão.

---

<sup>48</sup> Operação – ação internalizada, tornada reversível e participante de uma estrutura de conjunto. “É necessário compreender (...) que uma operação não é uma representação de uma transformação: ela é, em si mesma, uma transformação do objeto, mas que pode ser executada simbolicamente, o que não é, de forma alguma, a mesma coisa. Uma transformação permanece, então, uma ação e não se reduz nem a uma figura nem a um símbolo.” (Piaget, 1960: 558, apud Montangero e Maurice-Naville, 1998: 212)

<sup>49</sup> Acomodação e Assimilação, são utilizados, respectivamente, como um moldar-se diante de um objeto ou meio (o micróbio, ao fagocitar um objeto, molda-se a este objeto, transformando-se, inicialmente) e no assimilar este objeto (o passo seguinte na fagocitose é a destruição do objeto, tornando-o parte, neste momento, do micróbio), integrando-o na estrutura existente. Obviamente, Piaget utilizou-se destes termos para explicar as modalidades de relacionamento dos esquemas (motores ou cognitivos) com seu meio, transformando estes esquemas (acomodação) ou transformando o meio (assimilação).

Percepção para Piaget, no entanto, não deve ser entendida como fenômeno passivo. De fato, esta temática lhe foi muito cara, e a ela dedicou vários estudos<sup>50</sup>. A percepção é também uma ação sobre o objeto e, assim como as demais ações, no decorrer do desenvolvimento, vai num crescendo, de formas simples a formas mais elaboradas. Um bebê percebe o mundo, por esta razão, de forma mais elementar ou fragmentária do que uma criança mais velha ou um adulto. A imagem que possa derivar do trabalho da percepção não é, portanto, o simples prolongamento da percepção, mas da atividade perceptiva.

De volta à imitação, esta é entendida por Piaget, pois, como o primado, da acomodação, no sentido de que é esta função que irá ditar o resultado final do relacionamento do sujeito com seu ambiente. Contudo, é bom lembrar, assimilação e acomodação são as duas faces de uma mesma moeda, inseparáveis no contexto concreto e apenas discernidas enquanto recurso didático. Como toda acomodação deve dar-se com base na transformação de um esquema, seja ele perceptivo, sensório-motor ou cognitivo, toda acomodação implica uma assimilação e vice-versa. Nos seus inícios, assimilação e acomodação vão se confundir e, só aos poucos, começarão a distinguir-se a ponto de, na imitação diferida podermos identificar o que é próprio da assimilação e, por outro lado, o que é próprio da acomodação.

A definição que dá Piaget de imitação é, neste momento, geral e abarca todos os atos que visam reproduzir um modelo mas, tomando-se o cuidado de não implicar, com isso, necessariamente uma representação do modelo.

Assim, se chamamos de imitação o ato pelo qual um modelo é reproduzido (o que não implica em nada a representação deste modelo, porque ele pode ser simplesmente “percebido”), nós nos encontramos assim na obrigação de seguir passo a passo, segundo os mesmos estados que aqueles das atividades sensório-motoras em geral, todas as condutas que possam chegar neste resultado, e assim, desde os reflexos. (Piaget, 1945/1970: 13 – tradução nossa)

É neste “seguir passo a passo” que veremos Piaget descrevendo o surgimento da imitação, desde os seus primórdios, enquanto exercício reflexo, até a imitação diferida – aquela que ocorre na ausência do modelo. Para ele há, do nascimento até o 2º. ano de vida, seis estágios pelos quais deve passar a imitação:

**1- A preparação reflexa** - no primeiro estágio, pode-se ver a preparação da imitação

<sup>50</sup> Cf. por exemplo Piaget, J. et ali. Introduction à l'étude des perceptions chez l'enfant et analyse d'une illusion relative à la perception visuelle de cercles concentriques. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1942.  
Piaget, J. Le développement de la perception de l'enfant à l'adulte. Bulletin de psychologie. - Paris. - T. 8(1955), p. 183-188, 489-492, 553-563, 643-671, 1955.

através dos reflexos, são eles que vão proporcionar a formação dos primeiros esquemas que servirão de base para o posterior desenvolvimento. Pode-se dizer que a imitação chega através de uma espécie de contágio. O primeiro sorriso do bebê, por exemplo, não é uma imitação no sentido estrito. Igualmente, quando uma criança recém nascida chora ao ouvir o choro de uma outra, estaríamos diante de uma imitação ou de um contágio? Piaget nega-se a denominar estas primeiras reações de imitações propriamente, pois nelas não há intencionalidade. Mas, e como se daria a transição entre este momento sem intencionalidade e o seguinte, onde se mostram os prelúdios da intencionalidade?

A transição é bastante difícil de se saber (...) se trata-se de um início de condicionamento ou não. Mas, (...) se os choros escutados reforçam os próprios choros por confusão ou indiferenciação, se verá surgir o momento onde o exercício reflexo dará lugar a uma assimilação reprodutora por incorporação de elementos exteriores ao esquema reflexo: as primeiras imitações serão, portanto, possíveis. (Piaget 1945/1970: 14-15 – tradução nossa)

**2- Imitação esporádica** - no segundo estágio - do primeiro até o quarto mês - iniciam-se imitações esporádicas, ou seja, o bebê começa a repetir sons ou movimentos realizados pelos adultos desde que estejam presentes em seu repertório de ações (reações circulares primárias). Ela balança a mão, por exemplo, diante do adulto que faz o mesmo.

Assimilando assim as mãos do outro às suas, sem lhes confundir, nem lhes distinguir necessariamente (não há ainda, neste estágio, nem objetos individuais, nem gêneros propriamente ditos), ele age conforme ao esquema correspondente, a assimilação recongnitiva sendo ainda (...) indissociável da assimilação reprodutora. (Piaget, 1945/1970: 23 – tradução nossa)

Aqui Piaget faz uma distinção pouco usual entre assimilação reprodutora e recongnitiva, mas que refere-se à sua obra *O nascimento da inteligência (1936)*. De fato, são quatro as possibilidades que pode tomar a assimilação: reprodutora, recongnitiva, generalizante e recíproca.

Entre as diversas formas de assimilação distinguidas por Piaget, a assimilação reprodutora assegura a conservação do conhecido, mas também a construção de novos esquemas, pois a repetição engendra a constituição de esquemas. A assimilação recongnitiva marca o aspecto interacionista da teoria piagetiana. Com efeito, a recongnição dá conta das características do real para selecionar o esquema apropriado. Por outro lado, a recongnição como a reprodução supõe que o novo remete ao conhecido, ou seja, que o presente está religado ao passado. A assimilação é compreendida aqui como uma memória. A assimilação generalizadora exprime o caráter exploratório da atividade cognitiva, que tende à extensão contínua do campo do conhecimento e abre o caminho à

novidade. Quanto à assimilação recíproca, é ela que desempenha o papel mais importante no desenvolvimento dos conhecimentos, porque é concebido como a resultante de novas coordenações. (Montangero e Maurice-Naville: 117-118)

Lembremos da importância desse conceito, assimilação, para a “economia teórica” de Piaget, ao ponto de ele afirmar, em 1936, ser sua teoria uma Teoria da Assimilação.

**3 – Imitação sistemática de sons e movimentos já pertencentes ao quadro de esquemas do sujeito e percebidos ou visíveis a ele** - no terceiro estágio, do quarto até o oitavo mês, vê-se o começo da imitação sistemática. Do ponto de vista de sua relação com o mundo, a criança ainda se encontra imersa em um adualismo, ou seja, ela não consegue se distinguir de seu entorno e por isso imita movimentos e sons sem o fazer de forma nítida. “Ainda não existe, neste estágio, nem coordenação dos esquemas secundários, nem acomodação precedendo à assimilação e procurando as novidades por elas mesmas.” (Piaget, 1945/1970: 26). Podemos observar aqui que sons produzidos pela criança e reproduzidos pelo adulto engendram um “jogo” de intermitência. Começam, para Piaget, os comportamentos intencionais.

**4 – Imitação de movimentos já executados pelo sujeito mas de maneira invisível para ele** - o quarto estágio é marcado pelos esforços da criança por imitar os movimentos que ela vê nos outros mas não são visíveis nela mesma. Mostrar a língua, abrir e fechar os olhos. Um exemplo interessante é o que ocorre quando Piaget procura observar se sua filha Jacqueline, com oito meses, consegue abrir e fechar os olhos alternadamente, seguindo o modelo proposto pelo pai. Piaget verifica que Jacqueline se mostra bastante interessada no “espetáculo” proporcionado por ele, tentando mesmo tocar nos olhos do pai, talvez com a intenção de fazer prolongar o evento. Porém, neste momento ainda não consegue repetir o modelo. Aos 11 meses, entretanto, ocorre algo significativo. Ao propor o mesmo modelo de abrir e fechar os olhos ele observa que Jacqueline esboça um abrir e fechar da boca, comportamento de imitação já adquirido nos estágios precedentes.

Os erros de interpretação que a criança comete revelam, com efeito, o mecanismo interno de sua técnica imitativa e confirmam, da maneira mais clara, as interpretações precedentes. O exemplo mais típico é o dos olhos: em resposta ao movimento de abrir e fechar os olhos Jacqueline aos 11 meses abre e fecha a boca. (...) Com efeito, não é possível considerar-se a percepção visual do movimento dos olhos de outrem como um sinal que deflagra os esquemas da mão ou da boca do sujeito, pois nenhum vínculo de contigüidade espacial ou temporal impôs à criança essa aproximação: o erro deve, portanto, ser inteiramente levado à conta da analogia. (Piaget, 1945/1990: 62 – 63)

Estes tateares frente ao modelo acabam por resultar na produção do comportamento correto por volta do 12º mês.

**5 – Imitação sistemática dos novos modelos, incluindo os que correspondem a movimentos invisíveis do próprio corpo** - No quinto estágio, a partir do décimo segundo mês de vida, começam a haver as imitações sistemáticas de novos modelos. A imitação é mais precisa e a criança se mostra mais perseverante em seus esforços por imitar. Aqui é nítida a intenção de imitar. Ela acomoda seus esquemas às demandas do modelo somente pelo prazer de fazer em conjunto com o modelo.<sup>51</sup> Assimilação e acomodação, que até o 3º estágio andavam juntas, indistintas, agora passam a ser mais claramente identificáveis.

**6- Inícios da imitação representativa** - o último estágio de desenvolvimento da imitação chega a partir da segunda metade do segundo ano de vida. É a imitação na ausência do modelo, também chamada de imitação retardada, ou imitação diferida. A criança reproduz um modelo através da representação deste modelo num novo nível: o modelo é interiorizado, ele é agora uma imagem mental, eis o nascimento da representação: quando um significativo, no caso a imagem interiorizada, representa (etimologicamente, re-apresenta, apresenta-se de novo) um conteúdo ou objeto.

Chega-se, deste modo, a uma transformação qualitativa essencial: os esquemas sensório-motores que anteriormente eram a única forma de reagir à realidade são agora representados, apresentados de uma nova forma, de modo simbólico. Piaget descreve uma cena em que seu terceiro filho, Laurent, aos 22 meses, observa uma caixa de fósforos que seu pai abre e fecha. Ao ver esse movimento o menino começa abrindo e fechando as mãos, fazendo ruídos com a boca tentando manter a seqüência do abrir e fechar a caixa e também abrindo e fechando a boca até, finalmente, resolver o problema abrindo a caixa de fósforos. São essas três maneiras (abrir e fechar as mãos, fazer ruídos com a boca, abrir e fechar a boca), exemplos de como significantes diferenciados podem designar um mesmo objeto.

Assim, como pudemos perceber, a imitação é caracterizada, por Piaget, como um relacionamento com o objeto imitado visando uma maior adaptação dos esquemas iniciais do sujeito às exigências do objeto, uma acomodação, portanto.

Duas condições são necessárias para que apareça a imitação: 1- que os

---

<sup>51</sup> Esta é a grande diferença entre imitação e inteligência para Piaget. Nos atos inteligentes a criança acomoda seus esquemas a um determinado objeto com o fim de se utilizar dele posteriormente ou no momento da interação. Na imitação, por outro lado, a criança tem como fim de sua adaptação o “fazer junto”, o “assemelhar-se”.

esquemas sejam suscetíveis de diferenciação na presença de dados da experiência; 2- que o modelo seja percebido como análogo aos resultados que ele produz por si próprio, “(...) portanto que este modelo seja assimilado a um esquema circular já adquirido”. (Piaget, 1945/1990: 115)

Após esta investigação sobre a gênese da imitação, de sua explicação através do mecanismo da acomodação, Piaget passa a investigar o jogo, a atividade lúdica. Agora a criança procura reproduzir um esquema motor ou cognitivo, com o simples objetivo de lhe dar prazer ou de fugir a uma situação desconfortável.

Mas não se deve concluir, de modo algum, que o jogo se constitui após a imitação ou que se diferencie menos depressa do que ela em relação às condutas de adaptação propriamente ditas. (Piaget, 1945/1990: 117)

Piaget apresenta o desenvolvimento dos comportamentos lúdicos seguindo as mesmas fases já mencionadas quando da descrição e explicação da imitação: do reflexo puro até o aparecimento do simbolismo. Nas primeiras fases trata-se de desvio do fim de uma ação adaptativa (reações circulares primárias e secundárias) que passa a ser reutilizada, agora apenas para “dar-se como espetáculo”. No entanto, nessas primeiras fases ainda é difícil a distinção entre o que é adaptação ao objeto e o que é jogo e Piaget recorre a indicadores externos como o sorriso ou o agitar-se, como critérios de classificação das condutas lúdicas.

Nas fases intermediárias, fases 4 e 5, começa a se destacar a intencionalidade e o que era adaptação inteligente (pensar em como retirar um obstáculo que impede de se chegar a um objetivo) agora é jogo pois é esta própria ação que tornou-se o foco de interesse de sua finalidade. É também no decorrer destas duas fases (por volta de 8 meses a um ano e três meses) que a criança começa a manifestar os jogos de “ritualização” - fazer as coisas em uma mesma seqüência tendo como fim esta própria seqüência, ritual motor, portanto.

Quando, em seguida na fase 6, durante a brincadeira, a criança começa a relacionar-se com as coisas de forma a não mais cercear suas ações com relação aos limites impostos pelo objeto (uma criança que, ao pegar uma pedrinha, coloca-a sobre uma caixa e “faz de conta” de que esta é um gato, para tanto, acompanha os gestos com o que seria o miado do gato) estamos diante de um salto qualitativo importante: nasce o jogo simbólico. O símbolo lúdico, ou esquema simbólico, irá surgir como decorrência deste longo trabalho de separação entre significantes (objetos utilizados nos jogos) e seus significados (conteúdo ao qual se reportam).

Dado o paralelismo entre o surgimento das condutas simbólicas e o das condutas verbais, Piaget se pergunta

(...) se não seria lícito concluir que o símbolo, mesmo sob a sua forma lúdica, pressupõe o signo e a linguagem, na medida em que assenta, como estes últimos, num fator de ordem representativa? Neste caso tal fator seria um produto social, devido ao intercâmbio e à comunicação intelectuais.

Ora, assim como pudemos afastar essa solução no caso da imitação, em nome de argumentos aduzidos, uns da continuidade entre as condutas da fase VI e as dos níveis anteriores, outros da comparação com os antropóides, também certas razões, em parte paralelas às precedentes, nos impedem a adotar essa solução no tocante ao símbolo lúdico. (Piaget, 1945/1990: 129-130)

Portanto, não é devido ao surgimento da linguagem verbal (que se utiliza dos signos lingüísticos) que aparecerá o símbolo lúdico. Ele é o resultado, assim como a imitação, do longo processo de complexificação dos esquemas, até tornarem-se distintos do suporte motor, culminando no símbolo lúdico.

Prosseguindo com seus argumentos sobre a continuidade funcional e a preparação dos esquemas motores para a construção dos símbolos e signos, Piaget vai argumentar que é possível haver jogos simbólicos na ausência da linguagem oral: é o caso dos chimpanzés que brincam com suas pernas como se estas fossem algo separado de si (isso não implicando uma representação do objeto imaginado). Por fim, irá afirmar que a linguagem - entendida por ele como o conjunto de signos verbais dados pelo social - terá, uma vez alcançado o estágio pré-operacional, um efeito diverso sobre os esquemas sensório-motores, a sua transformação em conceitos.

O destino normal do esquema é, com efeito, chegar ao conceito, dado que os esquemas, como instrumentos de adaptação a situações cada vez mais variados, são sistemas de relações suscetíveis de abstração e generalização progressivos. Mas para adquirir a fixidez de significação dos conceitos e, sobretudo, o seu grau de generalidade, que supera o da experiência individual, os esquemas devem dar lugar a uma comunicação interindividual e, por conseqüência, ser expressos por signos. (Piaget, 1945/1990: 130)

É legítimo, com efeito, considerarmos que, para Piaget, a intervenção do signo social, através da linguagem, assinala um momento culminante e decisivo na direção da representação. Ela, contudo, é regulada pelos limites impostos pelo desenvolvimento dos esquemas sensório-motores, ou seja, pelo próprio desenvolvimento da inteligência.

Para Piaget ainda, símbolo se distingue de signo na medida em que o primeiro é



um significante motivado ou que se assemelha ao seu significado, e não arbitrário ou convencional como o signo. Para a utilização, por exemplo, do signo/palavra “carro” a criança deverá incorporar uma série de regras e de um sistema de relação abstratas entre significantes e significados diferenciados que são constituintes da linguagem escrita e que em nada se assemelham ao objeto carro encontrado na realidade externa.

Para compreendermos melhor a classificação dos elementos semióticos por parte de Piaget efetuamos a seguinte tabela.

**Tabela 1 – Sistema de objetos semióticos segundo a concepção de Piaget (1936/1945)**

Tipo de objeto	Descrição	Exemplo
Sinal	Fusionado ao objeto, parte do objeto; imediato.	Fumaça, sinal de que há fogo.
Índice	Representa o todo através de uma parte; imediato.	Ação X` é um indicadora da ação X como um todo. Pegadas do animal são índices do animal como um todo.
Imagens	Resultado das atividades de percepção e memória mediadas pela ação que se realiza sobre a coisa percebida. Posteriormente, as imagens são instrumentos de mediação pela própria percepção.	A imagem ou o “retrato” de um objeto, uma mamadeira: dependerá das ações que foram realizadas para assimilar este objeto e, após sua construção, determinará a apreensão deste objeto ou de outros análogos.
Símbolos	Imagens mentais constituídas de significado para o sujeito, motivadas e marcadas pela individualidade do sujeito. Visam representar um objeto ausente.	Uma pequena caixa de fósforos pode, para uma criança de 3 anos, “transformar-se” em um carro de corrida.
Signos	São símbolos que, no decorrer de sua história, acabam por perder seu caráter de motivação singular/individual, transformando-se em objetos abstratos, dependendo de uma convenção social para sua aceitação mútua.	Signos lingüísticos. A palavra “CASA” perdeu sua similaridade com o objeto real casa.

A representação para Piaget, portanto, é a responsável por relacionar os distintos objetos semióticos mas só se realiza em sua plenitude, ou seja, só é verdadeira representação, quando da diferenciação, separação, entre o significante (imagem mental, signo lingüístico) e seu respectivo significado (o conteúdo dessa imagem ou desse signo). Tal diferenciação, indispensável para a representação, ocorre como fruto do longo percurso do desenvolvimento da imitação e do jogo e pelo surgimento de uma nova função: a função simbólica ou semiótica<sup>52</sup>.

<sup>52</sup> O conceito *função simbólica ou semiótica* será retomado posteriormente por Piaget (cf. Piaget, 1962; Piaget e Inhelder, 1966), no entanto ele também irá referir-se como sinônimo *função representativa* ou *atividade representativa*, que em sua essência preservam o próprio desta função que é garantir a possibilidade de um

A representação nasce, portanto, da união de 'significantes' que permitem evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos elementos presentes. Essa conexão específica entre 'significantes' e 'significados' constitui o próprio de uma função nova, a ultrapassar a atividade sensório-motora e que se pode chamar, de maneira muito geral, de 'função simbólica'. É ela que torna possível a aquisição da linguagem e dos 'signos' coletivos. Mas ela a ultrapassa largamente, pois interessa igualmente aos 'símbolos', por oposição aos signos, ou seja, as imagens que intervêm no desenvolvimento da imitação, do jogo e das próprias representações cognitivas. (...) A função simbólica, portanto, é essencial à constituição do espaço representativo, tão naturalmente quanto as outras categorias 'reais' do pensamento. (Piaget, 1942/1990: 342)

Por função simbólica Piaget entendia a função ou a capacidade de produção e interpretação de um conjunto ou sistema representativo. Tal capacidade se manifesta a partir do desenvolvimento da imitação, do jogo simbólico, da imagem, do desenho, e da linguagem propriamente dita. Ela não é, no entanto, o resultado direto da maturação orgânica ou neurológica se não o fruto do desenvolvimento cognitivo como um todo.

Ora, os primeiros significantes diferenciados são fornecidos pela imitação e o seu derivado, a imagem mental, as quais prolongam a acomodação aos objetos exteriores. Quanto às próprias significações, elas são fornecidas pela assimilação, que predomina no jogo e equilibra-se com a acomodação na representação adaptada. Depois de se dissociarem progressivamente, no plano sensório-motor, e de se desenvolverem ao ponto de poder ultrapassar o presente imediato, a assimilação e a acomodação apóiam-se, pois, uma na outra, numa conjunção final que se tornou necessária por causa dessa mesma ultrapassagem; é essa conjunção entre a imitação, efetiva ou mental, de um modelo ausente, e as significações fornecidas pelas diversas formas de assimilação que permite a constituição da função simbólica. (Piaget, 1942/1990: 12)

Retomando a proposição da gênese das formas simbólicas do pensamento, percebemos que Piaget compreende que a imitação e o jogo andam juntos. A imitação fornecerá os significantes (imagens, que são a própria imitação interiorizada) e o jogo utiliza-se destes para a produção de seus esquemas simbólicos, colocando a significação em primeiro plano.

Deste modo, se a imitação é tida como o primado da acomodação, ou seja, de uma modificação dos esquemas para uma maior apropriação da situação, no jogo a dinâmica funcional se inverte. Agora é a assimilação quem tem a prevalência. O jogo é, portanto, recíproca e complemento da imitação. Ele a completa e, pode ocorrer que um

---

comportamento simbólico ou representativo, a distinção entre significantes e significados.

mesmo comportamento seja esforço de imitação e, em seguida, repetir-se em jogo funcional.

Piaget faz ainda uma importante distinção entre assimilação, acomodação e inteligência. É do equilíbrio entre as duas primeiras que derivaria esta última, produzindo, neste caso, uma adaptação mais correspondente com as exigências do real. O fim último do desenvolvimento cognitivo seria este equilíbrio.

A inteligência sensório-motora nos apareceu como o desenrolar de uma atividade assimiladora tendendo a incorporar os objetos exteriores a seus esquemas, acomodando estes àqueles. Na medida em que é procurado um equilíbrio estável entre a assimilação e a acomodação, pode-se então falar de adaptação propriamente inteligente. Mas na medida em que os objetos exteriores modificam os esquemas de ação do sujeito sem que este utilize-se diretamente desses objetos, dito de outra forma, na medida em que a acomodação sobrepuja a assimilação, a atividade entra na direção da imitação: esta constituiria, assim, um simples prolongamento dos movimentos de acomodação (...) Inversamente, nós veremos em seguida que, quando a assimilação sobrepuja a acomodação, a atividade do sujeito se orienta para o jogo, que todos os intermediários religam à adaptação inteligente e que constitui a recíproca da imitação.” (Piaget, 1945/1990: 18)

Ou seja, os esquemas sensório motores – entendidos aqui como conjunto de ações e coordenações entre ações mais ou menos estáveis - preparam e dão suporte para que os comportamentos típicos do estágio da representação possam surgir. Há continuidade funcional, portanto, entre o pensamento sensório-motor e aquele próprio das representações.

Acreditar, no entanto, que Piaget propõe uma transição entre o pensamento sensório-motor e o pensamento conceptual (onde as operações e os signos correspondentes já se ordenaram em conceitos e estes obedecem a uma regra de coordenação e classificação entre si, ou seja, grupamentos) através de um simples continuísmo entre estes é, de certa forma, simplificar por demais a teoria. Isto ficará claro se retomarmos a explicação de Piaget sobre os processos cognitivos que culminam na representação. Ela é o fruto de uma dupla assimilação e de uma dupla acomodação.

Representação para Piaget (1942) é o utilizar-se de um significante para a evocação de um significado, exigindo-se, pois, a diferenciação entre significante (imagem visual ou acústica, elementos perceptivos vários, esquemas de ação em forma de imitação diferida) e significado, que seria o “valor” do significante. No pensamento representativo o sujeito evoca objetos ou acontecimentos ausentes (significados) através

de representantes de ordem mental (significantes). Por exemplo a criança que evoca o episódio de brincadeira do dia anterior através da fala ou da imitação desse episódio.

A atividade representativa, segundo Piaget (1942) exige, portanto, um duplo movimento de assimilação e de acomodação. Um exemplo pode deixar isto claro.

Piaget (1942) descreve sua filha Lucienne aos 1; 10 (30)<sup>53</sup> que põe uma concha na borda de uma grande caixa e, empurrando-a de um lado ao outro nesta borda dizendo: “Gato no muro.” (p. 162)

Temos aqui os seguintes processos: o objeto 'concha' é assimilado primariamente, a ponto de Lucienne conseguir segurá-lo, apreendê-lo corretamente. Mas este mesmo objeto é assimilado ao significado (evocado, não presente) gato. Como contrapartida deste movimento duplo de assimilação, o objeto evocado (gato) exige que ela já possua um esquema do que seja um gato, a imagem de um gato evocado também pelo esquema verbal 'gato'. Esta imagem (conjunto de ações e percepções sobre o objeto real, gato, ou seja, de uma acomodação primária sobre este objeto), juntamente com o esquema verbal 'gato', acomoda (determina o significado) do objeto real, presente, 'concha', constituindo-se, deste modo, em uma acomodação secundária. Nesse sentido, Piaget afirma que a atividade representativa é constituída por um duplo movimento de assimilação e acomodação. Em outras palavras, a imagem gato, que é fruto de uma acomodação, acaba produzindo uma segunda acomodação por parte do objeto concha, a criança vê a concha mas relaciona-se com ela como se fosse 'gato'. Esta imagem possui em si um significado (esquema assimilador) e este significado assimila o significado do objeto presente, submete-o ao esquema gato, a criança lida com a concha, como se fosse o 'gato'.

Segundo Piaget, do mesmo modo que, ao final do período sensório-motor encontramos um equilíbrio relativo entre acomodação e assimilação, produzindo este a adaptação inteligente, o mesmo percurso rumo ao equilíbrio deverá ser produzido com a entrada em cena dos signos lingüísticos e sua exigência de classificação e ordenação. A tendência é, pois, que a criança, que nos momentos iniciais tudo assimilava aos seus esquemas motores e cognitivos, seja, também agora, egocêntrica no uso dos primeiros signos lingüísticos – quer dizer, centrada em um aspecto da realidade externa, assimilando os demais aspectos às exigências do eu – para, aos poucos, caminhar rumo a um equilíbrio e uma maior descentração. Esse movimento de vai e vem, característico do desenvolvimento cognitivo, é descrito por Piaget como uma espiral ascendente.

---

<sup>53</sup> Um ano, dez meses e trinta dias.

O ponto máximo do desenvolvimento cognitivo será, com efeito, a inteligência operatória formal, quando os processos de assimilação e acomodação encontrar-se-ão novamente em equilíbrio e a criança souber coordenar seu ponto de vista com aquele dos sujeitos ao seu redor – um percurso que vai da centração para a descentração<sup>54</sup>.

Entre uma inteligência e outra, a função e a dinâmica entre os mecanismos de adaptação (assimilação e acomodação) permanecem as mesmas. Contudo, a inteligência sensório-motora se estrutura de forma diversa daquela da inteligência simbólica ou representativa. À continuidade funcional, portanto, deve-se acrescentar uma descontinuidade estrutural.

Do mesmo modo, seria simplificar por demais a teoria piagetiana deixando de informar que Piaget admite que os fatores maturacionais e sociais jogam, também, importantes funções no desenvolvimento. Contudo, é correto afirmar que Piaget em sua obra de 1945 não os coloca em evidência. Admite que a maturação, em especial dos centros neurológicos, está diretamente correlacionada ao desenvolvimento do esquematismo. Já os aspectos sociais devem ser entendidos como sempre presentes formando o contexto no qual cada ação emerge; mas Piaget não os toma como um bloco indissociável. Porém, não vai mais além desta aceitação dos fatos. A ele interessa explicar o desenrolar da inteligência, os mecanismos cognitivos constitutivos desta realidade psicológica única.

A imagem de criança que deriva dos estudos de Piaget é, no nosso entender, a de uma criança ativa, num desenvolvimento com idas e vindas mas marcado pela constância funcional da continuidade entre os diversos momentos. Sua forma de relacionar-se com seu entorno é a de estar constantemente produzindo hipóteses e tentativas de confirmação ou negação destas hipóteses; um pequeno cientista (Zazzo, 1992), que assimila o real e não apenas o reproduz, que o incorpora e assim dá a este sua própria significação.

Agora que já descrevemos as teses principais de Piaget no transcurso deste livro, busquemos entender qual o lugar de Wallon nas argumentações de Piaget, quais suas críticas e concordâncias.

---

<sup>54</sup> Os conceitos de centração e descentração foram utilizados por Piaget a partir da década de 50, no lugar do anterior conceito egocentrismo. De fato, ao final do livro *A formação do símbolo* (1945) Piaget já prenuncia essa nova nomenclatura. No entanto, o conceito egocentrismo não será simplesmente esquecido ou deixado de lado. Observaremos Piaget utilizando-se dele em momentos posteriores, especialmente quando de livros e artigos que sintetizam sua teoria (cf. Piaget, 1947; Piaget e Inhelder, 1966).

### 3.1- Defesas, críticas e concordâncias de Piaget às teses de Wallon sobre a origem do pensamento simbólico

A representação deriva, em parte, da imitação. É através dessa primeira concordância que Piaget se dirige, ainda na introdução, ao livro *Do ato ao pensamento* (1942) de Wallon.

“Em seu belo livro 'Do ato ao pensamento', que trata dos mesmos problemas dos quais trataremos aqui, Wallon sustentou um ponto de vista análogo, e é uma razão a mais para retomar a mesma questão à luz dos fatos doravante reunidos em nossas próprias crianças. Longe de poder adotar, de longe, todas as teses de Wallon, nós seremos conduzidos a lhe responder freqüentemente.” (Piaget, 1945/1990: 10-11)

Mas e no que consistiriam, afinal, essas discordâncias que Piaget afirma querer rebater quanto à apropriação de Wallon?

(...) A nossa primeira tese, prolongando a de *O Nascimento da Inteligência na Criança*, será, portanto, a da continuidade funcional entre o sensório-motor e o representativo, continuidade essa que orienta a constituição das sucessivas estruturas. Ora, esta suposição não é de natureza axiomática, tanto assim que Wallon objetou: ‘Por mais que Piaget queira demonstrar a continuidade dessa progressão, ele não teve outro remédio senão introduzir dois termos que não estão contidos nos esquemas motores: o espírito e o símbolo’. [De l’acte a la pensée, p. 45]. Vamos, pelo contrário, tentar mostrar como o símbolo é preparado pelo esquematismo pré-representativo. Quanto ao espírito, desenvolver-se-á por si mesmo, indubitavelmente. (Piaget, 1945/1990: 8 – colchetes estão no lugar das notas de rodapé.)

Ou seja, toda a argumentação de Piaget irá buscar identificar uma continuidade funcional entre os vários níveis de desenvolvimento. Além disso, Piaget afirma que um sujeito que possa utilizar-se da representação (espírito) “desenvolver-se-á por si mesmo”, quer dizer, é próprio da natureza humana, não é fruto de uma ação externa ou artificial. O símbolo, ao contrário, precisa ser desenvolvido e preparado pelos esquemas sensório-motores<sup>55</sup>. É a essa preparação que irá procurar demonstrar no decorrer de todo o livro.

Continuidade x descontinuidade na transição entre os diversos níveis do desenvolvimento. Talvez essa seja a tônica principal dos argumentos de Piaget contra as teses wallonianas. Piaget se recusa a admitir que haja rupturas, no nível funcional, em

<sup>55</sup> Dois anos antes, quando resenhou o livro *Do ato ao pensamento* (1942), Piaget respondeu de forma mais provocativa a crítica de Wallon “(...) pois se Wallon se surpreende que nós tenhamos introduzido nos esquemas motores dois termos que não estão aí contidos...: 'o espírito e o símbolo' (p. 45), nosso espanto é que ele não os tenha visto.” (Piaget, 1943: 312). Isto porque se a Imitação é admitida por Wallon, e de fato o é, como ponte entre as duas inteligências, “(...) é porque precisamente ela prepara o simbolismo sobre o plano dos esquemas motores.” (Idem: 312).

quaisquer que sejam os campos do desenvolvimento cognitivo. Elas existem, mas estão apenas no nível estrutural.

Se Wallon vê oposição radical entre espaço sensório-motor (como se utiliza e percebe o espaço físico, a criança neste período) e espaço representativo, Piaget irá mostrar que o primeiro prepara o segundo, logo, não há oposição mas filiação. Se um vê o surgimento do símbolo lúdico como uma ruptura e a entrada numa nova ordem enquanto funcionamento mental, o outro irá mostrar que a ruptura é apenas aparente pois se trata de um movimento de reconstrução contínua, similar, como já identificado, no desenvolvimento das estruturas da inteligência sensório-motora.

A questão é saber se a intervenção da representação lúdica implica uma ruptura brusca com o passado, como o vê Wallon, em particular sobre o terreno do espaço, ou se a representação amplia e coordena as conquistas da inteligência sensório-motora, com reconstrução sobre o novo plano mas defasagens entre esta reconstrução e as construções anteriores sem descontinuidade absoluta. Ora, os fatos são, a esse respeito, particularmente claros. Se houvesse descontinuidade tudo teria que ser reconstruído e a representação começaria, por exemplo, também ela, por um mundo sem objeto, sem espaço único etc., ou tudo se organizaria desde o começo de um modo inteiramente distinto das construções sensório-motoras, integrando-as, ao mesmo tempo, de saída, nesta organização nova. Mas iremos ver, ao contrário, que se encontra uma reconstituição parcial e uma extensão progressiva dos esquemas sensório-motores, passando, uma e outra, por fases análogas às que se observam no desenvolvimento da atividade sensório-motora. (Piaget, 1945/1990: 333-334)

Wallon também é identificado por Piaget como partidário do determinismo social, recorrendo a esse para explicar tanto a passagem entre um pensamento e outro como a natureza de muitos dos elementos do pensamento simbólico.

Ora, como sabemos, a posição de Piaget sempre foi contrária ao empirismo e ao inatismo. Procura, desde suas primeiras obras identificar sua proposta como intermediária, uma alternativa para com o dilema centenário na psicologia e da ciência ocidentais (Flores, 1998; Gruber e Vonèche, 1995; ). Deste modo, é compreensível que se volte contra quaisquer posições que possam se confundir com uma das alternativas acima. Contudo, embora a alternativa de Wallon também vise uma solução para esse impasse secular (Jalley, 2006; Zazzo, 1992; 1975), Piaget aqui a interpreta como uma posição próxima à do behaviorismo ou ao sociologismo.

O trecho abaixo esclarece esta interpretação que faz Piaget das teses de Wallon e apresenta ainda um segundo impasse: teria Wallon mudado de posição no decorrer de

## sua história teórica?

Após tentar explicar as formas elementares da vida mental, da emoção em nível ‘projetivo’ e da ‘inteligência das situações’, pela intervenção, em fases sucessivas, de sistemas fisiológicos integrando cada um os precedentes, mas sem se prepararem mutuamente numa continuidade funcional, Wallon recorreu, para explicar a representação, a fatores sociais como o rito, o mito, a linguagem e as formas superiores de imitação. Mas a questão que se impõe, nesse caso, é a de saber por que e como a criança sofreu, em tal ou tal momento exato, a influência de tais ou tais relações sociais: assim é que a linguagem se adquire numa certa idade e não noutra, segundo uma certa ordem e não outra, e só se transforma, pois, em pensamento, na medida em que este se encontra apto a se deixar transformar. Por consequência, não é a vida social em bloco que a Psicologia deve invocar, mas uma série de relações que se estabelecem, segundo todas as combinações possíveis, entre indivíduos de níveis distintos quanto ao desenvolvimento mental e em função de diferentes tipos de interação (pressão, cooperação, imitação, discussão etc.). Em sua última obra, Wallon censura-nos o fato de negligenciarmos o papel da vida social na gênese da representação: ‘ele reduz a fatores puramente individuais da motricidade poderes tais como o uso do símbolo e a expressão do pensamento, que só podem pertencer a um ser essencialmente social, e restringiu de maneira inadmissível os fundamentos da vida mental’ [De l’acte a la pensée, pp. 45-6] – assim se expressou Wallon a nosso respeito. Ora, essa objeção é tanto mais impressionante porquanto num texto anterior [Wallon, 1928], Wallon nos acusava exatamente do contrário e queria que os progressos do pensamento lógico explicassem os da cooperação social, ao passo que nos atribuía a opinião inversa. Nós lhe havíamos concedido então que os fatores sociais nada explicam por si sós, se bem que a sua intervenção seja necessária ao desabrochar da razão. Fiel ao mesmo ponto de vista, responder-lhe-emos hoje que se a vida social, evidentemente, desempenha um papel essencial na elaboração do conceito e dos esquemas representativos vinculados à expressão verbal, ela não explica por si só, entretanto, os inícios da imagem ou do símbolo, tal como se observam na imitação diferida ou nos primeiros jogos de imaginação da criança de um ano. E mais: nenhum sociólogo conseguiu ainda demonstrar-nos a origem social dos símbolos ‘anatômicos’ inconscientes com que nos deparamos no sonho, nem das imagens do estado transitório de sonolência!” (Piaget, 1945/1990: 13-14 – os colchetes estão no lugar das notas de rodapé)

Aqui, como já mencionamos em nosso primeiro capítulo, Piaget recorda-se do episódio do debate na Sociedade Francesa de Filosofia, em 1928. Na ocasião, de fato, Wallon havia contestado a Piaget criticando-lhe seu ponto de vista, à época, mais afeito às influências sociais como determinantes do desenvolvimento cognitivo. Certamente não é unicamente a essa crítica de Wallon que devemos imputar o desvio de curso impingido por Piaget à sua teoria; críticas semelhantes vieram de outras fontes (Parrat-Dayana,



1992; Janet, 1934). Mas o que fica marcado é, de fato, uma inversão de posição por parte de Wallon: antes propondo o critério do desenvolvimento cognitivo como anterior às aquisições de socialização e, agora, reclamando uma ausência do levar em conta essas influências.

Piaget retornará a esta crítica no final de seu texto; para ele Wallon se equivoca ao desejar, agora, colocar o social como fonte das atividades cognitivas, em especial, da representação. Isto só é possível, segundo ele, dentro de uma perspectiva global e totalitarista, própria do sociólogo, e arremata sua crítica a Wallon afirmando que a psicologia não pode contentar-se com um salto da neurologia para a sociologia. E se Wallon advoga para si o papel de uma psicologia que explique a representação, afirmando que Piaget se contenta apenas com o nível descritivo, este último contra-ataca no mesmo nível:

O que se tem de encontrar não é apenas a explicação da 'representação' em geral, mas uma explicação suscetível de penetrar no próprio pormenor dos mecanismos representativos tais, por exemplo, as múltiplas formas de intuições espaciais (ordem, posição, deslocamento, distância, etc.) até as operações geométricas elementares. (Piaget, 1945/1990: 277)

Entrar nos pormenores da produção da representação, esta será a proposta de Piaget no decorrer desse livro. Para ele, ao que parece, Wallon não analisa estes pormenores.

Em seu livro *Do ato ao pensamento* (1942), Wallon havia identificado na teoria de Piaget o paradigma da teoria individualista, pois, em sua interpretação da proposta piagetiana, o desenvolvimento das funções cognitivas se dá num contínuo crescimento dos esquemas sensório-motores, fechados em si, determinados pelo mecanismo da assimilação.

Piaget, ao que parece, acolhe esta interpretação: “Nós lhe havíamos concedido então que os fatores sociais nada explicam por si sós” (Piaget, 1945/1990: 13). No entanto, não se considera como uma psicologia individualista, o pólo de maior ênfase na teoria piagetiana não está nem no objeto nem no sujeito.

Nós nos esforçaremos (...) por mostrar que a aquisição da linguagem é ela mesma subordinada ao exercício de uma função simbólica que se afirma no desenvolvimento da imitação e do jogo tanto quanto nos mecanismos verbais. Os domínios nos quais nós iremos sobretudo estudar os inícios da representação, na criança, são portanto aqueles nos quais os processos individuais da vida mental primam os fatores coletivos, e nós insistiremos aí no caso da imitação, que conduz à constituição de relações inter-

individuais sem delas derivar univocamente. (Piaget, 1945/1990: 6)

Aqui Piaget diz explicitamente que irá tomar uma perspectiva individualista. E diz ainda que a imitação conduz a relações interindividuais mas não deriva delas. Piaget se nega a admitir que o social seja entendido como um construto global e difuso, onde estejam incluídas todas as forças e situações sociais em potencial. Um conceito tão global, por almejar responder a tudo, no seu entender, nada explicaria. É preciso, portanto, restringi-lo ao social concreto, vivenciado e perceptível pela criança, ou seja, a rede de relações concretas das quais ela agora faz parte. O social na teoria piagetiana terá, portanto, valor secundário, ele é necessário para o desabrochar da razão, mas não para sua própria formação.

A conceituação que fazem os dois de imitação não é a mesma. Para Wallon a imitação só ocorre a partir do segundo ano, pois requer a presença da representação. Já Piaget, como vimos, interpreta imitação como todo comportamento que visa repetir a um modelo. O primeiro, desse modo, vê ruptura. O segundo, continuidade.

Piaget vai ainda se posicionar contra o uso dos estudos sobre neurologia como critério para aí identificar o psicológico. Está se defendendo das acusações de Wallon que o critica por não citar uma correlação entre o desenvolvimento neurológico e o cognitivo.

Em realidade, mesmo se chegamos sem arbítrio a ligar os diversos estados da vida mental aos estágios neurológicos bem distintos (o que constitui uma tarefa legítima, mas a história das teorias psico-fisiológicas nos ensina alguma prudência), restará sempre que a descontinuidade relativa das estruturas corresponde uma certa continuidade funcional, tal que cada uma delas prepara a seguinte se utilizando das anteriores. (Piaget, 1945/1990: 19)

E, de modo mais enfático:

Quanto à “exclusão explícita do papel da maturação”, que ele curiosamente nos atribui (p.47) seria necessário ignorar inteiramente a existência dos gêmeos verdadeiros para ter semelhante candura. Acontece, porém, que a maturação interessa, sobretudo, ao fisiologista, ao passo que o problema das condutas, estudadas pelo psicólogo, consiste principalmente em saber como as coordenações nervosas progressivas possibilitam a utilização da experiência. Ora, a assimilação mental desempenha, precisamente, o papel de intermediária entre essa utilização e as estruturas orgânicas, e de intermediária indispensável assim que se admitir a continuidade funcional do desenvolvimento. (Piaget, 1945/1990: 106).

Quando começa a discutir sobre o conceito de representação, Piaget vai

posicionar-se frente ao modelo semiótico de Wallon. No seu entender Wallon conceitua representação como composta de apenas dois termos: símbolos e signos. A proposta de Wallon é conceber os dois termos como interdependentes “ (...) posto que dependentes, todos eles, da vida social (...) Mas o recurso ao conceito global de 'vida social' parece-nos inadmissível em psicologia.” (idem: 88-89).

O signo, também para Piaget, é dado pelo social. Sua maior expressão é a linguagem oral. Porém, na explicação piagetiana algo só incide no desenvolvimento se pode ser assimilado. Como a criança, antes do término do período sensório-motor, não possui esquemas que possam assimilar a linguagem externa, então ela não é “afetada” por ela<sup>56</sup>. Piaget mostra-se coerente com sua concepção de que a linguagem é apenas mais uma entre as várias possibilidades de manifestação da função semiótica. As demais possibilidades são a imitação, a imagem mental, o desenho e o jogo simbólico. A linguagem, para Piaget, é sempre a linguagem oral, um conjunto de signos articulados entre si, obedecendo a uma dada estrutura gramatical, uma regra que é garantida pelo social de onde deriva. A criança deve se adequar a esta novidade, usando dos recursos de que dispõe, assimilando e acomodando-se para que possa responder adequadamente a esse novo desafio.

Outra confusão que Piaget quer dirimir é a que diz respeito à interpretação de Wallon sobre o seu conceito de assimilação. Wallon havia acusado a psicologia piagetiana de usar o recurso a “encontros fortuitos” para que os esquemas pudessem sair do seu estado de fechamento. Deste modo, ele irá criticar a própria noção de assimilação, responsável pelo desenvolvimento dos esquemas. Porém, para Piaget, quando um esquema **A** incorpora um outro esquema **b**, diverso, não se pode ver nisso uma total oposição ou irreducibilidade entre um e outro, essa assimilação não é ao acaso, obedece a algumas regras específicas.

Acreditamos que uma tal sobreposição ( $A + b \Rightarrow B$ ) constitui somente um aspecto do mecanismo total. A integração é, por assim dizer, recíproca, isto é, a conduta A já constitui um todo (em 'esquema' ou em Gestalkreis, como se quiser) e esse todo incorporou os novos elementos b, o que precisamente o transformou em B. (...) O esquema A assimilou b. Por isso existe continuidade funcional na vida mental, apesar da diferença qualitativa nas estruturas sucessivas. (...) Se a estrutura A assimila b, isso jamais ocorre fortuitamente, mas porque b completa a estrutura de A. (Piaget, 1945/1990: 105)

Não há encontros fortuitos, o desenvolvimento se dá pela reciprocidade e

<sup>56</sup> O problema é acreditar que eles estejam incidindo só agora sobre o comportamento da criança. Ora, podemos ver que não é bem assim pois é preciso, de qualquer forma, explicar como a criança responde tão tenramente ao som do seu próprio nome, ao de papai e mamãe, antes mesmo de conseguir dizê-los corretamente.

interdependência dos elementos de conjunto (os próprios esquemas articulados entre si).

Piaget quer, igualmente, afastar a interpretação de Wallon de ser partidário de uma psicologia da consciência, no qual tudo deriva desta ou dirige-se para esta. Sua posição é uma total correspondência entre os atos fisiológicos e aqueles entendidos como mentais. Não há, pois, em seu entender, justificativas para a interpretação de Wallon.

