

MERLEAU-PONTY E A PSICOLOGIA INFANTIL: ANÁLISES DA PSICOGÊNESE EM WALLON¹

Danilo Saretta Verissimo*

RESUMO. Neste artigo tratamos das análises do filósofo Maurice Merleau-Ponty acerca das teorias da psicogênese de Henri Wallon. Focalizamos os cursos que Merleau-Ponty dedicara à psicologia da criança entre 1949 e 1952. Para o filósofo, ao longo da psicogênese, a distinção do indivíduo em relação ao mundo e a outrem jamais é terminada. A infância jamais é liquidada radicalmente, pelo simples fato de que não abandonamos nossa condição corporal, nosso poder de retomar as condutas e expressões fisionômicas dos outros e das coisas. Merleau-Ponty encontra indicações neste sentido nas teorias de Wallon, principalmente nos conceitos de sociabilidade sincrética e de ultracoisas.

Palavras-chave: Fenomenologia; psicogênese; Wallon.

MERLEAU-PONTY AND CHILD PSYCHOLOGY: ANALYSES ON WALLON'S PSYCHOGENESIS

ABSTRACT. In this paper we discuss the philosopher Merleau-Ponty's analyses of Henri Wallon's psychogenesis theories. We focus on courses Merleau-Ponty dedicated to child psychology between 1949 and 1952. According to the philosopher, the individual's distinction between the world and the other, along the psychogenesis, is never finished. Childhood is never radically liquidated, due to the mere fact that we do not give up our bodily condition, our ability to retrieve the other people and things' conducts and physiognomic expressions. Merleau-Ponty finds indications in that sense in Wallon's theories, mainly in the concepts of syncretic sociability and ultra-things.

Key words: Phenomenology; psychogenesis; Wallon.

MERLEAU-PONTY Y LA PSICOLOGÍA DEL NIÑO: ANÁLISIS DE LA PSICOGÉNESIS EN WALLON

RESUMEN. Discutimos los análisis del filósofo Maurice Merleau-Ponty sobre las teorías de psicogénesis de Henri Wallon. Enfocamos los cursos que Merleau-Ponty dedicara a la psicología del niño entre 1949 y 1952. Para él, la distinción del individuo respecto al mundo y al otro, a lo largo de la psicogénesis, jamás es terminada. La infancia jamás es liquidada radicalmente porque simplemente no abandonamos nuestra condición corporal, nuestro poder de retomar las conductas y expresiones fisiognómicas de los otros y las cosas. Merleau-Ponty encuentra en las teorías de Wallon, principalmente en la sociabilidad sincrética y ultracosas, indicaciones en ese sentido.

Palabras-clave: Fenomenología; psicogénesis; Wallon.

O recurso às ciências é um procedimento basilar da filosofia de Merleau-Ponty. Seu diálogo com a psicopatologia, com a psicologia, com a sociologia e com a linguística não se revela um acessório, e sim, elemento constitutivo do seu discurso filosófico. Esse recurso faz-se presente em todos os momentos da sua obra. No presente trabalho buscamos caracterizar a

aproximação de Merleau-Ponty com os aportes teóricos de Henri Wallon acerca da psicogênese. Para tanto, focalizamos os cursos que Merleau-Ponty (1997, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2001e, 2001f) dedicara à psicologia da criança, na Sorbonne, entre 1949 e 1952. Esses cursos fazem parte do período intermediário da obra do filósofo, aquele localizado

¹ Apoio: Fundação para o Desenvolvimento da UNESP (FUNDUNESP) e Pró-Reitoria de Pesquisa da UNESP (PROPe).

* Professor Assistente Doutor do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Assis - UNESP.

entre a publicação de suas teses *A estrutura do comportamento* (Merleau-Ponty, 1942) e *Fenomenologia da Percepção* (Merleau-Ponty, 1945) e a redação de seus últimos escritos, nos quais é esboçada uma ontologia original.

Em seus cursos da Sorbonne, Merleau-Ponty realiza uma investigação histórica do corpo próprio que anos mais tarde será continuada por meio de reflexões acerca do corpo humano à luz da animalidade (Merleau-Ponty, 1968, 1994). O filósofo parte do que considera um preceito que pode ser vislumbrado de modo mais ou menos tácito em alguns estudos sobre a criança e que se encontra ausente em outros: a ideia de que a “(...) infância jamais é radicalmente liquidada” (Merleau-Ponty, 1997, p. 206), de que nossa condição corporal sempre implicará uma pré-comunicação com nós mesmos, com os outros e com o mundo. Tomando-se por base a parte final da obra de Merleau-Ponty, que coincide com o período em que o filósofo lecionou no Collège de France, vê-se que seus estudos sobre a psicologia da criança possuem o valor de uma arqueologia da noção de carne tal como apresentada em seus escritos mais tardios, portanto integram-se à sua empresa filosófica geral.

“SUPERAÇÃO E MANUTENÇÃO DO PASSADO”

Merleau-Ponty (2001a, p. 340), ao discorrer sobre a sexualidade pré-genital e sobre as relações com outrem na infância segundo os sucessores de Freud, afirma: “O caráter não é um simples reflexo dos acontecimentos; ele representa um excesso, como um saldo de uma pré-história do indivíduo ou de uma fase arqueológica da vida.” Essa frase representa bem o sentido que Merleau-Ponty empresta à psicologia da criança. Trata-se do estudo voltado à “pré-história do indivíduo”, da realização de uma “arqueologia da vida”, da investigação da gênese individual do homem. Se levarmos em conta que a ontologia merleau-pontiana, que se estrutura em torno da noção de carne, ocupa-se com a restauração da continuidade de nossa filiação natural (Bimbenet, 2002, 2004), logo perceberemos o interesse que a psicologia da criança desperta em Merleau-Ponty.

A noção de carne, tal como delineada em *O visível e o invisível*, tematiza nosso pacto originário com outrem e com as coisas. Por meio dela Merleau-Ponty (1964/2006) busca ressignificar o paradoxo do corpo humano. Não cabe aqui um exercício de definição da ideia de carne, o que nos afastaria de nossos objetivos. A questão a ser destacada é que a condição primordial da carne deve ser concebida

dinamicamente. A carne antecipa nossa inscrição no meio da cultura e ao mesmo tempo jamais é ultrapassada (Bimbenet, 2002). Essa dialética revela a carne como devedora de um arcaísmo que pode ser acessado por meio do estudo de experiências que representam “uma proximidade mais estreita com a natureza” (Bimbenet, 2002). Este é o caso da experiência infantil, cuja estrutura é capaz de adquirir um *status* arqueológico. Ao mesmo tempo em que a consciência infantil revela um estado anterior à capacidade racional de objetivação do mundo, uma espécie de narcisismo vital (Bimbenet, 2004), ela esquiva-se à inscrição numa cadeia teleológica natural. A infância denota um equilíbrio estrutural e constitui-se como um fenômeno positivo (Merleau-Ponty, 2001d), de modo que o estabelecimento de formações novas e cada vez mais capazes de articular um pensamento lógico não deixa jamais de constituir uma “*Gestaltung* vital” (Merleau-Ponty, 2001a, p. 320), concreta, parcial e sempre passível de regressão.