Que Wallon fique tranqüilo pois: admitimos, com ele, que as coordenações sensório-motoras correspondem a órgãos e continuaremos até, quer ele queira ou não, a crer num paralelismo psicofisiológico (ou “princípio do isomorfismo” etc.). (Piaget, 1945/1990: 106)

Há ainda um outro aspecto no qual Piaget se detêm, mas que não põe Wallon como seu interlocutor primário, senão a psicanálise: é o lugar da afetividade no desenvolvimento cognitivo. Em suas respostas à psicanálise, no entanto, ele parece também dirigir-se a Wallon. Em seu *Do ato ao pensamento* (1942) Wallon reclamava que Piaget descrevia o desenvolvimento infantil esquecendo-se dos aspectos afetivos. No entanto, ao discutir sobre o simbolismo secundário ou aquele que é próprio dos sonhos, Piaget se vê dialogando com a psicanálise freudiana dos anos 40 do século XX e procurando mostrar que esse simbolismo nada mais é do que a atividade assimiladora dos esquemas sensório-motores ou cognitivos levada ao seu extremo.

A vida afetiva, como a vida intelectual, é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura. (Piaget, 1945/1990: 265)

Assim, a afetividade é entendida como interdependente da atividade cognitiva, ou seja, os dois aspectos estão constantemente presentes em todas as ações, desde a mais concreta até a mais abstrata. No entanto, essa interdependência deve ser esclarecida. Não se trata de uma implicação mútua no sentido de se abrir a possibilidade de, através dos esquemas afetivos, se construir os esquemas cognitivos. De fato, Piaget quer colocar a afetividade como a energia, o interesse presentes em todas as ações; dir-se-á, o motor de todas as atividades. Ela ganha, deste modo, lugar de energética da ação cognitiva mas não pode, ela mesma, produzir as estruturas cognitivas. Essa integração ou interdependência fica ainda mais clara nos casos das decisões morais:

Não se ama sem procurar compreender e nem mesmo se odeia sem um jogo sutil de julgamentos. Quando dizemos 'esquemas afetivos' é preciso, portanto, compreender bem que isso significa simplesmente o aspecto afetivo de esquemas que são, por outro lado, igualmente intelectuais. (Piaget, 1945/1990: 267)

E, finalmente, após ter tentado mostrar os vários pontos nos quais ele se via mal

interpretado por Wallon, Piaget conclui seu livro admitindo uma convergência entre os dois através do conceito de egocentrismo e sua reformulação.

O termo egocentrismo, (...) é sem dúvida mal escolhido, mas não pudemos encontrar outro melhor. A própria idéia já foi criticada por Wallon. Apenas sobre este ponto central, acreditamos acharmo-nos muito mais de acordo com Wallon do que ele próprio o pensa, porque, se põe de lado a palavra, retoma a noção. Em particular em seu estudo sobre as 'Reações ao mundo exterior' (Enciclopédia Francesa, 8.3.d, 1938), desenvolve, com efeito, essa idéia de que a criança começa a conceber as coisas através de atividades das quais elas são o objeto, donde a dificuldade dos pequenos em objetivar seus conceitos espaço-temporais. E, principalmente, retornar sobre o primado da satisfação, numa bonita fórmula, 'A criança pensa antes no optativo do que no indicativo', que poderia constituir a própria definição do egocentrismo, do ponto de vista funcional. Ficamos tanto mais felizes de assinalar esse acordo quanto ao fundo, por havermos, em diversas ocasiões nesta obra, sublinhado os mal-entendidos que algumas vezes se insinuaram nas interpretações dadas por Wallon a nossos resultados. (Piaget, 1945/1990: 361)

Lembremos que este conceito já fora criticado por Wallon desde seu primeiro encontro com Piaget em 1928, no debate da Sociedade Francesa de Filosofia. Em *Do ato ao pensamento* (1942) Wallon retoma esta crítica afirmando que Piaget, ao utilizar-se do conceito de egocentrismo, corre o risco de fazer-se entender que ele acredita num eu já esboçado, já fixo, ponto de referência para todo os atos, na criança pequena. Essa não é a concepção de Wallon que, desde seu *As origens do caráter* (1934) vai mostrar o longo percurso pelo qual deve passar a personalidade infantil até que se possa constituir enquanto eu.

Acolhendo a crítica, Piaget irá buscar, nas obras posteriores, utilizar-se preferencialmente do conceito de centração para se referir a essa característica própria da criança de 2 a 6/7 anos, que a impede de julgar e avaliar um determinado ato ou objeto que não por apenas um critério, deixando os demais elementos constitutivos do real em segundo plano (Montangero e Maurice-Naville, 1998).

Assim, pudemos constatar que Wallon ocupa, no decorrer da argumentação de Piaget em seu *A formação do símbolo* (1945), o lugar do crítico que tem suas questões respondidas. Ao final do livro, dada a argumentação de Piaget, tem-se a impressão de que sua teoria desafia a todas as críticas que lhe possam ser dirigidas, sendo a Teoria da Assimilação a que melhor responde as exigências de explicação dos fenômenos estudados: imitação, jogo, representação.

Mas, como foi visto no decorrer do Capítulo 1 de nosso trabalho, as divergências entre Piaget e Wallon não se limitaram ao tema discutido entre as obras *Do ato ao pensamento* (1942) e *A formação do símbolo* (1945), e se estenderam por quase quatro décadas. No entanto, dada a importância da temática Representação para a teoria piagetiana, da explicação desse fenômeno e da articulação deste com problemas fundamentais para a epistemologia genética (por exemplo, os estudos sobre a Imagem Mental, do desenvolvimento da lógica operatória e da lógica das significações<sup>57</sup>), Piaget irá retomar por diversas vezes sua concepção de representação (Gruber e Vonèche, 1995).

Um importante momento na sistematização desse conceito irá ocorrer em um texto que Piaget publicará alguns meses antes da morte de Wallon, em homenagem a esse autor. Retomaremos, a seguir, este texto como forma de aprofundar nossa compreensão sobre a relação entre Piaget e Wallon no que concerne ao tema da origem e formação do pensamento simbólico ou representacional.

---

<sup>57</sup> Piaget em conjunto com o físico Rolando Garcia (Piaget e Garcia, 1989), apresentam o que seria a lógica das significações que se caracterizaria por compreender que há implicações significativas entre as ações ou entre os esquemas sensório-motores, ou seja, cada ação possui um significado e este, por sua vez, acaba se implicando (atuando dialeticamente) noutros significados de outras ações.

### **3.2 – A diferença se reduz à complementaridade: Piaget sobre Wallon.**

Em texto datado de junho 1962, alguns meses antes da morte de Wallon, a primeiro de dezembro daquele ano, Piaget é convidado a homenagear o adversário teórico. O tom do texto é amistoso e a platéia alvo, ao que parece, é constituída de pessoas não iniciadas em sua própria teoria. Daí o recurso a retomar seus principais conceitos e de contar a história de sua aproximação teórica com Wallon como se tratasse de um esforço teórico imediato, a-histórico. Não há menções aos outros momentos onde os dois pensadores divergiram através de suas teses. O único livro que Piaget menciona abertamente é *Do ato ao pensamento* (1942), o mesmo que motivou, em grande parte, suas considerações em *A formação do símbolo* (1945), quase vinte anos antes.

Aqui Piaget procura conciliar as duas teorias, buscando apresentar as convergências e divergências entre elas “(...) escolhi um dos pontos em que os nossos trabalhos convergem e se completam sem contradição” (Piaget, 1962/1978:167).

O tema que destaca Piaget é o do nascimento da função simbólica ou representativa e o papel da imitação nesse processo.

A função simbólica é caracterizada pela possibilidade de manipulação, criação e interpretação de um sistema simbólico, ou seja, por uma diferenciação entre significantes e significados podendo evocar significados diferentes através de significantes diferenciados. No jogo simbólico, por exemplo, uma caixa de fósforo (significante) pode tornar-se um carro ou uma animalzinho (significado). Embora esta função surja apenas no decorrer do segundo ano de vida, ela já vinha sendo preparada desde os primeiros momentos.

Nos precedentes níveis sensorio-motores, é verdade que todas as condutas já manipulam significações, atribuídas aos objetos, aos gestos das pessoas, etc., mas os significantes utilizados são ‘índices’ perceptíveis ou sinais de condicionamentos, etc., isto é, significantes indiferenciados dos seus significados e que constituem simplesmente uma das suas partes ou um dos seus aspectos. Assim, não existe ainda função simbólica, a caracterizar-se esta por uma diferenciação dos significantes e dos significados. (Piaget, 1962/1978:168)

A questão que permanece no surgimento da função simbólica é: somente ao signo lingüístico, linguagem falada, poder-se-ia atribuir o valor de representante dessa função ou podemos encontrar outros elementos com função semelhante? Piaget reafirma que

há, de fato, outros elementos – como havia afirmado em *A formação do símbolo* (1945) - e que a simbólica gestual, própria da imitação, teria a função de transição entre os símbolos e signos.

Ora, é notável que ao nível em que se aprende a falar, a criança começa também a utilizar todo um sistema simbólico, o qual, no entanto, assenta sobre os 'símbolos' e já não sobre 'signos' (...) é o sistema de jogos simbólicos, sucedendo aos simples jogos funcionais ou de exercício, únicos representados até então. Ora, a simbólica gestual destes jogos de ficção consiste essencialmente numa imitação. (Idem:169)

Após retomar as diferenças entre sua concepção de imitação, mais ampla e que inclui as manifestações imitativas durante a etapa sensório-motora, com aquela de Wallon, que considera imitação apenas aquela conhecida como imitação diferida – aquela que ocorre na ausência do modelo -, conclui que:

Muito antes da imitação diferida, a imitação sensório-motora testemunha, com efeito, desde os 8-9 meses, um esforço de cópia do modelo apresentado, por exemplo no caso da imitação dos movimentos relativos ao rosto de outrem sem equivalente no próprio corpo (...) Desde antes do seu nível 'diferido' e propriamente simbólico, a imitação constitui, assim, já uma espécie de representação, mas em atos e no sentido próprio de uma reprodução material da apresentação, sem que haja ainda qualquer evocação mental ou representação interior. (Piaget, 1962/1978:169-70)

O papel da imitação é, desse modo, destacado, mas cabe ainda explicar como se dá a transição entre um mundo regido pela ação e pela concretude, período sensório-motor, e aquele cuja principal característica é a representação ou ato simbólico. Para tanto, Piaget admite que o próprio desse segundo período, a imagem, é produto da interiorização da imitação sensório-motora, ou seja, é também ela fruto da imitação.

Nesse ponto, Piaget destaca a proximidade e semelhança entre ele e Wallon. Ambos explicam a transição entre um período a-representativo para outro representativo através da imitação.

Neste livro cativante e pleno de idéias que Wallon teve a coragem de publicar em 1942 [De l'acte à la pensée], escreve: 'a imitação concretizou-se como um poder latente, um dinamismo produtor, um modelo em potência que começou por só ser apreendido na sua realização efetiva, mas que em seguida se destacou para se tornar representação pura. Nunca foi estritamente acomodação a outrem; tornou-se imitação de cenas e de acontecimentos; fez-se instrumental; deu lugar aos simulacros, que opunham de forma decidida o signo e a coisa.' (Piaget, 1962/1978:171– os colchetes estão no lugar das notas de rodapé)

Piaget ressalta, ainda, o fato de Wallon apesar de compreender a imitação apenas



como as manifestações próprias do período representativo, entendendo as manifestações anteriores a este período como ecocinesias e ecolalias<sup>58</sup>, admita uma certa continuidade funcional entre estes distintos momentos:

“(...) tem um certo interesse constatar que Wallon, que habitualmente desconfia tanto da tendência para utilizar uma sucessão genética como ponto de apoio de uma explicação, não receia tais perigos na passagem das formas inferiores de imitação às formas representativas.” (Idem:172)

Após mostrar essa discrepância no pensamento de Wallon, mas que culmina em uma convergência entre seu pensamento e o daquele, Piaget assim se expressa:

Mas se é satisfatório para o espírito – e, evidentemente, também para um artigo escrito em homenagem à Wallon! – insistir aqui sobre este ponto de convergência entre as nossas interpretações, não o é menos poder sublinhar este fato essencial e que, ao que me parece, tão pouco tem sido apercebido, ou seja, que a diferença mais marcante entre a obra de Wallon e a minha se reduz, afinal de contas, muito mais a uma complementaridade que a uma oposição. Esta diferença refere-se a dupla natureza da ‘representação’, de tal forma que as notas que se seguem prolongam muito diretamente as que acabamos de fazer sobre os começos do simbolismo. (Piaget, 1962/1978:173)

A partir desse ponto Piaget busca caracterizar melhor estes dois níveis representativos: figurativo e operativo. O aspecto figurativo é aquele que tende “(...) ao fornecimento de uma imagem mais ou menos conforme às realidades representadas que serão, então, configurações” (Idem, 173). Piaget afirma que a geometria pode ser entendida como uma legítima representante, no pensamento científico, desse nível de utilização da representação. Já no aspecto operativo, atrelado ao pensamento científico moderno<sup>59</sup>, a representação pode “(...) incidir sobre as transformações como tais, e visar menos a cópia do que operar e construir” (Ibidem, 173). Seu representante seria a álgebra já que esta assenta-se inteiramente sobre um sistema de representações.

Ao aspecto figurativo ele atrela as percepções, a imitação sob todas as formas e as múltiplas variedades de imagens mentais. Poderíamos nos arriscar a dizer que este aspecto da representação é propriamente expressivo ou artístico. Por outro lado, o aspecto operativo da representação encontra-se como que atrelado às ações ou correlações que se operam entre as ações sobre os objetos (mentais ou concretos) e,

---

<sup>58</sup> Ecosinesia - movimentos em que o bebê parece imitar as ações e gestos do adulto. Acontecem imediatamente à apresentação do modelo. Abrir e fechar a boca; mostrar a língua e mesmo sorrir podem ser exemplos de ecosinesia. Ecolalia - repetição vocal de sons imediatamente à emissão de um modelo. Em geral os primeiros balbuceares do bebê podem ser caracterizados como ecolalias. Tanto uma como outra ocorrem também, na idade adulta, em processos psicopatológicos.

<sup>59</sup> Piaget não deixa claro, aqui, qual é seu conceito de Ciência Moderna, mas ressalta sua distinção com aquela ciência postulada por Wallon, subentendida pois, como não moderna ou tradicional.

deste modo, "(...) ultrapassam incessantemente o figurativo, na medida em que nunca podem ser 'figurados' adequadamente" (Idem: 173). E ainda: "Uma operação pode ser simbolizada, mas, enquanto ato contínuo, permanece irrepresentável em imagem." (Ibidem:174)

A concordância entre Wallon e Piaget, resume-se, segundo este último, a compreender o vínculo entre o sensório-motor e o período representativo através da imitação, porém, esta só pode levar até o aspecto figurativo da representação.

O aspecto operativo em geral (ações e operações), e operatório em particular, só se pode explicar remontando às coordenações entre as ações como tais, coordenações que, muito mais profundamente do que as da linguagem, comportam já esses elementos de ordem e de ajustamento que se encontram em todos os níveis. (Piaget, 1962/1978:175)

Percebe-se, assim, que Piaget quer deixar claro, uma vez mais, seu objeto de estudo: as operações mentais.

A idéia central dos trabalhos de Wallon é a do papel do sistema postural. A minha é a de operação. Onde Wallon fala de um período pré-categorial do pensamento da criança, eu vejo aí um período pré-operatório. (Idem:175-6)

Procurando deixar claras as razões do mal entendido e defendendo-se de críticas que Wallon fizera outrora Piaget, através de várias citações, acaba por concluir essa que seria uma complementaridade entre as duas obras:

Não se poderia caracterizar melhor as duas formas da 'representação', efetivamente bem distintas mas exatamente complementares, que despertaram o interesse de Wallon e o meu: a forma figurativa, que engendra a imagem a partir da imitação e procede do sistema postural; e a forma operativa que começa com os esquemas motores e só chega às operações propriamente ditas do pensamento 'depois', como Wallon claramente enuncia, pois é preciso esperar entre 2 e 7-8 anos para que se elaborem as primeiras estruturas operatórias representativas ou sistemas de transformações que já não se contentam em copiar ou reproduzir, mas modificam o objeto. (Ibidem:177)

E finaliza seu texto com uma frase de síntese e de espírito conciliatório dignos de nota:

Embora nos acontecesse, a Wallon e a mim, termos discussões que o nosso comum amigo Zazzo comparou recentemente a diálogos de surdos, é evidentemente porque, ao empregarmos as mesmas palavras, pensávamos em coisas diferentes. Assim, depois de ter procurado (e, confesso, com alguma dificuldade) um ponto sobre o qual estivéssemos certos de ter convergido, a fim de o evidenciar neste artigo jubilar, apercebi-me, ao reler a bela obra de Wallon, que o termo central de 'representação' era justamente um desses termos ambivalentes que nos tinha separado. Ora, uma vez que o aspecto figurativo e o

aspecto operativo da representação são, fundamentalmente, complementares, tal como o são já, antes da representação, o sistema postural e o sistema sensório-motor, compraz-me terminar esta curta nota de homenagem a Wallon pela expressão da minha certeza na complementaridade das nossas próprias obras. (Piaget, 1962/1978:178)

Assim, a complementaridade que Piaget advoga é uma complementaridade genética. Desde os primórdios poderíamos admitir a dupla natureza do comportamento. Ele é, graças ao sistema postural do qual Wallon apresentou o desenvolvimento em *As Origens do Caráter* - 1934, figurativo. Mas, ao mesmo tempo, graças ao sistema sensório-motor, descrito por Piaget, operativo. Seria esta uma interpretação possível da teoria walloniana sobre a representação? Teria concordado Wallon com essa aproximação e complementariedade sugerida por Piaget? Infelizmente, alguns meses após a publicação desse artigo Wallon viria a falecer, deixando em suspenso a resposta exata a essas questões. Segundo o próprio Piaget (1969), Wallon teve tempo ainda de se expressar, de forma informal, sobre a aceitação da “complementaridade dialética”. Iguamente Zazzo (1978) irá afirmar que Wallon se sensibilizou com a homenagem prestada por Piaget:

Serão os dois pontos de vista conciliáveis ou mesmo complementares? É o que Piaget tenta estabelecer num artigo publicado em homenagem a Wallon pelo seu 80º aniversário. Quero crer que o artigo de Piaget não era uma simples delicadeza de circunstâncias, que a sua confissão de ter sido incompleto nas suas análises era mais do que a galanteria de um instante: uma vez que, nos anos que se seguiram, ele mesmo retomou o estudo da representação e da imagem. Quanto a Wallon, a morte selou o seu destino antes de ter podido responder ao convite do seu velho amigo e adversário. Sei apenas que se mostrou muito sensibilizado pela homenagem de Piaget. Pela primeira vez, Piaget dizia que compreendera finalmente a justiça de certas censuras que Wallon lhe fazia. Pela primeira vez, Wallon admitiu sem dúvida que se poderia lançar uma ponte através das suas discordâncias. Mas permanece o fato de que o gênio de cada um se define por contraste com o gênio do outro. (Zazzo, 1978: 141)

Deste modo, no texto de 1962, a teoria de Wallon é percebida por Piaget, no que concerne ao tema da representação, como complementar à sua. É o assumir, de forma indireta, que suas proposições quando da explicação da origem e da formação do pensamento simbólico, ou seja, do nascimento da representação, referem-se apenas a uma parte da realidade estudada. Seu complemento pode ser buscado na teoria do psicólogo francês Henri Wallon. Não obstante esta afirmação, esta será a última situação onde Piaget se deterá por mais de alguns parágrafos sobre a teoria walloniana. E, mesmo que o início da década de 1960 sinalize que a epistemologia genética irá

confrontar-se com a temática dos aspectos figurativos e operativos inúmeras vezes (cf. Piaget, 1973; 1966; Piaget e Inhelder, 1966a; Piaget e Inhelder, 1966b;), Wallon não receberá, por parte de Piaget, outro reconhecimento quanto a sua teoria, chegando ao ponto de esquecê-lo quando poderia lembrá-lo (cf. Vonèche, 1997). Certamente, aqui encontraremos uma das razões do esquecimento da importância de Wallon para a teoria piagetiana por parte de muitos dos seguidores de Piaget.

Passemos agora a uma síntese dos principais pontos de convergência e divergência encontrados nas duas obras aqui analisadas. Do retrato que nos surgirá, esperamos poder ter mais elementos para compreender o desenrolar do debate Piaget – Wallon e da controvérsia sobre a origem e formação do pensamento simbólico.

## Cap. 4 - Quatro décadas de debates. Quais os resultados?

“(…) Vamos tentar esclarecer as coisas; esforcemo-nos por ver sem ambigüidades quais as relações que nos unem aos outros homens...” (Henri Wallon)

Gostaríamos agora de resumir os principais argumentos apresentados durante o debate entre Piaget e Wallon. Nossa análise decorrerá em dois níveis. O primeiro deles concerne ao debate como um todo, aos seus movimentos e dinâmica de interlocução. O segundo nível por nós analisado diz respeito exclusivamente ao debate do início da década de 1940 e que teve como pano de fundo a discussão sobre a passagem entre a atividade psicológica da criança de 0 a 1 ano e meio, caracterizado por uma inteligência prática ou sensório-motora e a criança mais velha, na qual já se observa os comportamentos simbólicos. Buscaremos, deste modo, responder as questões por nós levantadas no início deste trabalho: como foi, no que consistiu o debate entre Piaget e Wallon sobre a origem e formação do pensamento simbólico? Teria sido a compreensão de Zazzo (1978), de que se trata de um “diálogo mal harmonizado”, correta?

### 4.1 A dinâmica do debate: do descompasso ao desejo da complementaridade

O primeiro encontro ocorrido entre os dois autores, por ocasião de uma apresentação de Piaget na Sociedade Francesa de Filosofia, em maio de 1928, é marcado pelas críticas de Wallon às concepções de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo. Wallon critica o uso que Piaget faz do conceito “egocentrismo” e da aproximação deste conceito com o conceito “autismo”. Critica, ainda, o fato de Piaget propor que o desenvolvimento cognitivo e, mais especificamente, o pensamento de relações, seja propiciado pelas cooperações/ações em conjunto com os outros que a criança se vê envolvida a partir do 6º ou 7º ano de vida. Naquele momento, Wallon enfatizará a necessidade da maturação neurológica para que as estruturas cognitivas correspondentes possam surgir. Percebe-se, deste modo, que a direção que cada um propõe para o desenvolvimento diverge abertamente: para Piaget o social é o que proporciona o desenvolvimento cognitivo. Para Wallon, o social de cada criança é a

resposta possível de um desenvolvimento neuromotor já alcançado. Wallon critica, por fim, a concepção piagetiana que vê uma continuidade entre o pensamento prático, ou inteligência sensório-motora e o pensamento reflexivo. Ele continuará com essas críticas até o início de 1930, como se pode ver em uma resenha que faz do livro de Piaget, *O julgamento moral* (1932).

Em meados da década de 1930, Piaget começará a publicar a trilogia que marcará uma reviravolta importante no pensamento piagetiano.

Meus primeiros livros sérios apareceram com as observações sobre meus filhos, que me levaram a refletir sobre a função da ação e me ensinaram uma certa desconfiança do pensamento verbal (somente estudado nas 5 obras preliminares). Estudando o nascimento da inteligência e a construção do real, reencontrei minhas idéias iniciais: continuidade do vital e do racional, raiz da lógica na coordenação das ações, equilíbrio progressivo destas formas ou estruturas de coordenação etc. (Piaget, 1998: 219)

Assim, vê-se claramente o esforço de Piaget por delimitar ainda mais seu campo e escopo de investigação: as operações mentais, entendidas como ações internalizadas, ou seja, fazendo parte agora de um esquema cognitivo - não mais exigindo que sejam realizadas de forma concreta - que, por sua vez, é um conjunto de elementos que guardam uma relação entre si e cuja principal característica é a reversibilidade. Colocando sua ênfase no desenvolvimento das operações mentais Piaget colocará em segundo plano o desenvolvimento da linguagem como determinante das operações e, como consequência, também o social passa para o segundo plano. Importa agora descrever o sujeito que produz, tendo como necessários os aspectos sociais e também a maturação neurológica, ativamente e singularmente o conhecimento.

Nessa trilogia, Piaget vai criticar a concepção “maturacionista”, em seu entender, de Wallon. Além disso, deslocando o debate para a questão da continuidade ou descontinuidade entre as várias etapas do desenvolvimento infantil, Piaget vai criticar a concepção descontinuista de Wallon, procurando mostrar que todas as transições são preparadas através de um longo processo de complexificação dos esquemas, seja motores, seja representacionais ou simbólicos, para culminar-se, finalmente, na inteligência operatória.

Ainda na década de 1930, com a entrada de Wallon no Círculo da Nova Rússia e a explicitação das teses marxistas no interior da teoria walloniana, veremos que este criticará Piaget em novos termos. Desde o seu *As origens do caráter* (1934) que Piaget passa a ser considerado como o grande representante da psicologia individualista ou

psicologia que parte, primeiramente, da consciência individual para a explicação e produção dos comportamentos subseqüentes. Nessa década, no entanto, as referências a Piaget na obra de Wallon são mais escassas e, na sua maioria, indiretas, como se pode perceber em seu *A vida mental* (1938), 8º volume da Enciclopédia Francesa, coordenado e em grande medida redigido por Wallon.

Na década seguinte, 1940, as críticas de Wallon a Piaget tornam-se mais explícitas a ponto de em 1942, por ocasião de seu *Do ato ao pensamento*, Wallon criticar inúmeras vezes o autor genebrino. Ele ali é, de fato, o autor mais citado direta ou indiretamente como pudemos constatar através de uma análise do índice de citações (Cf. Anexo 12). O conteúdo dessas críticas é variado mas repete, em certa medida, àquelas apresentadas já em 1928. Wallon critica a concepção de Piaget que, em seu entender, confunde anterioridade genética com ascendência genética. A causalidade entre dois fatores que se seguem num contínuo temporal não é entendida como sendo necessária por Wallon. De forma mais sutil, Wallon critica o fato de, em Piaget, sua teoria não contemplar uma explicitação da construção do sujeito psicológico e o tomar como já dado, confirmando sua interpretação de que se trata de uma teoria psicológica representante das teorias da consciência. O uso que faz Piaget do conceito “assimilação”, segundo Wallon, é o exemplo mais proeminente desta concepção que parte do indivíduo, enquanto sujeito isolado e no qual as trocas com o meio são apenas secundárias, para culminar em um sujeito socializado e adulto. A concepção de Wallon sobre este percurso é diversa. Nascemos no social e efetuamos um percurso rumo a uma maior individualização. Todos os processos psicológicos ocorridos no decorrer do percurso de cada sujeito visam, em maior ou menor medida, a produção desta individualização, a produção da pessoa. Na mesma obra Wallon continua criticando a Piaget sua falta de referências à relação entre os processos maturacionais, especialmente a maturação neurológica, com os processos cognitivos.

Assim, neste momento, as duas concepções de como o social se integra ao psicológico encontram-se, desta vez em sentido contrário aquele proposto em 1928, em direções opostas.

Ao procurar responder muitas das críticas formuladas por Wallon em seu *Do ato ao pensamento* (1942), Piaget em *A formação do símbolo* (1945), reafirma e estende suas teses apresentadas já em *O nascimento da inteligência* (1936). Wallon é visto ali como o representante de duas posturas psicológicas paradoxalmente diversas mas presentes na mesma obra: maturacionismo e sociologismo. O desenvolvimento cognitivo

e, de modo especial, o conhecimento, não é nem fruto de uma maturação dos centros nervosos, nem, tão pouco, reflexo dos equipamentos mentais disponíveis no social. É explicado através da continua complexificação dos esquemas sensório-motores que, em sua dialética marcada pelos processos de assimilação e acomodação, vão rumo a uma maior equilíbrio e, por esta razão, a uma maior adaptação frente ao meio. Não se trata de pura maturação já que os esquemas iniciais precisam ser ativados e confrontados, algumas vezes modificando sua própria estrutura, para que alcancem a melhor adaptação. Tão pouco trata-se de uma resposta simples ou automática ao meio. Não é todo o estímulo que pode ter alguma influência sobre o sujeito mas, apenas aquele cuja estrutura pode ser assimilada, em maior ou menor medida, pelos esquemas presentes no sujeito. Piaget, propõe um interacionismo, uma solução intermediária, um *intermezo* que caracterizaria o sujeito ou indivíduo, para ele, sujeito epistêmico.

No entanto, o que percebemos é que, embora Piaget visa responder as críticas que Wallon propõe em seu *Do ato ao pensamento* (1942), parece não dar conta das transformações teóricas pelas quais vinha passando Wallon que propõe, igualmente, uma psicologia na qual não há determinismos seja biológicos, seja sociais. Piaget, ao que tudo indica, relaciona-se com Wallon como se ele ainda não houvesse se posicionado frente a esta questão. Certamente, não se pode recriminar um autor por dedicar-se exclusivamente a desenvolver sua teoria, deixando pouco tempo para atentar-se ao desenvolvimento teórico de seus contemporâneos. Este deveria ser o caso de Piaget. Mas, se nossa compreensão está correta, temos aí, uma vez mais, a expressão de um descompasso no que concerne a compreensão mútua entre os autores. Enquanto um autor vai transformando sua teoria o outro se até a criticar as fases anteriores da teorização. O desentendimento é inevitável. Tal descompasso se torna patente quando Piaget evidencia que, se comparar as críticas anteriores com as atuais de Wallon, parece que este mudou consideravelmente seu ponto de vista: primeiro solicitando que se dê mais ênfase aos aspectos maturacionais e submetendo o desenvolvimento cognitivo e psicológico a estes aspectos, em seguida, sugerindo o inverso, que os aspectos maturacionais sejam submetidos aos do desenvolvimento cognitivo e, de modo especial, ao desenvolvimento social.

Poder-se-ia objetar, no entanto, que essa, de fato, não é a proposta de Wallon em seu *Do ato ao pensamento* (1945) e que se trata, portanto, de uma má interpretação de Piaget sobre a totalidade das teses ali contidas. Com efeito, como veremos no próximo tópico, embora Wallon se detenha a discutir fatores como o mito, a linguagem, as



influências que o entorno social próximo, ao qual ele chamará mais tarde (Wallon, 1946), juntamente com Pierre Janet (1938), de *sócius*, não chega a posicionar-se como determinista social. Não obstante, Wallon ali critica Piaget como partidário de uma perspectiva individualista logo, pode-se imaginar que, para usar de uma metáfora, em um contexto de disputa, quando um jogador acusa o outro de ser “branco”, o adversário deve supor que ele se considere “preto”. Seria talvez esse reflexo do “jogo” que teria influenciado o posicionar-se de Piaget?

Mas Wallon vai tomando um lugar muito importante nas futuras teorizações de Piaget. O final da década de 1940 e início da seguinte irá marcar o momento de maior confrontação entre as duas teorias. Em 1947, por ocasião da publicação da segunda edição de seu *O nascimento da inteligência*, Piaget irá retomar algumas das críticas que Wallon lhe consagrara nos livros anteriores mas dará especial atenção a controvérsia sobre a continuidade ou descontinuidade na passagem entre uma inteligência prática ou sensório-motora e outra simbólica ou representacional. A descontinuidade seria, segundo Piaget, a grande marca do pensamento walloniano. Não há menção a uma possível articulação entre as suas e as propostas wallonianas sobre a origem do pensamento simbólico. Os dois modelos de compreensão do desenvolvimento são irreduzíveis, neste momento, segundo Piaget.

*As origens do pensamento* será publicada no mesmo ano de lançamento de *A formação do símbolo* de Piaget, 1945. Naquele livro Wallon se preocupa mais com a apresentação de sua teoria sobre nascimento do pensamento de relações (os limites de idade investigados por Wallon são de 5 a 11 anos), e Piaget figura ali poucas vezes e quase sempre como representante de uma psicologia da consciência.

Percebe-se assim que Wallon, igualmente, não se mostra aberto para uma aproximação entre as teses de Piaget e as suas no que concerne a explicação do pensamento simbólico. Embora “(...) Wallon, reatando no seu novo estudo os métodos de interrogatório de que nos servimos outrora, faz que nos encontremos no terreno do próprio pensamento, de acordo com um grande número de pontos essenciais” (Piaget, 1945/1990: 15), e de utilizar-se igualmente de alguns conceitos e categorias utilizadas anteriormente por Piaget (1924; 1926; 1945) para identificar o pensamento infantil – fabulação, animismo, artificialismo, finalismo – Wallon não irá efetuar uma aproximação entre sua descrição sobre o pensamento de relações e aquela proposta por Piaget. Aliás, o utilizar-se de termos semelhantes e outras vezes até os mesmos termos nos dá uma falsa impressão de compreensão mútua. Termos como “operatório”, “sensório-motor”,

“função simbólica”, “imitação”, “representação” e “pensamento”, devem ser equiparados com cuidado e quase sempre se prestam mais a confusão do que ao esclarecimento. Além disso, os dois pensadores são também criadores de um vocabulário próprio (aspectos figurativos e operativos; assimilação; acomodação; assimilação por reconhecimento; grupamentos; constelação; pares; pensamento elíptico; simulacro), conceituações que, por serem modos específicos de tratar objetos, hipóteses e até outros conceitos, acabam “trabalhado” o real de uma determinada forma, ou seja, abrem um modo específico de relação com o real e, por este mesmo motivo, permitem um “olhar” também específico sobre este mesmo real (Danziger, 1984)<sup>60</sup>.

No mesmo ano da publicação da segunda edição de *O nascimento da inteligência* (1947), Wallon irá publicar um artigo onde expressará de forma mais contundente sua crítica a teoria piagetiana. É onde assimilará Piaget à Rousseau. As coincidências na compreensão de como se dá o desenvolvimento infantil, da desconfiança frente ao social e a sociedade, o caráter individualista que identifica nas duas obras não serão, segundo Wallon, mero fruto do acaso: trata-se de uma identificação entre dois cidadãos de Genebra. Ao que parece, Wallon identifica no “espírito de Genebra” não apenas o respeito pelas diferenças e a neutralidade política que solicita a paz mas a resposta contemporânea do solipcismo rousseauriano evidenciado em sua obra *O Emílio*.

Aprofundando o argumento apresentado em *As origens do pensamento* (1945) de que o comportamento infantil é fruto da situação global na qual se encontra e não somente decorrente seja do desenvolvimento cognitivo, seja da influência exclusiva do social Wallon irá identificar novamente Piaget como o representante da psicologia do indivíduo.

O estudo da criança exigiria o estudo do meio ou dos meios onde ela se desenvolve. Impossível determinar aquilo que lhe é dado daquilo que pertence a seu desenvolvimento espontâneo. É verossímil, aliás, que não se trata de contribuições distintas que se justaporiam, mas de realizações onde cada um dos dois fatores atualiza aquilo que tem de potencial do outro. Se a influência do meio por ela mesma foi relativamente pouco estudada – ao menos na França, porque na América a psicologia é muito mais impregnada de sociologismo – é impossível que em suas descrições, nas suas análises, cada autor não tenha manifestado qualquer tendência implícita seja concordando com um indivíduo autônomo, seja com seu ambiente. Mas há alguns que puseram o problema diretamente e o primeiro deles é o celebre psicólogo suíço Jean Piaget. Seu ponto de

---

<sup>60</sup> Reconstituir a forma pela qual se constroem estes conceitos, não se limitando a entendê-los como resultado exclusivo da atividade mental de um só homem, mas como atividades social e historicamente contextualizadas, é a proposta do historiador da psicologia Kurt Danziger (1984) que, embora não tenha se dedicado ao entendimento das obras de Piaget e Wallon, tomamos aqui como uma referência teórica e metodológica.

partida é claramente individualista. (Wallon, 1947: 112 – tradução nossa)

Quatro anos mais tarde, em 1951, Piaget irá publicar, no mesmo periódico – *Cahiers Internationaux de Sociologie* – sua defesa às críticas wallonianas. Admite que possa haver identificação sua com a do nobre “Cidadão de Genebra” mas afirma que os estudos que se fazem, aquela época, no Instituto Jean-Jacques Rousseau pouco se assemelham com as posturas filosóficas propostas por Rousseau em seu célebre livro *O Emílio*. Apesar do tom das críticas lançadas por Wallon serem duras, Piaget tentará aqui, primeiro, verificar aproximações possíveis entre os dois pensamentos. Assim, admite que a ação do social está dada em todos os momentos do desenvolvimento humano.

Que nos permitam precisar, desde agora, que jamais pensamos o contrário, e que nos acusando de individualismo, como o fez, por exemplo Wallon, sob o pretexto de que atribuímos uma função ao egocentrismo do pensamento e mesmo ao “autismo” (...), nos emprestam uma opinião exatamente contrária àquela que defendemos. Somente nos recusamos a acreditar que a 'sociedade' ou a 'vida social' sejam conceitos suficientemente precisos para serem empregados pela psicologia. (Piaget, 1951: 37 – tradução nossa)

Querendo precisar os conceitos e delimitar o que é próprio da psicologia, Piaget não vê como úteis o recurso à sociedade para se explicar qualquer ato humano.

E fala abertamente de como considera que tenha sido sua relação com Wallon durante o debate.

O eminente contraditor ao qual nós buscamos responder apresenta, além disso, uma particularidade que nos impulsionou a uma escolha diferente: como já sinalizamos em outras ocasiões, nós jamais tivemos, na leitura de suas crítica amicais, a impressão de ter sido bem compreendido por ele, a tal ponto que estamos muito freqüentemente de acordo com algumas de suas teses (a função da maturação nervosa etc.) sem chegarmos a entender porque ele nos acusa uma divergência. Mas, se Wallon, que é um grande psicólogo da infância, não parece me compreender completamente, isto se deve a causas profundas, e é isto que me impulsiona a me explicar com mais precisão. (Piaget, 1951: 44 – tradução nossa)

A maior causa do desentendimento entre os dois, segundo o próprio Piaget, é o uso divergente de termos semelhantes.

Mas a gravidade desta pequena discussão me parece se dever, precisamente, e talvez unicamente, ao fato de que em plena metade do século XX, dois psicólogos tomando uma realidade concreta não chegam a empregar as mesmas palavras segundo as mesmas significações, nem mesmo a adotar, por um instante, em vistas de tornar objetivo e eficaz a troca dos pontos de vista, as significações atribuídas pelo contraditor às palavras

incriminadas. (Piaget, 1951: 45 – tradução nossa)

Para quem deixou a linguagem em segundo lugar, quem sempre se interessou pelos aspectos operativos, colocando os aspectos figurativos em segundo plano, parece que Piaget está sendo perseguido pela linguagem. Mas, além das concessões quanto a possíveis aproximações, Piaget procurará, igualmente, mostrar que podem haver diferenças. Uma delas continua sendo a ênfase que Wallon dá na compreensão da passagem entre uma inteligência sensório-motora e outra representacional com base na intervenção de fatores externos, alheios ao próprio desenvolvimento destas inteligências, ou seja, em uma explicação sobre a descontinuidade entre uma inteligência e outra. Some-se a isso, uma diferença ainda mais profunda: se Wallon o acusa de ser partidário da ideologia individualista do “Cidadão de Genebra”, ele reverte o argumento e afirma que Wallon, por sua vez, pode estar correspondendo, de fato, ao sociologismo durkeimniano ou escola sociológica de Paris.

A resposta de Wallon surge algumas páginas à frente, no mesmo número da mesma revista. Reduzem-se, deste modo, os lapsos temporais entre argumento e contra-argumento.

Já pontuamos alguns dos contra-argumentos de Wallon às questões solicitadas por Piaget. Mas falta dizer que, apesar da tentativa de aproximação deste último, Wallon insistirá nas discordâncias e dessemelhanças. Irá preferir pontuar aquilo que os separa. A equiparação de alguns termos entre as duas teorias ou a compreensão na importância do conceito função simbólica para a explicação dos comportamentos representativos ressaltado por Piaget no texto anterior não é sequer mencionada por Wallon. Ao que parece, o materialismo dialético e suas leis da negação da negação, da passagem da quantidade para a qualidade e da interpenetração dos contrários é mais do que uma atitude metodológica mas uma postura pessoal para Wallon<sup>61</sup>. Entretanto, insistindo nas diferenças Wallon nos possibilita compreender de forma clara sua posição teórica:

Pela mesma razão que eu não saberia distinguir radicalmente a inteligência chamada de sensório-motora por Piaget ou inteligência das situações por mim, da inteligência operatória, não posso ser acusado de reduzir a inteligência operatória à inteligência representativa como sendo sua fonte exclusiva. A representação é para mim apenas o material operatório que se descola do real nos permitindo evocá-lo e combinar seus elementos, aqueles mesmos que soubemos relacionar a uma imagem, um nome, um signo diferenciado qualquer.” (Wallon, 1951a: 176 – tradução nossa)

---

<sup>61</sup> Zazzo (1978) irá falar nos seguintes termos: “Wallon é uma maneira de abordar as coisas, uma atitude, um método.” (p. 15)

Wallon, portanto, não vê muralha da China entre os diferentes tipos de inteligência e, mais especificamente, não é tributário de que se veja uma inteligência causando a outra.

Tal material operatório [no caso, a representação] não é um material inerte. Ele toca os dois pólos da vida psíquica: no pólo biológico pela expressão emocional, as atitudes, os simulacros, a imitação e as imagens que delas derivam (veja-se Do Ato ao pensamento); no pólo social pelo pensamento verbal. Este não é aqui um simples instrumento onde as possibilidades ultrapassam consideravelmente aquelas da criança, ele é também um objeto exterior do qual ela deverá descobrir o sentido e o uso como os demais objetos de sua experiência sensório-motora. Entre estes dois é necessário estabelecer a ligação, mas suas estruturas são diferentes. (Wallon, 1951a: 175 – tradução e chaves nossas)

É a retomada de sua tese sobre a origem da representação: ela deriva, em parte, da função tônica, que está a serviço da emoção que por sua vez tem por principal tarefa ligar o sujeito ao seu entorno, facilitando as trocas afetivas, preenchendo a lacuna do desenvolvimento motor e psicológico insuficientes dos primeiros anos. De outra parte é a resposta as tecnologias mentais disponibilizadas pelo social.

Encontramo-nos, portanto, diante das duas teorias já bastante estabelecidas e desenvolvidas. Os textos que correspondem a este momento do debate já não apresentam um evidente descompasso teórico na compreensão que cada autor tem sobre a obra do outro. A compreensão poderia, finalmente, ocorrer em sua plenitude, uma síntese teórica seria a possível resposta; no entanto, ela não ocorre e os dois irão ainda se confrontar sobre temas como a noção de estágio e a relação Psicologia e Educação. Ao que parece outras forças, que ultrapassam a compreensão internalista da história da ciência, agiam para que a controvérsia não fosse resolvida e o debate prosseguisse.

A Psicologia da Criança vai ganhando uma grande proeminência no decorrer do século XX. A relação e o otimismo que se incute no maior conhecimento psicológica da infância e a proposição de uma educação condizente com as reais necessidades desta fase do desenvolvimento acabam por estimular o repensar dos sistemas de ensino. O movimento da Educação Nova tem seu auge no pós Primeira Grande Guerra mas acaba arrefecendo após a eclosão da Segunda Grande Guerra (Abbagnano, 2001). Contudo, as transformações sociais já estavam em curso, a Psicologia continua seu movimento de estabelecimento enquanto ciência e profissão nas diversas partes do mundo. As sociedades científicas se multiplicam, bem como novas revistas (cf. Anexo 2); o estabelecimento das grandes teorias - Psicanálise, Behaviorismo, Humanismo, Gestalt -

(Heidbrener, 1969); o deslocamento cultural para uma maior valorização da infância; as primeiras dificuldades no estabelecimento de um ensino 100% eficaz (Goodwin, 2005; Debesse, 1972; Reuchlin, 1959). Tudo isso, pode-se crer, levava a uma disputa para o estabelecimento de uma teoria psicológica geral e, de modo especial, a uma teoria de Psicologia da Infância, que pudesse responder adequadamente a muitos desses elementos. Ainda que não tivessem consciência dessa disputa ou que Piaget se posicionasse não mais como psicólogo mas como epistemólogo, o que importou foram as diversas ações que cada um destes autores efetivou. As ações de Wallon dirigiam-se sempre na produção de uma identidade de psicólogo da infância, preocupado com a educação. Do mesmo modo, apesar do lado epistemólogo tomar, cada vez mais, um espaço na vida acadêmica de Piaget, será como psicólogo da infância que ele realizará suas conferências na Sorbonne (1952-1963) e enquanto autoridade nesta disciplina publicará o livro *Psicologia da Infância* em 1966.

Mas o intercâmbio entre os dois autores ainda teria um último lance: Piaget publica um texto em homenagem ao 82º aniversário de Wallon e busca, uma vez mais, a complementaridade entre as duas teorias.

Esse era o segundo artigo de homenagem que Piaget endereçava a Wallon. De fato, no início da década de 1950, Piaget participou de um texto em homenagem por ocasião da aposentadoria de Wallon do Collège de France, ocorrida em 1949. Trata-se de um conjunto de testemunhos e textos louvatórios do qual participam outros autores e autoridades francesas. Piaget assina um pequeno texto, um parágrafo, no qual identificava Wallon como grande psicólogo da infância (sic!) e educador. Eis o seu conteúdo:

O professor Wallon é tanto um grande psicólogo quanto um grande educador. seus trabalhos de psicologia da criança abriram vias inteiramente novas para o conhecimento da infância. seu duplo conhecimento neurológico e psicológico lhe permitiu determinar os estádios elementares do desenvolvimento em suas relações com a maturação do sistema nervoso. seus trabalhos sobre a emoção e sobre a função do sistema postural - as atitudes em geral - na gênese da via mental são, hoje em dia, clássicos e nenhum pesquisa futura sobre a psicologia da criança poderá lhes ignorar. E mais, o professor Wallon abriu novas vias no estudo tão complexo e difícil que é o da formação do caráter. ele forneceu, além disso, uma série de trabalhos sobre a psicologia comparada e o pensamento da criança em geral. Mas o que faz aparecer o valor particular das pesquisas desse grande homem da ciência é que elas são dirigidas simultaneamente na busca da verdade e da aplicação pedagógica e social. Wallon forneceu para o movimento universal em favor da Educação Nova uma contribuição incalculável. Em seu país, ele foi o braço

direito e o digno continuador de Paul Langevin em sua reforma do ensino e na experiência capital das classes experimentais. Ele dedicou a orientação profissional e a todos os problemas de relação entre a escola e a vida, uma atividade incansável e benevolente. É neste duplo título de grande psicólogo e de grande educador que o professor Wallon merece esta singela homenagem que seus colegas de todos os países e, particularmente, de seus amigos pessoais, ao número dos quais me orgulho de poder pertencer. (Piaget, 1950: 4 – tradução nossa)

Um parágrafo que só tece elogios e que mostra que Piaget conhecia, se não profundamente, ao menos de forma a poder identificar todos os níveis de trabalho de Wallon, desde a educação, seus estudos sobre psicologia da criança, até os estudos sobre o desenvolvimento do caráter.