A filosofia merleau-pontiana é um projeto de retorno à experiência em estado nascente, ao engajamento do corpo no mundo enquanto única iniciação possível à verdade (Merleau-Ponty, 2000)². Essa experiência bruta pode ser considerada um fundamento constitutivo, aquilo sem o que as ciências e a filosofia não seriam possíveis. Visto que nossa experiência desenrola-se no tempo, possui uma história, em Merleau-Ponty a anterioridade lógica da experiência bruta - ou seja, o seu caráter originário em termos transcendentais - pode ser pensada a partir de uma anterioridade cronológica. A experiência infantil pode ser considerada como manifestação privilegiada dessa experiência em estado nascente e anterior à objetivação. Acompanhando-a, realizamos uma redução espontânea³, um retorno fenomenológico ao

² Sobre sua intenção filosófica, Merleau-Ponty (1960, p. 154) escreve: “A tarefa é, pois, alargar nossa razão, para torná-la capaz de compreender isso que em nós e nos outros precede e excede a razão”. Saint Aubert (2008, p. 116) resume essa mesma intenção da seguinte forma: “Merleau-Ponty deseja extrair a significação própria e positiva de nossa abertura primordial ao mundo, e por meio disso mesmo os fundamentos da inteligência”.

³ O termo “redução espontânea”, empregado por Bimbenet (2002, p.65), é uma referência à ideia de redução tal como empregada na tradição da fenomenologia. Para Husserl (1913/1950), a redução fenomenológica implica a suspensão da tese natural do mundo, de modo a se revelar a consciência como região original do ser, distinta tanto das definições naturalistas e empiristas quanto das definições racionalistas acerca da atividade consciente. Esta consciência, fruto da redução, reivindica, a título de correlato essencial, seu movimento em direção ao mundo. É por isso que Merleau-Ponty (1945) afirma que a

passado do pensamento objetivo (Bimbenet, 2002). Com efeito, o engajamento corporal do sujeito no mundo revela uma ligação com as coisas e com os outros mais antiga que o pensamento objetivo. Desde o início percebe-se na criança a “vocação” para ser no mundo.

Para Merleau-Ponty, o estudo daquilo que   arcaico em nós deve precaver-se de um risco duplo. O primeiro   considerar o passado como fator de determina o da vida adulta (isso   o que nos faz crer, por exemplo, os primeiros trabalhos de Freud, depois reformulados pelo próprio criador da psicanálise); e o segundo   considerar o arcaico como estrutura que deve ser ultrapassada pela forma de comportamento adulta. Em outras palavras, trata-se da possibilidade de acreditar que “(...) o presente suprime o passado” (Merleau-Ponty, 2001a, p. 350).

Podem-se atrelar esses riscos às duas concep es clássicas acerca do desenvolvimento tal como descritas por Merleau-Ponty (2001b). A primeira   a mecanicista, que compreende o desenvolvimento como “adi o de elementos homog neos” (Merleau-Ponty, 2001b, p. 245), portanto vislumbra uma continuidade absoluta entre a vida infantil e a vida adulta.   o que se observa na teoria dos reflexos condicionados, que concebe a conduta como um edifício cada vez mais complexo de circuitos reflexos. A concep o mecanicista estabelece, ademais, uma liga o essencial de dependência por parte das rea es do organismo em rela o aos fenômenos exteriores. Nessas condi es, o processo de socializa o, por exemplo, dar-se-ia pela interven o de um meio social heterônomo, “... sem prepara o nem chamado da criança” (Merleau-Ponty, 2001b, p. 247), que seria constantemente submetida a interditos inibidores. Contra essa concep o, Merleau-Ponty invoca a ideia de que o desenvolvimento se d  por fases bruscas de aquisi o seguidas por momentos de razoável estabilidade, o que contraria a opinião segundo a qual o que há   um acúmulo de comportamentos condicionados. A aquisi o de hábitos por parte da criança ocorre, além disso, numa dimensão de generalidade. O que se aprende não   uma série de movimentos determinados, mas uma possibilidade de a o válida para situa es que não se sobrepõem exatamente àquela em que se deu a aprendizagem.

consciência, tal como descrita pela fenomenologia, ressignifica o *Cogito* como ser no mundo. A consciência infantil, na medida em que não reconhece nem um mundo objetivo nem um eu racional, poderia coincidir com uma redu o de fato, ou seja, independente do discurso filosófico (Bimbenet, 2002).