Já o texto de 1962 quer ser, além de uma homenagem, já que Piaget continua sendo elogioso para com o trabalho e a figura de Wallon, mas uma oportunidade para o formular uma tentativa de síntese entre as duas teorias. Piaget, como vimos (cf. Cap. 3.2) propõe que as duas teorias sejam mais complementares do que opostas. E o terreno desta complementaridade é o da representação. Mais a frente iremos analisar esta proposta de Piaget que, como já sinalizado, quer dar continuidade as discussões iniciadas na década de 1940 e que diz respeito à controvérsia sobre a origem e formação do pensamento simbólico ou representacional.

Gostaríamos agora de retomar qual é nosso olhar sobre a dinâmica constitutiva do debate Piaget - Wallon.

Se olharmos para o conjunto de interlocuções teóricas que nos propusemos a analisar, veremos que a tentativa de explicar a integração entre uma inteligência sensório-motora e um pensamento racional já está dada desde o primeiro encontro entre estes dois autores em 1928. Ali Wallon, que é quem toma o papel de crítico, irá efetuar sugestões importantes para a nova tomada de posição teórica que Piaget empreenderá na década de 1930, mas o faz, naturalmente, com base na leitura dos primeiros trabalhos de Piaget. Quando é a vez de Piaget reagir as críticas apresentadas a ele toma, igualmente, os primeiros escritos do colega parisiense para redigi-las. É sempre um diálogo descompassado. Em cada obra os autores fixam-se em citar as obras anteriores de seu opositor, geralmente não incluindo o conteúdo e as transformações do período concomitante. Deste modo, Piaget em seu *O nascimento da inteligência (1936)* irá citar apenas as teses wallonianas do período anterior à década de 30. Wallon, por sua vez, em seu *Do ato ao pensamento (1945)*, dá preferência às teses que Piaget expôs em *O nascimento da inteligência* sendo que ele já vinha produzindo trabalhos que

evidenciavam sua busca epistemológica. E, se buscam tentar resolver o descompasso, acrescenta-se uma melhor inclusão das teses atuais do oponente em uma nova versão do prefácio (como fizera Piaget em sua nova edição de *O nascimento da inteligência* de 1947); não obstante a obra, em seu conjunto, continua a mesma, reforçando as diferenças.

Embora saibamos que os dois evoluíram em suas respectivas concepções de ciência e de psicologia, que suas teorias avançaram e amadureceram, ao que parece as menções de um ao outro sempre foram pautadas nos estigmas que um e outro fizeram já desde os primeiros contatos. Piaget acusando Wallon de organicista e determinista social, e Wallon julgando Piaget como solipista e alguém insensível às contradições da realidade, portanto, um falsificador da mesma. Ao que parece, Zazzo (1978) encontrava-se certo quando afirmava que se tratou de um diálogo de surdos mas, talvez, não se soubesse a extensão nem a profundidade desta surdez.

No nosso entender essa surdez, para além dos aspectos pessoais e próprios a incompatibilidade relativa entre as duas teorias, esboça o fato de tratar-se de dois programas de pesquisa diversos<sup>62</sup>, duas tradições e comunidades científicas distintas, dois percursos teóricos e dois contextos sociais igualmente distintos. Tal diferença fica evidente quando comparamos as produções de ambos os autores (cf. Anexo 4). Ali podemos observar além do fato de Piaget e Wallon se distanciarem quanto aos temas de interesse, mostrarem diferenças também quanto ao que poderíamos chamar estilo de trabalho. Piaget desde a década de 1930 produz trabalhos em colaboração com outros autores. Wallon, no entanto, apesar da grande produção, terá poucos trabalhos em parceria. A mesma tabela (cf. Anexo 4) irá evidenciar que Piaget produziu, no mesmo intervalo de tempo, 3 vezes mais livros do que Wallon que, por sua vez, teve sua produção bibliográfica voltada mais para os periódicos científicos e, igualmente, prefácios e introduções a livros de outros autores. Dois modos de relacionar-se com as exigências da publicação científica.

Embora o contexto histórico seja o mesmo, os percursos biográficos, as escolhas que eles impõem e as influências sociais acabaram por moldar o relacionamento entre estes dois grandes personagens. Piaget e Wallon responderam, cada um a seu modo, às demandas pela produção de um saber científico que tivesse como objeto a infância e seu

---

<sup>62</sup> A concepção de que a história da ciência se dá através do embate entre diferentes programas de pesquisa é proposta por Lakatos (1975). O conceito de programas de pesquisa quer significar o conjunto de elementos em uma dada comunidade científica que, de modo implícito ou explícito, fornece indicadores do que se pode e o que não se pode pesquisar (heurística negativa e heurística positiva, respectivamente).



desenvolvimento psicológico. Piaget produziu uma Epistemologia Genética, que tem na infância seu lugar de experimentação e verificação das hipóteses culminando em uma teoria sobre a produção do conhecimento, em especial o conhecimento científico. Wallon produziu uma Psicologia da Pessoa Completa, que tem na infância o lugar do desenvolvimento e o desabrochar das funções psicológicas culminando num sujeito psicologicamente competente e individualizado: a pessoa.

A conclusão mais imediata seria, portanto, da incomensurabilidade dessas duas teorias<sup>63</sup>. Porém, concordamos com outros autores (Cahoy, Ohayon e Plas, 2006; Jalley, 2006; Palacios, 1981), de que Piaget e Wallon possuem inúmeros pontos em comum. Quais seriam eles? No nosso entender estes se resumiriam a:

- 1 - os dois advogam uma mesma proposta de Psicologia: a psicologia genética. Tanto para Piaget quanto para Wallon, portanto, para que se possa conhecer qualquer que seja o fenômeno psicológico é preciso remontar-se as origens deste fenômeno e perseguir seu desenvolvimento e mudanças que possam advir;
- 2 - os dois são dialéticos em suas explicações no sentido que recorrem a uma descrição do desenvolvimento como refletindo uma dinâmica onde os elementos iniciais engendram os posteriores e sofrem ação destes últimos e assim recursivamente. No entanto, as filiações filosóficas de cada uma das dialéticas é diferente, Piaget enfatizando o conceito de equilíbrio<sup>64</sup> como fator que engendra as mudanças e Wallon, por seu turno, enfatizando as contradições;
- 3 - os dois são materialistas e propõem uma continuidade entre a matéria, o corporal, o físico e o psiquismo; são, deste modo, contrários as propostas psicológicas que se aproximam ou derivam da metafísica (por exemplo a proposta filosófica de Bergson);
- 4 - ambos advogam que o psiquismo é algo outro, um *intermezo*, entre matéria e

<sup>63</sup> O conceito de incomensurabilidade é proposto por Feyerabend (1975) e este o derivou da incomensurabilidade em matemática. Quer significar a impossibilidade de equiparação entre dois termos, dado a ausência de critérios em comum, ou seja, com a mesma identidade. Popper (1994) irá formular uma crítica a esta proposição enfatizando que, levada ao seu extremo, ela decorre no pressuposto da irracionalidade e na incomunicabilidade nas ciências, logo, na própria morte da ciência.

<sup>64</sup> “O conceito central que nos parece impor-se na explicação do desenvolvimento cognitivo (...) é, pois, o de um melhoramento de formas de equilíbrio, dito de outra forma, uma 'equilíbrio majorante' (...) sendo o problema o dar-se conta de suas duas dimensões inseparáveis: a compensação das perturbações responsáveis pelo desequilíbrio motivando a pesquisa e a construção de novidades caracterizando a majoração.” (Piaget, 1975 apud Montangero e Maurice-Naville, 1998: 151)

espírito. A psicologia se justifica como disciplina autônoma, para um e outro, pois é a ciência que se interessa por esclarecer como surge e se desenvolve este “locus” específico, que não é a mera soma dos fenômenos biológicos, tão pouco o resultado da impressão que os dados empíricos possam aportar. São, por isso mesmo, contrários tanto ao inatismo quanto ao empirismo;

- 5 - os dois sustentam que a evolução psicológica não ocorre quantitativamente mas através de estágios que marcam uma evolução qualitativa; cada qual, por sua vez, identificou o que seriam estes estágios;
- 6 - os dois acreditam que a evolução psicológica do homem tem por horizonte de chegada o homem racional e “governador” de si. É a pessoa, ou seja, o sujeito psicológico que teve desenvolvido seu caráter e alcançou a relativa autonomia diante do outro ou sócius, para Wallon. É o homem racional, possuidor de uma inteligência autônoma, baseada na lógica formal e, por isso, moralmente autônomo, para Piaget;
- 7 - para os dois o desenvolvimento humano tem como fundamento a ação do sujeito. Ela é descrita e entendida de forma diversa para cada autor. Para Piaget a ação primeira são os próprios reflexos, que engendram os esquemas que constituem-se, por sua vez, em um conjunto interdependente de ações que irão evoluir até alcançarem a condição de operação. Em Wallon são as reações fisiológicas e emocionais, que se expressam em movimentos impulsivos, sempre em relação com a situação ou o meio no qual são ativados; com a continuação do desenvolvimento estes também se complexificam e se organizam em *conjuntos* mais ou menos estáveis de respostas ao ambiente. Estas estarão na origem da consciência de si, da razão e da representação. Resumidamente, os dois, guardadas as devidas diferenças, concordariam com o antigo adágio reinterpretado por Goethe: *no início era o ato*.

Além disso, há aproximações no que concerne ao tema da passagem entre uma inteligência prática, própria do bebê, e outra representativa ou simbólica, a partir do 2º ano de vida:

- 1 Ambos concordam que os primeiros atos miméticos não implicam a presença da representação (entendida como qualquer imagem ou elemento semiótico que possa ser voluntariamente evocado);
- 2 Concordam que não é possível interrogar crianças com menos de 4 anos. Há

falta de continuidade no diálogo devido a impregnação e labilidade da criança para com os jogos simbólicos;

- 3 Estão de acordo que a representação deriva, em parte, da imitação;
- 4 O modo como concebem a percepção é semelhante: ela não é “mero decalque” do real, mas fruto da atividade do sujeito. Perceber é agir sobre o objeto. Não se pode perceber o objeto “em si”, pois para percebê-lo temos de utilizar-nos dos quadros categoriais de que dispomos. Esses quadros são, em parte, construídos pelo sujeito e, em parte, tomados do social. Eles também possuem um desenvolvimento ou gênese e é neste sentido, que ambos se distanciam da psicologia da Gestalt, para quem os quadros perceptivos já estão dados e são estruturas universais. Também como decorrência desta proximidade, ambos, no que concerne ao produto da percepção, que pode ser uma representação, se afastam da compreensão desta como uma correspondência *ipses literes* do real externo. No entender tanto de Piaget quanto de Wallon, não se pode, jamais, ter acesso a realidade tal qual ela é. A representação do real carrega os limites da percepção e dos quadros categoriais disponíveis.
- 5 Para os dois a imagem mental é a interiorização da imitação, ou seja, a realização da imitação agora no nível mental e não mais de forma explícita ou concreta. É preciso guardar, contudo, as devidas diferenças no conceito imitação;
- 6 Os dois acreditam que o pensamento do bebê se dá sem o auxílio a imagens ou outros elementos próprios a representação. Por sua vez, eram ambos contrários às psicologias que não faziam esta distinção, entre um pensamento concreto e outro abstrato ou simbólico, ou que atribuíam ao bebê a capacidade de manejar os símbolos, tal como faz o adulto – que é a proposta da psicanálise<sup>65</sup>.

Por outro lado, as diferenças são igualmente significativas:

1- objetivos e horizontes distintos. Wallon visava, como já afirmamos, a produção de uma Psicologia geral. Seu horizonte último era o homem total (emoção, afeto, inteligência, relação com o outro). Piaget buscava uma Epistemologia Genética. Seu

<sup>65</sup> As duas teorias estão na contramão, deste modo, das pesquisas atuais sobre a imitação em neonatos (Lécuyer, 2002; Meltzoff e Moore, 1977; 1994; Fontaine, 1988), que advogam a presença de uma modalidade de representação anterior aos períodos previstos por Piaget e Wallon.

interesse maior era produzir um conhecimento que apreendesse a transformação do conhecimento, desde conhecimentos os mais simples até os mais complexos e elaborados, tais quais encontramos na elaboração científica. Seu foco era, portanto, o sujeito epistêmico, ou seja, para as operações do sujeito que se depara com um objeto de interesse e quer conhecê-lo e não o sujeito psicológico.

2- continuidade X descontinuidade. Em sua introdução ao seu *A origem do pensamento* (1945) Wallon assim se expressa:

O velho adágio, retomado por Leibniz, *natura non facit saltus* tem sempre seus partidários, malgrado todos os desmentidos que lhe aportam o conhecimento mais aprofundado da natureza ou do homem. Parece a muitos que supor o mesmo em tudo é ter explicado. Mas o problema subsiste de saber como se opera a passagem entre esta inteligência, que será finalidade latente nas coisas, e as construções variáveis da inteligência explícita. Só este problema importa, só ele tem sentido. (Wallon, 1945: VI)

Eis, nos parece, a síntese de toda discussão entre Piaget e Wallon. Por que teria Wallon insistido na descontinuidade? De que descontinuidade falava ele e, mais propriamente, como a observava?

Ora, o método walloniano é o método das comparações dos conjuntos. Ao comparar a mentalidade da criança com mentalidade do adulto, o pensamento concreto com o pensamento simbólico, o patológico com o normal, ele buscava evidenciar os contrastes, as diferenças, crendo ser elas mais pertinentes para a descrição e compreensão do real do que as semelhanças. Esse método, como já sinalizado, é a correspondência exata, no terreno da psicologia, do materialismo dialético. Em uma disciplina – a psicologia da criança – que vem enfatizando muito mais a continuidade do que a descontinuidade (Bideau, Houdé e Pedinielle, 2004), Wallon parece ser uma voz solitária na imensidão de trabalhos ali disponibilizados. No entanto, como já sinalizado pelo próprio Wallon (1951) quando de sua resposta a Piaget, não se trata de um descontinuismo absoluto, ou de negar a existência de fatores comuns entre uma etapa e outra no decorrer do desenvolvimento. Há uma descontinuidade estrutural com a qual, inclusive, o próprio Piaget está de acordo. Porém, dado seu método dialético Wallon tende a ver naquilo que se poderia supor uma continuidade funcional – emoção e razão; sincretismo e individualização; pensamento prático e pensamento representacional – como também evidenciando uma descontinuidade. Persiste a diferença entre Piaget e Wallon com relação a este aspecto, porém, sustentamos, que se trata muito mais de uma diferença de ênfases e não, como proporá algumas vezes Piaget (1945; 1951), relativo a

estrutura profunda de cada uma das teorias.

3 – o Método. Wallon prefere a comparação e o recurso aos conjuntos funcionais. Piaget prefere o acompanhamento e a descrição minuciosa dos comportamentos infantis. O próprio método de Piaget faz ressaltar a continuidade. O de Wallon, a descontinuidade. Poderíamos dizer, junto com Danziger (1984) que estes são dois modelos de produção das categorias psicológicas, delimitam, deste modo, a forma de apreender os objetos.

4 – a Dialética. Se ambos são dialéticos, como afirmamos acima no que concerne as semelhanças, não devemos simplificar este que é, sem dúvida, o pano de fundo filosófico que sustenta as demais escolhas e proposições teóricas. Em Piaget a dialética é a recorrência dos elementos psicológicos como forma de retro-alimentar os processos que os engendram. É a equilibração majorante que será a responsável pelo mecanismo de continuidade próprio desta dialética. Os conflitos são dirimidos com base na resolução dos mesmos ou no aparecimento de uma nova solução que re-equilibre o sistema. Em Wallon é a dialética dos contrários (Heráclito, Hegel, Marx, Engels), e os conflitos são resolvidos a partir da síntese dialética, que pode se dar seja pela transformação da quantidade em qualidade, seja pelo interpenetração dos contrários ou pela lógica da negação da negação (tese – antítese – síntese, esta última sendo a negação da antítese que, por sua vez era a negação da tese).

5 – a concepção de conhecimento que se deriva de cada teoria. Em Wallon é muito mais evidente a intromissão de fatores afetivos, da subjetividade na construção do conhecimento (cf. Wallon, 1942: 225); já em Piaget, embora ele parta do fato de que toda construção do conhecimento é a construção de um sujeito, ou seja, passa pela assimilação que esse sujeito faz dos dados a ele disponíveis, as categorias produzidas, as operações, são sempre funções da cognição e portanto possuindo a afetividade como motor mas não como definidora nas características mesmas desse conhecimento. Ele admite que há conhecimento afetado pela subjetividade, é o conhecimento egocêntrico. Essa influência, contudo, não é no nível último do conhecimento. Um conhecimento matemático, a simples operação de somar duas unidades mais outras duas unidades ( $2 + 2$ ), não sofre alteração quer se esteja no auge da euforia ou no abismo da depressão. O egocentrismo impede a tomada de posição descentralizada frente a um objeto, é a indigência de elementos cognitivos e de suas relações recíprocas.

6 - aplicabilidade X ciência pura – Wallon sempre se interessou pelo uso prático da psicologia, teve uma incursão como psicólogo do trabalho e seu empenho e interesse

com as atividades educacionais, inclusive promovendo a psicologia escolar na França (1945), foi sempre evidente. Piaget, ao contrário, buscava deixar claro que não queria que assuntos práticos influenciassem suas elaborações teóricas. “Se um autor se preocupa demais com a prática ele acaba não fazendo bem suas pesquisas puras” (Piaget e Evans, 1973/1979: 72).

7 - inteligência sensório-motora X inteligência das situações – não é mera diferença de nomenclatura, não quer indicar uma mesma coisa. O período é parcialmente o mesmo, já que a inteligência sensório motora se estende de 0 a 2 anos e, para Wallon a inteligência das situações vai de 1 aos 3 anos. Piaget vê uma inteligência que se move em esquemas. A criança inicialmente responde aos sentidos e ao movimento com vistas a produzir estes esquemas. Wallon, diferentemente, vê uma criança imersa no social, no qual todas as suas ações, inicialmente desordenadas, são expressivas e interpretadas pelo meio onde ela se encontra. Expressam sua emoção, seus estados de ânimo, prazer, desprazer, conforto, desconforto. A inteligência das situações é aquela onde a criança começa a responder adequadamente as situações nas quais se encontra. É uma inteligência que visa responder a uma situação, um conjunto, e não um crescimento de si própria. Visa um relacionamento com o mundo social.

Encontramos ainda outras três diferenças mas que iremos detalhar no tópico seguinte, no qual procuraremos efetuar uma análise e síntese do debate sobre a origem e a formação do pensamento simbólico. São elas, o uso dos conceitos imitação, representação e função simbólica.

Todas essas diferenças tomam corpo e são como que sintetizadas no uso que cada autor faz de sua categoria principal para explicar o desenvolvimento humano. No nosso entender, no nível teórico, entre Piaget e Wallon se confrontam duas categorias distintas: *conjunto (ensemble)* e *esquema*. A primeira delas quer abarcar o sujeito em relação com seu meio, a linguagem em sua totalidade expressiva, comunicativa e representativa. A segunda representa a estrutura cognitiva, é um conjunto de ações interiorizadas, tomadas em relação com um objeto de conhecimento. Piaget incluiu em sua descrição dos esquemas sensório-motores, os esquemas afetivos, que seriam sua contraparte. Mas continuam sendo ações interiorizadas em relação com objetos de conhecimento. Cada unidade ou categoria fundamental, portanto, proporciona um olhar específico sobre os fenômenos estudados, abre e fecha possibilidades de intercâmbio com a realidade. As respectivas categorias determinam, igualmente, o método ao qual podem ser ativados para que se possa 'alcançá-las'.

## **4.2 - A controvérsia sobre a origem e formação do pensamento simbólico: para além da continuidade e descontinuidade**

Mas e quanto a controvérsia que ocupou os dois livros do início da década de 1940 e que teve ainda, por parte de Piaget, uma tentativa de solução teórica em um texto de 1962? O que a teria motivado? Que resultados pudemos tirar deste debate? Teriam Piaget e Wallon conseguido resolvê-la?

Começando pela motivação, pudemos constatar que o debate sobre a origem e formação do pensamento simbólico, por não poder ser separado, ou melhor, por não poder ser entendido como um debate à parte do debate como um todo tratando-se apenas de um dos momentos privilegiados de intercâmbio e controvérsia entre os dois autores, sobre ele atuaram todos os elementos, alguns deles já apontados acima, que incidiram sobre a longa história do “diálogo mal harmonizado” entre Piaget e Wallon.

Mas, em primeiro lugar, é preciso lembrar que há uma coincidência temporal no estabelecimento de certos conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil. Ambos se encontravam em um momento teórico onde a resolução para o problema da “passagem” entre uma inteligência prática e outra representacional necessitava ser resolvido para que se pudesse dar prosseguimento aos respectivos programas de pesquisa: Piaget, precisava explicar esta transição para se dedicar ao projeto de elaboração da epistemologia genética. Wallon, procurava resolvê-lo pois vislumbrava nisto o problema fundamental cuja solução possibilitava a construção de uma psicologia geral. A resposta dada por ambos, contudo, não é, em seu aspecto geral, tão divergente quanto eles próprios supunham.

No princípio é a ação que governa o comportamento infantil. O bebê humano vai agir sobre o mundo relacionando-se com as coisas através de suas ações, entendidas como esquemas sensório-motores ou como gestos expressivos, conforme a teoria que nos referimos. A transição entre essa etapa do desenvolvimento, caracterizada por um mundo regido pela ação e por uma forma de inteligência que não se utiliza do recurso à representação se dará pela interiorização das ações, as do sujeito e as daquelas dos outros sujeitos no entorno à criança, evidenciada de forma clara através da imitação

diferida. Tanto para Piaget quanto para Wallon, ao chegar-se à imitação diferida a criança já internalizou um conjunto de ações e pode agora dispor destas para efetuar a representação. A imitação diferida é a manifestação de uma função psicológica nova no decorrer do desenvolvimento, a função simbólica. Ela estava sendo preparada através do desenvolvimento do esquematismo sensório-motor, irá afirmar Piaget. Ela irá esperar a maturação neurofisiológica e o desenvolvimento geral, que acaba por confluir em situações e meios diversos dos daqueles do início do desenvolvimento, irá contestar Wallon. Ambos afirmam que a abstração nascente é fruto de uma reconstrução dos dados do sensório-motor. Será o resultado de uma dupla assimilação e acomodação, dirá Piaget. Terá como base a intuição espacial desenvolvida no sensório-motor mas sublimada, retificada no período representativo. A frase a seguir pode ser interpretada como sendo escrita por ambos: “Sem dúvida, nada passa diretamente de um desses planos ao outro”.

Deste modo, encontravam-se Piaget e Wallon na seguinte situação: coincidia uma certa urgência na resolução do problema da explicação do nascimento da função simbólica e os dois propõem solução que se assemelhava em sua explicação geral. Era preciso, pois, resolver qual dos dois teóricos seria considerado o “pai” da teoria explicativa ou qual das duas teorias explicava melhor o fenômeno em questão. De modo especial, acreditamos que atuou enquanto motivação principal do debate, o fato de os dois autores representarem dois modelos ou programas de pesquisa diversos na mesma grande área disciplinar. A controvérsia encobria uma disputa pela hegemonia em um campo científico que estava ainda em construção e que precisava se firmar enquanto teoria geral explicativa. Além disso, como ocorrera noutros momentos do debate como um todo, ambos utilizaram para confrontar suas idéias o recurso à crítica e o diálogo com as obras em parte ultrapassadas do seu contendor o que se evidenciou em um descompasso entre as críticas e o estágio de desenvolvimento teórico que cada autor se encontrava.

Outro fato percebido é o deslocamento do diálogo da temática central para temáticas periféricas. Assim, tanto em *Do ato ao pensamento* (1942), quanto em *A formação do símbolo* (1945) a temática central é a compreensão do pensamento representativo a partir de uma descrição e explicação de sua gênese. No entanto, nem Piaget, nem Wallon, referem-se as respectivas teorias sobre esta temática. Quando citam um ao outro, irão enfatizar outros pontos. Piaget irá citar a inadequação, em seu entender, do ponto de vista descontinuista que advoga Wallon para a explicação da



“passagem” entre uma inteligência e outra “Ele fará recurso ao mito e a pressão do social para explicar a representação”, dirá Piaget. Wallon, em contrapartida, irá criticar a explicação piagetiana com base no sistema de assimilações contínuas e “fechadas em si”. Tal proposição só pode “ver” uma continuidade e, como conseqüência, desprezará todos os dados que estejam fora do sistema fechado ou todas as situações que provocariam uma ruptura, evidenciando a descontinuidade. Piaget contestará a interpretação de Wallon de que para ele o desenvolvimento se daria em um sistema fechado: se um esquema A assimila um outro b transformando-se em B, é porque, em algum sentido b completa A e vice-versa. Se o esquema “pegar objeto redondo” (A), assimila o objeto quadrado (b), transformando-se em “pegar objeto quadrado” (B), é porque havia algo no objeto quadrado (b) que era “agarrável” pelo esquema A, que agora, com as novas aquisições transformou-se em B (síntese dialética entre A e b). Não obstante essa troca de acusações, não se discute o objeto central.

É preciso afirmar que, nesta disputa, Piaget encontrava-se em vantagem com relação a Wallon. Este último, ao levar em conta os trabalhos anteriores de Piaget, em especial sua trilogia que tem início em meados da década de 1930, não terá elementos suficientes para discutir as teses de Piaget no que concerne aos fenômenos da imitação, da representação e da função simbólica. Piaget irá explicitá-las de forma mais elaborada apenas em seu livro *A formação do símbolo* (1945), publicado, portanto, três anos após *Do ato ao pensamento* (1942). Piaget, nesse sentido, poderá se posicionar frente a formulação teórica walloniana quanto a cada um destes fenômenos. Irá questionar o conceito de imitação de Wallon.

Piaget, ao alargar o conceito de imitação identificando-a em todo comportamento que vise a cópia de um modelo, irá fazer uma descrição dos processos cognitivos que envolvem a imitação. A sua descrição é sempre uma descrição de um sujeito que responde a um problema objetivo. Não põe em primeiro plano os possíveis relacionamentos afetivos entre o sujeito e o objeto imitado. Para Wallon, ao contrário, não se imita qualquer coisa ou pessoa. E a imitação faz parte de toda a dinâmica da personalidade da pessoa, é lhe um instrumento para seu desenvolvimento, cresce e se desenvolve com ela. Durante o estágio do personalismo ela toma todas as matizes afetivas constitutivas deste momento. A imitação é utilizada para assimilar o outro a si, para se assimilar ao outro e negar a si e, finalmente para encontrar a boa distância entre eu e outro. Não há dúvidas de que Wallon faz uma descrição dos afetos ou da dinâmica afetiva que envolve a imitação e isso, por si só, já deveria ser algo enriquecedor para a

psicologia piagetiana.

Piaget irá, do mesmo modo, discordar com a concepção de representação, mais especificamente da gênese desta, e aqui voltamos a questão da continuidade versus descontinuidade. Porém, deixará de informar que há semelhanças e diferenças quando da conceituação da função simbólica.

A função simbólica é, de fato, o conceito chave para a compreensão da representação nos dois autores. É ela quem garante a possibilidade da simbolização ou representação, tanto para Piaget quanto para Wallon. Nos dois, igualmente, ela não se resume a ser auxiliar do desenvolvimento da linguagem, mas está na base da possibilidade de qualquer comportamento representativo.

Para Wallon a função simbólica é a

que permite substituir ao conteúdo real, intenções ou pensamentos e imagens que lhe exprimam, sons, gestos ou mesmo objetos, que só possuem com eles relações com o ato pelo qual a ligação se opera. (...) Ela não é a simples soma de gestos determinados. Ela é aquilo que estabelece uma ligação entre um gesto qualquer a título de significante e um objeto, um ato ou uma situação, a título de significado. Ela não é, além disso, adição, mas desdobramento. (...) A função simbólica é o poder de buscar para um objeto sua representação e para sua representação, um signo (Wallon, 1942/1970: 192 – tradução nossa)

Para Piaget a função simbólica é

Nós nos esforçaremos,(...), por mostrar que a aquisição da linguagem é ela mesma subordinada ao exercício de uma função simbólica que se afirma no desenvolvimento da imitação e do jogo tanto quanto nos mecanismos verbais. (Piaget, 1945/1970: 6 – tradução nossa)

A linguagem oral do homem é apenas a principal e não a única manifestação de uma função simbólica muito geral. (Piaget, 1945/1990: 89)

Essa conexão específica entre 'significantes' e 'significados' constitui o próprio de uma função nova, a ultrapassar a atividade sensorio-motora e que se pode chamar, de maneira muito geral, de 'função simbólica'. É ela que torna possível a aquisição da linguagem e dos 'signos' coletivos. Mas ela a ultrapassa largamente, pois interessa igualmente aos 'símbolos', por oposição aos signos, ou seja, as imagens que intervêm no desenvolvimento da imitação, do jogo e das próprias representações cognitivas. (...) Mas a função simbólica levanta um problema de ordem psicológica que não é resolvido pelo apelo à vida social – pois o símbolo individual ultrapassa o signo coletivo – ou a neurologia – pois uma conduta nova, mesmo quando necessita da intervenção de aparelhos nervosos distintos, não se apresenta nunca como descontínua, mas

parcialmente determinada por aquelas que a precederam. Esse problema é o da diferenciação entre o significante e o significado e foi para tentar resolvê-lo que procuramos, nesta obra, traçar a história das diferentes formas iniciais de acomodações e assimilações sensório-motoras e mentais. Com efeito, essa diferenciação entre dois tipos de esquemas, os 'significantes' e os 'significados', é exatamente tornada possível pela da acomodação e da assimilação, ou seja, da imitação e dos mecanismos assimiladores da inteligência e do jogo. (Piaget, 1945/1990: 352-353)

Vemos, portanto, que nos dois autores esta função é a que garante a possibilidade de utilizar-se de objetos semióticos (imagens, sons, imagens sonoras, ações ou gestos) no lugar de outros objetos; é o mecanismo da representação. Eu manipulo, mentalmente, a palavra CASA, para pensar, julgar a casa real que possuo e que pode ou não estar presente diante dos meus olhos. É uma função de extrema importância pois garante a possibilidade de atuar sobre um outro nível da realidade: é o mundo representativo. Fazendo isso, alargo as minhas possibilidades de atuação sobre o mesmo. Já não preciso agir sobre a casa que possuo para poder pensar sobre ela. Wallon falará de desdobramento do real. Piaget mostrará os vínculos desse pensamento, com as operações mentais e a reversibilidade que as constituem. O acesso ao pensamento representativo não implica, imediatamente, a entrada no pensamento operatório, mas lhe é condição necessária e anterior.

Os próprios objetos semióticos (índice, sinal, símbolo e signo) irão ser compreendidos pelos dois autores de forma semelhante.

Jesuino (1981), contudo, irá afirmar que Piaget e Wallon divergem no próprio conceito de função simbólica. No nosso entender, no entanto, não há discordâncias quanto a conceituação mas a diferença se encontra no modo como se explica o surgimento desta função e ao seu produto principal: a representação.

Desse modo, Piaget irá ressaltar a preparação, através dos mecanismos de assimilação e acomodação e de sua dinâmica de equilíbrio concretizada na imitação e no jogo, que, a um determinado momento, culmina na capacidade de diferenciação entre significantes (índices, sinais, símbolos, signos, objetos, esquemas verbais etc.) e significados (o conteúdo de tais índices, sinais, símbolos, signos, objetos, esquemas verbais etc.). Ele não nega a maturação neurológica e quanto aos aspectos sociais (a linguagem oral sendo o seu maior representante) irá afirmar que estes tomam parte importante nesta preparação mas, parte secundária. A representação nasceria, assim, do duplo movimento da assimilação e da acomodação, que são mecanismos de intercâmbio com o entorno social mas que, em última instância estão no âmbito do indivíduo. Uma

vez que a representação já tenha iniciado seus trabalhos, com a apropriação do sistema lingüístico – que é dado pelo social – será possível a socialização do pensamento que é momento indispensável para a conceituação.

A imagem sonora de uma palavra, por exemplo, é ao mesmo tempo o resultado interiorizado de uma imitação sensório-motora adquirida e o esboço de sua produção ulterior ou, dito de outra maneira, de uma imitação representativa. (...) as representações verbais constituem um tipo novo, que ultrapassará largamente a possibilidade da representação imitativa: o tipo conceptual. Unicamente, longe de atingir de saída o nível propriamente conceptual, a linguagem inicial da criança se limita essencialmente a reforçar o poder representativo já preparado pela imitação como tal. (Piaget, 1945/1990: 354)

Por outro lado, Wallon por conceber que a representação mantém vínculo de filiação e oposição com os comportamentos emocionais, tornados expressivos pela função tônica; que estes comportamentos, ao se estabilizarem, por volta do final do primeiro ano, em um conjunto de atitudes possibilitam uma primeira consciência de si, e são já uma comunicação antes da comunicação, uma representação antes da representação; que a imitação, tornada possível através do simulacro – gestos expressivos que guardam uma mesma relação de correspondência com gestos reais porém, na ausência do objeto que o determina – responderá não apenas às necessidades do sujeito, mas a situação global na qual está inserida. Não se imita qualquer objeto/modelo, mas um modelo no qual há uma correspondência com os quadros da personalidade nascente. Tudo culmina na produção de uma pessoa. Wallon insistirá ainda na existência de uma intuição espacial própria do período sensório motor, que é quem possibilita a manipulação dos dados da representação – índices, sinais, símbolos, imagem e signos - que terá de ser re-atualizada com a entrada do pensamento representativo. Tal re-atualização se dará através da maturação nervosa mas também da atuação sobre o mundo, ou seja, da experiência, bem como da intervenção dos quadros de pensamento ou tecnologias intelectuais disponíveis pelo entorno social.

É por esta razão que Wallon afirmará que

De orientações inversas a inteligência discursiva e a inteligência das situações, ainda que uma opere sobre o plano das representações e dos símbolos e a outra sobre o plano sensório-motor, uma por momentos sucessivos, a outra por apreensão e utilização global das circunstâncias, supõem, contudo, todas as duas a intuição de relacionamentos que tem por terreno necessário o espaço. Mas, do ato motor à representação houve transposição, sublimação de tal intuição que, de incluída nas relações entre o organismo e o meio físico, tornou-se esquematização mental. Entre o ato motor e o pensamento a

evolução se explica simultaneamente por oposição e pelo mesmo. (Wallon, 1942/1970: 239 – tradução nossa)

Filiação e oposição, contradições, conflitos, ou seja, descontinuidade.

Passados quase vinte anos após a materialização da controvérsia sobre a origem da representação, Piaget irá buscar uma síntese sobre a temática da representação entre ele e Wallon. Parecia ter compreendido que, no momento anterior, haviam ambos perdido a oportunidade de aproximarem-se mais, fortalecerem os achados e concepções teóricas.

No texto intitulado “O papel da imitação da formação da representação” (1962) que Piaget redige com a dupla função de homenagear e de apresentar sua tentativa de síntese teórica com a teses wallonianas sobre a representação, ele irá afirmar que se compreendermos como complementares o sistema postural (ou tônico) e o sistema sensório-motor – o primeiro, descrito por Wallon como responsável por “moldar” ou “dar forma” as atitudes e o segundo, entendido por Piaget como o responsável pela coordenação entre ações que visam melhor responder a uma situação prática – então seria possível pensar-se que há uma complementaridade entre suas idéias com aquelas de Wallon. Tal complementaridade seria a mesma que se encontram entre os aspectos figurativos e operativos que intervêm no ato de conhecimento.

Gostaríamos de objetar, no entanto, que tal complementaridade proposta por Piaget não seja possível. Uma tal complementaridade exigiria uma equivalência, ou ao menos uma grande proximidade, entre termos que se mostram, ao contrário, diversos.

Serão mesmo complementares as duas formas de conceber a representação? Seria a representação composta destes dois sistemas: postural e sensório-motor? O sistema postural equivaleria aos aspectos figurativos e o sensório-motor aos aspectos operativos de Piaget? É preciso lembrarmos que o sistema postural para Wallon não quer apenas representar, mas quer comunicar, atuar sobre o outro e ser elemento intermediário da tomada de consciência. A emoção ao atuar sobre o outro, seja pelo contágio emocional, seja pela mobilização no outro de um comportamento complementar, acaba atuando sobre o próprio sujeito. O sistema postural não se limita, portanto a dar forma ou representar mas é, igualmente, uma tomada de consciência e, nesse sentido, a produção de conhecimento sobre si, sobre o mundo e sobre a relação do eu com o mundo.

Já os aspectos figurativos são descritos por Piaget como aqueles que, no ato de

conhecer, equivalem aos elementos que dão a forma, a percepção do objeto que se irá conhecer. Mas, conhecer é, acima de tudo, ordenar, classificar, colocar em relação estes aspectos formais (cor, peso, dimensões etc.) e, deste modo, Piaget irá afirmar uma hierarquização entre estes dois aspectos. Só aos aspectos operativos cabe a tarefa de produção de conhecimento. Desse modo, não pode haver correspondência, termo a termo, entre os conceitos acima tratados.

Além disso, Piaget (1962) continuará falando da representação como resultado de um ato de conhecimento. Wallon irá acrescentar, além deste aspecto, o fato de a representação se dar como resultado de um processo de relação do sujeito com o meio social. Ela dirige-se não a um objeto qualquer, mas a um objeto social e, em seus primórdios, quer mobilizar, quer servir de instrumento para o intercâmbio com este objeto social (no caso, os adultos de seu entorno). Devido a dialética de filiação e oposição, o sistema postural irá proporcionar o nascimento da consciência e do pensamento mas, na medida em que estes se estabelecem, se oporá ao primeiro que terá de ter seus aspectos reduzidos, minimizados para que a representação se estabeleça.

Assim, Piaget (1962) busca a complementaridade mas, de fato, reduz o pensamento de Wallon ao seu esquema conceitual. Seria preciso ir além da própria conceituação e fazer concessões que Piaget não parecia estar disposto nem parecia ver a necessidade das mesmas.

Concluimos deste modo esse nosso trajeto que visava responder as nossas questões iniciais: o que foi e como se constituiu o debate entre Piaget e Wallon sobre o tema da formação do pensamento simbólico ou representacional? Estaria correto Zazzo (1978), ao afirmar que o relacionamento entre os dois teóricos fora marcado por uma mútua surdez?

Podemos agora afirma que o debate entre Piaget e Wallon sobre a formação do pensamento representativo fora o auge de um longo processo de discussão e discordância entre esses dois autores. Enquanto momento privilegiado, no entanto, este debate não deixou de refletir as mesmas dinâmicas e os mesmos elementos constitutivos do debate como um todo. Trata-se da confrontação, no nível teórico, de dois programas de pesquisa distintos, a disputa pela hegemonia na área disciplinar que é a da Psicologia da Infância dentro da comunidade francófônica. Eis, talvez, um dos motivos pelos quais Piaget não deu a devida atenção para Vygotsky, quando de suas críticas na década de 1930 (Van der Veer, 1996a). Apesar das críticas do psicólogo russo serem muito

semelhantes àquelas produzidas por Wallon, com Vygotsky, diferentemente, Piaget não disputava um lugar de reconhecimento entre os pares da comunidade científica francófona.

Através do descompasso nas críticas e do deslocamento do aspecto central para dar-se atenção aos aspectos periféricos temos de admitir, juntamente com Zazzo (1978) de que tal intercâmbio de quase 40 anos é bem caracterizado como “diálogo mal harmonizado” ou, como o próprio Piaget admitira, diálogo de surdos. Coube a Piaget (1962) o mérito de procurar sanar tal descompasso nas críticas e deslocamento da temática central. Não fugindo ao diálogo e propondo uma síntese entre o seu e o pensamento de Wallon, Piaget será o protagonista de um dos poucos momentos da história da psicologia onde duas teorias, sabidamente distintas e, em muitos aspectos, opostas, buscam encontrar um terreno comum e produzir conhecimento em conjunto. No entanto, apesar de enfatizar algumas das especificidades da teoria walloniana, ao interpretá-la com os critérios teóricos da teoria piagetiana, acaba-se por não avançar tanto quanto se supunha.

Talvez porque tal integração supõe o esforço de ambos os lados da contenda e igualmente, por necessitar o empreendimento que ultrapassa os autores das respectivas teorias, uma vez que cada teoria transborda em um conjunto de atividades sociais e científicas que as sustentam, o sonho da integração e da superação das diferenças teve de ser adiado mas, assim como o vemos, é ainda objeto de possibilidade que se encontra no horizonte.

## CONCLUSÃO

O uso das controvérsias e dos debates como elementos para melhor compreender o desenvolvimento e a constituição de uma teoria científica ainda é pouco explorado (Hellman, 1999; Pongratz, 1998; Brožek, 1996; Latour, 1989). Isso decorre de alguns elementos, dentre eles, da dificuldade em se delimitar (cronológica e teoricamente) tais objetos, bem como pela real dificuldade em se estudar as influências entre uma teoria e outra - pois não há critérios objetivos claros, devendo nos contentar com inferências ou, em alguns casos, quando os próprios autores assumem uma influência específica. Uma última dificuldade em se levar em conta os debates no processo de constituição de uma teoria, decorre da concepção idealizada do desenvolvimento das teorias científicas, entendidas como fruto do esforço individual ou, no máximo, da equipe de trabalho encabeçada pelo autor.

Porém, se entendermos as teorias psicológicas como resultado de inúmeros fatores agindo em conjunto – programas de pesquisa diversos, fatores econômicos (fontes de apoio financeiro), sociais e culturais, o estado do desenvolvimento tecnológico e científico global, os movimentos científicos mais proeminentes de cada época (positivismo, estruturalismo, funcionalismo, holismo etc.), o percurso individual e/ou coletivo de seus respectivos autores – passa-se a perceber que o desenvolvimento e construção de uma teoria é atravessado por esses fatores e que para melhor compreendermos a teoria, suas potencialidades, limites e mesmo seu mecanismo interno (conceitos, estrutura, dinâmica) é preciso entender como esses atravessamentos ocorrem.

Neste trabalho procuramos entender, de modo especial, um destes fatores que possa ter influenciado na construção das teorias psicológicas de Piaget e Wallon: o debate que travaram no decorrer do século XX.

Piaget e Wallon debateram por quase quatro décadas e conhece-se pouco sobre a dinâmica deste debate. Acreditamos que esse intercâmbio/debate possa ter influenciado nos rumos e teorizações de cada autor.

Ao empreendermos uma investigação teórica sobre o assunto percebemos que o debate entre Piaget e Wallon não é um debate de fácil delimitação teórica e cronológica.



Tratava-se de um intercâmbio marcado por diversos momentos e várias controvérsias envolvidas. Curiosamente, os manuais de História da Psicologia e os de Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, raramente mencionam um possível intercâmbio teórico entre estes dois autores. Além disso, percebemos que o debate é, por um lado, pouco referido quando se trata dos piagetianos e, por outro lado, constantemente referido pelos wallonianos porém, sem menções a uma perspectiva histórica para a compreensão do mesmo e, deste modo, compreendendo tanto a obra de Wallon quanto a de Piaget como se estivessem, nos vários momentos do debate, com suas teorias já terminadas e acabadas. De um lado, pois, uma certa desconsideração do debate e, do outro, consideração mas sobretudo sobre o aspecto teórico e menos sob o aspecto histórico.

Através do olhar mais aprofundado sobre um dos momentos de debate procurou-se adentrar na dinâmica interna do mesmo. O momento escolhido – década de 1940, possuindo uma intervenção de mesmo conteúdo, por parte de Piaget em 1962 - concerne sobre a explicação da origem e desenvolvimento do pensamento simbólico ou representacional. Interessava-nos entender porque eles haviam debatido sobre esse assunto e se, no dizer de Zazzo (1978), era correto afirmar que se tratava de um diálogo de surdos.

A escolha de tal recorte se deu pela possibilidade de uma delimitação teórica do corpus de pesquisa – trata-se de 2 livros e alguns textos adicionais – bem como por ter sido um momento discutido também por outros teóricos (piagetianos e wallonianos), e por se tratar de temática de grande relevância para a psicologia contemporânea sendo, até nos dias atuais, objeto de inúmeras teorias e controvérsias (Tomasello, 2006; Deloache, 2005, 1996; Lécuyer, 2002; Fontaine, 1988; Trevarthen, 2004 e 1987; Galifret-Granjon, 1981; Bonnet, 1980; Paulus, 1945; Wallon, 1942).

Os resultados aos quais chegamos nos levam a considerar que o debate Piaget – Wallon possui algumas características singulares.

A primeira delas é um descompasso com relação as críticas. Isso quer dizer que na medida em que um autor criticava o outro usava de textos anteriores ao momento de referência a crítica. É uma situação compreensível e relativamente natural num debate científico, no entanto, em se tratando desses dois personagens identificamos que este descompasso acabou agravando o debate pois tanto um como outro, em maior ou menor medida, modificam suas respectivas teorias no decorrer do debate e esse descompasso ao não levar em conta a trajetória recente, atual e as perspectivas que se abrem para seu

contendor acaba interpretando o oponente com os olhos e perspectivas do passado. O descompasso, no entanto, não é absoluto e tenderá a diminuir na medida em que o debate avança ao ponto de, ao final do mesmo, podermos afirmar que ele tenha se reduzido consideravelmente. Com efeito, em 1951, por ocasião do debate no Cahiers Internationaux de Sociologie, verificamos que ambos parecem ter clareza sobre as várias nuances e trajetórias do seu opositor o que torna este momento de intercâmbio um dos mais importantes da história do debate Piaget-Wallon.

A segunda característica é que, em se tratando do debate ao qual buscamos um maior aprofundamento, ocorrido especialmente na década de 1940, verificamos que há um deslocamento do problema central para problemas periféricos – não menos importantes, por certo – com relação a temática da origem da formação do símbolo. Assim, constatamos que nos dois livros por nós investigados os autores se criticam principalmente sobre tópicos que não são centrais sobre a origem e a formação do símbolo. Wallon irá criticar os aspectos gerais da obra de Piaget, como a sua teoria da assimilação, a ênfase na continuidade, o não levar em conta os aspectos maturacionais e sociais. Piaget, em contrapartida, irá criticar, com bastante ênfase, a questão da descontinuidade, de um maturacionismo e de um sociologismo que ele identifica na teoria de Wallon.

Ambos porém, na década de 1940, não entrarão a fundo na questão do que é a representação para um e para o outro. Piaget criticará em Wallon o fato de ele incluir na explicação da representação o “mito e as questões culturais e sociais” e, como consequência, focar na descontinuidade na passagem entre uma inteligência sensório-motora e outra representativa porém, o processo mesmo de constituição do pensamento representativo, como o descreve Wallon que é justamente a relação do corpo e do movimento com a função tônica, a questão do simulacro, a imitação e a atualização da intuição espacial em um novo nível, Piaget não discutirá estes aspectos. Do mesmo modo Wallon não irá questionar a posição sobre a representação de Piaget que, embora já tivesse sido apresentada de forma rápida em *O nascimento da inteligência (1936)* só será explorada e expandida em *A formação do símbolo (1945)*. Irá questionar, por um lado, o mecanismo geral, que é o mecanismo da assimilação, o crescimento e complexificação entre os esquemas que ele irá criticar afirmando ser um sistema fechado que só se abre a assimilações fortuitas, crítica que Piaget irá responder afirmando não ter sido bem compreendido por Wallon.

Na década de 1960, ao propor uma síntese entre seu entendimento da

representação e aquele de Wallon (1942), Piaget irá sugerir que toda sua teoria se dirige, de modo especial, para a explicação dos aspectos operativos do conhecimento e da representação. Já a teoria walloniana, se preocuparia predominantemente com os aspectos figurativos. Procuramos demonstrar que tal interpretação reduz Wallon aos esquemas piagetianos e, incorre no erro de não compreender que, para Wallon, o sistema postural ou expressivo não se refere apenas ao aspecto figurativo, ou seja, tendo como resultado a representação dos aspectos figurais ou formais tal como cor, tamanho, textura etc., mas quer ser, principalmente, um mecanismo de comunicação das emoções e, como consequência, dirige-se ao outro, procurando ativar junto a ele comportamentos complementares. Desse modo, permanecerá o fato de Piaget e Wallon possuírem concepções diversas frente a representação. No primeiro ela é um aspecto do ato de conhecimento dirigindo-se, especialmente, para objetos do conhecimento e sendo instrumento deste processo cognitivo. No segundo é entendida como um elemento na interação com o outro, elemento carregado, porque é a expressão corporal deste, de emoção visando mobilizar e aproximar-se do outro com fins de produzir um eu diferenciado e autônomo: a pessoa.

Percebemos que, no decorrer do debate, tanto Piaget quanto Wallon, dirigiam-se ao colega com base nas representações já estabelecidas sobre o mesmo e, em parte, já percebíveis desde o encontro de 1928. Piaget irá atrelar a psicologia de Wallon às vertentes maturacionista (que usa do recurso ao biológico para explicar o psicológico) e do determinismo social (que usa do recurso ao social para explicar o psicológico). Em contrapartida, Wallon irá identificar Piaget com o que ele denominou Psicologia da Consciência, ou Psicologia do Indivíduo, na qual a ênfase é em uma compreensão do desenvolvimento humano que parta do sujeito psicológico individual para chegar-se ao adulto socializado.

Tais representações, certamente, não eram fruto exclusivo de um entendimento pessoal por parte de cada autor. O empreendimento científico é sempre o resultado de forças coletivas, históricas e individuais que se coadunam de forma heterogênea e singular (Latour, 1989; Danziger, 1984; Sokal, 1984). Piaget, ao escolher estudar o conhecimento científico e ao tomar por meio e instrumento deste estudo a Psicologia da Criança, irá construir - e ser construído - por uma comunidade científica. Tal grupo de cientistas e práticos entrará em acordo com relação aos termos, conceitos e estrutura teórica bem como as possibilidades e limites investigativos relacionados com a teoria. Do mesmo modo Wallon, que embora se mostrasse arredio ao termo “escola psicológica” e

fosse considerado um trabalhador solitário (Cahoy, Ohayon e Plas, 2006; Zazzo, 1978), ao fundar o Laboratório de Psicobiologia da Criança (1925) e ao incluir ali outros pesquisadores, acabará por proporcionar, igualmente, a construção de uma comunidade científica cuja principal característica é o concordar com grande parte do corpo teórico do autor principal e por delimitar as temáticas de investigação possíveis e necessárias. Tais atividades sociais irão constituir, portanto, no dizer de Lakatos (1975), programas de investigação diferenciados.

Não obstante as diferenças nos programas de investigação que corresponderão às diferenças na representação mútua, poderíamos afirmar que concordavam com alguns aspectos e o primeiro deles a ser ressaltado é a compreensão de que o primeiro ano de vida do ser humano é marcado pela presença de uma inteligência que, embora suficientemente eficaz para resolver os problemas práticos gerais que lhe possam surgir, atua na ausência de uma verdadeira representação (quando um objeto semiótico é utilizado voluntariamente para evocar um objeto real, mas ausente do contexto onde ocorre a evocação). Será com base nesta asserção básica que ambos irão produzir grande parte de sua investigação posterior, na busca de se procurar dar resposta ao problema que dela decorre de forma automática: se o bebê se caracteriza por uma inteligência que não se utiliza de símbolos ou de uma representação propriamente dita, então resta explicar como ele chega, ao final do segundo ano de vida, emitindo comportamentos que podemos identificar como simbólicos?

### **O que é e como se produz o pensamento simbólico para os dois?**

Para Wallon, o pensamento simbólico é sinônimo de pensamento abstrato que é, por sua vez, diferente daquele que se observa na “inteligência das situações”, no qual não há recurso a símbolos ou outros objetos representativos. O pensamento simbólico para este autor é onde encontramos a idéia, ou seja, onde há um objeto semiótico que refere-se a um objeto real, mas ausente. Tal objeto semiótico, no entanto, como procurará mostrar em *As origens do pensamento (1945)*, não é, a princípio, elemento isolado, senão um objeto de dupla face, um par, onde se mesclam contrários ou semelhantes, conforme a experiência da criança.

Para Piaget, o pensamento simbólico é aquele que se utiliza dos símbolos que são, por sua vez, o produto da dinâmica de equilíbrio entre assimilação e

acomodação. O seu referente, ou aspecto material do símbolo, seria oferecido pela imitação, o primado da acomodação. Já seu significado, ou conteúdo, lhe seria dado pelo jogo simbólico ou primado da assimilação.

Este pensamento simbólico é também marcado pela *função simbólica*, termo que é utilizado pelos dois autores mas com diferenças especialmente quanto a explicação de sua origem. Diz Piaget que é o poder de diferenciar o significante do significado. Ela tem, para este autor, uma origem contínua, uma preparação através do sensório-motor. A função simbólica equivaleria, para Wallon, ao poder de encontrar para um objeto sua representação e para sua representação, um signo. Entendemos, em certa medida, como equivalentes as duas conceituações de função simbólica, já que evidenciam a capacidade de produção simbólica, ou de objetos tais quais possuam uma dupla dimensão: significante e significado, distintos entre si.

Em Wallon, contudo, o simbólico nasce como um desdobramento do corporal e do emocional. Ao simbolizarmos estamos, inicialmente, tomando uma posição corporal diante de algum objeto ou fato. Assim, todos os símbolos e signos, toda a gama de objetos semióticos, têm um relacionamento direto com o corporal, com o físico. Piaget, embora sua perspectiva seja mais do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, não contradiz as asserções de Wallon neste nível. Suas ressalvas estão apenas no que concerne a continuidade entre os diferentes níveis de desenvolvimento e também sobre o valor que o meio externo ou social pode exercer sobre este mesmo desenvolvimento.

Percebe-se, com efeito, que há pontos em comum: o simbólico deriva da função simbólica que é em parte derivado da maturação dos centros nervosos e em parte fruto do exercício e do uso, ou seja, da relação (ação relacional) com o meio. Nem Piaget, nem Wallon irão questionar a existência ou não desta função. Usam-na como explicação para a singularidade do comportamento simbólico no homem. A introdução do simbólico marca uma passagem importante e decisiva no comportamento humano. Para os dois essa passagem é gradual, não imediata e exigirá ainda um longo processo até seu total domínio.

É preciso dominar os instrumentos e técnicas intelectuais disponíveis no meio social, dirá Wallon.

É preciso dominar os processos de significação e diferenciação entre signo e significante e poder conduzi-los, ao invés de ser conduzido por eles, dirá Piaget.

Neste processo, ambos admitem que deve haver uma retomada/reconstrução das

condutas práticas ou não simbólicas, agora no nível simbólico. Isto ocorrerá através da re-atualização da intuição espacial, própria do sensório-motor, no nível do simbólico (produção de uma imagem que se contrapõe ao modelo pois não é o modelo) e pelo uso da linguagem (uso seqüencial, ritmado, obedecendo uma certa ordem de aparecimento – sintaxe), na concepção walloniana. Na concepção piagetiana, será necessário uma nova construção dos esquemas sensório-motores no nível da representação. É uma dupla assimilação e uma dupla acomodação.

**Falavam Piaget e Wallon a mesma coisa quando debateram sobre este assunto?**

Não e Sim.

Não porque cada um partiu de pontos diferentes e almejavam chegar a destinos também diferentes. Piaget queria chegar a uma Epistemologia. Wallon, a uma Psicologia Geral.

Não porque para Wallon a “inteligência das situações” não é a mesma coisa que a “inteligência sensório-motora” como entendida por Piaget. Wallon, por sua vez, jamais admitiu uma explicação na ordem dos esquemas, seu horizonte sempre foi a psicologia completa, o homem completo.

Não porque para Wallon, identificar uma causa não se limitava a identificar um antecedente cronológico. Em seu entender as estruturas psicológicas surgidas posteriormente (linguagem, pensamento representativo, eu) podem influenciar e modificar as anteriores (leis da dialética da negação da negação - a síntese dialética anula e justifica a antítese - e da mudança constante: “Não se pode adentrar num mesmo rio duas vezes, porque na segunda vez o rio não será mais o mesmo, e você também não” - Heráclito).

Não porque para Wallon não é possível pensar-se em causas isoladas, senão num conjunto de fatores atuando simultaneamente. Cultura, emoção, neurologia, inteligência, personalidade etc., são todos elementos que se implicam mutuamente sem, necessariamente, possuir ordem hierárquica entre eles. Para Wallon, portanto, a categoria principal é a de conjunto (ensemble).

Não porque para Wallon o simbólico (entendido como signo lingüístico ou aquilo que é propriamente humano na cultura: imagens, simulacros etc.) não é “natural”, senão

produzidos com a intenção de causar um efeito sobre o meio físico, cultural e social. São produtos do mundo adulto, logo da cultura e da sociedade. Portanto, não se tornará adulto uma criança que viva, cresça apenas com lobos. Também combate aqui a idéia de Rousseau em *O Emílio* (1968) de uma educação sem a intervenção, ou a menor intervenção possível, dos adultos.

Sim porque apesar dos pontos de partida e chegada terem sido diversos, o período do desenvolvimento infantil que era alvo do debate – de 0 a 3 anos - era o mesmo. Igualmente, embora com diferenças quanto a explicação da passagem de uma inteligência das situações para inteligência simbólica, concordavam com os termos do problema, ou seja, a existência de um período do desenvolvimento infantil que se expressa por uma inteligência na ausência de símbolos; da existência de um pensamento abstrato e, por fim, de uma passagem de um para outro. Além disso, concordavam que havia uma gênese, um desenvolvimento progressivo, de uma inteligência para outra.

Sim porque davam grande importância à imitação diferida como fenômeno que coroa o desenvolvimento simbólico. Em Piaget, contudo, a imitação em conjunto com a atividade de jogo e as demais atividades simbólicas (imagem, desenho e a linguagem enquanto comunicação, oral ou por gestos) tornam-se o processo preferencial para a passagem de um pensamento ao outro, na medida em que sintetizam a dinâmica de equilíbrio dos mecanismos de assimilação e acomodação. Já em Wallon é o fato da emoção se dar como resultado da função tônica, que além de ser a responsável por manter o tônus e garantir a correta atuação do corpo no espaço, pode e é utilizada para ativar os outros corpos dos outros sujeitos. A emoção, embora seja derivada do sistema postural dirige-se para o mundo externo e, portanto, tem sua razão de ser na manutenção da relação com o meio. É na atividade de simulacro, “imitação” anterior a imitação diferida, onde se encontra o cultural e o subjetivo através da emoção. O simulacro é, em certo sentido, uma imitação menos cognitiva e mais emocional, acreditamos mesmo que poder-se-ia fazer uma aproximação entre este conceito e o de jogo simbólico para Piaget e, nesse sentido, concordariam em mais um aspecto. Subsiste, no entanto, o fato de que Wallon tenha reservado o termo imitação apenas para a imitação diferida.

A principal diferença se encontraria, portanto, na compreensão do aparecimento do símbolo, Wallon dando maior ênfase para o valor e o papel do social, através da linguagem mas, igualmente, através da emoção, de sua ação expressiva, moduladora do corpo e dos estados de consciência, e que acabam “sintonizando” a criança com o meio

social do qual pertence. Sintonia esta que se mostra como fundamental para uma maior responsividade por parte daqueles que cuidam da criança. Desse modo, em Wallon, o símbolo nasce, como a própria criança, geneticamente social. Desde seus primórdios não se pode tirar dele seu elemento social, assim como não se pode abrir mão, igualmente, de seu elemento pessoal, subjetivo e sincrético. Os dois elementos, social e pessoal, são inextrincáveis.

Piaget, por outro lado, percebe o símbolo como derivado direto dos desdobramentos, equilibrações e reequilibrações, dos esquemas sensório-motores (inicialmente ações dirigidas a um objeto com vistas a assimilá-lo, mantendo assim o equilíbrio homeostático característico do ser vivo), tornados esquemas imitativos, simbólicos, lúdicos, pré-conceituais e, finalmente, conceituais ou legitimamente operatórios. O símbolo para Piaget é o reflexo em imagem, o “negativo” de uma ação levada a cabo e internalizada. É, portanto, primordialmente, um elemento cognitivo, embora Piaget tenha admitido que os esquemas cognitivos possuam, todos, sem exceção, seus complementos afetivos (volitivos e de interesse) dos quais seriam como que a outra face de uma mesma moeda. Porém, na totalidade da obra piagetiana, os aspectos afetivos são sempre subordinados aos operativos. São o motor de uma ação, mas não podem, jamais, determinar o resultado desta enquanto valor lógico.

A diferença de pontos de vista acaba por determinar as decorrentes tomadas de posição frente ao processo de representação. Para Wallon não há continuidade na formação do símbolo porque uma vez entendendo-se que o social está desde os primórdios atuando sobre as conceituações, aquisições e interesses do sujeito, as contradições e rupturas próprias do social estarão igualmente presentes na formação do símbolo. A criança tem de abandonar sua situação natural e biológica, bem como seu sincretismo social, para tornar-se plenamente humana, individualizando-se e isto exigirá um esforço de ruptura, abandono e conflitos, jamais ocorridos de forma definitiva e irrevogável, o que se pode perceber pelos constantes movimentos de idas e vindas dos comportamentos infantis, mesmo na idade adulta ou, em casos graves, na psicopatologia<sup>66</sup>.

Para Piaget, diferentemente, por focar o símbolo como um produto individual, derivado do desdobramento dos esquemas iniciais e de sua ininterrupta complexificação, há continuidade funcional em sua formação e desenvolvimento, embora admita as

---

<sup>66</sup> Para Wallon (1946/1986) algumas psicoses e problemas de dupla personalidade podem ser explicados por problemas neste longo processo de produção do eu e diferenciação do outro (socius), que carregamos todos, como 'fantasma', em nossos relacionamentos.



rupturas estruturais evidentes quando se compara estruturas de diferentes fases do desenvolvimento.

Qual dos dois está certo e qual deles equivocado em sua descrição do fenômeno em questão? Ora, se tomarmos cada autor dentro de seu respectivo ponto de partida, a conclusão a que chegaram, ambos, é legítima e adequada com suas premissas. Não há erro no raciocínio em nenhuma das duas teorias. Deste modo chegamos a um impasse: se nos propomos a olhar a criança a partir de um ponto de vista global, perscrutando suas inúmeras características, uma criança que seja próxima da criança real, concreta, então a perspectiva de Wallon parece ser a mais condizente com esse olhar. Por outro lado, se buscamos compreender a criança e sua relação com os objetos de conhecimento ao seu redor e se, ainda, submetêssemos todos os demais elementos constitutivos do real a um segundo plano – o resultado será um esquema de criança que, certamente, pode servir de parâmetro para comparação ou critério de diagnóstico e/ou prognóstico -, então a perspectiva piagetiana mostra sua força e possibilidades.

Mas a diversidade de pontos de referência e de resultados pode ser interessante sob dois aspectos: pode indicar novos aportes sobre um mesmo fenômeno, o que sempre é positivo e, em segundo lugar, vindo de direções distintas, mas concordando sobre alguns tópicos, só reforça a descrição e compreensão do fenômeno cuja compreensão é coincidente. É deste modo que vimos as duas teorias aqui apresentadas descrevendo de modo diferente o percurso que culmina na representação mas, por outro lado, colocando grande ênfase no fato de ser a representação fruto de um processo no qual a ação ou o gesto internalizados transformam-se, ganhando *status* de conteúdo simbólico. Tanto Piaget quanto Wallon nos farão ver na representação, em sua constituição primeira, atos já realizados. “O pensamento parece ter sido mímico antes de ser falado” (Wallon, 1945, t.II: 03).

E qual será o papel de Wallon na dinâmica do debate? Atribuímos um papel especial para Wallon neste debate, de modo especial, para a continuidade da psicologia piagetiana.

Wallon interagiu com a psicologia de Piaget e não se pode exigir que ele tivesse compreensão da teoria piagetiana como um todo (Epistemologia Genética) se o próprio Piaget vai ter consciência desta tardiamente<sup>67</sup>. Ou seja, Wallon interrogou a psicologia de

---

<sup>67</sup> É a partir da década de 1950 que Piaget começa a auto denominar-se epistemólogo, evitando ser assimilado seja à psicologia seja a pedagogia. É significativo, nos parece, seu comentário à obra de Gruber e Vonèche (1995) publicado inicialmente em 1979, ou seja, um ano antes de sua morte: “Ao ler as notas explanatórias, comecei a entender melhor o que eu tinha tentado fazer.” (Piaget, 1995: XI)

Piaget, tentou mostrar o que entendia como sendo seus limites e equívocos. Fazendo isso, forçou uma tomada de posição e constantes retificações teóricas por parte de Piaget. Mas, como a interação com um objeto de conhecimento é sempre dialética e, ao relacionar-se e procurar mudar um objeto acaba-se mudando a si próprio, não teríamos o Wallon que temos hoje se não houvesse existido a teoria de Piaget, dada a importância, qualidade e quantidade da interação da teoria walloniana com a teoria de Piaget.

Contudo, seria errôneo acreditar que a teoria de Wallon resume-se a uma contra-teoria piagetiana. Wallon tem suas especificidades e é justamente por isso que pôde e pode ser um interlocutor qualificado da teoria piagetiana.

Por ser um dos únicos representantes de uma psicologia que acentua a descontinuidade, Wallon é talvez a figura mais importante para que não se engesse os nossos raciocínios sobre a psicologia da infância contemporânea.

Alguns temas de investigação que se abrem a partir desta pesquisa:

a) o aprofundar o debate entre Piaget e Wallon ocorrido no *Cahiers Internationaux de Sociologie*. Como afirmamos, aquele foi o cume do debate entre estes dois autores. Entender de forma mais precisa os argumentos e contra-argumentos ali lançados pode ser um exercício importante para a compreensão do verdadeiro potencial de integração e articulação teórica entre as duas teorias;

b) explorar as relações, aproximações e diferenças entre as perspectivas sobre o nascimento do símbolo em Piaget e Wallon com teorias contemporâneas sobre o mesmo tema, por exemplo: Deloache (2005); Pascual-Leone (1997); Trevarthen (1987; 1993), Bullinger (1993). Possíveis correlações podem ser realizadas, igualmente, quando se trata da perspectiva walloniana, com as teorias de Embodiment, Teoria da Mente, e trabalhos recentes de neuropsicologia, uma vez que Wallon pode dar subsídios para se pensar a “mente incorporada” (teoria de embodiment), ou subjetividade situada, as perspectivas de Teoria da Mente onde se investiga as representações que as crianças possuem sobre as atividades mentais dos outros e os trabalhos recentes de neuropsicologia, como o de Kelso (2003) que admite haver uma ligação entre movimento e a tomada de consciência, tese defendida por Wallon (1934; 1941; 1942);

c) a teoria walloniana sobre a representação e construção de conhecimento nas crianças de 5 a 12 anos de idade, expressa em seu *As origens do pensamento* (1945), merece ser discutida e comparada com dados atuais de observação. O livro como um todo, considerado como dos mais difíceis do conjunto da obra de Wallon (Zazzo, 1978),

contém proposições sobre a construção do conhecimento bem como um testamento filosófico de Wallon, onde expressa sua epistemologia e ontologia;

d) como resultado de nosso Estágio de Doutorado no Exterior, pudemos entrar em contato com os Arquivos Henri Wallon, um conjunto de 36 caixas contendo, aproximadamente, 1000 (mil) páginas em cada caixa, de manuscritos - alguns inéditos – bem como anotações de estudo, textos publicados, fichas de diagnóstico, documentos oficiais das atividades políticas de Wallon etc. Destes arquivos selecionamos cerca de 2000 documentos relacionados direta ou indiretamente ao tema de nossa pesquisa, que precisam ser identificados, analisados e re-catalogados, com vistas a sua utilização em pesquisas futuras;

e) a historiografia sobre o percurso intelectual de Wallon ainda é parcial e uma possível investigação sobre as interlocuções teóricas entre Wallon e a Psicologia soviética, notadamente Pavlov (1849-1936), que é citado inúmeras vezes nos últimos textos de Wallon, pode trazer novos elementos sobre a psicologia walloniana.

f) apesar de ter sido a obra de Piaget objeto de maior divulgação e interlocução com as teorias psicológicas contemporâneas (Kesselring, 1993; Richelle, 2002), relacionar suas teses sobre o nascimento do pensamento simbólico com as de teóricos contemporâneos (Trevarthen, 2004; Pascual-Leone, 1997; Vila, 1996; Galifret-Granjon, 1981; Bonnet, 1980; Paulus, 1975) ou não (Vigotsky, 1934/1989), pode trazer novos elementos sobre essa difícil temática. É o que já iniciamos aproximando as teses de Piaget (1945; 1962; 1966) sobre o desenvolvimento da imitação e do jogo com os atuais estudos sobre a imitação em neonatos e suas decorrências para a compreensão da representação (cf. Silva, no prelo).

Finalmente, algumas palavras sobre o que compreendemos serem os limites deste trabalho: a proposta que nos lançamos – entender o desenvolvimento das controvérsias entre Piaget e Wallon e situá-las em seu contexto maior, histórico e teórico - é uma empreitada que exige um conhecimento sobre os autores e sobre o contexto histórico e teórico que avança em muito aquele de que dispúnhamos. Buscamos sanar algumas dessas lacunas, mas reconhecemos que este texto apenas esboça um trabalho de reflexão e conhecimento dos pormenores de cada teoria que ainda está por ser feito. Ele pode e deve ser enriquecido pelo estudo aprofundado de cada uma das teorias, o buscar compreender a gênese e o desenvolvimento de muitos dos conceitos utilizados pelos autores, o identificar de forma mais detalhada a rede de relações ou atividades sociais

que foram ativadas para a elaboração das respectivas teorias.

Além disso, abordar 2 livros e uma variedade de textos, alguns escritos a mais de 6 décadas, impôs-nos alguns cuidados e provocou-nos algumas surpresas. O linguajar, a forma de apresentação das teses, de sua demonstração, podem variar muito com aquelas de nossa época. No entanto, apesar do aspecto formal e, em certo sentido, lógico, exigindo um lentear da leitura, foi surpreendente perceber a atualidade e o vigor com que estas duas obras enfrentam problemas ainda não de todo resolvidos pela ciência contemporânea.

O investigar o debate Piaget – Wallon foi, neste sentido, motivo de aprendizado para nós de quão complexo é o movimento histórico da ciência psicológica. Além do aspecto formal, marcado por movimentos de idas e vindas de críticas e respostas a estas críticas, de aproximação e distanciamento, a história da psicologia pode ser identificada igualmente como palco onde se confrontam diversos programas de pesquisa e onde o aspecto racional é constantemente abalado pela entrada em jogo da subjetividade de cada autor. Wallon era o tímido (Zazzo, 1978) que buscava, a todo custo, ultrapassar sua timidez afirmando suas diferenças com o outro. Piaget, o obstinado pelo trabalho (Piaget, 1976), com traços narcisísticos (Kesselring, 1993), que buscava a aproximação e síntese entre seu pensamento e o do outro. Dois exemplos não apenas de teóricos, mas de homens que viveram, profundamente, a própria teoria e que as levaram até o fim de suas vidas. Trata-se, pois, de dois personagens históricos que esboçam em suas teorias de forma direta um projeto científico singular e, de forma indireta, projetos de vida. A identificação autor-teoria foi, ao nosso ver, uma das principais razões para os desentendimentos e para a manutenção do debate por quase quarenta anos.

Nosso olhar sobre o que é a função simbólica ou o pensamento representacional sai também modificado. Através das proposições das psicogenéticas de Piaget e Wallon sugere-se que a representação ou a possibilidade para lidar com um objeto ausente através de um objeto semiótico, não surge como processo puramente maturacional ou adquirido do contexto no qual se encontra a criança. São esses dois aspectos que se encontram inter-relacionados na produção do simbólico. Embora, cada autor ponha ênfase em um desses aspectos, fica evidente que para ambos a representação é o ato motor, o gesto, destituído de seu componente material, mas em potência em cada símbolo ou signo. Representar não é ato passivo; o mundo humano ao propor coisas para simbolizar e representar mobiliza em nós ações internalizadas, nos faz tender, abre algumas possibilidades e fecha outras para com nosso estar no mundo.

## BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **Historia de la pedagogía**. 15ª reimpressão, Fondo de Cultura Econômica, México-Buenos Aires, 2001.
- ASH, M. G. Fragmentos do todo: documentos da história da psicologia da Gestalt nos Estados Unidos e na Alemanha. In: BROZEK, J.; MASSIMI, M (Orgs). **Historiografia da Psicologia Moderna**. Unimarco/Edições Loyola, SP, 1998a.
- BANKS-LEITE, L. (Org.) **Percursos Piagetianos**. Cortez, São Paulo, S.P., 1997.
- \_\_\_\_\_. As questões lingüísticas na obra de Jean Piaget: apontamentos para uma reflexão crítica. In: BANKS-LEITE, L. (Org.) **Percursos Piagetianos**. Cortez, São Paulo, S.P., 1997.
- BANKS-LEITE, L. & MEDEIROS, A. A. (Org.). **Piaget e a escola de Genebra**. 3ª Edição, Cortez Editora, São Paulo, S.P., 1995.
- BARRELET, J. M. & PERRET-CLERMONT, A. N. (Orgs.) **Jean Piaget: aprendiz e mestre**. Instituto Piaget, Lisboa, 1996.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 7a ed., Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
- BERGER, G. **Traité pratique d'analyse du caractère**. PUF, Paris, 1950.
- BIDEAUD, J.; HOUDÉ, O.; PEDINIELLI, J-L. **L'homme en développement**. Quadrige/PUF, Paris, 2004.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história - ou o ofício de historiador**. Jorge Zahar Editor, R.J, 2001.
- BONNET, Clairelise. **L'enfant et le symbolique. L'accès aux premières structures sémiotiques**. Thèse n. 231. présenté à la Faculté des Lettres de l'Université de Genève. Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1980.
- BOOTH, W. C.; COLOMB, G.G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. Martins Fontes, São Paulo, 2000.
- BORING, E. G. (1950). **A history of experimental psychology**. New York: Appleton-

Century-Crofts.

BOURGEOIS, B. Jeunesse d'une société (1901-1939) In: **Bulletin de la Société française de philosophie**, 95e année, n° spécial du centenaire, Paris : Vrin , 2001.

BOVET, M.; VOELIN, D. Le role de l'image mental dans le raisonnement operatoire: auxiliaire ou structurant? In: **Enfance**, avril-juin, n. 2, 2003.

BRANDÃO, Z. **A intelligentsia educacional. Um percurso com Paschoal Lemme.** CDAPH/IFAN e EDUSF, Bragança Paulista, 1999.

BRINGUIER, J. C. **Conversando com Jean Piaget.** Rio de Janeiro: Difel, 1978.

BROCKMAN, J. **Einstein, Gertrude Stein, Wittgenstein e Frankenstein: reinventando o universo.** Companhia das Letras, S.P., 1989.

BROZEK, J. Abordagem quantitativa: Wundt na América. In: BROZEK, J.; MASSIMI, M (Orgs). **Historiografia da Psicologia Moderna.** Unimarco/Edições Loyola, SP, 1998b.

BROZEK, J., GUERRA, E. Que fazem os historiógrafos? Uma leitura de Josef Brozek. In: CAMPOS, R. H. F. (Org.) **História da Psicologia.** Coletâneas da ANPEPP, vol. 1, n. 15, set. 1996.

BROZEK, J.; MASSIMI, M (Orgs). **Historiografia da Psicologia Moderna.** Unimarco/Edições Loyola, SP, 1998a.

BULLINGER, A . Emotion et représentation. **Enfance**, n. 1, 1993.

BUSSARELLO, R. **Dicionário básico Latino-Português.** Editora do autor, Florianópolis, 1988.

CABRAL, A . & OLIVEIRA, E. P. **Uma breve história da psicologia.** Zahar, R.J., 1972.

CAMPOS, R. (Org.) **História da psicologia. Coletâneas da ANPEPP, Vol. 1, nº 15,** Educ, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. A psicologia em Genebra e os movimentos de defesa dos direitos das crianças (1920-1940): conexões epistemológicas. In: GUEDES, M. C.; CAMPOS, R. H. F. (Eds.) **Estudos em Psicologia**, EDUC, S.P., 1999.

\_\_\_\_\_. Introdução à historiografia da Psicologia. In: BROZEK, J.; MASSIMI, M (Orgs). **Historiografia da Psicologia Moderna.** Unimarco/Edições Loyola, SP, 1998.

- \_\_\_\_\_. Em busca de um modelo teórico para o estudo da História da Psicologia no contexto Sócio-Cultural. In: CAMPOS (org.) **História da Psicologia. Coletânea da ANPEPP. Vol. 1 n. 15.** EDUC, São Paulo, 1996.
- CAMPOS, R. H. F. Et ali. Funcionalismo no Brasil: Pioneiros. In: MASSIMI, M. (Org.) **História da Psicologia no Brasil do século XX.** EPU., S.P., 2004.
- CAMPOS, R. H. F. ; NEPOMUCENO, D. "O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas idéias no Brasil". In: JACÓ-VILELA, Ana M.; LEAL, Arthur F. e PORTUGAL, Francisco T. (Org.) **História da Psicologia: rumos e percursos.** Nau Editora, Rio de Janeiro, RJ, 2005.
- CARDOSO, C. F.; VAINFAS. R. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.** Editora Campus, R.J., 1997.
- CARRARA, S. L. e RUSSO, J. A. A psicanálise e a sexologia no Rio de Janeiro de entreguerras: entre a ciência e a auto-ajuda. **História, Ciências, Saúde — Manguinhos**, Rio de Janeiro, vol. 9(2):273-90, maio-ago. 2002.
- CARROY, J.; OHAYON, A.; PLAS, R. **Histoire de la Psychologie en France: XIXème-XXPème siècles.** La Découverte, Paris, 2006.
- CASTORINA et. al. Conhecimento individual e sociedade em Piaget: implicações para a investigação psicológica. **Educação e Realidade**, 27 (1), 27-50, jan/jun, 2002.
- CASTORINA, J. **Diálogo Piaget-Vigotski.** Vídeo, Fundação Pitágoras, Belo Horizonte, MG.,1996.
- CASTORINA, José Antônio et ali. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate.** São Paulo: Ática, 1995.
- CLANET, C. & LATERASSE, C. Un rencuentro com H. Wallon. In. CLANET; LATERASSE & VERGNAUD. **Dossier Wallon-Piaget.** Gedisa, Barcelona, 1979 (publicação original em francês, 1973).
- CLAPARÈDE, Édouard. **A educação funcional.** Cia. Ed. Nacional (Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, 4), São Paulo, 1940.
- CLOT, Yves. Piaget et le marxisme: sur la theorie operatorie. **Journé d'études au Centre d'Études et de Recherches Marxistes**, Paris, 1977.
- COLL, C.; GILLIÈRON, C. Jean Piaget y la escuela de Ginebra: itinerario y tendencias

actuales. **Infância y Aprendizaje**, n. **Espécial**, 1981.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Vols. 1, 2 e 3, Artes Médicas, Porto Alegre, RS, 1995.

CORIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia aplicada a educação**. São Paulo: EPU, 1986.

COUSINET, R. **L'éducation nouvelle**. Delachaux et Niestle S.A., Neuchatel, Suíça, 1950.

COUTINHO, M. T.C.; MOREIRA, M.. **Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação**. 3 ed. Lê Editora, Belo Horizonte, 1993.

DANTAS, H. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon**. Ed. Manole, São Paulo, S.P., 1990.

\_\_\_\_\_. Algumas contribuições da psicogenética de H. Wallon para a atividade educativa. In: **Revista de Educação AEC**, 23 (91): 45-51, 1994.

\_\_\_\_\_. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência. In: LA TAILLE, Y. et ali. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Summos, São Paulo, S.P., 1992.

DANTAS, P. S. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. Ed. Brasiliense, S.P., 1983.

DANZIGER, K. Making social Psychology experimental: a conceptual history, 1920 - 1970. **Journal of the History of Behavioral Sciences**, Vol. 36, n. 4, 329-347, 2000.

\_\_\_\_\_. Towards a conceptual framework for a critical history of psychology. In: CARPINTERO, H. & PEIRÓ, J. M. (Org.) **La psicología em su Contexto Histórico: ensayos en honor del Prof. Josef Brožek**. Monografias de la revista de História de la Psicología, Valência, Espanha, 1984.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. 2 ed., Cortez, Sao Paulo 1993.

DEBESSE, M. et ali. **Psicologia da Criança, do nascimento à adolescência**. S.P., 1972.

DEBESSE, M. Recuerdos y reflexiones sobre Henri Wallon. In: LABORATORIO DE PSYCHO-PEDAGOGIE (Paris). **Introducción a Wallon**. Universidad de Caen, Ed.



Técnico Médica, Barcelona, 1981.

DELORME, J. **Les grandes dates de l'époque contemporaine**. PUF., Paris, 1972.

DELOACHE, Judy S. Shrinking trolls and expanding minds: early symbolic development. **Psychological Science Agenda**, May/June, pp 8-9, 1996.

\_\_\_\_\_. Mindful of symbols. **Scientific American**, August, 2005.

DELVAL, J. **Crescer e Pensar: a construção do conhecimento na escola**. Artes Médicas, Porto Alegre, RS, 1998b.

\_\_\_\_\_. Teses sobre o construtivismo. In: RODRIGO & ARNAY (Orgs.) **Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança**. Ática, São Paulo, S.P., 1998a.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana**. Ed. Guanabara/Koogan, Rio de Janeiro, R.J., 1987.

DUCRET, Jean-Jacques. O percurso intelectual de Jean Piaget depois do período de Neuchâtel. In: BARRELET, J. M.; PERRET-CLERMONT, A. N. **Jean Piaget: aprendiz e mestre**. Instituto Piaget, Lisboa, 1996.

ENESCO, I e DELVAL, J. Modulos, dominios y otros artefactos. **Infancia y Aprendizaje**, 29 (3), 249-267, 2006.

ENGELMANN, A. Palavras que indicam conhecimento do próprio animal. In: GUEDES, M. C.; CAMPOS, R. H. F. (Eds.) **Estudos em História da Psicologia**. EDUC, S.P., 1999.

EVANS, R. I. **Construtores da Psicologia**. Summus/Edusp, São paulo, S.P., 1979.

FERREIRO, E. **Atualidade de Jean Piaget**. ArtMed, Porto Alegre, R.S., 2001.

FEYERABEND, P. Consuelos para el especialista. In: LAKATOS, I e MUSGRAVE, A. (Eds.) **La critica y el desarrollo del conocimiento**. Grijalbo, Barcelona, Buenos Aires, México, 1975.

FIGUEIREDO, L. C. **Revisitando as Psicologias**. 2ª ed., Educ/Vozes, São Paulo, S.P., 1996.

FLORES, César. Une conférence inédite de Jean Piaget: "Le constructivisme épistémologique". **Bulletin de Psychologie**, T. 51, n. 3, 435, mai-juin, 1998.

- FONTAINE, R. Les imitations précoces: conditions d'évocation et signification. **Rev. Psychologie Française**, 33, 1/ 2, 1988, pp 11-17.
- GALIFRET-GRANJON, Nadine. **Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant**. PUF, Paris, 1981.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Vozes, Petrópolis, 1995.
- \_\_\_\_\_. Uma Reflexão Sobre o Pensamento Pedagógico de Henri Wallon. **Série Idéias** n. 20. São Paulo : FDE, 1994.
- GARCIA, Rolando. Posfácio. In: PIAGET, J. **Le formes élémentaires de la dialectique**. Gallimard, Paris, 1980.
- GATTI, B. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Editora Plano, Brasília, D. F., 2002.
- GATTI, B. O que é psicologia da educação ou o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? **Revista da Psicologia da Educação**, nº 5, PUC/SP, 1997.
- GEORGE, Badia. Le rôle du mouvement dans la genèse de la conscience de soi. **Publication électronique des Actes des 1ers rencontres internationales: arts, sciences et technologie**. Université de la Rochelle, 2000.
- GERKEN, C. H. **A dimensão social na formação do sujeito na psicologia e na educação**: O caso da Escola ativa e da pedagogia do trabalho. Texto apresentado em palestra na UFSJ, em 06/07/2003.
- GIUSSANI, L. **Educar é um risco**. Editici, São Paulo, S.P., 2000.
- GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, Jul. 2000, vol.21, no.71, p.116-131.
- GOODWIN, C. James. **História da psicologia moderna**. Cultrix, São Paulo, S.P., 2005.
- GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. Martins Fontes, São Paulo, 1999.
- GOUREVITCH, M. Le developpement moteur et mental chez l'enfant. In: **XI Congresso Internacional de Psicologia**, IV Simposium: Developpement moteur et

developpement metal chez l'enfant, Paris, 1938.

GRATIOT-ALPHANDERY, Hélène. HENRI WALLON (1879-1962) **Prospects: the quarterly review of comparative education** (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 3/4, 1994.

GRUBER, H. E; VONÈCHE, J. J. (Eds.) **The essential Piaget: an interpretive reference and guide**. Jason Aronson, Londres, 1995.

GUEDES, M. C.; CAMPOS, R. H. F. (Eds.) **Estudos em História da Psicologia**. EDUC, S.P., 1999.

HARK, M. T. The psychology of thinking, animal psychology and the young Karl Popper. **Journal of the History of the Behavioral Sciences**. Vol 40 (4), 375-392, Fall 2004.

HARRÉ, R. Piaget's "Sociological Studies". **New Ideas in Psychology**, 18, 2000.

HEIDBREDER, E. **Psicologias do Século XX**. São Paulo: Mestre Jou, 1969.

HELLMAN, HAL. **Grandes debates da ciência: dez das maiores contendas de todos os tempos**. UNESP, S.P., 1999.

HSUEH, Y. "He sees the development of children's concepts upon a background of sociology": Jean Piaget's Honorary Degree at Harvard University in 1936. **History of Psychology**, Vol. 7, n. 1, 20-44, 2004.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. Ed. Saraiva, S.P., 1977.

JACÓ-VILELA, A . M.; FERREIRA, A . A . L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.) **História da Psicologia: rumos e percursos**. Nau Editora, Rio de Janeiro, R.J., 2005.

JALLEY, E. Introducción a la lectura de *La Vida Mental*. In :. WALLON, H. **La vida mental**. Ed. Crítica, Barcelona, Espanha, 1985.

\_\_\_\_\_. Para uma leitura comparada de Piaget y Wallon. **Infancia y Aprendizaje**, n. Special, 1981.

\_\_\_\_\_. Preface. In: WALLON, H. **L'evolution psychologique de l'enfant**. Armand Colin, Paris, 2002.

\_\_\_\_\_. Une dialectique entre la nature et la histoire... . In: WALLON, H. **Psychologie et dialectique: écrits de 1926 a 1961**. Messidor/Éditions Sociales,

Paris, 1990.

\_\_\_\_\_. **Wallon et Piaget: pour une critique de la psychologie contemporaine.** L'Harmattan, Paris, 2006.

\_\_\_\_\_. **Wallon, lector de Freud et Piaget: pour une lecture comparée.** Terrains/Editions Sociales, Paris, 1981.

JAMES, William. **Psychology - briefer course.** Crowell-Collier Publishing Company, New York, 1972.

JANET, P. **L'intelligence avant la langage.** Flammarion, Paris, 1934.

JESUÍNO, J. C. Réflexions sur la controverse Wallon – Piaget: A propos du centième anniversaire de la naissance de Henri Wallon et de la mort de Jean Piaget survenue une année après cet anniversaire. **Bulletin de Psychologie**, Tome XXXV, n° 355, 1981.

KELSO, J. A. S. A auto-organização e os caminhos da consciência. **Entrevista ao Jornal da Unicamp**, n. 212, 2003.

KESSELRING, T. Jean Piaget: entre ciência e filosofia. In: FREITAG, B. (Org.) **Piaget: 100 anos.** Cortez Editora, S.P., 1997.

\_\_\_\_\_. **Jean Piaget.** Petrópolis: Vozes, 1993.

KÖHLER, W. **The Mentality of Apes.** Harcourt, Brace & Company, Inc., New York, 1926.

\_\_\_\_\_. **Wolfgang Köhler: Psicologia.** São Paulo: Ática, 1978.

KOSELLECK, R. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Revista Estudos Históricos**, Vol. 5, n° 10, 1992.

KRAGH, H. **Introducción a la historia de la ciencia.** Editorial Crítica, Barcelona, 1989.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** 3ª Ed., Perspectiva, São Paulo, S.P., 1992.

LA TAILLE, Y. et alli. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** Summus, São Paulo, S.P., 1992.

LAKATOS, I e MUSGRAVE, A. (Eds.) **La critica y el desarrollo del conocimiento.** Grijalbo, Barcelona, Buenos Aires, México, 1975.

LATOUR, Bruno. Pasteur et Pouchet: hétérogenèse de l'histoire des sciences. In:

SERRES, Michel (Org.) **Elements d'histoire des sciences**/ sous la direction de Michel Serres ; Bernadette Bensaude-Vincent [et al.]. - Publicação Paris : Bordas, 1989.

LATOURET, Bruno; WOOLGAR, Steve. **A vida de laboratório : a produção dos fatos científicos**. Relume Dumara, Rio de Janeiro, 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Artes Médicas/ Editora UFMG, Porto Alegre, R.S., 1999.

LÉCUYER, Roger. Do pensamento ao ato. In: HOUDÉ, O.; MELJAC, C. **O espírito piagetiano**. ArtMed, Porto Alegre, 2002.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1984.

\_\_\_\_\_. Memoria. In: **Enciclopédia Einaudi**. Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1984.

LÉCUYER, Roger. Do pensamento ao ato. In: HOUDÉ, O.; MELJAC, C. **O espírito piagetiano**. ArtMed, Porto Alegre, 2002.

LE SENNE, R. *Traité de la caractérologie*. PUF, Paris, 1945.

LÉZINE, Irène. A . S. **Makarenko: pedagogue soviétique**. PUF, 1954.

MAHONEY, A . A . & ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 1º sem. 2005.

MALRIEU, P. (Org.) **Hommage à Henri Wallon: pour le centenaire de sa naissance**. Université Toulouse-Le Miral, serie A – tome XIV, 1981.

MARCHAND, René. **Pour la paix – par la vérité**. Editorial Latina, México, 1950.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos – terceiro manuscrito. In: **Os pensadores**, vol. 1. Editora Nova Cultural, 1987.

MASSIMI, M; CAMPOS, R. H. F; BROZEK, J. 1996. Historiografia da Psicologia: métodos. In: **Coletânea da ANPEPP, Volume 1, nº 15**, setembro, 1996.

MAURY, L. **Le développement de l'enfant**. PUF, Paris, 1991.

\_\_\_\_\_. Presentation. In: WALLON, H. **Psychologie et dialectique: écrits de 1926 à 1961**. Messidor/Éditions Sociales, Paris, 1990.

- \_\_\_\_\_. **Wallon: autoportrait d'une époque.** PUF, Paris, 1995.
- \_\_\_\_\_. **L'enseignement de la morale.** PUF, Paris, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Les émotions: de Darwin à Freud.** PUF, Paris, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Piaget et l'enfant.** PUF, Paris, 1984.
- \_\_\_\_\_. Wallon et la conscience. **Bulletin de Psychologie.** Tome XIII, n. 392, pp 741-747, 1989.
- MELJAC, C. Retrato do cientísta como professor parisiense. Piaget na Sorbonne (Paris, 1952-1963). In: HOUDÉ, O.; MELJAC, C. **O espírito piagetiano.** ArtMed, Porto Alegre, 2002.
- MENGAL, Paul. Pour une histoire de la psychologie. **Revue Synthèse**, nº 3-4, 1988.
- MERANI, A . **Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon.** Editorial Notícias, Lisboa, 1977.
- MINGUET, P. A. **A construção do conhecimento na Educação.** Artes Médicas, Porto Alegre, R.S., 1998.
- MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget: ou a inteligência em evolução.** ArtMed, POA, R.S., 1998.
- MONTORO, L. Et ali. A short history of the International Congress of Psychology (1889-1960). In: CARPINTERO, H. & PEIRÓ, J. M. (Org.) **La psicología em su Contexto Histórico: ensayos en honor del Prof. Josef Brožek.** Monografias de la revista de História de la Psicología, Valência, Espanha, 1984.
- MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade.** 2ªed. Editora Europa, Lisboa, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro.** 3ª ed. Cortez Editora/Unesco, São Paulo, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. Who is the most marxist of the two? In: **Swiss Journal of Psychology**, Vol. 55, n.2/3, 1996.
- MÜLLER, Kurt. **Psicologia aplicada a educação.** São Paulo: EPU ; EDUSP, 1977.
- NAGY, E. Et ali. Index Finger Movement Imitation by Neonates: Motivation, Learning and

Left-Hand Preference. **Pediatric Research** 58: 749-753, 2005.

NAVES, M. L. P. **Piaget e a Educação: um estudo dos escritos educacionais de Jean Piaget**. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1999.

NICOLAS, S; SEGUI, J. L'année psychologique: history of the founding of a 100-year-old French Journal. **History of Psychology**, vol. 3, n. 1, 44-61, 2000.

PALACIOS, Jesús. Jean Piaget – Henri Wallon: dos perspectivas distintas, un solo niño verdadero. **Infancia y Aprendizaje**, monográfico, n. 2, 1981.