A segunda concep o clássica do desenvolvimento   qualificada por Merleau-Ponty (2001b) como idealista. Sua no o de desenvolvimento pressupõe a chegada ao estágio de tomada de consciência, o que significa a ruptura com os estágios anteriores. Para Merleau-Ponty, nos termos do idealismo, não se vê como o psiquismo infantil poderia preparar a personalidade adulta. O filósofo afirma: “O pensamento sobrevindo bruscamente num certo momento, o desenvolvimento far-se-ia por ‘golpes de estado’. Essa atitude idealista não permite compreender a realiza o de uma ordem na conduta e está em contradi o com a própria no o de desenvolvimento” (Merleau-Ponty, 2001b, p. 247). Profundamente influenciado pela ideia de *Gestalt*, Merleau-Ponty afirma que o desenvolvimento não pode ser concebido senão como processo de emergência de formas novas motivadas pelas anteriores, como a o r ciproca entre o interior e o exterior, ou seja, entre a matura o e a aprendizagem.

Merleau-Ponty sempre manteve uma distância crítica em rela o   psicologia genética, especialmente no tocante às teorias de Piaget. O filósofo as insere no rol das concep es idealistas do desenvolvimento. Quanto a Wallon, Merleau-Ponty, embora o tenha como representante dessa mesma psicologia genética no que diz respeito às rela es profundas, arqueológicas, entre a vida infantil e a vida adulta,   explícito ao afirmar que “... as concep es do senhor Wallon são mais satisfatórias do que as de Piaget” (Merleau-Ponty, 2001d, p. 173).

ACERCA DA PSICOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET

As compara es ora explícitas ora tácitas que Merleau-Ponty opera entre a teoria de Piaget e a de Wallon nos conduzem a tratar inicialmente, ainda que de modo sumário, da recep o merleau-pontiana do primeiro autor, para melhor abordar a leitura que o filósofo faz do segundo.

Pode-se dizer que o modelo geral de desenvolvimento, para Piaget, implica nossa libera o em rela o às condi es espaço-temporais próprias   vida perceptiva e motora em prol da dimensão objetivante da inteligência (Saint Aubert, 2008). Afirma Piaget (1964) que o início da vida humana   marcado por um estado de completa indiferencia o entre o eu e o mundo exterior. As impressões vividas pela criança, como comenta o autor, “... são simplesmente dadas em um bloco indissociado” (Piaget, 1964, p. 20). Nesse momento da vida, tudo que   percebido encontra-se centrado na atividade

própria. O eu é o centro da realidade, mas não se reconhece como o núcleo da experiência. O que há de fato é um “egocentrismo inconsciente e integral”, diz Piaget (1964, p. 20). A diferenciação entre o eu e o mundo exterior ocorre pouco a pouco. A constituição progressiva de um eu enquanto atividade subjetiva tem como contrapartida a objetivação de um mundo externo. Piaget (1964, p. 20) escreve: “... os progressos da inteligência sensório-motora conduzem à construção de um universo objetivo, no qual o corpo próprio aparece como um elemento entre os outros, e ao qual se opõe a vida interior, localizada nesse corpo próprio.”

A tarefa da psicologia genética é a investigação dessa progressão, dessa “revolução copernicana em miniatura” (Piaget, 1964, p. 15). Em grande medida, Piaget parece realizá-la pautando-se naquilo que diferencia a criança do adulto, e o faz numa perspectiva negativa, buscando compreender “... aquilo que falta à jovem criança para raciocinar como um adulto normal de cultura média” (Piaget, 1964, p. 89). A partir da inteligência sensório-motora até a manipulação mental da ação e, posteriormente, até o pensamento formal, encontra-se em jogo a passagem de uma lógica autocentrada a uma experiência de descentração, que deve resultar na capacidade adulta de operar no mundo a partir de ações interiorizadas, reversíveis e abstratas, no sentido da conservação das categorias de objeto, de conjunto, de quantidade, etc.