PALACIOS, J.; VILA, I. Présence, impact et actualité de l'oeuvre de Wallon dans la psychologie évolutive espagnole. **Enfance**, Tome 47, n. 1, 1993.

PAROT, Françoise. Psychology in the human sciences. **History of Psychology**, Vol 3, n. 2, 2000.

PAROT, F.; RICHELLE, M. **Psychologues de langues françaises**. PUF, 1992.

PARRAT-DAYAN, S. Egocentrisme enfantin: concept structurel ou fonctionnel? **Bulletin de Psychologie**, Tome 51 (5)/ 437/ septembre-octobre, 1998.

\_\_\_\_\_. Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. **Mnemosine**, Vol. 2, nº 1, p. 12-17, 2006.

\_\_\_\_\_. Le text et ses voix: Piaget lu par ses pairs dans le milieu psychologyque des années 1920-1930. In: **Archives de Psychologie**, 61, pp. 127-152, 1993.

PARRAT-DAYAN, S. & TRIPHON, A . **Jean Piaget: sobre a pedagogia**. Casa do Psicólogo, S.P., 1997.

PASCUAL-LEONE, Juan. Piaget, Vygotsky e a função do símbolo. **Substratum**, vol. 1, n. 1, Porto Alegre, 1997.

PAULUS, J. **A função simbólica e a linguagem**. Eldorado/EDUSP, S.P., 1975.

PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação**. Vozes, Petrópolis, R.J., 1988.

PÉCHEUX, M.; FICHANT, M. **Sobre a história das ciências**. Mandacaru, S.P., 1989.

PENNA, A. G. **História das idéias psicológicas**. Zahar, R.J., 1981.

PERRAUDEAU, Michel. **Piaget hoy: respuestas a uma controversia**. Editora Fundo de

Cultura Econômica, México, 1999.

PETERMAN, Barbara S. Lévy-Bruhl in Piaget: hermeneutic analysis of text and context. **Developmental Review**, n. 20, 2000.

PIAGET, J. Hommage de Piaget à Wallon. **Pour l'ère nouvelle**, n° 7, 1950.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** (1945). 3ª ed., LTC Editora, Rio de Janeiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **A Linguagem e o pensamento na criança.** (1923/1993). Martins Fontes, São Paulo, S.P., 1993.

\_\_\_\_\_. **A representação do mundo na criança.** (1926/ s.d.). Record Cultural Editora, Rio de Janeiro, R.J., s.d.

\_\_\_\_\_. **Autobiografia e O nascimento da inteligência.** Ediciones Caldén, Buenos Aires, 1976.

\_\_\_\_\_. Comentário sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: "A linguagem e o pensamento na criança" e "O raciocínio da criança". Trad. de Agneta Giusta. **Em Aberto, Brasília, ano 9, no 48**, pág. 69-77, out./dez. 1990.

\_\_\_\_\_. Compte rendu de livre De l'acte à la pensée: essai de psychologie comparée. Paris, Flammarion, 1942. In: **Archives de Psychologie**, t. 29, n. 115-116, p. 311-312, Genève, 1943.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Richar Evans. In: Evans, R. I. **Construtores da psicologia.** Summus/Edusp, São Paulo, 1979a.

\_\_\_\_\_. Foreword. In: GRUBER, H.; VONÈCHE, J. (Eds) **The essential Piaget : an interpretive reference and guide** Northvale N.J. ; London : J. Aronson, cop. 1995.

\_\_\_\_\_. Genetic epistemology. **Annual Editions Readings in Human development**, 73/74, Conecticut, USA, 1973.

\_\_\_\_\_. **La formation du symbole chez l'enfant.** 5e edition, Delachaux et Niestlé, Suíça, 1945/1970.

\_\_\_\_\_. Les modèles abstraits sont-ils opposés aux interprétations psychophysiologicalues dans l'explication em psychologie? Esquisse d'autobiographie



intellectuelle. **Bulletin de Psychologie**, tome 51 (3), 1998.

\_\_\_\_\_. Les trois systèmes de la pensée de l'Enfant. In: **Bulletin de la Société Française de Philosophie**. Comptes Rendus de séances du 17, Mai, 1928.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência**. 4ª ed. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1982.

\_\_\_\_\_. O papel da imitação da formação da representação. (1962/1978). In: ZAZZO, R. **Henri Wallon - Psicologia e Marxismo**. Lisboa: Ed. Vega, 1978.

\_\_\_\_\_. Pensée egocentrique et pensée sociocentrique. **Cahier International de Sociologie**, vol 10, année 6, 1951.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Inteligência**. 2ª Ed. Zahar Editores, R.J., 1983.

\_\_\_\_\_. Psychoanalysis in its relation with child psychology (1920). In GRUBER & VONÈCHE. **The essential Piaget. an interpretive reference and guide**. Jason Aronson, Londres, 1995.

\_\_\_\_\_. **Psychologie et pédagogie**. Denoël/Gontier, Paris, 1969.

\_\_\_\_\_. Reflexions on Baldwin. **Interview by Jaques Vonèche**, 1979b.

\_\_\_\_\_. Reponse to Brian Sutton-Smith (1966). In: GRUBER & VONÈCHE, **The essential Piaget: an interpretive reference and guide**. Jason Aronson, Londres, 1995.

\_\_\_\_\_. The first year of life of the child. (1927) In: GRUBER, H.; VONÈCHE, J. (Eds) **The essential Piaget : an interpretive reference and guide**. Northvale N.J. ; London : J. Aronson, cop. 1995.

PIAGET, J. e GARCIA, R. **Hacia una logica de las significaciones**. Gediza, México, 1989.

PIAGET, J. e INHELDER, B. The psychology of child. (1966a) In: GRUBER, H. E; VONÈCHE, J. J. (Eds.) **The essential Piaget: an interpretive reference and guide**. Jason Aronson, Londres, 1995.

PLACO, V. M. N. (Org.) **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. Fapesp/Educ, S.P., 2000.

PONGRATZ, L. J. Abordagens descritivo e analítica: Dilthey vs. Ebbinghaus. In:.

- BROZEK, J.; MASSIMI, M (Orgs). **Historiografia da Psicologia Moderna**. Unimarco/Edições Loyola, SP, 1998.
- POPPER, Karl. La ciencia normal y sus peligros. In: LAKATOS, I e MUSGRAVE, A. (Eds.) **La crítica y el desarrollo del conocimiento**. Grijalbo, Barcelona, Buenos Aires, México, 1975.
- POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. ArtMed, Porto Alegre, RS, 2002.
- REUCHLIN, M. **História da Psicologia**. Difusão Européia do Livro, S.P., 1959.
- RICHELLE, M. O espírito piagetiano e a redescoberta da mente. In: HOUDÉ, O.; MELJAC, C. **O espírito piagetiano**. ArtMed, Porto Alegre, 2002.
- RIJSMAN, J. O panorama intelectual e tecnológico da cena piagetiana. In: BARRELET, J. M. & PERRET-CLERMONT, A. N. (Orgs.) **Jean Piaget: aprendiz e mestre**. Instituto Piaget, Lisboa, 1996.
- RIVIÈRE, Angel. **La psicología de Vygotski**. 3ª Edição, Visor, Madri, Espanha, 1988.
- RONAN, C. A. **História ilustrada da ciência: vol. IV – A ciência nos séculos XIX e XX**. Jorge Zahar Editor, R. J., 1988.
- ROSSI, Paolo. **O nascimento da ciência moderna na Europa**. EDUSC, Bauru, São Paulo, 2001.
- ROUSSEAU, J.-J. **Emílio**. Difel, São Paulo, 1968.
- SAVIANI, D. LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. S. (Orgs.) **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. 2ª ed., HISTEDBR/Autores Associados, Campinas, S.P., 2000.
- SCHAFF, A. **História e Verdade**. Martins Fontes, S.P., 1987.
- SEABRA-DINIZ, J. A vida e a obra de Henri Wallon. In: **Do ato ao Pensamento**. 2ªed, Moraes Editores, Lisboa, Portugal, 1979.
- SHULTZ, D. P.; SHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. 5ª. Ed., Cultrix, S.P., 1992.
- SILVA, D. L. Imitação, jogo e função simbólica: contribuições de Jean Piaget sobre a gênese da representação. **Educação em Revista**, UFMG (no prelo).

SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE PHILOSOPHIE. **Comptes Rendus** de séances du 17, Mai, 1928.

SOKAL, Michael M. History of Psychology and history of science: reflections on two subdisciplines, their relationship, and their convergence. In: CARPINTERO, H.; PEIRÓ, J. M. (Orgs,) **La Psicología en su contexto histórico: ensayos en honor del prof. Joseph Brozek**. Monografias de la Rev. de História de la Psicología, Universidade de Valencia, Valencia, 1984.

TANNER, J. M., INHELDER, B. Entretiens sur le développement psycho-biologique de l'enfant. **Relatório congresso da Organização Mundial de Saúde**, Genebra/Londres, 1956.

TRAN-THONG. **Estádios e conceitos de Estádio de desenvolvimento da criança na Psicologia contemporânea**. 2 Vols., Edições Afrontamento, Lisboa, 1987.

TREVARTHEN, C. An appreciation of the interpersonal psychology of Henri Wallon. *Enfance*, Tome 47, n. 1, 1993.

TREVARTHEN, C.; LOGOTHETI, K. First symbols and the nature of human knowledge. In: *Cahier des Archives Jean Piaget*, n. 8 - Symbolism and Knowledge: english short edition. Genebra, 1987.

TRYPHON, A. & VONÈCHE, J. (Eds.) **Piaget & Vygotsky: the social gènesis of thought**. Psychology Press, UK, 1996.

TURBIAUX, M. Le cercle de craie piagetien ou Henri Wallon, lecteur de Jean Piaget. **Bulletin de Psychologie**, Tome 51 (5), n. 437, 1998.

VALONE, D. Language, race and history: the origen of Whitney-Müller debate and the transformation of human sciences. **Journal of History of Behavioral Sciences**. Vol. 32, 1996.

VAN DER VEER, R. Henri Wallon's theory of early child development: the role of emotions. **Developmental Review**, n. 16, 364-390, 1996b.

\_\_\_\_\_. Vygotsky and Piaget: a collective monologue. **Human Development**, 39: 237-242, 1996a.

VIDAL, F. Piaget antes de Piaget. Para uma releitura da obra piagetiana. In: HOUDÉ, O.; MELJAC, C. **O espírito piagetiano**. ArtMed, Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. Sabina Spielrein, Jean Piaget – cada um por si. In: BANKS-LEITE, L. (Org.) **Percursos piagetianos**. Cortez, São Paulo, 1997.

\_\_\_\_\_. A “escola nova” e o espírito de Genebra. Uma utopia político-pedagógica dos anos 20. In: GUEDES, M. C. (Org.) **História e Historiografia da Psicologia: revisões e novas pesquisas**. EDUC, S.P., 1998.

VILA, Ignasi. Intentionality, Communication and Language. In: TRYPHON, A. & VONÈCH, J. (Eds.) **Piaget & Vygotsky: the social gênesis of thought**. Psychology Press, UK, 1996.

VONÈCHE, J. As origens das idéias de Piaget sobre gênese e desenvolvimento. In: BANKS-LEITE, L. (Org.) **Percursos Piagetianos**. Cortez, São Paulo, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, S.P.: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica** (1927). In: VYGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo 1, Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, S.P.: Martins Fontes, 1989.

WAENY, M.F.C. (2005) Bibliografia de Ignace Meyerson. **Memorandum**, 9, 132-140. Retirado em 02/06/2006, do World Wide Web: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/waeny03.htm>

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. (1941/s.d.) Editorial Andes, Rio de Janeiro, s.d.

\_\_\_\_\_. **As origens do Caráter na criança**. Editorial Stampa, Lisboa, 1980.

\_\_\_\_\_. **As origens do pensamento na criança**. (1945/1989). Manole, São Paulo, S.P., 1989.

\_\_\_\_\_. Compte rendu du livre: La causalité physique chez l'enfant. **L'Année Psychologique**, 28, 399-401, 1927b.

\_\_\_\_\_. Compte rendu du livre: La représentation du monde chez l'enfant. **L'Année Psychologique**, 28, 399-401, 1927a.

\_\_\_\_\_. **De l'acte à la pensée** (1942/1970). Flammarion, Paris, 1970.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento motor e mental chez l'enfant. In: **XI Congresso**

**Internacional de Psicologia**, IV Simposium: Développement moteur et développement mental chez l'enfant, Paris, 1938.

\_\_\_\_\_. Education et psychologie. In: MAURY, L. E JALLEY, E. (Org.) **Henri Wallon. Psychologie et dialectique: écrits de 1926 à 1961**. Méssidor/Éditions Sociales. Paris, 1990.

\_\_\_\_\_. Função proprioplástica. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL- BRULFERT, J. (Org.) **Henri Wallon**. Ática, São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. Henri Wallon par lui-même: trois inédites. **Enfance**, tome 39, n. 2-3, pp 341-349, 1986.

\_\_\_\_\_. Intervention sur les thèses de Jean Piaget. In: **Bulletin de la Société Française de Philosophie. Comptes Rendus** de séances du 17, Mai, 1928.

\_\_\_\_\_. **L'évolution psychologique de l'enfant**. Armand Colin, Paris, 2002.

\_\_\_\_\_. L'importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant. **Psychologie Française**, T. 2, n. 1, 1957. Colloque organisé par la Section de Psychologie de l'enfant et de l'éducation de la Société Française de Psychologie em 1955 et 1956.

\_\_\_\_\_. La psychologie scientifique et l'étude du caractère. In: MAURY, L. E JALLEY, E. (Org.) **Henri Wallon. Psychologie et dialectique: écrits de 1926 à 1961**. Méssidor/Éditions Sociales. Paris, 1990. (publicado originalmente em Annales de l'enfance, nº 63, 1933)

\_\_\_\_\_. Le jugement moral chez l'enfant par Jean Piaget. In: MAURY E JALLEY (Orgs.) **Henri Wallon. Psychologie et dialectique: écrits de 1926 à 1961**. Méssidor/Éditions Sociales. Paris, 1990. (publicado originalmente em Annales de l'enfance, nº 63, 1933)

\_\_\_\_\_. Materialisme dialectique e psychologie. In: WALLON, H. **Psychologie et dialectique: écrits de 1926 à 1961**. Méssidor/Éditions Sociales. Paris, 1990. (publicado originalmente em Annales de l'enfance, nº 63, 1933)

\_\_\_\_\_. L'étude psychologique et sociologique chez l'enfant. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, 1947.

\_\_\_\_\_. O papel do outro na consciência do Eu. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-

BRULFERT, J. (Org.) **Henri Wallon**. Ática, São Paulo, 1986. Texto originalmente publicado em 1946.

\_\_\_\_\_. O real e o mental. In: **Psicologia e Educação da infância**. Estampa, Lisboa, 1975. Publicado originalmente em Journal de Psychologie, ano XXXI, 1935, Ns 5-6.

\_\_\_\_\_. Post scriptum en réponse à M. Piaget. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, Vol X, 6e année, 1951a.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Educação da Infância**. Editorial Stampa, Lisboa, 1975.

\_\_\_\_\_. Psicologia genética. In: WALLON, H. **Psicologia e Educação da infância**. Estampa, Lisboa, 1975.

\_\_\_\_\_. Sociologie et education. **Cahiers Internationaux de Sociologie**, Vol. X, 6e année, 1951b.

WEREBE, M. J. G.; NADEL- BRULFERT, J. **Henri Wallon**. Ática, São Paulo, 1986.

WEREBE, Maria José. Henri Wallon au Brésil. **Enfance**, Tome 47, n. 1, 1993.

WERTHEIMER, M. **Pequena história da psicologia**. 6ª ed. Editora Nacional, 1982.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Histórica: por quê?. In: BROZEK, J.; MASSIMI, M (Orgs). **Historiografia da Psicologia Moderna**. Unimarco/Edições Loyola, SP, 1998.

WITTGENSTEIN, **Investigações filosóficas**. In: Os Pensadores. Ed. Abril, São Paulo, 1979.

WOODWARD, W. R. Rumo a uma historiografia crítica da Psicologia. In: BROZEK, J.; MASSIMI, M (Orgs). **Historiografia da Psicologia Moderna**. Unimarco/Edições Loyola, SP, 1998.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação**. 7ª ed. Ed. Artes Médicas, POA, RS, 2000.

ZAZZO, R. Conduites et conscience. In: Psychologie de l'enfant et méthode génétique. Paris e Neuchâtel, Delachaux e Niestlé, 1962.

\_\_\_\_\_. **Henri Wallon - Psicologia e Marxismo**. Lisboa: Ed. Vega, 1978.

\_\_\_\_\_. Janvier 1945 : Découverte de l'imitation néo-natale ? **Rev. Psychologie**

**Française, 33, 1/ 2, 1988.**

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a Psicologia da Criança?** Papirus, Campinas, S.P., 1989.

\_\_\_\_\_. Henri Wallon: souvenirs. **Enfance, n.1**, 1993.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

A influência do pragmatismo na França, acessado em 29 de setembro de 2005.

[http://www.pragmatism.org/history/pragmatism\\_in\\_france.htm](http://www.pragmatism.org/history/pragmatism_in_france.htm)

Algumas obras de Henri Bergson no interior da Sociedade Francesa de Filosofia, acessado em 10 de setembro de 2005.

[http://www.ibiblio.org/HTMLTexts/John\\_Alexander\\_Gunn/Bergson\\_And\\_His\\_Philosophy/bibliography-part1.html](http://www.ibiblio.org/HTMLTexts/John_Alexander_Gunn/Bergson_And_His_Philosophy/bibliography-part1.html)

A obra *L'enfant et la langage* (1934) , de Henri Delacroix, acessado em 03 de outubro de 2005.

[http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques\\_des\\_sciences\\_sociales/classiques/delacroix\\_henri/delacroix\\_henri.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/delacroix_henri/delacroix_henri.html)

A entrevista com Henri Wallon, datada de 1961, disponível no site dos arquivos marxistas, acessado em 04 de fevereiro de 2006:

<http://www.marxists.org/archive/wallon/works/1961/ch17.html>

Obra de Claude Bernard, *Introdução ao estudo da Medicina Experimental*, publicada originalmente em 1865, acessado em 4 de maio de 2007:

<http://www.gutenberg.org/files/16234/16234-8.txt>

KECK, Frederic. Le problème de la mentalité primitive chez Lévy-Bruhl, entre philosophie et anthropologie. Thèse de Doctorat em Philosophie. Université de Lille III, 2003. Disponível em <http://www.univ-lille3.fr/theses/keck-frederic/html/these.html>. Acessado em 10/03/2006.

VIDAL, F. Introduction à Jean Piaget: ami de la nature. In: Piaget, J. La vanité de la nomenclature et autres écrits de jeunesse de Jean Piaget. Disponível em:

<http://www.piaget.org/piaget/4.0.html> . Acessado em 18 de set. 2006.

TREVARTHEN, C. Learning about ourselves, from children: why a growing human brain needs interesting companions (2004). Perception in actions publications. Disponível em: <http://www.perception-in-action.ed.ac.uk/publications.htm> Acessado em 10 nov. 2006.



## Anexo 1 - Textos originais das citações

### Introdução

p.6 - "Las diferencias entre Piaget y Wallon acerca del lenguaje son sintomáticas de lo que fueron sus intercambios. Sin embargo, los une una semejanza de pensamiento en torno a la idea de transición de la etapa sensomotriz a la etapa representativa. Ambos consideran el desarrollo según un esquema bastante cercano. Ambos discrepan de la explicación maduracionista lineal. Uno y otro coinciden en torno al doble movimiento de continuidad-descontinuidad. La elaboración del pensamiento se efectúa a través de un proceso continuo de mejoramiento del conocimiento." (Perraudau, 1999: 67)

p. 7 - "Sin embargo las diferencias son numerosas ...Más allá, la primera oposición se refería al método de trabajo y a la mirada de cada uno sobre el trabajo del otro. Wallon busca la diferencia en cualquier terreno. Este acercamiento contradictorio de los hechos no carece de referencia metodológica con el materialismo dialéctico. En sus escritos la diferencia con el epistemólogo se encuentra sistemáticamente subrayada. Por el contrario, Piaget busca lo que pueda favorecer el acercamiento y el consentimiento. Por cierto que es conocida esta conducta suya, sea cual sea el oponente o el contradictor. (...) Cuando insiste en lo complementario, Piaget se refiere a que el terreno de investigación de Wallon es el de la emoción y la afectividad, mientras que el suyo es el de la lógica y la inteligencia. Uno es epistemólogo, el otro es psicólogo. Se trata de un juicio erróneo si se busca comparar o someter las investigaciones de uno al terreno del otro." (Perraudau, 1999: 68).

p. 7-8 - « In discussing the growth of thought in children, Piaget wrote of the importance of argument: 'It may well be that it is disputes that lead children to the need to make themselves understood.' Something similar might be said of Piaget himself. He has been involved in a number of controversies, and he has even sometimes changed his thinking as a result. In selection 28, his reply to Wallon, he goes as far as to admit such a change, although grudgingly. We include here Piaget's reactions to two critics, one on imitation, the other on play. Brian Sutton-Smith's recent work on play is well know. Henri Wallon was a great French psychologist, especially known both for his Marxist views and for his effort to integrate emotional and intellectual aspects of child development. Although he and Piaget exchanged intellectual blows, they remained good friends, and had great respect for each other. » (Gruber e Vonèche, 1995: 482)

p.8 - "Les appréciations concernant l'oeuvre de Piaget sont en général positives. Elles soulignent l'originalité de ses oeuvres: Delacroix (1924); Piéron (1922a); la patience et la minutie avec lesquelles ont été réalisées et analysées les recherches: Delacroix (1924); Meyerson (1923); Piéron (1921); la nouveauté du contenu: Delacroix (1927a); Meyerson (1923); l'importance: Claparède (1925a); Delacroix (1927a; 1927c; 1927d); Meyerson (1923). Meyerson, par exemple, dit à propos du livre *Le langage et la pensée*: 'Je ne essaierai pas de résumer ce beau livre. Il est très réfléchi et très plein: aussi important par ce qu'il suggère que par ce qu'il explique - et il explique beaucoup de choses.' " (Parrat-Dayan, 1993: 130)

p.8-9 - "Wallon conteste cette thèse car 'ce n'est pas la sociabilité qui est en retard chez l'enfant. Il est socialisé dès les premiers moments de son existence et sa sociabilité nécessaire s'exprime à chaque âge dans le langage des fonctions en exercice'. " (Parrat-Dayan, 1993: 133)

p.10 - "Parece bastante claro que es en este corte epistemológico donde reside el trasfondo de la desavenencia jamás superada entre Wallon y Piaget en el terreno de la psicología de niño. Ambos conceden, ciertamente, una importancia primordial al movimiento muscular en la génesis de la vida mental. Y en este sentido tanto el uno como el otro son pensadores materialistas. Pero sobre tal base, Wallon desarrolla una concepción de conjunto del psiquismo enfocada bajo el doble aspecto afectivo e intelectual. En tanto que Piaget, al fijar su atención exclusivamente en la segunda de las variables, construye una psicología de la inteligencia." (Jalley, 1985: 10)

p.13 - « (...) cette question de la continuité est, en elle-même, ambiguë étant donné que ni Wallon, ni Piaget n'ignorent ces deux aspects indissociables des processus psychologiques. Pour Piaget, il y a une continuité fonctionnelle, mais il y a aussi une discontinuité structurelle, celle de l'apparition des formes nouvelles. Et là se situe vraiment son problème, la question par excellence de toute sa recherche scientifique. Quant à Wallon il ne serait peut-être pas exagéré de résumer ses démarches dialectiques dans la formule, qui revient si souvent sous sa plume, du 'double rapport de filiation et d'opposition', soit entre le mouvement et la fonction tonique, soit entre les émotions, l'acte moteur et les représentations, soit entre la pensée discursive et

l'intelligence des situations. Affirmer donc que Wallon ne voit que les contradictions et que sa psychologie se réduit à multiplier les cloisons étanches entre les multiples aspects de la conduite humaine n'est pas rendre justice à sa préoccupation – peut-être même excessive – de toujours essayer de reconstituer l'unité dialectique des moments provisoirement désunis par la démarche analytique. » (Jesuino, 1981:402)

p. 14 - "Dans cette ouvrage en effet où Piaget examine le passage de l'action à la représentation à travers les conduites de l'imitation et du jeu, les conclusions générales auxquelles il aboutit, dans le chapitre de synthèse consacré à la représentation cognitive, sont très proches des thèses walloniennes." (Jesuino, 1981: 402)

p.14 - "Mais quel que soit le plan, on ne saurait pas dissocier forme et contenu, instruments opératoires et instruments figuratifs. Quant à la dissociation entre signifiants et signifiés, il faut rappeler que, du point de vue du psychologue, elle est plutôt diachronique que synchronique." (Jesuino, 1981:404)

p.15 -"Sólo las funciones cuya raíz es la motricidad aplicada al objeto físico (los diversos niveles del esquematismo: sensoriomotor, intuitivo, operativo) producen transformaciones y, por consiguiente, significados, como sistema de transformaciones." (Jalley, 1981b: 215)

p. 15 - "Si, como ha observado Wallon, la imitación implica una estructura conflictiva, tejida de contrarios, una manera de proceder que oscila entre la interiorización de la fórmula mental y la exteriorización por el gesto, entonces la imitación no es nunca simplemente copia, sino que es siempre al mismo tiempo invención. Entonces, por qué restringirla al primado de la acomodación, a la reproducción del referente, a la producción del significante, por consiguiente? Si desde ciertos puntos de vista la imitación inventa, también será, pues asimilación de nuevos significados." (Jalley, 1981b: 220)

p. 16 - "Para él, la serie genética sería la siguiente: a) automatismo de la actividad animal (estereotipos instintivos); b) comportamiento emocional (primer año de la vida del niño); c1) inteligencia de las situaciones, función sensoriomotriz (de 1 a 3 años); c2) aparición de la inteligencia conceptual, de la función simbólica (de 1 a 3 años, igualmente). Por consiguiente, es absurdo tratar de extraer la función simbólica de la función sensoriomotriz, puesto que son exactamente contemporáneas (c1, c2); y no lo es menos querer unirlos, sin verdadera solución de continuidad, al automatismo reflejo propio de la actividad animal, porque ello equivale a saltarse un eslabón en la serie genética (a...c)." (Jalley, 1981b: 223)

p. 17 -"Wallon postule bien entre l'intelligence des situations et l'intelligence représentative, entre l'acte et la pensée, une discontinuité-continuité simultanée, et non pas successive, comme affecte de le comprendre Piaget. Le malentendu tient évidemment au fait que Piaget ne situe pas sa période sensori-motrice (de 0 à 2 ans) du tout à la même date que le stade sensori-moteur de Wallon (de 1 à 3ans), lui-même précédé par un stade impulsif-émotionnel marquée par la sociabilité précoce et une forme de prélangage. Il ne s'agit pas de « brusque rupture avec le passé », comme le méseprend Piaget, mais de discontinuité sans exclusion de la continuité dans le présent." (Jalley, 2006: 63)

p. 29 - "Of all the formulations of the new social history of science that I've seen, the one that presents its concerns most clearly (to me) stresses the interplay of individuals, ideas, and Institutions, within the Context both of the larger Culture in which science is developed and the disciplinary and subdisciplinary Community in which those doing science actually work." (Sokal, 1984: 344).

p. 30 - "(...) is the study of the relationship between such constructive activities and the nature of the objects they produce. Thus, significant changes in the objects must be traced to changes in the activities that produced them. Objects can only succeed one another in a historical sequence through the mediation of activities of which they are the products." (Danziger, 1984:101)

## **Cap. 1 – Debate Piaget e Wallon – contextualização geral das controvérsias: A psicologia nas décadas de 1930 a 1950 e o percurso intelectual de Piaget e Wallon**

p. 33 - « Si rupture il y a à l'époque, elle doit plutôt être attribuée à l'impact de la conception évolutionniste sur la psychologie. D'une part, en effet, la proclamation darwinienne de l'animalité de l'homme (postulat d'ascendance commune) et la définition de la seule contingence comme moteur de l'évolution devait conduire la psychologie sur la voie de la radicalisation de la thèse empiriste et l'orienter vers le behaviorisme. Certes, on s'est plu à voir en Darwin le fondateur de la psychologie comparée ou même encore celui de la psychologie de l'enfant mais c'est surtout la psychologie du comportement, le behaviorisme, qui s'est nourrie du darwinisme en transposant le mécanisme darwinien de l'évolution des espèces au niveau de l'évolution des comportements chez un individu: l'environnement sélectionne les comportements comme il sélectionne les phénotypes. Cette perspective a connu les succès que l'on sait. » (Mengar, 1988: 488)

p. 35 - "Ces échanges et ces collaborations entre disciplines ont eu leur traduction éditoriale propre, au-delà des revues disciplinaires, en particulier dans la Revue de Synthèse et dans la collection "L'évolution de l'humanité" - l'une et l'autre créées par Henri Berr -, et surtout dans la gigantesque aventure collective que constituera la publication, à partir de 1935, de l'Encyclopédie française, dont Wallon dirigera le tome VIII intitulé La vie Mentale." (Bautier e Rochex, 1999: 15)

p. 36 - "Ce qui caractérise ces deux traités, le second bien davantage encore que le premier, est leur extraordinaire hétérogénéité. Ils ne présentent aucune unité, pas plus théorique que méthodologique, et les désaccords entre auteurs sont beaucoup plus nombreux que leurs points de convergence." (Cahoy, Ohayon e Plas, 2006: 137).

p. 36 "Cette philosophie (...) contemporaine de la période la plus brillante de la civilisation allemande, illustrée par Goethe, Schiller, Herder, Jacobi, aussi bien que par Bethoven, Schubert et Shumann, représente le plus haut point de perfection technique atteint par la philosophie occidentale. En elle cristallise le double aboutissement de la conscience religieuse luthérienne aussi bien que du mouvement scientifique repéré par Newton et Lavoisier. Et elle forme le noyau dur à partir duquel se différencieront deux courants divergents, d'une part la théorie moderne du psychisme, y compris la psychanalyse (Schelling), d'autre part la conception moderne de l'État (Hegel), y compris dans son excès totalitaire, avec Marx comme relais incontournable." (Jalley, 2002: 6)

p. 37 - « Ce n'est pas la vie que je mène ici que j'avais imaginé dans mes rêves d'avenir. Ce n'est pas que je la trouve après tout plus désagréable qu'une autre. Mais accepter pour 30 ans et plus ces fonctions toujours invariablement répétées, ce n'est pas un but à la vie, quoi qu'on puisse faire au dehors. Je ne conçois pas qu'on puisse faire deux parts de soi-même: l'homme de métier et l'homme d'idéal ou de jouissance. Je poursuivais pour moi l'épreuve de mes forces jusqu'au bout, et si je me trompe sur mes capacités ou la nature de mes aptitudes, c'est par l'effort que je compte l'apprendre. » (Wallon à Daudin, 1902 In: Malrieu, 1981:172)

p.37- "Qui était ce monsieur? - Un poète, un écrivain, répond son père, mais aussi un homme qui a lutté pour la liberté, pour le bien contre le mal, pour la défense des pauvres gens. Il faudra faire comme lui quand tu seras grand." (Zazzo, 1993: 9)

p. 39 - "C'est peut-être celui à qui je dois le plus, celui qui m'a le plus influencé; ce n'était pourtant pas un psychologue mais un histologiste; ce qui prouve qu'un psychologue peut être influencé par des disciplines voisines de la sienne. (...) Nageotte m'a ouvert des horizons biologiques: des structures nerveuses qu'il interprétait, je suis passé aux structures intellectuelles, sans établir de lien de mécanisation entre les deux." (Wallon, 1959, apud Maury, 1990: 8-9)

p. 40 - « We were very favorably disposed toward the Soviet revolution. In 1931 I went to Moscow for a Congress of clinical psychologists. My wife and I were struck by the atmosphere in the streets, the feeling of confidence among the people. Returning to France, I was invited, with Piéron and Laugler, to give my impressions to the Cercle de Russie Neuve, directed by Madame Duchène. The circle had been founded, with people like Francois Jourdain, to foster positive ideas toward the USSR and to try to tell the truth. I was asked to be part of the circle. Then came the idea of organizing a circle for scientific studies. There were number of us, including Prenant, Mineur, Friedman, Parain, Marc Cohen, Laberenne, Baby. Our program was: to become acquainted with Marxism, to understand the scientific point of view, for each to see what he could use in his own research in his own field. At first there were some closed meetings, then some public conferences, then the two volumes of *A la lumière du marxisme*. This was interrupted by the war; the registration cards of members were destroyed as a precaution at the circle's headquarters. » (Wallon, 1961)

p.41 - "Il y a passage à l'étape suivante quand les réactions conjuguées du mouvement et de la sensibilité au lieu d'être diffuses et globales se localisent et se spécifient. Les premières à s'individualiser ainsi appartiennent encore au domaine viscéral et postural: sensations issues des appareils organiques ou liées aux réactions d'équilibre, au jeu des attitudes et de la mimique. C'est le stade des stéréotypies. Toutefois en répétant les mouvements qui les produisent l'enfant se trouve donner lieu à des états proprement sensoriels, à des impressions auditives ou visuelles dont il ne commence d'abord à s'aviser que lorsqu'il les a lui-même provoqués." (Wallon, 1986: 342)

p. 41 - "Les principes du matérialisme dialectique définis par Marx et Engels, et dont ils ont fait eux-mêmes l'application, sous le nom de matérialisme historique, à l'étude des sociétés humaines dans leurs évolutions successives, sont une conceptions générale qui doit semblablement s'appliquer à tout ce qui peut être objet de connaissance, parce que traduisant ce qui est essentiel à toute réalité: son perpétuel devenir et les lois de son changement." (Wallon, 1946/1990: 128)

p.42 - "En effet, le changement n'est pas dû à une force intime de transformation, il est provoqué du dehors, il

est le résultat d'une opposition qui oblige ce qui existe à se modifier pour continuer d'exister." (Wallon, 1946/1990: 129 – 130)

p. 42 - "Passage de la quantité à la qualité, action antagoniste et réciproque sont ce qui explique les bonds que la matière réalise d'une forme d'existence à l'autre en superposant régime à régime, milieu à milieu et les systèmes de lois nouvelles aux précédentes." (Wallon, 1946/1990: 130)

p. 43 - « Plusieurs explications peuvent être avancées quant au style de Wallon, à son personnage, à ses engagements politiques et à ses écrits théoriques: Wallon n'est ni facile ni agréable à lire. Bien qu'il ait consacré toute son oeuvre à la sociabilité, il semble en avoir été dépourvu lui-même. Ses engagements marxistes l'ont conduit parfois à des positions assez sectaires. Enfin, le contenu même de ses écrits, l'importance qu'il a attachée au corps, à la psychomotricité l'ont souvent fait passer pour organiciste. » (Cahoy, Ohayon e Plas, 2006: 153)

p. 50 - "(...) la identificación de Dios com la Vida misma era uma idea que me conmovió hasta el éxtasis porque desde ese momento me permitió ver en la biología la explicación de todas las cosas, incluso del propio espíritu. En segundo lugar fue un shock intelectual. El problema del conocimiento (el problema epistemológico, hablando con propiedad) se me apareció en una perspectiva enteramente nueva y como un tema de estudio fascinante. Eso me hizo tomar la decisión de consagrar mi vida a la explicación biológica del conocimiento." (Piaget, 1976: 9-10)

p.50 - "Tenia necesidad de volver a los problemas concretos a fin de evitar graves errores. Durante el otoño de 1919, tomé el tren hacia Paris, donde pasé dos años em la Sorbona. Seguí el curso de psicología patológica de Dumas (en el que aprendí a interrogar a los enfermos del Sainte-Anne), y los cursos de Piéron y Delacroix; también estudié lógica y filosofía de las ciencias con Lalande y Brunshvicg. Este último ejerció una gran influencia sobre mí a causa de su método histórico-crítico y sus apelaciones a la psicología." (Piaget, 1976: 15)

p.51 - "Por fin habia descubierto mi campo de investigación. (...) Este marcaba el fin de mi período teórico y el comienzo de uma era inductiva y experimental em el dominio psicológico donde siempre habia querido penetrar, pero para el cual no habia encontrado problemas adecuados hasta ese momento. Desde modo, mis observaciones que mostraban que la lógica no era innata, sino que se desarrolla poco a poco, parecían compatibles com mis ideas sobre la formación del equilibrio hacia el que tienden las estructuras mentales; (...) Finalmente, mi objetivo que era descubrir uma espécie de embriología de la inteligencia, estaba adaptado a mi formación biológica; desde el principio de mis reflexiones teóricas estaba convencido de que el problema de las relaciones entre organismo y medio se planteaba también em el dominio del conocimiento y entonces aparecía como el problema de las relaciones entre el sujeto actuante y pensante y los objetos de su experiencia." Piaget, 1976: 16-17)

## Cap. 1.2 - Contextualização geral das controvérsias

p. 64 - "En quel sens peut-on dire que l'intelligence dérive d'une organization motrice préalable? C'est ce que nous voudrions examiner en nous plaçant sur le terrain de la psychologie de l'enfant. Nous écartons ici le problème épistémologique. La psychologie doit expliquer l'homme au moyen de la réalité physique, par l'intermédiaire de la biologie. La théorie de la connaissance, au contraire, rend compte de la constitution de l'univers au moyen de la structure de la pensée humaine. Pour la psychologie, la pensée est donc mouvement: pour l'épistémologie, le mouvement est pensée. Ces deux points de vue sont réciproques, à condition de n'être pas confondus. Nous adoptons ici le point de vue du psychologue." (Piaget In: Séance de mai de 1928 - Société Française de Philosophie, 1928: 97-98)

p. 65 - « Je ne vois lá-dedans rien qui soit conforme à ce qu'on appelle la pensée autistique. Elle est tout à fait différente. C'est une pensée isolée des choses et de l'action. La pensée autistique, telle qu'elle a été définie par les aliénistes, est une sorte de retrait et de convergence en soi-même. La pensée de l'enfant est tout autre, elle ne fait pas retour sur lui. Il n'a pas encore circonscrit sa vie intérieure, il est tout en réactions: réactions de désirs, réactions de mouvements et de gestes, vis-à-vis du milieu extérieur. Je ne vois donc pas l'enfant comme une sorte de tout fermé, ni son égocentrisme comme une lentille qui viendrait s'intercaler entre son action primitive, dont nous n'avons pas à détailler ici le mécanisme, et les lois de la pensée rationnelle. Son égocentrisme est pour moi en continuité directe avec sa pensée pratique, qui le mêle aux choses qu'il manie. Je n'imagine pas comment nous pourrions passer de cet égocentrisme à l'autisme. » (Wallon in: Piaget, 1928: 133)

p.65 - « Dans la communication qu'il vien de nous présenter, Piaget est parvenu à un rare degré de synthèse

et de lucidité. Il considère en somme l'intelligence de l'enfant comme l'interaction, la combinaison de trois systèmes: le plan de l'action ou de l'intelligence sensori-motrice, le plan de la pensée rationnelle, et entre les deux le plan de la pensée autistique, de l'égoïsme. » (Delacroix in: Piaget, 1928: 113)

p. 66 - « Au lieu de faire de sa sociabilité l'agent, le facteur de la pensée de relation, je renverserais plutôt les termes, et je dirais que le jour où, par suite de son développement psychique, qui a ses conditions dans le développement organique, il est devenu capable de maintenir simultanément dans sa pensée deux points de vue différents; le jour où il est devenu capable de ces opérations mentales, extrêmement compliquées, qui consistent à ne retenir d'une situation donnée que certains éléments, autrement dit à inhiber, en quelque sorte, la représentation de tout le reste, de manière à constituer enfin des systèmes de rapports qui ne soient plus ces tous continus, ces situations dynamiques d'où il était parti, c'est alors que sa sociabilité pourra se traduire en pensée de relations. Mais si la sociabilité produit cet effet-là, c'est parce que l'individu est mûr pour de telles manifestations. » (Wallon in: Piaget, 1928: 133-134)

p.66 - « La coopération n'est donc pas nécessairement la pensée réfléchie. Le tort est de supposer entre tous ces termes une filiation nécessaire et indispensable. (...) Pour préciser mes questions, je dirai qu'il ne me semble pas possible d'établir une continuité en quelque sorte automatique et obligatoire de la pensée pratique, ou motrice, à la pensée rationnelle et scientifique, qui est aujourd'hui la nôtre. » (Wallon in: Piaget, 1928: 134)

p. 67 - "J'ai déjà indiqué, en discutant des travaux antérieurs de Piaget, qu'à mon avis les termes doivent être renversés. Ce sont les progrès de son développement intellectuel et cérébral qui rendent l'enfant capable de coopérer par son action et sa pensée avec celles d'autrui. Je ne crois pas que l'enfant puisse être considéré, dès l'âge de 5 ou 6 ans, comme déjà identique à ce qu'il doit devenir plus tard et que la raison de ses progrès intellectuels se confonde avec sa situation vis-à-vis de l'adulte." (Wallon, 1933/1990: 81)

p. 73 - "Partant de l'individualisme absolu, Piaget subordonne le développement de l'intelligence au développement du sens social." (Wallon, 1947: 114)

p. 73 - "Au début individualisme sans restriction, sous forme d'autisme et d'égoïsme; puis démission de cette attitude exclusive, égalisation des prérogatives, exacte réciprocité entre tous les êtres qui perçoivent et qui pensent: rien ne saurait plus ressembler à l'alternative de l'Emile et du Contrat Social. Sous quelle sorte d'influences le 'Citoyen de Genève' paraît-il avoir inspiré le Professeur de l'Institut Jean-Jacques Rousseau? Si la rencontre est fortuite, elle valait cependant d'être notée. Elle n'en marquerait que davantage la force d'attitudes idéologiques aussi persistantes. Mais si bien équilibrée que soit la thèse de Piaget, elle ne paraît pas répondre aux données de l'observation. Elle n'est pas conforme aux rapports réels de l'enfant avec son milieu, qui ne sont pas de simple succession, qui ne relèvent pas du pur raisonnement ou de l'intuition intellectuelle, mais qui mêlent dès l'origine sa vie à son ambiance, par l'intermédiaire d'actions et de réactions appartenant à tous les plans de son psychisme." (Wallon, 1947: 114)

p. 73-74 - "Wallon retrouve Rousseau dans Piaget et voit dans une telle rencontre 'la force d'attitudes idéologiques aussi persistantes'. On comprendra mon embarras. Comme je pense, avec Marx, que les idéologies entraînent une déviation inconsciente de la pensée des individus, je n'oserais affirmer que je ne suis pas dévié, ni que, tout en me croyant aux antipodes de la sociologie de Rousseau, je n'en demeure pas un adepte malgré moi. Mais l'argument idéologique est réversible. On pourrait aussi se demander sous l'influence de quelles idéologies M. Wallon tient à identifier mes vues avec celles de Rousseau." (Piaget, 1951: 46-47)

p.74 - "Le 'confusionnisme' social de Wallon est-il vraiment si contradictoire avec l'égoïsme de Piaget? (...) Le moi conquis par différenciation chez Wallon est-il vraiment contradictoire avec la personnalité et la réciprocité de Piaget? Je ne voudrais pas être jugé en partie." (Piaget, 1951: 45)

p.74 - "De quel pensée s'agit-il alors, et comment expliquer, sans artifice de système, le passage de ce verbalisme d'abord incohérent aux opérations logiques structurées? (...) On en vient à se demander si M. Wallon n'a pas été sur ce point quelque peu victime de la sociologie durkheimienne, qui considère la vie sociale comme un bloc unique expliquant indifféremment la constitution de la logique et les formes de pensée sociomorphiques ou sociocentriques." (Piaget, 1951: 48)

p.75 - "Dans l'article qui précède M. Piaget s'est attaché à montrer qu'entre ses conceptions et les miennes, il n'y a pas les différences que j'ai soulignées jadis, mais il a pourtant reconnu certaines divergences et il en a cherché les raisons. J'aurais mauvaise grâce à ne pas me féliciter d'un rapprochement entre nos points de vue. Mais je vais essayer moi aussi de définir les différences qui subsistent." (Wallon, 1951: 175)

p.75 - "Piaget m'accuse de sociologisme et plus particulièrement d'être 'quelque peu victime de la sociologie

durkheimienne'. J'ai, d'autre part, été parfois accusé d'organicisme. En réalité, je n'ai jamais pu dissocier le biologique et le social, nom que je les croie réductibles l'un à l'autre, mais parce qu'ils me semblent, chez l'homme, si étroitement complémentaires dès la naissance, qu'il est impossible d'envisager la vie psychique autrement que sous la forme de leur relations réciproques. Si les aptitudes de l'homme lui rendent possible de vivre en société, inversement elles ont besoin du milieu social pour se développer, et la vie sociale loin d'être pour moi, comme le suppose M. Piaget, 'un bloc unique expliquant indifféremment la constitution de la logique et les formes de pensée sociomorphiques ou sociocentriques' comporte, au contraire, toutes les variétés d'influences affectives, techniques ou idéologiques qui s'exercent à chaque âge selon les besoins et les aptitudes de l'enfant, dans les différentes ambiances où les circonstances peuvent le placer. D'où la diversité des structures mentales suivant l'époque, le milieu social et l'histoire de l'individu." (Wallon, 1951: 175)

## **II Parte – o Debate e a controvérsia sobre a origem do pensamento simbólico.**

p. 81 - "En 1900, la féministe suédoise Ellen Key écrit un ouvrage intitulé Le siècle de l'enfant. Le psychologue genevois Édouard Claparède (1873-1940) reprend la balle au bond et déclare: 'Le siècle qui s'ouvre sera celui de l'enfant'. La première moitié du XX siècle et tout particulièrement les années 1920 e 1930 vont voir en effet se réaliser cette prophétie." (Cahoy, Ohayon et Plas, 2006: 148)

p. 83 - "Mais n'y a-t-il point d'échelons intermédiaires entre cette intelligence tout objective et cette pensée symbolique? N'y a-t-il pas, préalablement au langage et à la pensée proprement dite, une puissance d'organisation motrice déjà intelligente, substructure de la raison, où la raison et le langage sont déjà préformés?" (Delacroix In: Séance de mai de 1928 - Société Française de Philosophie, 1928: 115)

## **Cap. 2 - De l'acte à la pensée – solidariedade e oposição na evolução entre o ato e o pensamento**

p. 86 - "Comparer ce n'est d'ailleurs pas nécessairement identifier. Les dissemblances prêtent souvent davantage à l'analyse que les similitudes. Et les similitudes elles-mêmes n'impliquent pas forcément des procès superposables. À des effets analogues, à des formes d'action ou de pensée qui offrent le même aspect il peut y avoir des causes et de conditions diverses." (Wallon, 1942/1970: 6)

p.87 - "La représentation est le fruit d'un travail, dont l'imitation peut être tenue pour le prélude, et aussi pour l'antagoniste." (Wallon, 1942/1970: 160)

p.88 - "Du moment qu'il s'oppose le modèle comme quelque chose à imiter ou à ne pas imiter, il faut que le sentiment de sa propre personne l'emporte momentanément sur l'acte envisagé." (Wallon, 1942/1970: 155)

p.88 - "Au lieu d'être uniquement tournée vers le monde extérieur pour en modifier les rapports, elle devient une modification du sujet lui-même, dont les réactions ne sont plus façonnées par les seules nécessités du milieu, mais aussi selon des modèles extérieurs. La conversion qui s'opère est celle de l'activité immédiatement utilitaire vers l'activité spéculaire." (Wallon, 1942/1970: 151)

p.89 - "Il échange sa propre réalité contre celle qu'il représente. Il devient une signification. Il n'est pas en lui-même une représentation, puisqu'il est quelque chose de concret. Mais sa fonction est déjà représentative." (Wallon, 1942/1970: 187)

p. 89 - "L'explication des signes et, pour une grande part aussi, celle des symboles, ne saurait être qu'historique. Quant à leur place dans l'évolution, à si grande distance du signal et de l'indice, elle peut être jalonnée par le simulacre, qui paraît occuper une position intermédiaire." (Wallon, 1942/1970: 188)

p.90 - "Loin d'en être l'élément initial et dernier, les mots n'en sont au contraire que l'effet. Ils y ont une existence en quelque sorte contingente, l'essentiel étant la fonction qui permet de substituer au contenu réel des intentions ou des pensées et aux images qui l'expriment, des sons, des gestes ou même des objets, qui n'ont avec elles d'autres rapport que l'acte par lequel la liaison s'opère. C'est à ce pouvoir de substitution que la fonction symbolique se ramène. Elle n'est pas la simple somme de gestes déterminés. Elle est ce qui établit une liaison entre un geste quelconque à titre de signifiant et un objet, un acte ou une situation, à titre de signifié. Elle n'est d'ailleurs pas addition, mais dédoublement." (Wallon, 1942/1970: 192)

p.91 - "Les mêmes causes qui ont fait de l'homme l'animal social qu'il est, lui ont donné son aptitude à former des représentations." (Wallon, 1942/1970: 190)

## Cap. 2.1- Críticas e concordâncias de Wallon às teses de Piaget sobre a origem do pensamento simbólico

p. 92 - “Conformément aux données de l'observation, et pour satisfaire aux nouveaux besoins de la psychologie, Piaget a donc substitué aux sensations les mouvements comme premiers éléments de la vie psychique. Il a cru possible d'assimiler priorité chronologique et priorité constitutive; il a fait de ce qui vient d'abord la substance ou la cause de ce qui s'élabore ensuite. Il a ainsi résolu certaines difficultés, il en a laissé subsister d'autres et il en a suscité de nouvelles. Avec les sensations la conscience était donnée au point de départ, sinon comme sujet du moins comme contenu. Avec les schèmes moteurs qui prennent leur place dans l'explication, il faudra justifier son apparition.” (Wallon, 1942/1970: 27-28)

p.93 - “Mais d'où viendrait à ce système de mouvements simplement coordonnés entre eux sa qualité de personne?” (Wallon, 1942/1970: 28)

p.93 - “Mais la comparaison d'un schème moteur, simple manifestation d'activité, à la totalité d'un être vivant est-elle acceptable?” (Wallon, 1942/1970: 29)

p.94 - “Mais cette antériorité chez tous les enfants de certaines associations sur d'autres n'est évidemment pas imputable à des rencontres simplement fortuites. Le moment où la main, entrant dans le champ visuel, retient le regard coïncide, selon Tornay, avec la myélinisation du faisceau pyramidal, c'est-à-dire avec le moment où le faisceau des fibres motrices qui partent de l'écorce cérébrale devient apte à fonctionner. Sans contester le rôle de l'apprentissage et des circonstances, il paraît évident que, sous l'établissement de connexions entre deux champs sensori-moteurs, il y a des connexions anatomiques arrivant à maturité. C'est sur ce fond que doivent se développer les intérêts de l'enfant, en rapport avec les niveaux successifs de son comportement.” (Wallon, 1942/1970: 37)

p.94-95 - “Transformant une description en explication, il donne à l'évolution psychique une base parcellaire et trop étroite. Il la compose d'éléments d'abord distincts qui n'auraient qu'à se rejoindre et à s'assimiler entre eux, tout l'édifice de la vie mentale pouvant résulter de cette seule opération. Ainsi disperse-t-il son unité fondamentale dans la pluralité des aspects ou des phases qui la manifestent, en les prenant pour des morceaux d'où elle n'aurait plus qu'à surgir. Mais il ne peut rendre compte de cette unité même, ni des enrichissements qu'elle doit aux différenciations fonctionnelles et à l'évolution organique qui les conditionne. En même temps il ramène aux facteurs purement individuels de la motricité des pouvoirs, comme l'usage du symbole et l'expression de la pensée, qui ne peuvent appartenir qu'à un être essentiellement social, et il rétrécit de façon inadmissible les fondements de la vie mentale.” (Wallon, 1942/1970: 45)

## Cap. 3 – A formação do símbolo na criança – a preparação pelo sensorio motor do pensamento simbólico

p.100 - “(...) si donc nous appelons imitation l'acte par lequel un modèle est reproduit (ce qui n'implique en rien la représentation de ce modèle, car il peut être simplement 'perçu'), nous nous trouvons aussi dans l'obligation de suivre pas à pas, selon les mêmes stades que ceux des activités sensori-motrices en général, toutes les conduites pouvant aboutir à ce résultat, et cela dès les réflexes.” (Piaget, 1945/1970: 13)

p.101 - “La transition est même si insensible qu'il est bien difficile de savoir (...) s'il s'agit d'un début de conditionnement ou non. Mais, (...) si les pleurs entendus renforcent les pleurs propres par confusion ou indifférenciation, on voit poindre le moment où l'exercice réflexe donnera lieu à une assimilation reproductrice par incorporation d'éléments extérieurs au schème réflexe lui-même: les premières imitations seront alors possibles.” (Piaget, 1945/1970: 14-15)

p.101 - “Assimilant ainsi les mains d'autrui aux siennes, sans les confondre, ni les distinguer nécessairement (il n'y a encore à ce stade ni objets individuels ni genres proprement dits), il agit conformément au schème correspondant, l'assimilation réognitive étant encore, durant le second stade, indissociable de l'assimilation reproductrice.” (Piaget, 1945/1970: 23)

## Cap. 4.1 A dinâmica do debate: do descompasso ao desejo da complementariedade

p.127 - “Mes premiers livres sérieux débutent avec les observations sur mes propres enfants, qui m'ont

ramené au rôle de l'action et m'ont appris à me méfier de la pensée verbale (seule envisagée dans les cinq ouvrages préliminaires). En étudiant la naissance de l'intelligence et la construction du réel, je retrouve mes idées de départ: continuité du vital et du rationnel, racine de la logique dans la coordination des actions, équilibre progressif de ces formes ou structures de coordination, etc." (Piaget, 1998: 219)

p. 131 - "L'étude de l'enfant exigerait celle du milieu ou des milieux où il se développe. Impossible autrement de déterminer exactement ce qu'il leur doit et ce qui appartient à son développement spontané. Il est vraisemblable d'ailleurs qu'il ne s'agit pas d'apports distincts qui se juxtaposeraient, mais de réalisations où chacun des deux facteurs actualise ce qui est en puissance dans l'autre. Si l'influence du milieu pour elle-même a été relativement peu étudiée – du moins en France, car en Amérique la psychologie est beaucoup plus imprégnée de sociologisme – il est impossible que dans leurs descriptions, dans leurs analyses, chaque auteur n'ait manifesté quelque tendance implicite à plus accorder tantôt à l'individu autonome, tantôt à son ambiance. Mais il y en a quelques-uns qui ont posé le problème directement et au premier rang de ceux-ci le célèbre psychologue suisse Jean Piaget. Son point de départ est nettement individualiste." (Wallon, 1947: 112)

p. 132 - "Qu'on nous permette en outre de préciser, dès maintenant, que nous n'avons jamais pensé le contraire, et qu'en nous accusant d'individualisme, comme le fait par exemple M. Wallon, sous le prétexte que nous attribuons un rôle à l'égoïsme de la pensée et même à l' 'autisme' (...), on nous prête une opinion exactement contraire à la notre. Seulement, nous nous refusons à croire que la 'société' ou la 'vie sociale', sont des concepts suffisamment précis pour être employés en psychologie." (Piaget, 1951: 37)

p.132 - "L'éminent contradicteur auquel nous allons chercher à répondre présente d'ailleurs une particularité qui aurait pu nous pousser à un choix différent: comme nous l'avons remarqué déjà en d'autres occasions, nous n'avons jamais, à lire ses critiques amicales, l'impression d'avoir été bien compris de lui, à tel point que nous sommes très souvent en accord avec certaines de ses thèses (rôle de la maturation nerveuse, etc.) sans arriver à saisir pourquoi il accuse une divergence. Mais si M. Wallon, qui est un grand psychologue de l'enfance, ne paraît pas me comprendre entièrement, cela doit sans doute tenir à des causes profondes, et c'est ce qui me pousse à m'expliquer avec quelques précisions en plus." (Piaget, 1951: 44)

p.132 - "Mais la gravité de cette petite discussion me paraît tenir précisément, et peut-être uniquement, au fait qu'en plein milieu du XX siècle, deux psychologues épris de réalité concrète n'arrivent pas à employer les mêmes mots selon les mêmes significations, ni même à adopter, pour un instant, en vue de rendre objectif et efficace l'échange des points de vue, les significations attribuées par le contradicteur aux mots incriminés." (Piaget, 1951: 45)

p. 133 - "Pour la même raison que je ne saurais distinguer radicalement l'intelligence appelée sensori-motrice par Piaget et par moi intelligence des situations, de l'intelligence opératoire, je ne puis être accusé de ramener l'intelligence opératoire à l'intelligence représentative comme à sa source exclusive. La représentation n'est pour moi que le matériel opératoire qui se détache du réel pour nous permettre de l'évoquer et d'en combiner les éléments, ceux du moins auxquels nous avons su faire répondre une image, un nom, un signe différentiel quelconque." (Wallon, 1951: 176)

p. 133-134 - "Ce matériel opératoire n'est pas un matériel inerte. Il touche aux deux pôles de la vie psychique: au pôle biologique par l'expression émotionnelle, les attitudes, les simulacres, l'imitation et les images qui s'en dégagent (voir De l'acte à la pensée); au pôle social par la pensée parlée. Elle n'est pas pour commencer un simple instrument dont les possibilités dépassent d'ailleurs considérablement celles de l'enfant, elle est aussi un objet extérieur dont il doit découvrir le sens et l'usage comme pour les objets de son expérience sensori-motrices. Entre les deux il lui faut établir la liaison, mais leurs structures sont différentes." (Wallon, 1951: 176)

p. 135-136 - « Le Professeur Wallon est à la fois un grand psychologue et un grand éducateur. Ses travaux de psychologie de l'enfant ont ouvert des voies entièrement nouvelles dans la connaissance de l'enfant. Sa double culture neurologique et psychologique lui a permis de déterminer des stades élémentaires du développement de l'enfant dans ses relations avec la maturation du système nerveux. Ses travaux sur l'émotion et sur le rôle du système postural - les attitudes en général - dans la genèse de la vie mentale sont aujourd'hui classiques et aucune recherche future sur le développement de l'enfant ne pourrait les ignorer. Bien plus, le Professeur Wallon a ouvert de nouvelles voies dans l'étude si difficile du caractère et de sa formation. Il a fourni en outre une série de travaux sur la psychologie comparée et la pensée de l'enfant en général. Mais ce qui fait apparaître la valeur particulière des recherches de ce grand homme de science, c'est qu'elles sont dirigées simultanément vers la poursuite de la vérité et vers l'application pédagogique et sociale. Wallon a fourni dans le mouvement universel en faveur de l'éducation nouvelle une contribution inappréciable. Dans son pays, il a été le bras droit et le digne continuateur de Paul Langevin dans la réforme de l'enseignement et l'expérience capitale des classes nouvelles. Il a voué à l'orientation professionnelle et à



tous les problèmes de relation entre l'école et la vie, une activité inlassable et bien-faisante. C'est à ce double titre de grand psychologue et de grand éducateur que le Professeur Wallon mérite l'hommage de ses collègues de tous les pays et particulièrement de ses amis personnels, au nombre desquels je suis fier de pouvoir me ranger » (Piaget, 1950: 4)

#### **Cap. 4.2 - A controvérsia sobre a origem e formação do pensamento simbólico: para além da continuidade e descontinuidade**

p. 147 - "(...) qui permet de substituer au contenu réel des intentions ou des pensées et aux images qui l'expriment, des sons, des gestes ou même des objets, qui n'ont avec elles d'autre rapport que l'acte par lequel la liaison s'opère. C'est à ce pouvoir de substitution que la fonction symbolique se ramène. Elle n'est pas la simple somme de gestes déterminés. Elle est ce qui établit une liaison entre un geste quelconque à titre de signifiant et un objet, un acte ou une situation, à titre de signifié." (Wallon, 1942/1970: 192)

p. 147 - «Nous nous efforcerons, au contraire, de montrer que l'acquisition du langage est elle-même subordonnée à l'exercice d'une fonction symbolique, qui s'affirme dans le développement de l'imitation et du jeu autant que dans celui des mécanismes verbaux. » (Piaget, 1942/1970: 6)

p. 149-150 - « D'orientation inverse, l'intelligence discursive et l'intelligence des situations, bien qu'opérant l'une sur le plan de la représentation et des symboles, l'autre sur le plan sensori-moteur, l'une par moments successifs, l'autre par appréhension et utilisation globales des circonstances, supposent cependant toutes deux l'intuition de rapports qui ont pour terrain nécessaire l'espace. Mais de l'acte moteur à la représentation il y a eu transposition, sublimation de cette intuition qui, d'incluse dans les relations entre l'organisme et le milieu physique, est devenue schématisation mentale. Entre l'acte et la pensée l'évolution s'explique simultanément par l'opposé et par le même. » (Wallon, 1942/1970: 239)

## Anexo 2 - Pequena cronologia da Psicologia européia e principais fatos históricos no período<sup>68</sup>

1882 – Prayer publica o primeiro volume de *A mente da criança*.

1884 – Dewey publica *A nova psicologia*.

1889 – Primeiro Congresso Internacional de Psicologia – em Paris. Théodule Ribot é nomeado professor de Psicologia Experimental no Collège de France.

1893 – Stanley Hall funda o Journal of Genetic Psychologie.

1896 – Dewey publica “O conceito de arco-reflexo na psicologia”

1898 – Durkheim, *Representações individuais e representações coletivas*.

1901 – Pierre Janet e George Dumas fundam a Sociedade Francesa de Psicologia.

1906 – Pavlov publica seus estudos sobre o condicionamento clássico.

1910 – É fundado o Journal of Educational Psychology.

1911 – Thorndike publica *Inteligência Animal*.

1912 – Claparède funda, na Suíça, o Instituto Jean-Jacques Rousseau.

1917 – Journal of Applied psychology.

1920 – Entrada em vigor do pacto da Sociedade das Nações (SDN).

1921 – Köhler, Koffka e Wertheimer fundam o Psychologische Forschung, jornal que propiciava a publicação do ponto de vista gestaltista.

1922 – Koffka escreve *Percepção: uma introdução à gestalt teoria*, que é publicado no Psychological Bulletin. Levy-Bruhl publica *A mentalidade primitiva*.

1924 – Marcel Mauss, presidente da Sociedade Francesa de Psicologia.

1926 – Wallon é nomeado diretor de um laboratório de psicobiologia da criança, em uma escola em Bologne (periferia de Paris). Tradução por Ignace Meyerson do livro *A interpretação dos sonhos* de Freud. Criada a sociedade psicanalítica de Paris (SPP) Aparição do primeiro tomo do livro “Da angústia ao extase” de Pierre Janet.

1927 – O Instituto Pelman confia a Paul Masson-Oursel a direção de um novo periódico “A psicologia e a vida”. Tradução de *Psicopatologia geral*, de Karl Jaspers. Primeira edição de Revista francesa de psicanálise. Köhler publica *A mentalidade dos macacos*. Primeira travessia do Atlântico por avião: Lindenberg. Heidegger publica *O ser e o Nada*.

1928 – George Politzer publica “Crítica dos fundamentos da psicologia”. Fundação do Instituto Nacional de Orientação Profissional (INOP). Einstein formula a Teoria do Campo Unitário.

1929 – Masson-Oursel organiza o primeiro congresso de Psicologia aplicada em Paris. Acordo do Latrão: criação da cidade do Vaticano. Início da crise financeira nos EUA.

1930 – Aparição do primeiro volume do *Novo tratado de psicologia*, dirigido por Dumas. Eleições gerais na Alemanha: triunfo nazista.

1932 – Três novas sociedade são criadas em Paris, da iniciativa de Édouard Toulouse, as sociedades de

<sup>68</sup> Cronologia efetuada com base em Cahoy, Ohayon e Plas, (2006) e Delorme (1972)

sexologia, de biotipologia e de profilaxia criminal. Lacan defende sua tese de medicina “Da psicose paranoica e suas relações com a personalidade”.

1933 – Lahy e Henri Laugier fundam uma nova revista: “O trabalho humano”. Eugène Minkowski publica *O tempo vivido*. A Alemanha sai da SDN.

1934 – Janet, ao chegar seu limite de idade, deixa sua cadeira no Collège de France. Wallon publica “As origens do caráter na criança”.

1935 – Koffka publica *Princípios de Gestalt psicologia*. Tratado de Assistência Franco-Soviética.

1936 – Roland Dalbiez publica “O método psicanalítico e a doutrina freudiana”. Criação pelo governo da Frente Popular do Serviço Central da Pesquisa Científica que se tornará, em 1939, o Centro Nacional da Pesquisa Científica (CNRS). Levante de Franco na Espanha.

1937 – Numerosos congressos internacionais acontecem em Paris, por ocasião da Exposição Universal <http://www.musimem.com/expo-1937.htm>. O 11º Congresso de Internacional de Psicologia mas também o Congresso de Higiene Mental, de Psiquiatria infantil e de Filosofia. Wallon é eleito para o Collège de France para uma cadeira de Psicologia da Criança e da Educação. Dumas dá lugar, na cadeira de Psicologia Experimental na Sorbonne, para Blondel, que dá lugar, por sua vez, a Daniel Lagache em Strasbourg. Paul Guillaume publica “A psicologia da forma”.

1938 – Publicação do volume VIII da Enciclopédia Francesa, *A vida mental*, dirigida por Wallon. Sartre: *A nausea*.

1939 – Por ocasião do centenário de Ribot, tem lugar um jubileu da psicologia científica francesa, dois meses antes da declaração da Segunda Grande Guerra. Freud morre na Inglaterra alguns meses após. Jean-Paul Sartre publica “Esboço de uma teoria das emoções”. Hitler ocupa a Tchecoslováquia e invade a Polônia. França e Inglaterra declaram guerra à Alemanha.

1940 – Entrada dos alemães em Paris.

1941 – Guillaume obtém a cadeira de Psicologia Experimental na Sorbonne.

1942 – Maurice Merleau-Ponty publica *A estrutura do comportamento*; Guillaume publica “Introdução à Psicologia” e Wallon *Do ato ao pensamento*. Execução de Politzer no monte Valérien. Wallon adere ao Partido Comunista Francês (PCF).

1943 – Criação do conselho técnico da criança deficiente e em perigo moral. Criação de um certificado de psicologia na faculdade de ciências. Comité Français de Liberation Nationale.

1944- Decreto instituindo o diploma de Conelheiro de Orientação, pelo estado. Realização da pesquisa chamada “As 100000 crianças”. Desembarque dos aliados na Normandia. Libertação de Paris.

1945 – Pierre Naville publica “Teoria da Orientação profissional” Juliette Boutonier defende sua tese de letras “A angustia”. Merleau-Ponty publica “Fenomenologia da percepção”. Nos EUA, criação do Journal of Clinical Psychology. Criação da ONU. Execução de Mussoline, suicídio de Hitler.

1946 – Criação do Centro psicopedagógico Claude-Bernard. Perón, presidente da Argentina.

1947 – Morte de Toulouse e de Janet. Decreto instituindo a licença nacional de psicologia. Lagache é eleito para a cadeira de Psicologia Geral na Sorbonne. Ali ele pronuncia sua lição inaugural que será publicada em 1949 sob o título “A unidade da psicologia. Psicologia experimental e psicologia clínica.” Ignace Meyerson defende sua tese “As funções psicológicas e as obras”. Início da guerra civil na Grécia. Independência do Paquistão e da Índia.

1948 – Wallon funda a revista *Enfance*. Criação do Bulletin de Psychologie pelos estudantes em psicologia da Sorbonne. Assassinato de Ghandi. Criação do Estado de Israel.

1949 – Artigo na revista comunista *La nouvelle critique*: “A psicanálise, ideologia reacionária”. Merleau-Ponty ensina a psicologia da criança na Sorbonne. Anúncio da primeira explosão atômica efetuada pela URSS.

1950 – Criação de um CES de neuropsiquiatria. A partir de uma reclamação de pais de uma criança que é atendido no Centro Claude-Bernard inicia-se o Caso Clark-Williams. Início da guerra da Coreia. Intervenção americana.

1951 – Fundação da revista “A razão, Cadernos de psicopatologia científica” por Wallon e Louis Le Guillant. Tal revista teve vida curta, e publicou apenas 5 números.

1952 – Piaget sucede a Merleau-Ponty na cadeira de psicologia da criança na Sorbonne até 1963. Paul Fraise sucede a Piéron na direção do laboratório da Escola Prática de Altos Estudos, que ele rebatiza como “Laboratório de psicologia experimental e comparada”.

1953 – Lagache sai da SPP e funda a Sociedade Francesa de Psicanálise (SFP), com Juliette Favez-Boutonier e Françoise Dolto. No mesmo ano junta-se a eles Lacan. Morte de Stalin.

1955 – Viagem de Fraise, Piaget e Zazzo na URSS.

1956 – Número especial do Bulletin de Psychologie: “Ensino, estatuto e perspectivas”. Há um milhar de estudantes de psicologia na Sorbonne. Lagache sucede a Georges Poyer na cadeira de Psicologia patológica na Sorbonne e Juliette Favez-Boutonier ocupa a de Psicologia Geral, deixada por Lagache. Georges Canguilhem pronuncia uma conferência “O que é a psicologia?” que será publicada em 1958. Primeira número da revista Psychologie Française, revista da Sociedade Francesa de Psicologia. Insurreição na Hungria. Massacre dos húngaros pela armada soviética em Budapeste.

1957 – Leon Festinger propõe a sua teoria da dissonância cognitiva e mais tarde se torna uma figura eminente da Psicologia Social Norte-Americana. Lançamento do primeiro Sputnik (satélite artificial).

1958 – Paul Fraise é nomeado professor de Psicologia Experimental na Sorbonne. Lançamento do primeiro satélite americano. Revolta de Fidel Castro em Cuba.

1959 – Juliette Favez-Boutonier funda o laboratório de psicologia clínica na Sorbonne. Lançamento de um foguete à lua pelos soviéticos.

1961 – a Sociedade Francesa de Psicologia propõe o primeiro código ético-profissional dos psicólogos. Ela conta agora com 500 membros e 6 seções. Michel Foucault publica “Loucura e desrazão. História da loucura na era clássica”. Serge Moscovici publica “A psicanálise, sua imagem e seu público.” Ruptura entre EUA e Cuba. Goulart eleito presidente da república do Brasil.

1963 – Fraise e Piaget publicam o primeiro volume do Tratado de Psicologia Experimental. Alfred Bandura introduz a idéia de “aprendizagem por observação” no desenvolvimento da personalidade. E Lawrence Kohlberg apresenta sua teoria sobre o desenvolvimento moral, onde procura estender as idéias de Piaget sobre o assunto. Assassinato de J. F. Kennedy.

1964 – Após alguns desentendimentos Lacan funda sua própria associação psicanalítica a Escola Freudiana de Paris.

1966 – Reforma Fouchet colocando como quatro anos a duração mínima da formação de psicologia.

1967 – Colóquio de Royaumont: O psicossociólogo na cidade (França). Aeron Beck publica um modelo psicológico da depressão onde sugere que os pensamentos desempenham um importante papel no desenvolvimento e manutenção da depressão (EUA).

1969 – Um projeto estabelecendo o estatuto e o título de psicólogo é proposto por Didier Anzieu e rejeitado pelas organizações estudantis e profissionais.

1981 – Publicação da revista “Cahiers de Psychologie Cognitive”, primeira revista francesa especializada neste domínio.

1985 – O título de psicólogo é legalizado na França.

### Anexo 3 - Cronologia: Vida e Obra dos Autores

A cronologia de Wallon foi baseada em três obras: Merani (1977) e Werebe & Nadel-Brulfert (1999) e Debesse (1981).

A cronologia de Piaget foi baseada na obra de Kesselring (1993).

Ano	Henri Wallon	Ano	Jean Piaget
1879	Nascimento, 13 de junho, Paris, França		
		1896	Nascimento, 9 de agosto, Neuchâtel, Suíça.
1899	Escola Normal Superior		
1902	Obtém sua “agregation” em Filosofia		
1903 - 1908	Estudos de Medicina		
		1907	Ingressa no Ginásium, duas vezes por semana assessora Paul Godet, diretor do Museu de História Natural na coleção de moluscos
1908	Doutor em Filosofia, tese de medicina “Le delire de persécution”;		
1908-1931	Assistente do professor Nageotte, inicialmente no hospital de Bicêtre e, depois, no Hospital da Salpêtrière (com interrupção durante os anos de guerra).		
		1913	Lições de Filosofia com Arnold Reymond
1914 - 1918	Mobilização como médico do exército francês. Participa do movimento Compagnons de l'Université Nouvelle, que lançou as bases para um ensino renovado.		
		1915	a) Conclui o segundo grau. A seguir estudo de biologia na Universidade de Neuchâtel; b) Membro ativo da Associação Cristã de Estudantes da Suíça Francesa.
		1916	Primeiros contatos com a Psicanálise
1917	Casa-se com Germaine Anne Roussey		
		1918	a) Promoção em Biologia com trabalho sobre moluscos; b) Estudo de alguns meses em Zurique, encontro com E. Bleuler e C. G. Jung
		1919–1921	a) Estada em Paris. Visita preleções sobre psicopatologia e filosofia das

			ciências naturais; b) Padronização dos testes americanos de inteligência para crianças parisienses (laboratório A. Binet)
1920–1937	Encarregado de conferências sobre Psicologia da Criança (Sorbonne)		
		1921	a) A convite de E. Claparède, aceita o cargo de Assistente Superior do Instituto J.J.Rousseau de Genebra e ali inicia seu trabalho; b) Prática e experimenta pessoalmente a psicanálise dá prosseguimento a seus trabalhos de biologia anteriores a 1920
		1924	Casamento com Valentine Châtenay
1925	a) Doutor ès Lettres, com a tese, <i>L'enfant turbulent</i> ; b) Cria o laboratório de Psicobiologia da Criança, que foi integrado, em 1927, à École Pratique de Hautes Études (3ª Seção).	1925 -1929	a) Nasce sua primeira filha: Jacqueline; b) Estreia como professor (em Neuchâtel); leciona Psicologia, Filosofia e Sociologia. Continua sua atividade no Instituto Rousseau de Genebra
1927	a) Presidente da Sociedade Francesa de Psicologia; b) Diretor de estudos na École Pratique de Hautes Études; c) com Paul Langevin e Henri Piéron cria o Grupo Francês da Nova Escola.	1927	Nasce sua Segunda filha: Lucienne
1929 - 1949	a) Professor no Instituto Nacional do Estudo do Trabalho e de Orientação Profissional; b) Membro do Conselho Diretor do Instituto de Psicologia da Universidade de Paris.	1929	a) Regência de uma cadeira de História das Ciências na Universidade de Genebra; b) Torna-se Diretor Substituto do Instituto Rousseau
1931	Visita a Rússia em um Congresso de Psicotécnica	1931	Nasce seu filho: Laurent
		1932	Le jugement moral chez l'enfant – quinto livro de Piaget sobre a psicologia do desenvolvimento
1935–1936	Organiza e prefacia a publicação, em dois volumes, das primeiras conferências pronunciadas no Círculo da Rússia Nova, sob o título <i>A la lumière du marxisme</i> . Este círculo de estudos contou com a participação de Piéron, Laugier, Politzer e Solomon, entre outros.		
		1936	a) Aparecem as investigações sobre o desenvolvimento mental do lactante; b) recebe seu primeiro título de doutor honoris causa – Universidade de Harvard (USA)
1937	Presidente da Sociedade Francesa		

	de Pedagogia.		
1937-1939	Professor no Collège de France da cadeira Psicologia e Educação da Criança (com interrupção de 1941 a 1944, por decisão do governo de Vichy).		
1937-1949	Professor no Collège de France		
1939 - 1945	Participação ativa na resistência francesa, Front National Universitaire, contra a ocupação alemã.		
		1940	Assunção da Cátedra de Psicologia como sucessor de E. Claparède
		1941	Publicado as primeiras obras sobre a formação dos conceitos matemáticos e físicos (com A. Szeminska e B. Inhelder)
1942	Após vários anos enquanto simpatizante, filia-se ao partido Comunista Francês	1942	Profere em Paris uma série de conferências que mais tarde serão publicadas sob o título de Psicologia da Inteligência.
1944	Secretário-geral do Ministério da Educação Nacional, no governo da Libertação. Introduz, na França, a psicologia escolar (orientação escolar).		
1945	Delegado da Frente Nacional à Assembléia consultiva provisória.	1945	Visita o Brasil como "pedagogo", a convite da UNESCO.
1946	a) Deputado de Paris na Assembléia Constituinte; b) Presidente da Comissão da Reforma do Ensino.	1946	Recebe título de Doutor Honoris Causa na Sorbonne.
1947	a) Apresentação à Assembléia Nacional do projeto Langevin-Wallon de reforma do ensino; b) Cria a revista <i>Enfance</i> .		
1948	Congresso Internacional de Psicologia - Edimburgo	1948	Congresso Internacional de Psicologia - Edimburgo
1949	Aposentadoria oficial. Manteve suas atividades científicas no seu laboratório até (1953) e, depois desta data, na sua residência, em virtude de um acidente que o deixou imobilizado.	1949	Recebe o título "Doutor Honoris Causa" da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.
		1950	Após quase trinta anos de investigação, divulga a primeira síntese da teoria: <i>Introduction à l'epistemologie génétique</i>
1951	Presidente da Sociedade Médico-Psicológica.		

1952		1952-1963	É professor de Psicologia Genética na Sorbonne
1953	Acidente grave que o deixou imobilizado.		
1954	a) Presidente das Jornadas Internacionais de Psicologia da Criança; b) Presidente da Sociedade Francesa de Educação Nova.		
		1955	Fundação do Centro Internacional de Epistemologia Genética em Genebra.
1962	1º de dezembro, morre em Paris, quando preparava seu último artigo (Memoire et raisonnement, Enfance, n. 4-5, 1962)		
		1963	O livro <i>The developmental psychology of Jean Piaget</i> , de J.H. Flavell, lançado nos EUA, introduz uma fase de recepção eufórica da obra.
		1965	Livro: <i>Sagesse et illusions de la philosophie</i>
		1967	Livro: <i>Biologia e Conhecimento</i> , a obra mais importante do período de maturidade
		1969	Sob orientação de Hermine Sinclair é estabelecida, em Genebra, uma equipe de pesquisa de psicolingüística genética
		1970	Fundação da "Jean Piaget Society" norte americana, com sede em Filadélfia
		1975	Recebe o título de Doutor Honoris Causa pela trigésima vez.
		1976	Por ocasião do seu 80º aniversário, Piaget defende perante um júri "internacional e interdisciplinar" o seu livro, editado no ano anterior, <i>L'équilibration des structures cognitives</i>
		1980	Em junho realiza seu último simpósio do Centro de Epistemologia Genética de Genebra com o tema: O desenvolvimento da fundamentação racional. Em 16 de setembro morre em uma clínica particular em Genebra



## Anexo 4 - Tabela 2 - As principais obras dos dois autores

**Tabela 2: As principais obras dos dois autores, por ano, e tipo de produção, dentro do recorte temporal 1923-1963.**

As referências sobre a produção bibliográfica de Piaget foram extraídas do inventário efetuado por Marisa L. P. Naves (1999) "Piaget e a Educação: um estudo dos escritos educacionais de Jean Piaget". Utilizamos, também, como complemento, os inventários de Banks-Leite & Medeiros (1995) e Kesselring (1993) e os arquivos eletrônicos dos Archives Jean Piaget, da Universidade de Genebra. Neste último arquivo, tivemos o cuidado de triar as reedições, fragmentos e traduções, buscando-se, preferencialmente, as produções originais.

As referências sobre a produção bibliográfica de Wallon foram retiradas do inventário produzido por René Zazzo e Rachel Manaranche, (Zazzo, 1978).

**CLA** = Coleção classificados dos Archives Jean Piaget/Genebra

**IP/USP** = Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo

**FE/USP** = Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

**BCDB/UFSJ** = Biblioteca do Campus Dom Bosco, Universidade Federal De São João Del Rei

**FFCH/UFMG** = Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais

**BPELB/BH** = Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, Belo Horizonte.

**MON/UFU** = Campus Santa Mônica/ Universidade Federal de Uberlândia

Referências em Azul - Livros

Referências em violeta – enciclopédias

Referências em Verde – Artigos em Revistas e Buletins especializados

Referências em Rosa – Anais de Congressos e/ou Encontros.

Referências em Vermelho – Capítulos de Livros

Referências em Vermelho Escuro – Relatórios

Autor/ Obra Ano de publicação	Piaget	Wallon
1923	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>La psychologie et les valeurs religieuses.</i> Genève Labour.</li> <li>2. <i>Le Langage et la Pensée chez l'Enfant: étude sur la logique de l'enfant.</i> Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.; (IP/USP - Ref: 702 - P 579 L); (FE/USP - Ref: 152.273 - P 579)</li> <li>3. <i>Compte-rendu de: Goblot, E., Le système des sciences : le vrai, l'intelligible et le réel.</i> Paris, Colin, 1922. In: Archives de psychologie. - Genève. - T. 18, no 72(1923), p. 344. CLA 1923/4</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La capacité d'attention chez l'enfant. Bulletin de la Société Française de Pédagogie, dec., 1923.</li> <li>2. Spiritisme, sexualité, psychose. Journal de Psychologie, fev, 1923, pp 158-159.</li> </ol>

	<p>4. <i>Compte-rendu de: Heyman, G., Ueber die Anwendbarkeit des Energiebegriffes in der Psychologie. Leipzig, Barth, 1921. In: Archives de psychologie. - Genève. - T. 18, no 72(1923), p. 344-345. CLA 1923/5.</i></p>	
1924	<p>5. <i>Le Jugement et le Raisonnement Chez l'Enfant: études sur la logique de l'Enfant. (con E. Cartalis ) Neuchâtel: Delachaux et Niesté.; ( IP/USP - Ref: BF 507 - P 579 j ); ( FE/USP - Ref: 152.273 - P 579 )</i></p> <p>6. <i>"L'expérience humaine et la causalité physique" de L. Brunschvicg : étude critique In: Journal de psychologie normale et pathologique. - 1924, année 21, p. 586-607. CLA 1924/1</i></p> <p>7. <i>Les traits principaux de la logique de l'enfant In: Journal de psychologie normale et pathologique. - 1924, année 21, no 1-3, p. 48-101. CLA 1924/2</i></p> <p>8. <i>Compte-rendu de: L. Brunschvicg, L'expérience humaine et la causalité physique. Paris, Alcan, 1922. In: Archives de psychologie. - Genève. - T. 19, no 73(1924), p. 88-89. CLA 1924/3</i></p> <p>9. <i>Compte-rendu de: O. Lipmann u. H. Bogen, Naive Physik : theoretische u. experim. Untersuchungen über die Fähigkeit z. intelligenten Handelns. Leipzig, Barth, 1923. In: Archives de psychologie. - Genève. - T. 19, no 73(1924), p. 93. CLA 1924/4</i></p> <p>10. <i>Compte-rendu de: H. Delacroix, Le langage et la pensée. Paris, Alcan, 1924. In: Archives de psychologie. - Genève. - T. 19, no 74(1924), p. 185. CLA 1924/5</i></p> <p>11. <i>Compte-rendu de: Ed. Claparède, Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. Paris, Flammarion, 1924. In: Archives de psychologie. - Genève. - T. 19, no 74(1924), p. 186. CLA 1924/6</i></p> <p>12. <i>Compte-rendu de: Alice Descoedres, Le développement</i></p>	<p>3. <i>L'interrogation chez l'enfant. Journal de Psychologie, janv-mars, 1924, pp 175-176.</i></p> <p>4. <i>La conscience et la vie subconsciente, in. G. Dumas, Traité de Psychologie, Paris, Alcan, 1924., t. II, 479-521.</i></p>

	<p><i>de l'enfant de deux à sept ans. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1921. In Journal de psychologie normale et pathologique. - 1924, année 21, no 1-3, p. 290-291. CLA 1924/7.</i></p>	
1925	<p>13. Psychologie et Critique de la Connaissance. In: <i>Archives de Psychologie</i>. Tome 19, n. 75, février.</p> <p>14. Un Grand Educateur. In: <i>Le Novel Essor</i>. Année 20, n. 25, p. 1-2. Genève.</p> <p>15. De quelques formes primitives de causalité chez l'enfant : phénoménisme et efficace. Avec la collab. de Mlle H. Krafft. In: <i>L'année psychologique</i>. - 1925, année 26, p. 31-71. CLA 1925/1.</p> <p>16. Compte-rendu de: L. Brunschvicg, <i>Le génie de Pascal</i>. Paris, Hachette, 1924. In: <i>Archives de psychologie</i>. - Genève. - T. 19, no 75(1925), p. 267. CLA 1925/12.</p> <p>17. Compte-rendu de: Arnold Reymond, <i>Histoire des sciences exactes et naturelles dans l'antiquité gréco-romaine</i>. Paris, Blanchard, 1924. In: <i>Archives de psychologie</i>. - Genève. - T. 19, no 75(1925), p. 264. CLA 1925/11.</p>	<p>5. <i>L'enfant turbulent; recueil d'observations</i>. Paris, Alcan, Tese complementar de Letras. (BPELB/BH - 136.766 W215e)</p> <p>6. <i>Stades et troubles du développement psychomoteur et mental chez l'enfant</i> (thèse principale pour le doctorat ès lettres). Paris, Alcan, 1925, 316p.</p> <p>7. <i>La mentalité épileptique</i>, <i>Journal de Psychologie</i>, juin, 1925, 500-515.</p>
1926	<p>18. <i>La Représentation du Monde chez l'Enfant</i>. (et alii) Paris: Felix Alcan, 1938. 2 ed. (IP/USP - Ref: BF 702 - P 579 re )</p> <p>19. <i>Deux ouvrages récents de psychologie religieuse</i>. In: <i>Revue de théologie et de philosophie</i>. - Lausanne. - N.S., t. 14(1926), p. 142-147. CLA 1926/3.</p> <p>20. <i>Psychology / Jean Piaget ; transl. from the French by Marthe Sturm</i>. In: <i>The monist</i>. - 1926, vol. 36, no 3, p. 430-455. CLA 1926/2.</p> <p>21. <i>El nacimiento de la inteligencia en el niño</i>. In: <i>Revista de pedagogia</i>. - 1926, année 5, no 60, p. 529-536. CLA 1926/1.</p>	<p>8. <i>L'étude des anormaux et la psychologie de l'enfant</i>, <i>Ver. De l'Ens. Prim.</i>, 1925-1926, 23-25.</p> <p>9. <i>La notion de cause chez l'enfant</i> (1<sup>er</sup> projet d'enquête), <i>Rev. De l'Ens. Prim.</i>, juillet, 1926, 327-328.</p> <p>10. <i>Wallon et Dereux, J. Exhibitionnisme et syphilis</i>, <i>J. De Psychologie</i>, juillet, 1926, 754-757.</p> <p>11. <i>Une variété d'enfants anormaux : les instables</i>. <i>Ann. Enfance</i>, 1926, 1, 4-14.</p> <p>12. <i>Psychologie Pathologique</i>, Paris, Alcan, 1926, 95p.</p> <p>13. <i>Mouvement et psyquisme</i>, <i>J. De Psychologie.</i>, 1926, 23, 957-974.</p>
1927	<p>22. <i>La Causalité Physique Chez l'enfant</i>. ( et alii). Paris: Félix Alcan,( IP/USP - Ref: BF 702 - P</p>	<p>14. <i>La "science de rêves" de Freud.</i>, <i>J. de Psychologie.</i>, 1927, 24, 759-764.</p>

	<p>579c ).</p> <p>23. <i>La première année de l'enfant.</i> In: <i>The British journal of psychology.</i> - 1927, vol. 18, no 2, p. 97-120. CLA 1927/2.</p> <p>24. <i>Compte-rendu de: E. Dupré, Pathologie de l'imagination et de l'émotivité.</i> Paris, Payot, 1925. In: <i>Archives de psychologie.</i> - Genève. - T. 20, no 79(1927), p. 260-261. CLA 1927/4.</p> <p>25. <i>Le respect de la règle dans les sociétés d'enfants.</i> In: <i>Le nouvel essor.</i> - 1927, année 22, no 23, p. 1. CLA 1927/3.</p>	
1928	<p>26. Deux types d'attitudes religieuses: imánense et trancendence. (avec Jean de la Harpe) Lausanne et Genève, éditons de l'Association Chrétienne d'Étudiants de Suisse Romande.</p> <p>27. Psychopedagogie et Mentalité Infantine. In: <i>Journal de Psychologie Normale et patologique.</i> Année 25, p.31-60.</p> <p>28. <i>La causalité chez l'enfant.</i> In: <i>The British journal of psychology. General section.</i> - 1928, vol. 18, no 3, p. 276-301. CLA 1928/7</p> <p>29. <i>Les trois systèmes de la pensée de l'enfant : étude sur les rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice.</i> In: <i>Bulletin de la Société française de philosophie.</i> - 1928, année 28, no 4, p. 97-141.</p> <p>30. <i>La règle morale chez l'enfant.</i> In: <i>Zweiter Sommerkurs für Psychologie in Luzern, 30. Juli bis 3. August 1928 / [Ed.] Stiftung Lucerna.</i> - [Luzern : Stiftung Lucerna, 1928]. - P. 32-45. CLA 1928/4.</p> <p>31. <i>Un problème d'hérédité chez la limnée des étangs : appel aux malacologistes et aux amateurs en conchylologie.</i> In: <i>Bulletin de la Société zoologique de France.</i> - 1928, vol. 53, p. 13-18. CLA 1928/6.</p>	<p>15. L'autisme du malade et l'égoцентризм enfantin: intervention aux discussions de la thèse de Piaget. In: <i>Bull. Soc. Française de Philosophie,</i> ano XXVIII (Colin, 1928), n. 4. pp 131-136.</p> <p>16. La maladresse. J. de Psychologie, 1928, 61-78; rééd. In <i>Éducation Psysique: vuelques conférences scientifiques et techniques,</i> publ. Sous la Diretion du Pr. Latarjet, Lyon, A. Rey, 1930; rééd. In <i>Enfance,</i> 1959, 3-4, 264-278. A imperícia – In: <i>Wallon, 1975.</i></p> <p>17. La mentalité primitive er celle de l'enfant. <i>Rev. Philos.</i> 1928, 7-8, 82-105.</p>
1929	<p>32. L'adaptation de <i>Limnea Stagnalis</i> aus milieux lacustres de la</p>	<p>18. As causas psicofisiológicas da desatenção na criança – Conferência realizada em 11 de abril de 1929 na Sociedade</p>

	<p>Suisse Romande. Genève, Revue Suisse de Zoologie, t. 36, n. 17.</p> <p>33. Compte-rendu de: E. Minkowski, La schizophrénie : psychopathologie des schizoïdes et des schizophrènes. Paris, Payot, 1927. In: <i>Archives de psychologie. - Genève. - T. 22, no 85(1929), p. 117-118.</i> CLA 1929/5.</p> <p>34. Pour l'immanence : réponse à M. J.-D. Burger. In: <i>Revue de théologie et de philosophie. - Lausanne. - N.S., vol. 17, no 70(1929), p. 146-152.</i> CLA 1929/4.</p> <p>35. Les deux directions de la pensée scientifique. In: <i>Archives des sciences physiques et naturelles. - Genève. - 5e période, année 134, vol. 11(1929), p. 145-162.</i> CLA 1929/2.</p>	<p>Francesca de Pedagogia, publicada no Bulletin de la Société Française de Pedagogie, n.32. In: Wallon, 1975.</p> <p>19. L'habileté manuelle. Ses conditions psychophysiologiques. Rev. Sci. Trav., juin, 1929, 217-252. Rééd. In <i>Enfance</i>, 1963, 1-2, 111-120.</p> <p>20. Les composantes neurologiques du caractère. Pour l'être Nouvelle, 1929, 52, 254-256.</p> <p>21. Sélection et orientation professionnelle. J de Psychologie., 1929, 26, 9-10, 710-727.</p>
1930	<p>36. Los Procedimientos de la Educación Moral. In: Piaget y otros. <i>La Nueva Educación Moral</i></p> <p>37. Le immanentisme et foi religieuse. Genève, Robert.</p> <p>38. Le Developpment de l'Esprit de Solidarité chez l'Enfant. In: <i>BIE.</i> n.8, p.52-55.</p> <p>39. Psychologie expérimentale : la mentalité de l'enfant. In: <i>L'école libératrice. - Paris. - Année 2(1930), no 2, p. 43-44.</i> CLA 1930/8.</p> <p>40. La vie sociale de l'enfant. In: <i>L'école libératrice. - Paris. - Année 2(1930), no 9, p. 226-227.</i> Publié aussi in: <i>Archives de psychologie. - Genève. - Vol. 62, no 242(1994), p. 183-187.</i> CLA 1930/9.</p> <p>41. Le Bureau international d'éducation. In: <i>Cinquième congrès international d'éducation morale, Paris, 1930. Vol. II : rapports et mémoires supplémentaires, comptes rendus des séances et discussions, liste des membres du congrès. - Paris : F. Alcan, 1931. - P. 277-280.</i> CLA 1930/5</p>	<p>22. Principios de psychologia applicada. Sao Paulo: Nacional, 1935. 255 p. (BCDB/UFSJ: 159.98 / W215p)</p> <p>23. Um laboratorio de psychobiologia de l'enfant. Pour l'Être Nouvelle, 1930, 61, 200-201.</p> <p>24. Fonctions musculaires et activité mentale. Bull. Mens. Foyer Centr. Hyg., mai, 1930, 1-17.</p> <p>25. De l'image au réel dans la pensée de l'enfant. Rev. Philos., 1930, 5-6, 446-458.</p> <p>26. Delire verbal, idées de possession, d'irréalité, de négation. J. De Psychologie., 1930, 27, 1-2, 60-83.</p> <p>27. Le problème biologique de la conscience. In. G. Dumas, <i>Nouveau Traité de Psychologie, Paris, Alcan, 1930, t. I, 293-331.</i></p> <p>28. Les origines du caractère chez l'enfant. Les états affectifs. Rev. Des Cours et Conf., 1930</p>
1931	<p>42. L'Esprit de Solidarité chez l'Enfant et la Collaboration</p>	<p>29. Ciência da Natureza e Ciência do Homem. Artigo extraído da</p>