É possível afirmar que, para Piaget, o processo de descentração coincide com a constituição da função simbólica. O que caracteriza a função simbólica é a diferenciação entre significantes – signos e símbolos – e significados, ou seja, os objetos e eventos que nos cercam. O primeiro sistema de significantes, ainda individuais e motivados pela experiência direta, pode ser identificado no jogo simbólico da criança ainda bem pequena, por exemplo, quando ela, deitada não em seu berço, mas numa cama qualquer, finge dormir. Piaget (1964, p. 103) afirma: “... a ação assim representada, não tem nada de presente ou de atual e se refere a um contexto ou a uma situação simplesmente evocadas, o que é certamente a marca da ‘representação’.” Segundo Piaget (1964), a linguagem é uma forma particular da função simbólica. Ela nos introduz em signos coletivos que transformam profundamente o pensamento.

Merleau-Ponty elabora um discurso essencialmente crítico em relação à psicologia genética de Piaget. Se bem compreendidas, longe de atitudes proselitistas, vê-se que, de fato, suas críticas estabelecem entre os dois autores uma polêmica bastante fértil (Carneiro, 2009; Silva, 2009).

Já na *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (1945, p. 408) faz a seguinte afirmação:

Por volta dos doze anos de idade, diz Piaget, a criança efetua o *cogito* e encontra as verdades do racionalismo. Ela se descobriria ao mesmo tempo como consciência sensível e como consciência intelectual, como ponto de vista sobre o mundo e como chamada a ultrapassar este ponto de vista, a construir uma objetividade no nível do juízo. Piaget conduz a criança à idade da razão como se os pensamentos do adulto se bastassem e suprimissem todas as contradições. Mas, na realidade, é preciso que de alguma forma as crianças tenham razão contra os adultos ou contra Piaget, e que os pensamentos bárbaros da primeira idade permaneçam como uma aquisição indispensável sob os pensamentos da idade adulta, se é que deve haver para o adulto um mundo único e intersubjetivo.

A menção ao *cogito* cartesiano não é sem razão. A exemplo do filósofo moderno, que, ao investigar a união da alma e do corpo, vislumbra nesse problema uma zona abissal do pensamento e opta por interdité-lo à filosofia, Piaget, aos olhos de Merleau-Ponty, não trabalha suficientemente suas descobertas acerca da inteligência sensório-motora (Saint Aubert, 2008) e as oculta sob as conquistas do pensamento simbólico.

Em um de seus cursos da Sorbonne, Merleau-Ponty (2001c) afirma que a infância apenas é vista, na concepção geral de Piaget, em seu aspecto provisório - portanto, negativo. Se levarmos em conta que Piaget (1964) admite que as estruturas que caracterizam o pensamento possuem suas raízes na ação e em mecanismos sensório-motores, a crítica de Merleau-Ponty pode parecer vaga⁴; mas o filósofo é claro ao reconhecer na atitude idealista uma concepção do desenvolvimento sustentada em atos de ideação capazes de romper com a estrutura de experiência que os precedem. Merleau-Ponty (2001b) admite que esta concepção não coincide exatamente com as teses de Piaget, mas afirma que ela se erige ao menos como consequência metodológica das análises do psicólogo. Sabe-se que Piaget não estava interessado em passar em revista a psicologia infantil (Saint Aubert, 2008), mas sim, em investigar o pensamento lógico a partir de uma perspectiva genética. O psicólogo desejava

⁴ Piaget (1964, p. 112) comenta, por exemplo: “... constatamos, portanto que a linguagem não é suficiente para explicar o pensamento, pois as estruturas que caracterizam esta última mergulham sua raiz na ação e nos mecanismos sensório-motores mais profundos que o fato linguístico”.