	<p>Internationale. In: <i>Recueil Pedagogique</i>. V.2, p.11-27.</p> <p>43. Introduction Psychologique à l'Education Internationale. In: <i>BIE</i>. N.9, p. 56-68.</p> <p>44. <i>Rapport du Directeur</i>. In: <i>Bulletin du BIE: 2a reunión du Conseil</i>.</p> <p>45. <i>Children's ideas</i>. In: <i>Readings in child psychology / ed. by Wayne Dennis</i>. - 2nd ed. - Englewood Cliffs NJ : Prentice-Hall, 1963. - P. 241-253. CLA 1931/1.</p> <p>46. <i>La logique de l'enfant</i>. In: <i>L'école libératrice</i>. - Paris. - Année 2(1931), no 23, p. 494 ; no 24, p. 508-509.</p> <p>47. <i>Post-scriptum</i>. In: <i>Revue de théologie et de philosophie</i>. - Lausanne. - N.S., t. 19(1931), p. 377-379. <i>Post-scriptum de l'article d'Arnold Raymond 'La pensée philosophique en Suisse romande de 1900 à nos jours' (même revue, même no, p. 364-377)</i>. CLA 1931/6.</p>	<p>Revue de Synthèse, tomo II, outubro de 1931. In: <i>Wallon, 1975</i>.</p> <p>30. La psychologie appliquée. Rev. De Psychologie Appliquée de l'Est, 1931, 1, 10-22.</p> <p>31. L'étude du caractère chez l'enfant. Rev. Enseig. Secondaire Jeunes Filles, 1931, 14, 210-214; 15, 225-229; 16, 246-249.</p> <p>32. Wallon, H. et Wallon, G. La représentation des formes et l'apprentissage des labyrinthes; VII Conf. Intern. De Psychotech. Sept., 1931, Moscou, Résumé des Rapports, fasc. III, 27-31.</p> <p>33. Comment se développe chez l'enfant la notion du corps prog. J. de Psychologie, nov.-dec., 1931, 705-748; rééd. In <i>Enfance</i>, 1963, 1-2, 121-150.</p>
1932	<p>48. <i>Le Jugement Moral Chez l'Enfant. Avec le concours de sept collaborateurs</i>. - [1ère éd.]. - Paris : F. Alcan, 1932. - XI, 478 p. ; 23 cm.</p> <p>49. Les Difficultés psychologiques de l'Education Internationale. In: <i>Comment Faire Connaître la Société des Nations et Développer l'Esprit de Coopération Internationale</i>./BIE. n.8, p. 57-76.</p> <p>50. <i>Rapport du directeur</i>. In: <i>Le Bureau international d'éducation en 1931-1932 : troisième réunion du Conseil / Bureau international d'éducation</i>. - Genève : BIE, 1932. - P. 22-52. CLA 1932/3</p> <p>51. Das Umdrehen des Gegenstandes beim Kind unter einem Jahr. In: <i>Psychologische Rundschau : schweizerische Zwei-Monatsschrift für das Gesamtgebiet der modernen Psychologie</i>. - 1932, Jg. 4, no 3, p. 110-115. Numéro spécial de la 'Psychologische Rundschau', à l'occasion du 20e anniversaire de l'Institut J.-J. Rousseau à</p>	<p>34. Síndromas de insuficiência psicomotora e tipos psicomotores – Artigo extraído de <i>Annales Médico Psychologiques</i>, 1932, n.4. In: <i>Wallon, 1975</i>.</p> <p>35. Da experiência concreta à noção de causalidade e a representação-símbolo – Artigo extraído do <i>Journal de Psychologie</i>, ano XXVIII, 1932, Ns. 1-2. In: <i>Wallon, 1975</i>.</p> <p>36. Sur la septième conférence internationale de psychotechnique (Moscou, sept. 1931), Rev. De Psycho. Appliq. De l'Est., janv. 1932, 3-12.</p> <p>37. Culture générale et orientation professionnelle. Pour l'Être Nouvelle, 1932, 81, 245-252.</p> <p>38. La conscience de soi, ses degrés et ses mécanismes, de 3 mois à 3 ans. J. De Psychologie, 1932, 29, 9-10, 744-785.</p> <p>39. Sur la reconnaissance des formes géométriques (puzzle) par des enfants de 7-15 abs. (Comm. Au Congrès Intern. De</p>



	Genève. Publication originale en langue allemande. CLA 1932/2.	<p>Psycho., Copenhague, sept., 1932.</p> <p>40. Pédagogie concrète et psychologie de l'enfant, in <i>Hommage au Dr. Decroly</i>, Bruxelles, 1932, 453-462 ; rééd. In <i>Pour l'Être Nouvelle</i>, 1933, 91, 237-241.</p> <p>41. Psychologues et pédagogues, Bull. De l'Amicale Normalienne des Institutrices de la Lozère, janv.-mai, 1932 ; rééd. In Bull. Ass. Fr. Des psychologues scolaires, 1967, 5, 42-43.</p> <p>42.</p>
1933	<p>52. L'Evolution Sociale et la Pédagogie Nouvelle. In: <i>8 Congress Mondial de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle: Compt rendu complet: Nice/ France, du 29 juillet au 12 août, 1932</i>. London: New Education Fellowship, p. 474-484.</p> <p>53. Psychologie de l'Enfant et Enseignement de l'Histoire. In: <i>Bulletin Trimestral de la Conference Internationale pour l'enseignement de l'histoire</i>. Paris, n.2, p.8-13. ( CLA - 1933/4 )</p> <p>54. Le Bie en 1932-1933. In: <i>Bulletin du BIE: 4a reunión du Conseil</i>.</p> <p>55. <i>Quelques remarques sur l'égoïsme de l'enfant : conférence. In: Compte rendu du Congrès international de l'enfance, Paris - 1931 / éd. sous la dir. du Comité d'organisation du Congrès. - Paris : F. Nathan, 1933. - P. 279-287. CLA 1933/6.</i></p>	<p>43. Le jugement moral (d'après Piaget) chez l'enfant. Paris: <i>Ann.Enfance</i>, 1933, 63, 1280-1281.</p> <p>44. Allocutions faites au Musée Pédagogique pour l'inauguration de deux expositions scolaires: une exposition polonaise. <i>L'enseignement en U. R. S. S</i>, Bull. Du Musée Pédag., 1933, 10.</p> <p>45. Le enfant et le milieu social, <i>Pour l'Être Nouvelle</i>, 1933, 91, 237-241.</p> <p>46. Les anormaux dans l'oeuvre de Decroly, Bull. Soc. Fr. Pédag., 1933, 47, 2-5; rééd. In Bull. Asso. Fr. Des Psychologues Scolaires, 1967, 5, 47-49.</p>
1934	<p>56. Discours du Directeur. In: <i>3a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. (CLA - 1934/4 )</i></p> <p>57. <i>Observaciones Psicológicas sobre la Autonomia Escolar. In: Piaget e Heller. La Autonomia en la Escuela. Buenos Aires: Lozada, 1950, p.9-27.</i></p> <p>58. Une Education pour la Paix est-elle Possible?. In: <i>Bulletin de L'Enseignement de la Societé des Nations. N.1, p. 17-23.</i></p>	<p>47. <i>Les origines du caractère chez l'enfant. 3. ed. Paris: Universitaires de France, 1954. 233p. (FFCH/UFMG 155.414 W215o 1954 - Ac.133306)</i></p> <p>48. Sur "Neurobiologie de l'hallucination" de R. Mourgue, <i>Rev. Philos.</i>, 1934, 421-425.</p> <p>49. Intervention à la séance du 24-2-1934 de la Soc. Fr. De Philo., <i>Pour le 25° anniversaire de la mort de Rauh</i>, Bull. Soc. Fr. Philos., 1934, 2, 64-71.</p> <p>50. Les programmes et les centres</p>

	<p>59. <i>El juego simbólico. In: Archivos de neurobiología. - 1934, t. 14, no 3, p. 357-361. CLA 1934/5.</i></p>	<p>d'intérêt. École du grand Paris, 1934, 1, 18-26.</p> <p>51. Le VI Congrès mondial d'Éducation nouvelle., J. de Psicho., 1934, 30, 1-2, 155-156.</p> <p>52. La véracité chez l'enfant. Bull. Assoc. Méd. Psicol., Liège, 1934, 23, 10-12.</p> <p>53. La loi en psychologie. In. Science et loi (Centre Intern. De Synthèse ), Paris, Alcan, 1934, 151-169.</p>
1935	<p>60. Discours du Directeur. In: 4a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. (CLA - 1935/8 )</p> <p>61. Avant-propos de la seconde édition In: <i>Le jugement et le raisonnement chez l'enfant - 2e éd. - Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1935. - P. V. CLA 1935/7</i></p> <p>62. Compte-rendu de: A. Reymond, Les principes de la logique.(1932) In: <i>Archives de psychologie. - Genève. - T. 25, no 97(1935), p. 121-123. CLA 1935/9</i></p> <p>63. La naissance de l'intelligence chez le petit enfant : conférence; avec un compte rendu de A. Van Waeyenberghe. In: <i>Revue de pédagogie. - 1935, année 2, no 11, p. 56-64. CLA 1935/3</i></p> <p>64. <i>Préface. In: L'intelligence pratique chez l'enfant : (observations et expériences) / André Rey. - Paris : F. Alcan, 1935. - P. VII-XII. CLA 1935/2.</i></p> <p>65. <i>Remarques psychologiques sur le travail par équipes. In: Le travail par équipes à l'école / A. Jakiel... [et al.]. - Genève : Bureau international d'éducation, 1935. - P. 179-196. CLA 1935/4.</i></p>	<p>54. O real e o mental – Artigo extraído do Journal de Psychologie, ano XXXI, 1935, Ns 5-6. In: <i>Wallon, 1975.</i></p> <p>55. L'étude du caractère chez l'enfant et l'orientation professionnelle. Rev. Philos., 1935, 5-6, 304-320.</p> <p>56. Psychologie et technique. J. de Psych., 1935; et in A la lumière du marxismo, Paris, Ed. Soc. Int., 1935, 128-148; rééd. In Enfance, 1963, 1-2, 15-30.</p> <p>57. La psychologie à la croisée des chemins: à propos d'un livre récent (H. Delacroix, Les grandes formes de la vie mentale), Revue de Synthèse, 1935, X, 1, 87-99.</p> <p>58. <i>Préface à: Guilmain, Fonctions psychomotrices et troubles du comportement , Paris, Foyer Central d'Hygiène, 1935, I-IV.</i></p>
1936	<p>66. La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. (IP/USP - Ref: BF 702 - P 579 n )</p> <p>67. Rapport préliminaire sur l'enseignement des langues vivantes dans ses relations avec la formation de l'esprit de collaboration internationale. In: <i>Bulletin de l'enseignement de la</i></p>	<p>59. As crianças ditas perversas – Conferência dada no Museo Pedagógico em 31 de janeiro de 1935, publicado no Notre Bulletin, ano 12, n. 3. 1936. In: <i>Wallon, 1975.</i></p> <p>60. Espírito Crítico e Agnóstico – Espírito crítico et Esprit scientifique, Cadernos do S.P.I., vol. 4. In <i>Merani, 1977.</i></p>



	<p><i>Société des nations. - 1936, no 3, p. 61-66. CLA 1936/2</i></p> <p>68. Le Bureau international d'éducation en 1935-1936 : rapport du directeur à la septième réunion du Conseil / Jean Piaget. - Genève : Bureau international d'éducation, 1936. - 24 p. ; 22 cm. - (Publications du Bureau international d'éducation ; 51)</p> <p>69. Discours du directeur. In: <i>5e Conférence internationale de l'instruction publique, Genève, 1936 : procès-verbaux et résolutions. - Genève : Bureau international d'éducation, 1936. - P. 27-31. Dans ce même vol. différentes interventions de J. Piaget sont retenues par protocole: p. 47-48, 84-85. CLA 1936/3</i></p>	<p>61. L'orientation professionnelle dans les enseignements supérieurs et secondaires. Soc. Des Nations. Inst. Intern. Coop. Intel., 1936.</p> <p>62. Le comportement émotionnel (nouvelle série). Rev. Des Tours er Conf. 1936, 6, 529-546; 8, 702-712; 10, 124-139.</p> <p>63. Les rapports de la science avec la formation des personnalités. Pour l'Être Nouvelle, 1936, 123, 294-301.</p>
1937	<p>70. La Construction du Réel Chez l'Enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1950. 2 ed.( IP/USP - Ref: BF 702 - P 579con); (FE/USP - Ref: 152.273 - P 579c)</p> <p>71. Les relation d'égalité résultant de la adition et de la soustraction logique constituent-elles un groupe? In: <i>L'enseignement mathématique</i>, 36, (1-2), p.99-108.</p> <p>72. Discours du Directeur: In: <i>6a Conference Internationale de l'Instruction Publique: sur l'enseignement de la psychologie dans la preparation des maitres primaires et secondaires./ BIE.( CLA – 1937/1)</i></p> <p>73. <i>Compte-rendu de: F. Gonseth, Les mathématiques et la réalité : essai sur la méthode axiomatique. Paris, F. Alcan, 1936. In: L'enseignement mathématique. - Paris ; Genève. - T. 36(1937), p. 133-134. CLA 1937/8.</i></p> <p>74. <i>La philosophie de Gustave Juvet. In: A la mémoire de Gustave Juvet, 1896-1936. - Lausanne : Université de Lausanne, 1937. - P. 37-52. CLA 1937/3.</i></p> <p>75.</p>	<p>64. <i>Psicologia e Educação da Infância – Lição de abertura do Colégio de França, maio de 1937. In: Wallon, 1975.</i></p> <p>65. Préface à: Carité, M. <i>Le sort de l'enfant arriéré</i>, Paris, Blond et Gay, 1937, 11-12.</p> <p>66. Développement moteur et mental chez l'enfant. Actes du Congrès Intern. De Psycho., Paris, 1937, 1-16 ; rééd. In <i>Pour l'Être Nouvelle</i>, 1938, 137, 133-141.</p> <p>67. L'individu et la société. In <i>Cours de Marxisme</i>, (2. année, 1936-1937), Paris, Bureau d'éditions, 1937.</p> <p>68. Introduction à Karl Marx er la pensée moderne. In. <i>A la lumière du marxisme</i>, Paris, Ed. Soc. Intern.1937, t. II.</p> <p>69. Descartes et nous. <i>Cahier du Cercle Descartes</i>, 1937, 6.</p>
1938	76. La réversibilité des opérations et l'importance de la notion de	70. La vie Mentale – Soc. De Gestion de L' Enciclopédie

	<p>"groupe" pour la psychologie de la pensée, in H. Pierón et Meyerson (Eds) Onzième congrès international de Psychologie, Paris, 1937 (pp 433 – 435).</p> <p>77. Discours du Directeur. In: 7a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE.(CLA - 1938/5 )</p> <p>78. Le problème de l'intelligence et de l'habitude : réflexe conditionné, "Gestalt" ou assimilation / J. Piaget. Onzième congrès international de psychologie, Paris, 25-31 juillet 1937. (CLA 1938/2)</p> <p>79. La réversibilité des opérations et l'importance de la notion de "groupe" pour la psychologie de la pensée. Onzième congrès international de psychologie, Paris, 25-31 juillet 1937 (CLA 1938/3)</p>	<p>Française, Paris, Larrousse, Tome VIII.</p> <p>71. A formação psicológica dos professores – Artigo extraído de L'enseignement Scientifique, ano 12, 1938, n. 111. In: Wallon, 1975.</p> <p>72. Dormir. Mieux-Vivre, nov. 1938, 11.</p>
1939	<p>80. Exames des Methodes Nouvelles. In: Encyclopedie Française. V. 15: Education et Instruction. Fasc. 28, p.1-13.</p> <p>81. La construction psychologique du nombre entier. Compte rendu des séances de la Société de physique et d'histoire naturelle de Genève. - 1939, vol. 56, p. 92-94.(CLA 1939/2)</p> <p>82. Les groupes de la logistique et la réversibilité de la pensée. Revue de théologie et de philosophie. - Lausanne. - N.S., t. 27(1939), p. 291-292.(CLA 1939/6).</p> <p>83. <i>Discours du directeur. In: 8e Conférence internationale de l'instruction publique, Genève, 1939 : Bureau international d'éducation, 1939. - P. 22-23. CLA 1939/7.</i></p> <p>84. <i>Quelques expériences sur la conservation des quantités continues chez l'enfant. Avec Alina Szeminska. In: Journal de psychologie normale et pathologique. - 1939, année 36, no 1-2, p. 36-64. CLA 1939/5.</i></p>	<p>73. Préface à : Segers, J. E. La psychologie de la lecture et l'initiation à la lecture par la méthode globale. Anvers, Boekhandel, 1939, I-IV.</p> <p>74. L'oeuvre de Lévy-Brühl et la psychologie comparée. Rev. De Phisos., 1939, 1, 254-257.</p> <p>75. Intervention dans la discussion de la conférence de H. Luc (trois mot duex idée : éducation, orientation et apprentissage) à la Soc. Fr. De Pédag., L'Enseignement technique, 1939, 9, 33-35.</p> <p>76. Un psychologue humaniste : Charles Blondel. J. De Psycho., 1939, 36, 1-10 ; rééd. In Enfance, 1968, 1-2, 103-109.</p> <p>77. La psychologie scientifique et l'étude du caractère. La pensée. Nov.-dec., 1939.</p> <p>78. Wallon, H. Et alli. La psychologie de l'enfant de na naissance à 7 ans. Paris, Bourreller, 1939, 82p.</p>
1940	<p>85. Le BIE en 1939-1940. In: Bulletin du BIE: 11a reunión du Conseil. ( CLA - 1940/1)</p>	<p>79. Millieu familial et délinquance juvénile. Pour L'enfance coupable, janv.-fév., 1940, 3-5.</p>
1941	<p>86. Le BIE en 1940-1941. In: Bulletin</p>	<p>80. A evolução psicológica da</p>

	<p>du BIE. n.74. ( CLA - 1941/2)</p> <p>87. La Genèse du Nombre chez l'Enfant. ( avec A. Szeminska ). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1967, 4 ed.; ( IP/USP - Ref: BF 702 - P 579 ge ); ( FE/USP - Ref: 152.273 - P 579 GN )</p> <p>88. Le Développement des Quantités Phisiques chez l'Enfant: Conservation et atomisme . (avec B. Inhelder). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. ( IP/ USP - Ref: BF 702 - P 579d )</p>	<p>Criança - Rio de Janeiro: Andes, s.d. 226 p. (BCDB/UFSJ: 159.922.7 / W215e)</p> <p>81. Fugues et vagabondage. Pour l'enfance coupable, 1941, 37, 1-2.</p>
1942	<p>89. Le BIE en 1941-1942. In: Bulletin du BIE. n.77. (CLA - 1942/1)</p> <p>90. Classes, Relations et nombres: essai sur les groupements de la logistique et sur la reversibilité de la pensée. Paris: Vrin. (FFLCH-FIL/USP - Ref: 160 - P 579c).</p> <p>91. <i>Psychologie et pédagogie genevoises. In: Suisse contemporaine. - 1942, année 2, no 5, p. 427-431. CLA 1942/4.</i></p> <p>92. <i>Les trois structures fondamentales de la vie psychique : rythme, régulation et groupement. In: Revue suisse de psychologie et de psychologie appliquée. - 1942, no 1-2, p. 9-21. CLA 1942/5.</i></p> <p>93. <i>Compte-rendu de: T. J. C. Gerritsen, La philosophie de Heymans. Paris, Alcan, 1938. In: Archives de psychologie. - Genève. - T. 29, no 113(1942), p. 108. CLA 1942/7.</i></p> <p>94. <i>Compte-rendu de: John Elmgren, Gestalt psychology : a survey and some contributions. Göteborg, Wettergren &amp; Kerbers, 1939. In: Archives de psychologie. - Genève. - T. 29, no 113(1942), p. 110. CLA 1942/9.</i></p>	<p>82. De l'acte a la pensee: essai de psychologie comparee. Paris: Flammarion, (c1970). 239p. (FFCH/UFGM: 150.1 W215d 1970 Ac.139116)</p>
1943	<p>95. Le BIE en 1942-1943. In: Bulletin du BIE. n.81. ( CLA - 1943/8)</p> <p>96. Les Tâches Présentes et Futures des Institutes de pedagogie Curative. In: Pro Infirmis. Année 1, N.9, P.280-281. CLA - 1943/9.</p>	<p>83. La sensibilité affective: moi et non-moi. In. La sensibilité dans l'homme et la nature. (Centre Intern. De Synthèse), Paris, P.U.F., 1943, 15-27.</p>

1944	<p>97. Le BIE en 1943-1944. In: Bulletin du BIE. n.89. ( CLA - 1944/5)</p> <p>98. Le BIE et la reconstruction Educative d'après-guerre. In: Bulletin du BIE. n. 83.( CLA - 1944/2)</p> <p>99. Education de la Liberté. In: Berner Schulblatt. Année 77, n. 16, p. 297-299.( CLA - 1944/1 )</p> <p>100. Introduction. In: <i>Recueil de Recommandations formulés par les Conférences internationales de Instruction Publique: contribution a la reconstruction educative.</i> ( CLA 1944/6 )</p>	<p>84. La orientation scolaire. La pensée, 1944, 1, 44-50.</p>
1945	<p>101. La Formation du Symbole Chez l'Enfante: Imitation, jeu et rêve, image et représentation. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1968. 4 ed. ( IP/USP - Ref: BF 702 - P 579 fo); ( FE/USP - Ref: 152.273 - P 579 F )</p> <p>102. <i>Hommage à C. G. Jung. In: Revue suisse de psychologie et de psychologie appliquée. - 1945, vol. 4, no 3-4, p. 169-171. CLA 1945/1.</i></p> <p>103. <i>Préface. In: La vie affective et morale de l'enfant : douze ans de pratique psychanalytique / Madeleine L. Rambert. - Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1945. - P. 3-4. CLA 1945/4.</i></p> <p>104. <i>Discours de M. le professeur Jean Piaget. In: Inauguration du buste de M. Arnold Reymond : oeuvre de François L. Simecek à l'aula de l'université, le 16 décembre 1944. - Lausanne : F. Rouge, 1945. - P. 17-21. CLA 1945/2.</i></p> <p>105.</p>	<p>85. Origènes de la pensée chez l'enfant. 2 ed. Paris: Presses Universitaires de France, Vol II. (BCDB/UFSJ: 159.922.72 / W215o / 2 ed) -Origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989. 527 p. (BCDB/UFSJ: 159.922.72 / W215o)</p> <p>86. A reforma da universidade – Conferência realizada na União Francesa Universitária, a 20 de dezembro de 1945. In: Wallon, 1975.</p> <p>87. Les principes de l'orientation à l'école et dans la profession. Enseignement et Culture, U. F. U., mars 1945; rééd. In Bull. Ass. Fr. Des Psychologues Scolaires, 1967, 5, 9-16.</p> <p>88. Pour une encyclopédie dialectique. Sciences de la nature et Sciences humaines, La pensée. 1945, 4, 17-22.</p>
1946	<p>106. Le Développement de la Notion de Temps Chez l'Enfant. (et alii). Paris: PUF.(IP/USP - Ref: 702 - P 579 De ); (FE/USP - Ref: 152.273 - P 579 D )</p> <p>107. Expériences sur la Construction projective de la Ligne Droit: chez l'énfante de deux a huit ans. (avec B. Inhelder ). Paris: Delachaux et Niestlé. s/d.( IP/USP - Ref: F 316)</p> <p>108. Les Notions de Mouvement et</p>	<p>89. O papel do “outro” na consciência do “eu” – Artigo extraído do Journal Egyptien de Psychologie, Vol 2, 1946, n.1. Reedit. Enfance (3-4): 279-85, 1959. In: Wallon, 1975.</p> <p>90. La vie et l'oeuvre de G. Dumas. Ann. Méd. Psycho., 1946, 104, 409-431; rééd. In Enfance, 1968, 1-2, 119-141.</p> <p>91. La réforme de l'enseignement et l'enseignement primaire. Europe,</p>

	<p>de Vitesse chez l'Enfant.(et alii). Paris: PUF.; ( FE/USP - Ref: 152.273 - P 579 )</p> <p>109.Discours du Directeur. In: 9a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. ( CLA - 1946/4 )</p>	<p>1946, 10, 1-8.</p> <p>92. L'éducation nouvelle et la réforme de l'enseignement. Pour l'Être nouvelle, 1946, 1, 5-6.</p> <p>93. Formation des maîtres : rapport préliminaire, Pour L'Être nouvelle, 1946, n° spécial, 88-91.</p> <p>94. Materialisme dialectique et psychologie.. In Cours de l'Université Nouvelle, Paris, Ed. Soc. Inter., 1946, 15-23.</p>
1947	<p>110.Discours du Directeur. In: 10a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. ( CLA - 1947/1 )</p> <p>111.La Psychologie de l'Intelligence. Paris: Armand Colin, 1967. 9 ed.; ( IP/USP - Ref: BF 431 - P 579 pys)</p> <p>112. <i>Préface. In: Le raisonnement mathématique de l'adolescent (entre 13 et 18 ans) / Louis Jhannot. - Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1947. - P. 5-6. CLA 1947/5.</i></p> <p>113. <i>Préface. In: La réflexologie et les essais d'une psychologie structurale / N. Kostyleff. - Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1947. - P. 7-10. CLA 1947/6.</i></p>	<p>95. Reforma do ensino e o ensino primário na Franca. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro: s.n, v. 10, n. 26, p. 5-11, jan./fev. 1947. BCDB/UFSJ: .37(05)</p> <p>96. O estudo psicológico e sociológico da criança. – Artigo extraído dos Cahiers Internacionaux de Sociologie, 1947. In: Wallon, 1975.</p> <p>97. Rapport de la Commission de la Reforme de l'Enseignement à Mle Ministre de l'Éducation Nationale, 1947; rééd., avec préface de H. Wallon, UFU, 1960; republié dans Le Plan Langevin Wallon de la reforme de l'Enseignement, Paris, PUF, 1964, 175-236.</p> <p>98. Préface à : Prudhommeau, M. Le dessin de l'enfant. Paris, PUF, 1947, VII-IX.</p> <p>99. Les stades de l'évolution psychologique de l'enfant. Educ. Nationale, 1947, 27, 1-3 et 25.</p> <p>100.Qu'est-ce que la filmologie ? La Pensée, 1947, 77, 15, 29-34.</p> <p>101.Nous aurons demain un enseigement unifié et ouvert sur la vie. Avenirs, 1947, 5, 1-4.</p> <p>102.Le Pr. Langevin. Bull. Soc. Fr. Pédag., 1947, 77, 154-159.</p> <p>103.De quelques problèmes psychophysiologicals que pose le cinéma. Revue Intern. Filmol., juillet-août, 1947, 15-18.</p> <p>104.Psychologie et éducation. Enseign. Public., 1947, 24, 10.</p> <p>105.Taylorisme, rationalisation, sélection, orientation. Rev. Enseign. Tech., 1947, 1, 5-7.</p> <p>106.Préface à : Paul Langevin : écrits</p>

		philosophiques et pédagogiques. Pour L'être Nouvelle, 1947, n° spécial, 165-166.
1948	<p>114. Discours du Directeur. In: 11a Conférence Internationale de l'Instruction Publique./ BIE.( CLA - 1948/9 );</p> <p>115. Direito à Educação no Mundo Atual. In: Para Onde Vai a Educação? Rio de Janeiro: José Olympio, p. 27- 80. 1988.</p> <p>116. La Géométrie Spontanée de l'Enfant ( avec B. Inhelder et A. Szeminska). Paris: PUF. ( IP/USP - Ref: BF 702 - P 579 ge ); ( FE/USP- Ref: 152.273 - P 579 )</p> <p>117. La representation de l'espace chez l'enfant. Paris, Press Universitaires de France.</p> <p>118. L'intelligence et la maturation nerveuse. In: Revue suisse de psychologie et de psychologie appliquée. - 1948, vol. 7, no 4, p. 307-308. CLA 1948/7.</p> <p>119. Du rapport entre la logique des propositions et les "groupements" de classes ou de relations : à propos du "Traité de Logique" de Ch. Serrus. In: Revue de métaphysique et de morale. - 1948, année 53, no 2, p. 139-163. CLA 1948/1.</p> <p>120. Le développement intellectuel de l'enfant. In: Neuropsicologia infantile : atti del Convegno Italo-Svizzero - 1946. - Bologna : Editore Cappelli, 1948. - 1948, p. 105-109. CLA 1948/8.</p> <p>121. Pierre Janet, 1859-1947 : nécrologie. In: Archives de psychologie. - Genève. - Vol. 32, no 127(1948), p. 235-237. CLA 1948/2.</p>	<p>107. Las referências del pensamiento corriente en el niño. L'Année Psychologique, 1948. In: Wallon, 1965. (BPELB/BH - 155.7 W215.Pd 1965)</p> <p>108. Préface à : Premier numéro d'Enfance. Enfance, 1948, 1, 5-7.</p> <p>109. Réforme de l'enseignement et psychologie. Enfance, 1948, 1, 49-53.</p> <p>110. A tous. Pour l'être Nouvelle, 1948, 1, 1-3.</p> <p>111. Principes généraux de la réforme de l'enseignement. Bull., Soc., Fr., Pédag., 1948, 79, 26-52.</p> <p>112. Préface à : Segers, J. E. La Psychologie de l'enfant normal et anormal d'après l'oeuvre du Dr. Decroly. Bruxelles, R. Stoops, 1948, I-III.</p> <p>113. L'évolution psychique de l'enfant. In Cours de pédiatrie sociale. Paris, Flammarion, 1948 ; rééd. In Bull. Assoc. Fr. Des Psychologues Scolaires, 1967, 5, 29-37.</p> <p>114. Préface à : Diel, P. Psychologie de la motivation. Paris, PUF, 1948.</p>
1949	<p>122. Discours du Directeur. In: 12a Conférence Internationale de l'Instruction Publique./ BIE.( CLA - 1949/8 )</p> <p>123. Ensaio de Lógica Operatória. Porto Alegre: Globo, São Paulo: EDUSP, 1976. 2 ed.</p> <p>124. La Pedagogie Moderne. In: Gazette de Lausanne et Journal Suisse. Année 152, n.63, p. 10.; (</p>	<p>115. Préface à: François, C.. Enfant victime de la guerre. Une expérience pédagogique. Paris, Bourrellier, 1949, 5-7.</p> <p>116. Préface à: Dr. Hesnard. L'univers morbide de la faute. 1949, 5-7.</p> <p>117. L'évolution psychique de l'enfant. In Cour de pédiatrie sociale. Paris, Flammarion, 1949, vol. 2, 799-812.</p>



	<p>CLA - 1949/7 )</p> <p>125. Le Problème Neurologique de L'Intériorisation des Actions en Opérations Réversibles. In: Archives de Psychologie. Vol 32, no 128, juillet.</p> <p>126. <i>La genèse du nombre chez l'enfant. In: Initiation au calcul : (enfants de 4 à 7 ans) / Par Jean Piaget... [et al.]. - Paris : Bourrelier, 1949. - P. 5-20. CLA 1949/1.</i></p> <p>127. <i>Le droit à l'éducation dans le monde actuel / Jean Piaget. - Liège : Sciences et lettres ; Paris : Libr. du recueil Sirey, 1949. CLA 1949/6.</i></p> <p>128. <i>Le groupe des transformations de la logique des propositions bivalentes. Archives des sciences. - Genève. - Vol. 2(1949), fasc. 1, p. 179-182. CLA 1949/2.</i></p>	<p>118. Le jeu chez l'enfant. In Cours de pediatrie sociale. Paris, Flammarion, 1949, vol. 2, 919-930.</p> <p>119. Pédagogie expérimentale. Pour L'être Nouvelle, 1949, 6, 1-2.</p> <p>120. Perception et concept. Pour L'être Nouvelle, 1949, 6, 8-9.</p> <p>121. L'hygiène physique et mentale de l'enfance. Bull. Soc. Fr. Pédag., 1949, 85, 54-62.</p> <p>122. Langevin éducateur. Pour L'être Nouvelle, Paris, 1949, 4, 3-6 ; rééd. In Le Plan Langevin-Wallon de Réforme de l'Enseignement, Paris, PUF, 1964, 292-296 ; rééd. In Enfance, 1968, 1-2, 147-149.</p>
1950	<p>129. Discours du Directeur. In: 13a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE.( CLA - 1950/1 )</p> <p>130. Message (en hommage à Henri Wallon) in Pour L'Ère Nouvelle, 1950, 7, 4 et in Bull. Intern. De L'Enseignement, juin 1950, n° special, 9.</p> <p>131. <i>Introducción a la Epistemologia Génética. Vols 1-3. Buenos Aires: Paidós, 1975. (IP/USP - Ref: BD 162 - P 579 iE ); (FE/USP Ref: 121 - P 579 ) Introduccion a la Epistemologia Génética: O pensamiento Matemático. Buenos Aires: Paidós, 1975.</i></p> <p>132. <i>Introduction à l'Épistémologie Génétique: La pensée physique. Paris: PUF, 1974. (IP/USP - Ref: bD 162 - P 579 i )</i></p> <p>133. <i>Introduction à l'Épistémologie Génétique: La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique . Paris: PUF, 1950 (FE/USP - Ref: 121 - P 589)</i></p>	<p>123. La psychologie de Descartes. La pensée. 1950, 32, 11-20 ; rééd. In Enfance, 1968, 1-2, 39-52.</p> <p>124. L'âge préscolaire. Bull. Psychol., 1950, 3, 165-166.</p> <p>125. L'éducation nouvelle. Bull., Psychol., 1950, 7, 424-427.</p> <p>126. Le développement psychomoteur de l'enfant. Cours à la Fac. De Medicine de Paris, 1949. In L'individualité humaine, publié par la Revue de morphophysiologie humaine, Paris, 1950 ; rééd. In Bull. Assoc. Fr. Des Psychologues Scolaires, 1967, 5, 38-41.</p> <p>127. <i>Méthodes pédagogiques nouvelles. In Psychiatrie Sociale de l'enfant, Paris, C. I. E., 1950, 377-382.</i></p> <p>128. <i>Philosophie de l'enseignement en France. In Farber, L'activité philosophique contemporaine en France et aux États-Unis, Paris, PUF, 1950, VOL. 2, 341-358.</i></p> <p>129. <i>Préface à : Luccioni, H. Les tests mentaux à l'école. Alger, Gr. Alg. Educ. Nouv., 1950, 7-10.</i></p> <p>130. <i>Préambule à : Numéro spécial sur le dessin de l'enfant. Enfance, 1950, 3-4, I-IV.</i></p> <p>131. <i>Préface à : Le Guillant, L. Et</i></p>

		<p>Coll. Les maisons d'enfants. Paris, PUF, 1950, 1-3.</p> <p>132. Préface à : Makarenko, A. Le chemin de la vie. Paris, Ed. Paviollon, 1950, 7-10.</p> <p>133. Allocution, (comm. Aux Journées d'études pédagogique, 19-20 fév. 1950). Pour L'être Nouvelle, 1950, 7, (hommage à Henri Wallon), 27-35 ; et in Bull. Intern. De l'Enseignement. Juin, 1950, (n. Spécial Hommage à H. Wallon), 61-66.</p> <p>134. Wallon, H. Et Ascoli, G. Comment l'enfant sait classer les objets. Enfance, 1950, 5, 411-433.</p>
1951	<p>134. Discours du Directeur. In: 14a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. ( CLA - 1951/4 )</p> <p>135. La Genèse de l'Idée de Hasard chez l'Enfant. ( avec B. Inhelder ) . Paris: PUF. (IP/USP - Ref: 702 - P 579 g ); (FE/USP - Ref: 152.273 - P 579 G )</p> <p>136. Introduction. In: Conference Internationale de l'Instruction Publique 1934-1950/BIE. (CLA - 1951/11 )</p> <p>137. Pensée Egocentrique et Pensée Sociocentrique. In: Cahiers Internationaux de Sociologie. Vol. 10 (cahier double), année 6 , Paris: Aux Editions du Seuil.</p> <p>138. Prefácio. In: Aebli, H. Didática Psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. São Paulo: Nacional/Edusp, 1971, p. Xix-xx.</p> <p>139. <i>A propos d'un traité de logique : réponse à M. E. W. Beth. In: Methodos. - 1951, vol. 3, no 11, p. 243-244. CLA 1951/1.</i></p> <p>140. <i>L'utilité de la logistique en psychologie. In: L'année psychologique. - 1951, année 50, p. 27-38. CLA 1951/9.</i></p> <p>141. <i>Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger. Avec la collab. d'Anne-Marie Weil. In:</i></p>	<p>135. Sociologia e Educação – Artigo extraído dos Cahiers Internationaux de Sociologie, 1951. In: Wallon, 1975.</p> <p>136. Mécanismes de la mémoire: en rapport avec ses objets. Avec Evart-Chmnieiniski. Paris: Presses Universitaires de France, 1951. 116 p. (BCDB/UFSJ: 159.953.3 / W215m)</p> <p>137. Post-Scriptum en réponse à M. J. Piaget. Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. X Paris: 1951, pp. 175-177.</p> <p>138. A evolução dialética da personalidade. Rev. Dialética, n. 5. In: Marani, 1977.</p> <p>139. Psicopatologia e Psicologia Genética – La Raison, n.02, 1951. Reedit. Enfance (1-2): 35-41, 1963. In: Warabe &amp; Nadel-Brulfert, 1999.</p> <p>140. Les tests psychologiques et la clinique mentale. Enfance, 1951, 1, 1-4.</p> <p>141. Les références de la pensée courante chez l'enfant. Année Psychol., Vol. Jubilaire H. Piéron, L, 387-402 ; rééd. In Enfance, 1963, 1-2, 151-162.</p> <p>142. Préface à : Brunet, O. Et Lézine, I. Le développement psychologique de la première enfance. Paris, PUF, 1951.</p> <p>143. Préface à : Brauner, A. Nos livres d'enfants ont menti.</p>



	<p><i>Bulletin international des sciences sociales. - 1951, vol. 3, no 3, p. 615-621. CLA 1951/3.</i></p>	<p>SABRI, 1951, 5-9.</p> <p>144. Préface à : Jadoulle, A. <i>Le laboratoire pédagogique au travail.</i> Paris, ed. Scarabée, 1951, 5-7 ; rééd. In Bull. Assoc. Fr. Des Psychologues Scolaires, 1967, 5, 17-18.</p> <p>145. Psychologie et materialisme dialectique. Societa, 1951, 2 ; rééd. In <i>Enfance</i>, 1963, 1-2, 31-34.</p> <p>146. L'école contre la guerre. Enseignants du monde. Paris, 1951, 1, 1.</p> <p>147. Où en la réforme de l'enseignement. Cah. Laïque, Paris, 1951, 5, 1-20 ; rééd. In Bull. Assoc. Fr. Des Psychologues Scolaires, 1967, 5, 21-28.</p> <p>148. A la mémoire de Paul Langevin. La Pensée, 1951, 34, 7-10.</p>
1952	<p>142. Discours du Directeur. In: 15a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. ( CLA - 1952/8 )</p> <p>143. Essai sur les Transformations des Opérations Logiques: les 256 opérations ternaires de la logique bivalente des propositions. Paris: PUF. (IP/USP - Ref: BC 135 - P 579 e ).</p> <p>144. <i>Quelques illusions géométriques renversées.</i> In: <i>Revue suisse de psychologie pure et appliquée.</i> - 1952, vol. 11, p. 19-25. Rectification à l'article voir p. 157-158. CLA 1952/5.</p> <p>145. <i>La logistique axiomatique ou "pure", la logistique opératoire ou psychologique et les réalités auxquelles elles correspondent.</i> In: <i>Methodos : rivista trimestrale di metodologia e di analisi del linguaggio.</i> - 1952, vol. 4, no 13, p. 72-84. CLA 1952/4.</p> <p>146. <i>Jean Piaget</i> In: <i>A history of psychology in autobiography, vol. 4 / ed. by Edwin G. Boring... [et al.]. - Worcester Mass. : Clark Univ. Press, 1952. - P. 237-256. CLA 1952/1.</i></p> <p>147. <i>Equilibre et structures</i></p>	<p>149. As etapas da sociabilidade na criança – Conferência feita na Jornada Pedagógica organizada pela Seção do Reno do Sindicato Nacional dos Professores Primários, na Bolsa do Trabalho de Lyon, 29 maio de 1952, publicado em <i>École Libérée</i>, Bulletin de la Section du Rhône du Syndicat National des Instituteurs. In: <i>Wallon</i>, 1975.</p> <p>150. Introduction au Symposium de filmologie (13° Congrès Inter. De Psychol., Stockholm, 1951), <i>Rev. Intern. Filmol.</i>, 1952, 9, 21-23.</p> <p>151. La pensée précatégorielle, <i>Enfance</i>, 1952, 2, 97-101.</p> <p>152. 30e anniversaire du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). Pour l'être Nouvelle, 1952, 10, 2-6.</p> <p>153. Intervention dans les discussions sur l'enseignement de l'histoire. Pour L'être Nouvelle, 1952, 10, 29-30.</p> <p>154. Intervention dans les discussions sur l'éducation morale (congrès du GFEN). Pour l'être Nouvelle, 1952, 11-12, 38-39.</p> <p>155. Discours d'ouverture (Congrès</p>

	<p>d'ensemble. <b>In:</b> <i>Bulletin de psychologie</i>. - Paris. - T. 6(1952), p. 4-10. CLA 1952/3.</p> <p>148. <i>Contribution à la théorie générale des structures : I. les structures perceptives : II. les structures intellectuelles.</i> <b>In:</b> <i>Thirteenth international congress of psychology, held at the University of Stockholm, July 16th to 21st 1951 : proceedings and papers</i>. - Stockholm : B. Lagerström, 1952. - P. 197-198. CLA 1952/6.</p>	<p>du GFEN). Pour l'être Nouvelle, 1952, 11-12, 1-2.</p> <p>156. Intervention dans les discussions sur la notion d'intérêt (Congrès du GFEN). Pour l'être Nouvelle, 1952, 11-12, 22-23.</p> <p>157. Rapport de la psychologie et de la pédagogie chez Delacroly. Pour l'être Nouvelle, 1952, 11-12, 58-64.</p> <p>158. Origènes et tendances de l'Éducation Nouvelle. In <i>Education, Revue grecque, Thessaloniki</i>, 1952 ; rééd. In <i>Bull. Assoc. Fr. Des Psychologues Scolaires</i>, 1967, 5, 44-46.</p> <p>159. Préface à : Wolff, C. <i>La main humaine</i>. Paris, PUF, 1952.</p> <p>160. Pourquoi des psychologues scolaires ? <i>Enfance</i>, 1952, 5, 373-376 ; rééd. In <i>Bull. Assoc. Fr. Des psychologues Scolaires</i>, 1967, 5, 7-8.</p> <p>161. L'associationisme de Pavlov. <i>Bull. De Psychologie</i>, déc., 1952 ; rééd. In <i>Enfance</i>, 1963, 1-2, 51-58.</p>
1953	<p>149. Discours du Directeur. In: 16a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. ( CLA - 1953/9 )</p> <p>150. <i>Logica y Psicología</i>. In: Jean Piaget: <i>Estudios sobre Logica y Psicología</i> - (Compilación de Alfredo Deano y Juan Delval). Madrid: Alianza, 1982.</p> <p>151. L'évolution de l'illusion d'Oppel-Kundt en fonction de l'âge. Jean Piaget, Paul Alex. Osterrieth. - (Recherches sur le développement des perceptions ; [17]) <b>In:</b> <i>Archives de psychologie</i>. - Genève. - Vol. 34, no 133(1953), p. 1-38. CLA 1953/4.</p> <p>152. L'estimation perceptive des côtés du rectangle. avec Marianne Denis-Prinzhorn. <b>In:</b> <i>Archives de psychologie</i>. - Genève. - Vol. 34, no 134(1953), p. 109-131. CLA 1953/3.</p>	<p>162. L'oeuvre du Docteur Decroly. Paris, Comité Français pour L'éducation Préscolaire, Reedit. em <i>Enfance</i>, n. 1-2, 1968.</p> <p>163. O orgânico e o Social no homem. <i>Rev. Scientia</i>, abril de 1953; rééd. In <i>Enfance</i>, 1963, 1-2, 59-66. <b>In: Merani, 1977.</b></p> <p>164. L'enfant et le cinéma. <i>Enseignement audio-visuel</i>, 1953, 2, 3-4.</p> <p>165. L'acte perceptif et le cinéma (cours à l'Institut de Filmologie), <i>Revue Intern. De Filmologie</i>, avril-juin, 1953, 97-110.</p> <p>166. Rabelais et l'éducation. <i>L'École et la Notion</i>, juin, 1953; rééd. In <i>Enfance</i>, 1968, 1-2, 31-37.</p> <p>167. La pédagogie de Rabelais. <i>La Pensée</i>, 1953, 48-49, 77-80.</p> <p>168. Préface à : Les journaux pour les enfants. <i>Enfance</i>, 1953, 5, 369-370.</p> <p>169. Sur la spécificité de la psychologie. <i>La Raison</i>, 1953 ; rééd. In <i>Enfance</i>, 1963, 1-2, 67-71.</p>

		<p>170. Le cerveau et la pensée. Cahiers Rationalistes, 1953, 128, 1-5.</p> <p>171. Réforme ou sabotage de l'enseignement : le projet Brunold. La Pensée, 1953, 48-49, 8-10.</p> <p>172. L'éducation polytechnique chez Marx et ses continuateurs. La Pensée, 1953, 48-49, 172-176.</p> <p>173. Le laboratoire de Psychobiologie de l'enfant. BINOP (Bulletin de l'Institut National Orientation Prof.), sept., 1953, 100-102.</p> <p>174. Freinet et la psychologie. L'École et la Nation, 1953, 15, 26-28.</p>
1954	<p>153. Discours du Directeur. In: 17a Conférence Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. ( CLA - 1954/15 )</p> <p>154. <i>Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant. Paris : Centre de documentation universitaire, 1954. - 195 p. ; 27 cm. - (Les cours de Sorbonne). CLA 1954/13.</i></p> <p>155. L'Education Artistique et la Psychologie de l'Enfant. In: Art et Education: Recueil d'essais. Paris: UNESCO. p. 22-23. (CLA - 1954/16 ).</p> <p>156. <i>La période des opérations formelles et le passage de la logique de l'enfant à celle de l'adolescent / J. Piaget. In: Bulletin de psychologie. - Paris. - T. 7, no 5(1954), p. 247-253. CLA 1954/5.</i></p> <p>157. <i>Observations sur la perception des bonnes formes chez l'enfant par actualisation des lignes virtuelles. Avec Barbara Stettler-von Albertini. In: Archives de psychologie. - Genève. - Vol. 34, no 135(1954), p. 203-242. CLA 1954/8.</i></p> <p>158. <i>Inconditionnés transcendants et épistémologie génétique. In: Dialectica. - Vol. 8(1954), no 1, p. 5-13. CLA 1954/4.</i></p> <p>159. <i>L'illusion des quadrilatères partiellement superposés chez l'enfant et chez l'adulte. Avec</i></p>	<p>175. Cinestesia e imagem visual do próprio corpo da criança – Artigo extraído do Bulletin de Psychologie, tomo VII, 1954, n. 5, especial. In: Wallon, 1975.</p> <p>176. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança – Artigo extraído dos Cahiers Internacionaux de Sociologie, 1954. Reedit. Enfance (3-4): 286-96, 1959. In: Wallon, 1975.</p> <p>177. "Informação Inaugural" nas Jornadas Internacionais de Psicologia da Criança, 21 a 26 de abril, 1953. In: Merani, 1977.</p> <p>178. Psychologie animale et psychologie humaine. La Pensée, 1954, 57, 91-93.</p> <p>179. Discours de culture au 2<sup>e</sup> Colloque de La Pensée (1-3-1954) sur Lenine philosophe et savant. La Pensée, 1954, 57, 125-130.</p> <p>180. Le intérêt de l'enfant pour les événements et les personnages du film. Revue Intern. Filmol., 1954, 17, 93-103.</p> <p>181. Le cinéma éducatif. Bull. Soc. Fr. Pédag., 1954, 106, 58-79.</p> <p>182. Préface à : Lézine, I. A. S. Makarenko, pédagogue soviétique. Paris, PUF, 1954, V-VII.</p> <p>183. Préface à : Sadoul et Coll. Les méthodes d'enseignement en URSS. Paris, Assoc. France-URSS, 1954, 3-4.</p>

	<p><i>Marianne Denis-Prinzhorn. In: Archives de psychologie. - Genève. - Vol. 34, no 136(1954), p. 289-320. CLA 1954/2.</i></p>	
1955	<p>160. Discours du Directeur. In: 18a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. (CLA - 1955/1 )</p> <p>161. De la Logique de l'Enfant à la Logique de l'Adolescent: essai sur la construction des structures opératoires formelles. (avec B. Inhelder). Paris: PUF. ( IP/USP - Ref: BF 702 - I 55d ).</p> <p>162. Las Estructuras Matemáticas y las Estructuras operatórias de la Inteligencia. In: Piaget y otros. La Enseñaza de las Matemáticas. Madrid: Aguilar, 1963, p. 3-28. 2 ed.</p> <p>163. <i>The development of time concepts in the child. In: Psychopathology of childhood : proceedings of the forty-fourth Annual meeting of the American psychopathological association, held in New York City, June, 1954 / ed. by Paul H. Hoch and Joseph Zubin. - New York ; London : Grune and Stratton, 1955. - P. 34-44. CLA 1955/7.</i></p> <p>164. <i>Le développement de la perception de l'enfant à l'adulte. In: Bulletin de psychologie. - Paris. - T. 8(1955), p. 183-188, 489-492, 553-563, 643-671. CLA 1955/2.</i></p>	<p>184. Message au 2. Congrès Intern. De Filmologie (Paris, fév. 1955), Rev. Intern. Filmol., 1955, 20-24, 13-14.</p> <p>185. Pavlovisme et psychologie. La Nouvelle Critique, 1955 ; rééd. In Enfance, 1963, 1-2, 79-86.</p> <p>186. Les loisirs, les jeux, la culture. Le Courrier Rationaliste, Paris, 1955, 8 ; rééd. In Bull. Assoc. Fr des Psychologues Scolaires, 1967, 5, 50-51.</p> <p>187. L'instabilité posturo-psychique chez l'enfant (en italien), Infanzia anormale, 1955, 12 ; traduit et rééd. In Enfance, 1963, 1-2, 163-171.</p> <p>188. Entretien sur le dessin de l'enfant, (1955). Cah. Group F. Minkowska, 1963, n° special, 55-74.</p> <p>189. Tristesse ou espoir des 'vieux'. La Pensée, 1955, 63, 15-17.</p> <p>190. L'enseignement des sciences à l'école. Enseignants du Monde, 1955, 15.</p>
1956	<p>165. Discours du Directeur. In: 19a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. (CLA - 1956/6 )</p> <p>166. Los Estadios del Desarrollo Intelectual del Niño y el Adolescente. In: Michotte (org). Los Estadios en la Psicología del Niño. Buenos Aires: Nueva Vision, 1977. p. 41-50.</p> <p>167. Centration et décentration perceptives et représentatives / Jean Piaget. In: <i>Rivista di psicologia. - 1956, vol. 50, fasc. 4, p. 205-223. CLA 1956/1.</i></p> <p>168. Comparaison de l'illusion d'Oppel-Kundt au tachistoscope</p>	<p>191. Psicologia Genética – Artigo extraído do Bulletin de Psychologie, tomo X, 1956, n.1. In: <i>Psicologia e Educação da Infância, Estampa, 1975.</i></p> <p>192. A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança – comunicação feita à Sociedade Francesa de Psicologia, publicado em <i>Enfance</i>, 1956, n.2. In: <i>Wallon, 1975.</i></p> <p>193. Préface à: Les livres pour enfants. <i>Enfance</i>, 1956, 3, 3-9.</p> <p>194. Sur la spécificité de la psychologie. <i>La Raison</i>, 1956, 15, 1-5 ; rééd. In <i>Enfance</i>, 1963, 1-2, 67-72.</p>

	<p>et en vision libre / J. Piaget et V. Bang. <b>In:</b> <i>Archives des sciences.</i> - Genève. - Vol. 9(1956), p. 210-213. CLA 1956/2.</p> <p>169. Les comparaisons verticales à faible intervalle / par Jean Piaget et Albert Morf ; avec la Collab. de Benjamin Matalon et Maria-F. Zanetta. - <b>In:</b> <i>Archives de psychologie.</i> - Genève. - Vol. 35, no 140(1956), p. 289-319. CLA 1956/11.</p> <p>170. <b>Préface. In: Recherches sur la compréhension des règles algébriques chez l'enfant / Lydia Muller.</b> - Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé, 1956. - P. 1-3. CLA 1956/3.</p> <p>171. <i>Quelques impressions d'une visite aux psychologues soviétiques.</i><b>In:</b> <i>Bulletin international des sciences sociales.</i> - 1956, vol. 8, no 2, p. 401-404. CLA 1956/5.</p>	<p>195. Les étapes de la personnalité chez l'enfant. In Le Problème des Stades en psychologie de l'enfant (compte rendu du Symposium de l'Assoc. De Psycholog. Scient. De langue française, Genève, 1955), Paris, PUF, 1956 ; rééd. In <i>Enfance</i>, 1963, 1-2, 73-78.</p> <p>196. Niveaux et fluctuations du moi. <i>Évol. Psychiatr.</i>, 1956, 1, 389-401 ; rééd. In <i>Enfance</i>, 1963, 1-2, 87-98.</p> <p>197. L'importance doctrinale de l'oeuvre pavlovienne. <i>La Raison</i>, 1956, 13, 84-91.</p> <p>198. La création chez l'enfant. In <i>Mélanges Georges Jamati</i>, Paris, CNRS, 1956, 323-326 ; rééd. In <i>Bull. Assoc. Fr. Psychologues Scolaires</i>, 1967, 5, 55-59.</p> <p>199. L'enfant et le film. <i>Revue Intern. Filmol.</i> 1956, 26, 129-136 ; rééd. In <i>Bull. Assoc. Fr. Psychol. Scolaires</i>, 1967, 5, 55-59.</p> <p>200. La raison et la expérience. <i>Le Courrier Rationaliste</i>, 1956, 12.</p>
1957	<p>172. Discours du Directeur. In: 20a Conférence Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. (CLA - 1957/6 )</p> <p>173. <i>Epistemologia Genética e Pesquisa Psicológica.</i> (Com W.E. Beth e W. Mays ). Rio de Janeiro: Freitas Bastos. 1974. (IP/USP - Ref: BD 162 - P 579epP )</p> <p>174. L'importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant : [colloque] / H. Wallon, A. Tournay, J. Piaget... [et al.]. - <b>In:</b> <i>Psychologie française.</i> - 1957, T. 2, no 1, p. 24-30. CLA 1957/3.</p> <p>175. <i>L'actualité de Jean Amos Comenius : préface / Jean Piaget.</i> <b>In:</b> <i>Jean Amos Comenius, 1592-1670 : pages choisies / Jean Amos Comenius ; introd. de Jean Piaget.</i> - Paris : UNESCO, 1957. CLA 1957/1</p>	<p>201. René Gille, <i>BINOP</i>, 1957, 2, 86-87.</p> <p>202. Wallon, H. Et Lurçat, L. Graphisme et modèle dans les dessins de l'enfant. <i>J. De Psycho.</i>, 1957, 257-294.</p> <p>203. <b>Préface à : Léon, A. Psychopédagogie de l'orientation professionnelle.</b> Paris, PUF, 1957, VII-XI.</p> <p>204. Wallon, H. Et Evart, C. Et Dengean, R. Reproduction des durées courtes par l'enfant. <i>Enfance</i>, 1957, 2, 97-134.</p> <p>205. Les ciné-clubs des jeunes. <i>Enfance</i>. 1957, n° spécial, 195-197.</p> <p>206. La mentalité primitive et la raison. <i>Rev. Philos.</i>, 1957, 4, 461-467, (n° spécial pour le centenaire de L. Lévy-Brühl) ; rééd. In <i>Enfance</i>, 1968, 1-2, 111-117.</p>
1958	176. Discours du Directerus (à la XXIIe	207. A Adolescência – prefácio para



	<p>Conférence Internationale de l'Instruction Publique). In: Bulletin du BIE. 32e. année, n. 126, 1o trimestre, Genève, 7-16 juillet.</p> <p>177. Lecture de l'Expérience ( et alii). Paris: PUF. (FE/USP - Ref: 121 - J 76 L ).</p> <p>178. <i>La localisation des impressions d'impact dans la causalité perceptive tactilo-kinesthésique. Avec Joseph Maroun. In: Archives de psychologie. - Genève. - Vol. 36, no 142/143(1958), p. 202-235. CLA 1958/2.</i></p> <p>179. <i>Les étapes du développement mental. In: Bulletin de psychologie. - Paris. - T. 11(1958), p. 217-219, 347-351, 438-440, 520-522, 678-685, 878-882. CLA 1958/8</i></p> <p>180. <i>Essais sur la perception des vitesses chez l'enfant et chez l'adulte. Avec Yvonne Feller et Elisabeth McNear. In: Archives de psychologie. - Genève. - Vol. 36, no 144(1958), p. 253-327. CLA 1958/4.</i></p>	<p>revista <i>Enfance</i>, numéro especial, (4-5). In: Merani, 1977.</p> <p>208. Introduction à l'Émile, in J. J. Rousseau. <i>Émile ou de l'Éducation</i>, Paris, Ed. Soc. Inter. 1958, 7-60 ; rééd. In <i>Enfance</i>, 1968, 1-2, 53-89.</p> <p>209. Wallon, H. Et Evart, C. Et Sauterey. <i>Equilibre statique, équilibre en mouvement : double lateralization entre 5 et 15 ans.</i> <i>Enfance</i>, 1958, 1, 1-29.</p> <p>210. Wallon, H. Et Lurçat, L. <i>Le dessin des personnages par l'enfant, ses étapes et ses mutations.</i> <i>Enfance</i>, 1958, 3, 177-211.</p> <p>211. <i>Fondements métaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie. La Nouvelle Critique</i>, nov., 1958 ; rééd. In <i>Enfance</i>, 1963, 1-2, 99-110.</p> <p>212. Wallon, H. et Denjean, G. <i>Sur quelques signes d'apraxie chez les enfants inadaptés.</i> <i>Ann. Médico. Psychol.</i>, 1958, 1, 1-14.</p>
1959	<p>181. <i>Aprendizagem e Conhecimento.</i> (com P.Greco). Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.</p> <p>182. <i>La gènese des structures logiques élémentaires. Classifications et sériations.</i> (avec Barbel Inhelder) Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.</p> <p>183. <i>Apprentissage et Connaissance.</i> In: Piaget et alii. <i>La Logique de las Apprentissages.</i> Paris: PUF, p.159-88. (IP/USP - Ref: BF 702 - L 832)</p> <p>184. <i>Discours du Directeur.</i> In: 22a Conférence Internationale de l'Instruction Publique./ BIE ( CLA - 1959/14 ).</p> <p>185. <i>Pourquoi la formation des notions ne s'explique jamais par la seule perception.</i> In: <i>Acta psychologica. - Amsterdam. - Vol. 15(1959), p. 314-316. CLA 1959/6.</i></p> <p>186. <i>Perception, apprentissage et empirisme.</i> In: <i>Dialectica. - Vol. 13(1959), no 1, p. 5-15. CLA</i></p>	<p>213. <i>A Psicologia Genética – Enfance</i>, n. ?? In: Merani, 1977.</p> <p>214. <i>Préface à: Helman, Z. Roschach et électro-encéphalogramme chez l'enfant épileptique.</i> Paris, PUF, 1959, V-VII.</p> <p>215. Wallon, H. et Evart, C. Et Sauterey. <i>Le sens de la verticale chez l'enfant.</i> <i>J. De Psycho.</i>, 1959, 56, 161-186.</p> <p>216. Wallon, H. Et Lurçat, L. <i>L'espace graphique de l'enfant.</i> <i>J. De Psychol.</i>, 1959, 56, 425-454.</p> <p>217. <i>Du behaviorisme à la psychologie de la motivation.</i> <i>La Pensée</i>, 1959, 86, 3-6.</p> <p>218. <i>Entretien.</i> <i>La Nouvelle Critique</i>, 1959, 108, 11-25 ; rééd. In <i>Enfance</i>, 1968, 1-2, 17-29.</p> <p>219. <i>Préface à: Maublanc, M. La classe de philosophie, son présent et son avenir.</i> <i>Cah. Rationalistes</i>, 1959, 179, 100-101.</p> <p>220. <i>Préface à: Soriano, M. Guide de</i></p>

	<p>1959/5.</p> <p>187. <i>Nouvelles mesures des effets de centration en présentation tachistoscopique. Avec Jacques Rutschmann et Benjamin Matalon. In: Archives de psychologie. - Genève. - Vol. 37, no 146(1959), p. 140-165. CLA 1959/4.</i></p>	<p>la littérature enfantine. Paris, Flammarion, 1959, 7-11.</p> <p>221. Paul Langevin et la réforme de l'enseignement. La Pensée, 1959, 82, 58-61.</p>
1960	<p>188. Discours du Directeur. In: 23a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. (CLA - 1960/3 )</p> <p>189. Le Développement des Perceptions chez l'Enfant. (Qu'est-ce que la connaissance?). In: Bulletin de Psychologie. Tomo xiii - 9, no 175, Mars/1960, p. 481-484. (IP/USP - Périodicos)</p> <p>190. Le Développement des Perceptions chez l'Enfant. (Relations "Perception-Notion"). In: Bulletin de Psychologie. Tomo xiii - 10, no 176, Mars/1960, p.529-535. (IP/USP - Périodicos)</p> <p>191. Preface. In: M.Margot. L'Ecole Operante: Psychopedagogie de l'elaboration mathématique. Neuchatel/Paris: Delachaux et Niestlé, p. i-ii. (CLA - 1969/10 )</p>	<p>222. La Representación del peso en el niño: la balanza. En colaboración com Liliane Lurçat. Enfance, n. 3, maio-junio de 1960. In: Wallon, 1965. (BPELB/BH - 155.7 W215.Pd 1965)</p> <p>223. Préface à: La classe de sixième. Enfance, 1960, 1, 1-2 ; rééd. In Bull. Assoc. Fr. Des Psychologues Scolaires, 1967, 5, 19-20.</p> <p>224. Pierre Janet, psychologue realiste. Bull. Psychol., 1960, XIV, 1-4, 154-156 ; rééd. In Enfance, 1968, 1-2, 143-145.</p> <p>225. Mort et survie. Le Courrier Rationaliste, 1960, 12 ; rééd. In Enfance, 1968, 1-2, 256-259.</p>
1961	<p>192. Discours du Directeur. In: 24a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. (CLA - 1961/19 )</p> <p>193. Mathematical Epistemology and Psychology (et alii). Dordrecht: D. Reidel, 1966. ( FFLCH-FIL/USP - Ref: 501 - 5993 B)</p> <p>194. Les Mécanismes perceptives: modèles probalistes, analyse génétique, relations avec l'intelligence. Paris: PUF, 1975. 2 ed. ( IP/USP - Ref: BF 702 - P 579 m )</p> <p>195. Rapport sur les travaux de psychologie de l'enfant effectués dans les écoles de Genève en 1960-61. - [S.l.] : [s.n.], 1961 (Genève : Impr. Reggiani &amp; Jaccoud). - 7 p. ; 21 cm. CLA 1961/8.</p> <p>196. La comparaison des verticales et des horizontales dans la figure en équerre. Avec Albert Morf.</p>	<p>226. Éducation et psychologie. Rech. Intern. à la Lumière du marxisme, 1961, 28, 209-214.</p> <p>227. Témoignage. La Pensée, 1961, 100, 3-6.</p> <p>228. Préface à: Beizman, C. Le Roschach chez l'enfant de 3 à 10 ans. Neuchatel, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1961.</p> <p>229. Préface à: Merani, A. L. Introduction à la psychologie de l'enfant. En Espagnol. Merida, Venezuela, Ed. De l'Université de Merida, 1961, 9-11.</p> <p>230. Préface à: Réadaptation et psychologie des enfants et adolescents poliomyélitiques. Enfance, 1961, 4-5, 273-274.</p>

	<p><i>In: Archives de psychologie. - Genève. - Vol. 38, no 149(1961), p. 69-88. CLA 1961/6.</i></p> <p>197. <i>Comparaison des mouvements oculaires et des centrations du regard chez l'enfant et chez l'adulte. Avec Vinh Bang. In: Archives de psychologie. - Genève. - Vol. 38, no 150(1961), p. 167-200. CLA 1961/3.</i></p> <p>198. <i>Défense de l'épistémologie génétique contre quelques objections "philosophiques" / Jean Piaget. - In: Revue philosophique de la France et de l'étranger. - 1961, année 86, T. 151, p. 475-500. CLA 1961/1.</i></p>	
1962	<p>199. <i>Comments on Vygotsky's critical remarks concerning "The Language and Thought of the Child" and "Judgment and Reasoning in the Child". In: Vygotsky, L.S. Thought and Language. Cambridge: Mass, 1962. (IP/USP - Ref: BF 455 - V 996t )</i></p> <p>200. <i>Discours du Directeur. In: 25a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE.</i></p> <p>201. <i>O Papel da Imitação na Formação da Representação. In: Zazzo, R. Henri Wallon: psicologia e marxismo. Lisboa: Vega, 1978, p.167-178.</i></p> <p>202. <i>Prefácio. In: Flavel, J. A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget. São Paulo Pioneira, 1992.</i></p>	<p>231. <i>Espacio postural y espacio circundante (el esquema postural). En colaboración com Liliane Lurçat – Enfance, n. 01, enero de 1962. In: Wallon, 1965. (BPELB/BH - 155.7 W215.Pd 1965)</i></p> <p>232. <i>Wallon, H. Et Denjean, G. Activité simultanée et similaire des deux mains chez les droitiers et chez les gauchers. Journal de Psychol., 1962, 59, 109-138.</i></p> <p>233. <i>Wallon, H. Et Sauterey, R. Pluralité et nombre chez les enfants de 4 ans et demi à 7 ans. Enfance, 1962, 3, 201-221.</i></p> <p>234. <i>Ce qui est fundamental : la maturation psychophysiologique (texto escrito em 1962, conclusão de uma mesa redonda de educadores). Ciné-Jeunes, 3<sup>e</sup> Trim., 1973, 78, 1-3.</i></p> <p>235. <i>Mémoire et raisonnement (fac. Simile de notas para um artigo cuja redação foi interrompida pela morte). Enfance, 1962, 4-5, (n<sup>o</sup> spécial sur la mémoire), 315.</i></p>
1963	<p>203. <i>Discours du Directeur. In: 26a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. (CLA - 1963/6 )</i></p> <p>204. <i>O Desenvolvimento das Percepções em Função da Idade. In: Piaget et alii. Tratado de Psicologia Experimental - A Percepção. Vol.6 .Rio de janeiro: Forence, 1969. p. 1- 56 .</i></p> <p>205. <i>Traité de Psychologie expérimentale. (avec P. Fraisse), Vol. 1-9, Paris, Press</i></p>	



	<p>Universitaire de France.</p> <p>206. La Perception. (et alii). Paris: PUF, 197 (IP/USP - Ref: BF 311 - P 428 )</p> <p>207. História e Método. In: Piaget et alii. Tratado de Psicologia Experimental. Vol 1 Rio de Janeiro: Forence .. 1968. (FE/USP - Ref: 15.072.5 - F 812. )</p> <p>208. As Imagens Mentais (com B. Inhelder). In: Tratado de Psicologia Experimental - A inteligência. Vol 7. Rio de Janeiro: Forence, 1969, p. 71-116.</p> <p>209. A Linguagem e as Operações Intelectuais. In: Piaget e outros. Problemas de Psicolingüística. São Paulo: Mestre Jou, 1973. (IP/USP - Ref: P 37 - PP 579 p )</p> <p>210. As Operações Intelectuais e seu Desenvolvimento. ( com B. Inhelder) In: Tratado de Psicologia Experimental - A Inteligência. Vol 7. Rio de Janeiro: Forence. 1969. p.117-166. (IP/USP - Ref: 182 - F 812 tp</p>	
1964	<p>211. Discours du Directeur. In: 27a Conference Internationale de l'Instruction Publique./ BIE. (CLA - 1964/8 )</p> <p>212. La Epistemologia del Espacio.(y otros). Buenos Aires: El Ateneo, 1971 (MON/UFU - -Ref: Fil 165 - PIA - EPI )</p> <p>213. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forence, 1989. 16 ed.</p>	236. Le plan Langevin-Wallon. Paris, P.U.F.

### Anexo 5 - Tabela 3 - A linguagem e o pensamento na criança (1923)

Tabela de referência às citações do livro *A linguagem e o Pensamento na Criança*. (1923/1993) 210p.

<b>Autores/ Tipos de citação</b>	<b>Citação simples</b>	<b>Citação com referência completa</b>	<b>Citação com excertos e referência completa</b>	<b>Total</b>
ALDEMARS	1			1
BALDWIN	4			4
BALLY	1			1
BELOT, A.		1		1
BERGSON, H.		1		1
BINET, A.	2			2
BLEULER	1			1
BLONDEL, C.		1		1
BRUNSCVIGG	1	1		2
BÜHLER, C.	3			3
BÜHLER, K.		3		3
CLAPARÈDE	3	4	1	8
COMPAYRÉ	1			1
COOK, O. F.	2			2
COURNOT	1			1
COUSINET	5	1		6
DECROLY	1			1
DESCOEUDRES, A.	1	3		4
DESLEX, A. Sra.	1			1
DEWEY	1			1
DROMARD, G.		2		2
FERENZI	1			1
FERRIÈRE, A.		1		1
FLORNOY		1		1
FREUD, S.	2			2
GROSS	3			3
GRÜNBAUN, A.	4	1		5
GUEUX, G.	3			3
HOEFFDING		1		1
INHELDER, B.	1			1
ISAACS	1			1
JAMES, W.	1			1
JANET, P.	4	1	1	6
JONES, E.	1	1		2
KATZ, D.	12			12
LAFENDEL	1			1
LALANDE	2	1		3
LARSON		1		1
LEUZINGER, Sra.	14			14
LILLIANE VEIHL, Sra.	1			1
LURIA	2			2
MACH	1	1		2
MEINONG	2			2
MEYNBURG, H.	1			1
MUCHOW	2			2
PIAGET, J.		14		14
POINCARÉ, H.	1			1
RENOUVIER	1			1
ROUBAKINE		1		1
ROUGIER		1		1

SCHUCHART	1			1
SCUPIN	1			1
SIMON	2			2
SPIELREIN	1			1
STANLEY HALL	1	1		2
STERN	6	3	1	10
SULLY	1			1
SZEMINSKA	1			1
VALENTINE PIAGET, Sra.	2			2
ZAZZO, R.		2		2
<b>Total de citações</b>				<b>157</b>
<b>Média de citações por página</b>				<b>0,75</b>

### Anexo 6 - Tabela 4 - A representação do mundo na criança (1926)

Tabela de referência às citações do livro *A representação do mundo na criança – (1926/s.d.)*. 314p.

<b>Autores/ Tipos de citação</b>	<b>Citação simples</b>	<b>Citação com referência completa</b>	<b>Citação com excertos e referência completa</b>	<b>Total</b>
ALDEMARS, Sra.	2	1		3
ARISTÓTELES	3			3
BALDWIN	6	1		7
BALLARD	1			1
BALLY	2			2
BERGSON, H.	1			1
BINET, A.	4			4
BOHN		3		3
BOLDOURIAN, A.	2			2
BONALD	1			1
BOVET, P.	10	3	1	14
BRUNSCVIGG	3	1		4
BURNET, J.		1		1
COMPAYRÉ	1			1
CRAMAUSSEL		2		2
DELACROIX, H.	2	5	1	8
EGGER	1			1
EMPÉDOCLES	1			1
FEIGIN, Srt.	1			1
FERENZI	1			1
FLOURNOY		1		1
FRAZER	2			2
FREUD, S.	12	1	1	14
GOSSE, E.	3		3	6
GUEUX, G.	1			1
HEPNER, R.	1			1
JAMES, W.	7	1	2	10
JANET, P.	3			3
JERUSALÉM, W.		1		1
KLEIN, M.	1	4	1	6
KRAFFT, H.	1			1
LEVY BRUHL	5			5
LUQUET			1	1
MACH	3	1		4
MAINE DE BIRAN	1			1
MARGAIRAZ, E.	1			1
MEYERSON, I.	9	1	1	11
MICHALET			1	1
MÜLLER, M.	1			1
NAGY		1		1
NAVILLE, Dr.	1			1
OBERHOLZER	1			1
PERRET, S.	1			1
PERRET, Srt.	2			2
PIAGET, J.		8		8
RASMUSSEN	4	3		7
REVERDIN	1	1		2
REYMOND, A.		1		1

RIBOT, T.	3		1	4
RODRIGO, M.	4			4
ROUD, Srt.	1			1
SIMON	2			2
SPIELREIN		4		4
STANLEY HALL	1	5	2	8
STERN	4	3	1	8
SULLY	4	8	1	13
SWETLOVA, N.	1			1
TARDE, G.	1			1
TYLOR	1			1
VALENTINE PIAGET, Sra.	1			1
VERSTEEG, Dr.	1			1
WALLON, H.		1		1
WULF	1			1
<b>Total de citações</b>				<b>207</b>
<b>Média de citações por página</b>				<b>0,66</b>

### Anexo 7 - Tabela 5 - O nascimento da inteligência na criança (1936)

Tabela de referência às citações do livro *O nascimento da Inteligência na Criança*. (1936/1975). 380p. Traduzido da 5ª edição publicada por DELACHAUX et NIESTLÉ, de Neuchâtel, Suíça. Prefácio da Segunda Edição de 1947.

Autores/ Tipos de citação	Citação simples	Citação com referência completa	Citação com excertos e referência completa	Total
BAIN	1			1
BALDWIN, J. M.	4			4
BEAUMONT, H.		1		1
BERGSON, H.			1	1
BROWN, G.	1		1	2
BÜHLER, C.	7	7		14
BÜHLER, K.	1			1
BUYTENDIJK, F. J. J.	1		2	3
CLAPARÉDE	14	6	13	33
COGHILL	1			1
DELACROIX, H.	1		1	2
DUMAS		1		1
DUNCKER, K.	2			2
GESTALT <sup>69</sup>	17			17
GUILLAUME, M. P.	3	1		4
HERRICK	1			1
HETZER, H.	2	5		7
HOEFFLING	2			2
HUME	2			2
INHELDER, B.	1			1
ISAACS, Suzan		1		1
JAMES, W.	1			1
JENNINGS	2			2
KANT		1		1
KÖHLER, W	10			10
LAMARK	1			1
LAMBERCIER		1		1
LARGUIER	1			1
LARGUIER DES BANCELS			1	1
LEWIN, K.	2			2
LOTZE		1		
LÖWENFELD, B.		1		1
MacDOUGAL	1			1
MACH	1			1
MAIER, N. R. F.	1			1
MAINE DE BIRAN	3			3
MARQUIS, D. P.		1		1
MEYERSON, I.	1	1		2
PAVLOV	1			1
PIAGET, J.		5		5
PIÉRON, H.		1		1
POINCARÉ, H.	1			1
PREYER	3	2	2	7

<sup>69</sup> Embora o termo Gestalt não se refira a um autor específico, decidimos computar as vezes em que Piaget se refere a este movimento dado as inúmeras referências ao mesmo. Assim, o leitor curioso poderia ainda somar as referências ao movimento com a dos autores gestaltistas (Wertheimer, Köhler, Koffka e Lewin) e verificar quantas vezes a totalidade do movimento foi referido.

RAY, W.S.		1		1
RIGNANO	3			3
RIPIN, R.	2	2		4
RUSSEL	1			1
SHERRINGTON	1			1
SIGWART	1			1
SPALDING	1			1
SPEARMAN	1			1
STERN	2	1		3
TARDE, G.	1	1		2
THORNDIKE	3			3
TOURNAY	1			1
VALENTINE, M. C. W.	2	1		3
WALLON, H.	9	4	1	14
WERTHEIMER	2			2
WIEHEMEYER, E.		1		1
<b>Total de citações</b>				<b>189</b>
<b>Média de citações por página</b>				<b>0,5</b>

### Anexo 8 - Tabela 6 - A construção do real na criança (1937)

Tabela de referência às citações do livro *A construção do Real na Criança*. (1937/1975). 360p. Traduzido da 3ª edição publicada por DELACHAUX et NESTLÉ, de Neuchâtel, Suíça.

Autores/ Tipos de citação	Citação simples	Citação com referência completa	Citação com excertos e referência completa	Total
BALDWIN, J. M.	4			4
BALEY, Mlle.	2	1		3
BRUNSCHVIG, L.	2	1		3
BÜHLER, C.	1	2		3
DELACROIX, H.	1			1
FRANKL, Mme.	1	2		3
FRANK, H		2		2
GELB	1			1
GESTALT	1			1
GOLDSTEIN	1			1
HETZER, H.	1	2		3
HOEFFOLING	1			1
HUME, D.	13	2	1	16
INHELDER, B.		1		1
JANET, P.	1			1
KRAFFT, H.		1		1
MAINE DE BIRAN	8			8
MEYER, E. Mlle.		1		1
MEYERSON, I.	1			1
NEWTON, I.	1			1
PIAGET, J.	85	7		92
POINCARÉ, H.	11	1	2	15
PREYER	2			2
RAYMOND DE SAUSSOURE	2			2
REY, A.	1	1	1	3
ROBINOW, Mme.		1		1
SHERRINGTON	1			1
STERN	4	4		8
SZEMINSK, A. Mme		1		1
SZUMAN	6	2		8
<b>Total de citações</b>				<b>189</b>
<b>Média de citações por página</b>				<b>0,5</b>



### Anexo 9 - Tabela 7 - A formação do símbolo na criança (1945)

Tabela de referência às citações do livro *A Formação do Símbolo na Criança*. (1945/1975). 362p.

Autores/ Tipos de citação	Citação simples	Citação com referência completa	Citação com excertos e referência completa	Total
ADLER	7			7
ARISTOTELES	3			3
AUERSPERG	1	1		2
BALDWIN	5			5
BALLY	1			1
BEYRL	1			1
BINET, A.	2			2
BOVET, P.		1		1
BRACHET			1	1
BRUNSWIK		1		1
BÜHLER, C.	3	1		4
BÜHLER, K.	5			5
BUHRMESTER	1	1		2
BURZLAFF	2			2
BUYTENDIJK, F. J. J.	11	1		12
CARR	2			2
CARROLL, L.	1			1
CLAPARÈDE	6	1	4	11
CRUIKSHANK		1		1
CURTI, M. W.		2		2
DELACROIX, H.	1	3	1	5
DENNIS	1			1
DEUTSCHE	1			1
DUMAS, G.		1		1
FERENCZI	1			1
FERRETI	1			1
FINNBOGASON, G.		1		1
FRANK, H.	1			1
FREUD, A.	1			1
FREUD, S.	30			30
GOBLOT	1	1		2
GONSETH, F.	1			1
GRANDJOUAN, J. O.		1		1
GRAWFORD	1			1
GROSS, K.	32	1	3	36
GUILLAUME, M. P.	27	3	1	31
ISAACS, Sra.	1			1
JANET, P.	5			5
JUNG, C. G.	13	1	1	15
KANT, E.	2			2
KLEIN, M.	2			2
KÖHLER	4	1		5
KUO	1			1
LAMBERCIER	1			1
LANG, A.	1			1
LANGE, K.	3			3
LARGUIER DES BANCELS		1		1
LEHMANN		1		1

LÉVY-BRUHL	2			2
LÖWENFELD	1			1
LUQUET, M.	1			1
MADELEINE GANZ		1		1
MEYERSON, I.		1		1
MÜLLER, M.	1			1
NYSSSEN	1			1
PIAGET, J.		42		42
QUÉRAT	2	1		3
RAYMOND DE SAUSSURE		1		1
REANEY	1			1
SCHOPENHAURER	1			1
SCUPIN	1			1
SEARL, Sra.	1			1
SHERRINGTON	1			1
SILBERER	6	1		7
SONTAG, E. Sra.	1			1
SOURIAN		1		1
STANLEY HALL	10			10
STERN	5	1		6
TAYLOR, W.S.		1		1
VALENTINE, M. C. W.		2		2
WALLON, H.	16	3	8	27
WEIZSÄCKER, VON	2	2		4
WHITLEY		1		1
WITTY		1		1
WOLFE	1			1
WULF	1			1
WUNDT	1			1
<b>Total de citações</b>				<b>342</b>
<b>Média de citações por página</b>				<b>0,94</b>

### Anexo 10 - Tabela 8 - *La vie mental*, Tomo VIII Enciclopédia Francesa (1938)

Tabela de referência às citações do livro *La vie mental*, Tomo VIII Enciclopédia Francesa (1938).

Textos de Wallon neste volume:

- 7 Introduction à l'étude de la vie mental;
- 8 La psychologie: science de la nature et science de l'Homme;
- 9 La caractériologie;
- 10 Avertissement sur le plan de l'ouvrage;
- 11 les insuffisances sous-corticales;
- 12 Le nourisson;
- 13 L'infirmes;
- 14 Rapport affectifs: les émotions;
- 15 L'activité sensori-motrice;
- 16 La réalisation mentale de l'object;
- 17 La croissance intellectuelle de l'enfant;
- 18 Les disciplines intellectuelles;
- 19 Indiscipline et perversité;
- 20 L'activité mentale diffuse et son utilisation publicitaire;
- 21 Formation de la personne;
- 22 La vieillesse;
- 23 Avant-propos: sciences occultes et sciences actives;
- 24 Conclusion: les faux et les vrais problèmes.

<b>Autores/ Tipos de citação</b>	<b>Citação simples</b>	<b>Citação com referência completa</b>	<b>Citação com excertos e referência completa</b>	<b>Total</b>
ABRAHAN, P.	3			3
ADLER	1			1
ALMEIDA, Miguel Osório de	1			1
AMPÈRE		1		1
BABINSKI	1			1
BALDWIN	1			1
BALEY	1			1
BALZAC	4			4
BERGSON, H.	7			7
BERNARD, Claude	1			1
BINET, A.	1			1
BLONDEL, C.	1		1	2
BOGAERT	1			1
BOHN	1			1
BOTAZZI	1			1
BOUILLET	1			1
BOURDON	2			2
BÜHLER, C.	2			2
CASSIRER		1		1
CHASLIN	1			1
CICERON	1			1
DARWIN	2			2
DELACROIX			1	1
DELMAS	1			1

DESCARTES	1		1
DILTHEY	1		1
DOSTOIEVSKI	1		1
DUPRÉ, E.	3		3
EBBINGHAUS	1		1
FEBVRE, L.	1		1
FREUD, S.	1		1
GALIEN	1		1
GARNIER	1		1
GELB	1		1
GERSTMANN	1		1
GOLDSTEIN	2		2
GOLREVITCH	5		5
GRAMMONT	1		1
GRIMM	1		1
GROSS	1		1
GUILLAUME,	2		2
HALBWATCHS	1		1
HEAD	1		1
HEILBRONNER		1	1
HEISENBERG	1		1
HEYMANS	1		1
HIPOCRATE	1		1
HOLMES, G.	2		2
HOMBURGER	3		3
HORACE	1		1
INSABATO	1		1
JAMES, W.	1		1
JUNG	1		1
KANTOR, J. R.	1		1
KÖEHLER	2		2
KRETSCHMER	4		4
LAIGNEL-LAVASTINE	1		1
LAPICQUE	1		1
LEONTIEV	1		1
MARIE, PIERRE	1		1
MARTIN	1		1
MEUMANN	2		2
MEYERSON	1		1
MINKOWSKA, Mme.	1		1
MOLIÈRE	1		1
MOURGUE		1	1
MULLER, G. E.	1		1
MYERS	1		1
OBERLI	1		1
PASCAL	2		2
PAVLOV	4		4
PENDE	1		1
PIAGET, J.		1	1
PICK	1		1
PIÉRON	4	6	10
PONZO		2	2
PRESSEY	1		1
PREYER	2		2
PROUST, M.	2		2
RABAUD	1		1
REY, A.			1
RIBOT	3		3
ROSSI	1		1
SCHILDER	1		1
SEGERS	1		1

SEMON	1			1
SPEARMAN	1			
SHAKSPEARE	1			1
SHERRINGTON	1			1
SIGAUT	1			1
STANLEY HALL	2			2
STERN	6			6
TAINÉ	2			2
TOLSTOI	1			1
VAN WOERKON	2			2
VICTOR HUGO	1			1
VILLEY			1	1
VIOLA	1			1
WALLON	7	3		10
WATSON	1			1
WIERSMAN	1			1
WIMMER	1			1
WINTREBERT	1			1
WUNDT	3			3
ZIEHEN	1			1
<b>Total de citações</b>				<b>172</b>

### Anexo 11 - Tabela 9 - A evolução Psicológica da criança (1941)

Tabela de referência às citações do livro *A Evolução Psicológica da criança* (1941/s.d). 227p. Traduzido da 3ª edição francesa (revisada e ampliada). Tradutores: Ana de Moura e Rui de Moura.

Na bibliografia ao final do livro cita alguns dos primeiros livros de Piaget:

- A linguagem e o pensamento na Criança (1924)
- A representação do mundo na criança (1926)
- O julgamento moral na criança (1932)
- O nascimento da inteligência na criança (1936)
- A construção do real na criança (1937)

<b>Autores/ Tipos de citação</b>	<b>Citação simples</b>	<b>Citação com referência completa</b>	<b>Citação com excertos e referência completa</b>	<b>Total</b>
AMENT	1			1
ARISTÓTELES	1			1
BABINSKI	1			1
BALDWIN	2			2
BERGERON, M.	1			1
BERNARD, Cl.	3			3
BINET	2			2
BLANTON	3			3
BOREL		1		1
BOTAZZ	1			1
BOUJARDE	1			1
BOUTAN	2			2
BOVET	1			1
BÜHLER, Ch.	5			5
BÜHLER, K.	3			3
BURT	1			1
CHMIELNITZKI	1			1
CLAPARÈDE	1			1
DARWIN	2			2
DEARBORN	7			7
DEBESSE	1			1
DECROLY	5			5
DELTHEIL		1		1
DESCARTES	1			1
DEWEY	1			1
FONTENEAU		1		1
FREUD	9			9
GALTON	1			1
GESELL	2			2
GOLDSTEIN	3			3
GOUREVITCH	1			1
GRAMAUSSEL	1			1
GRAMMOND	2			2
GREGOIRE	2			2
GUILLAUME, P.	4			4
HALL, Stanley	1			1
HEYMANS	1			1
HILDE	1			1
HOLMES, G.	1			1
HOMBURGUER	2			2

HUNTER, W. S.	3		3
INSABATO	1		1
ISAAC, Suzane	1		1
JANET	5		5
JONES	1		1
KANT	1		1
KATZ	1		1
KELLOG	2		2
KELLOG, Mme.	1		1
KLEJN	1		1
KÖEHLER	7		7
KOFFKA	9		9
LEONTIEV	1		1
LÉVI-BRÜHL	2		2
LUCRÉCIO	1		1
MAGNUS	1		1
MAINE DE BIRAN	1		1
MAJOR	3		3
MEYERSON	1		1
MINKOWSKI	1		1
MOORE	3		3
MORGAN, J. B.	1		1
MYERS	1		1
NATARAJAN	1		1
OSERETZKI	1		1
PAVLOV	4		4
PÉRES	1		1
PIAGET	4		4
PIÉRON	1		1
PIQUEMAL		1	1
PLATÃO	4		4
PREYER	4		4
REY, A.		1	1
RIBOT	3		3
RONJAT	2		2
SCUPIN	2		2
SHERIF		1	1
SHERINGTON	2		2
SHINN	4		4
SHIRLEY	1		1
SIEKMANN	1		1
SIMON	1		1
SPENCER, H.	1		1
STERN, W.	16		16
THORNDIKE	4		4
TIEDMANN	1		1
TOLMAN	1		1
TOURNAY	1		1
TRUILLET		1	1
VALENTINE	1		1
VON MONAKOW	1		1
WALLON		4	4
WALTON, A.C.	2		2
WATSON	1		1
WIERSMA	1		1
<b>Total de citações</b>			<b>204</b>
<b>Média de citações por página</b>			<b>0,89</b>

### Anexo 12 - Tabela 10 - *De l'acte à la pensée* (1942)

Tabela de referência às citações do livro *De L' acte à la pensée*. (1942/1970) 235p.

<b>Autores/ Tipos de citação</b>	<b>Citação simples</b>	<b>Citação com referência completa</b>	<b>Citação com excertos e referência completa</b>	<b>Total</b>
ARISTOTELES	2			2
BACHELARD	1			1
BALDWIN	2			2
BERGSON	2			2
BERRY	2			2
BINET, A.	2			2
BLOCH, O	1			1
BLONDEL, C.	6	1		7
BOUTAN	1			1
BÜHLER, C.	5			5
CHASLIN	1			1
CLAPARÈDE	3			3
COOK, O. F.	1			1
CUSHING	1			1
DESCARTES	3			3
DETAILLE	1			1
FINNBOGASON	2			2
FREUD, S.	4			4
GOETHE	1			1
GRAMMONT	1			1
GROSS, K.	3			3
GUILLAUME, M. P.	9	1		10
HELMHOLTZ	1			1
HUME	1			1
JANET, P.	1			1
JUNG, C. G.	1			1
KANT, E.	4			4
KINNERMANN	1			1
KOEBLER	1			1
KÖEHLER	1			1
KOFFKA	3			3
KÖHLER	5	1		6
KRASNOGORSKI	1			1
LA METRIE	1			1
LAMARCK	1			1
LE DANTEC	1			1
LÉVY-BRUHL	14		5	19
LIPPS	3			3
MAINE DE BIRAN	1			1
MALEBRANCHE	2			2
MARB	1			1
MÉTALNIKOV	1			1
MEYERSON, I.	3			3
PAVLOV	12			12
PIAGET, J.	31	2		33
PICK	3			3
PIÉRON	1			1
PITÁGORAS	1			1
PLATÃO	4			4
POINCARÉ	1			1



PORTER	1			1
PREYER	4		1	5
RENAN	1			1
REY, A.	2	1		3
RIBOT	1			1
RONJAT	1			1
SCUPIN	1			1
SPEARMAN	3			3
SPINOSA	1			1
STERN	6			6
STRIKER	1			1
TAINÉ	2			2
TOURNAY	2			2
VON WOERKON	3			3
WALLON, H.	2	15	3	20
WATSON	1			1
WERNICKE	2			2
WINTSCH	4	1		5
YERKES	1			1
ZENÃO	5			5
<b>Total de citações</b>				<b>230</b>
<b>Média de citações por página</b>				<b>0,97</b>

### Anexo 13 - Tabela 11 - As origens do pensamento na criança (1945)

Tabela de referência às citações do livro *As origens do pensamento na Criança*. (1945/1989). 527p.

<b>Autores/ Tipos de citação</b>	<b>Citação simples</b>	<b>Citação com referência completa</b>	<b>Citação com excertos e referência completa</b>	<b>Total</b>
ARISTÓTELES	3			3
BERGER	1			1
BERGSON	1			1
BLONDEL, Charles	1	1		2
BOERHAVE	1			1
CHMIELNITZKI, Mme.	1			1
CLAPARÈDE	1			1
DESCARTES	2	1		3
GANSER	1			1
GELB	5			5
GESTALT	4			4
GIDE, André	1		2	3
GOLDSTEIN	11	1		12
HEGEL	1			1
HEILBRONNER	3			3
HÖFFDING, Harald	1			1
HUBERT	1			1
HUME	1			1
JANET, Pierre	4			4
JASPERS	1			1
KANT	9			9
KOFFKA	3			3
KÖHLER, W	3			3
LASHLEY	1			1
LEENHARDT			1	1
LEIBNITZ	2			2
LÉVY-BRUHL	2			2
MALEBRANCHE	1			1
MAUSS	1			1
MEYERSON, I.	1			1
MOLIÈRE	1		1	2
PAVLOV	3			3
PIAGET, J.	13			13
POINCARÉ, H.	1			1
RENARD, Jules	2			2
SPEARMAN	2			2
STERN	1			1
WALLON, H.		3		3
ZENÃO	1			1
<b>Total de citações</b>				<b>102</b>
<b>Média de citações por página</b>				<b>0,19</b>