investigar a *evolução* dos processos de “conquista” da realidade objetiva. Para todos os efeitos, o mundo físico, tal como a ciência nos ensina, encontra-se aqui, ao nosso redor. A questão piagetiana é a seguinte: como a criança chega até ele? Merleau-Ponty (2001e) considera que a ênfase nesse problema, ou mesmo sua exclusividade, nos conduz a dois postulados: um concernente ao estado inicial da vida, outro concernente ao estágio adulto. O primeiro é o de que o desenvolvimento infantil deve ser examinado na perspectiva do espírito do físico adulto. O segundo equipara justamente o espírito adulto a esse espírito ideal do físico adulto. Merleau-Ponty (2001e, p. 509) pergunta: “Será isso verdade? Não há possibilidade de sair da infância sem chegar a esse estágio do qual fala Piaget?”.

SOBRE A PSICOGÊNESE EM HENRI WALLON

Merleau-Ponty (1997, 2001a, 2001b, 2001d, 2001e) dedica-se a alguns dispositivos conceituais das teorias sobre a psicogênese em Wallon. O filósofo detém-se particularmente nas considerações de Wallon acerca da individualização do corpo próprio, da sociabilidade sincrética e da noção de ultracoisas. Se no que tange à individualização do corpo próprio o psicólogo recai naquilo que Merleau-Ponty considera ser próprio da atitude idealista em psicologia da infância, no que diz respeito à sociabilidade sincrética e ao conceito de ultracoisas Wallon aproxima-se de uma atitude mais fiel ao funcionamento efetivo do nosso pensamento.

Ao explorar os estudos de Wallon sobre a individualização do corpo próprio, Merleau-Ponty espera aprofundar-se na investigação da relação entre o corpo próprio como esquema corporal e a percepção de outrem e do mundo. Wallon (1949/2009) aborda a individualização do corpo próprio na infância a partir da crítica à noção de cenestesia. Segundo ele, a ideia de cenestesia vale-se de prejuízos sensualistas para introduzir artificialmente a consideração do organismo em problemas de psicologia. Esse conceito pressupõe que, a partir de elementos sensíveis brutos advindos de todas as partes do nosso corpo, chegaríamos a elaborar um sentido íntimo do corpo, algo como uma instância especializada da consciência que poderia ser acessada a partir da introspecção. Não obstante, a partir desse constructo não é possível compreender como a percepção de outrem é possível no início da vida, pois deveríamos imaginar que a sensibilidade do bebê a aspectos fisionômicos, tais como o sorriso do adulto, emerge

da compreensão do sorriso tal como experimentado por meio de elementos interoceptivos advindos do seu próprio corpo.

Segundo Wallon (1949/2009), o conjunto de sensibilidades interoceptivas e proprioceptivas em que se sustenta a atividade da criança recém-nascida já constitui um sistema sinérgico que garante a unidade orgânica do bebê. O progresso desse sistema implica o estabelecimento de relações cada vez mais precisas com as excitações advindas do mundo exterior. Isso significa que, de acordo com Wallon, a condição indispensável para o desenvolvimento do eu corporal não é a intuição coordenada dos órgãos e da sua atividade, mas a ligação imediata, infrarrepresentacional, entre a atividade voltada para o mundo e aquela relacionada às necessidades e atitudes do corpo⁵.

O desenvolvimento exteroceptivo, ou seja, da sensibilidade voltada às excitações de origem externa, coincide com as reações da criança em relação a seu próprio corpo. Entre o terceiro e o sexto mês de vida da criança, é comum observar sua surpresa com a entrada fortuita de seus membros em seu campo de visão. Segundo Wallon (1949/2009), é notável o esforço de reconhecimento e de discriminação por parte da criança diante das relações entre suas sensações proprioceptivas e as sensações visuais. Wallon descreve inclusive a situação curiosa, mas não incomum, em que a criança pega uma de suas mãos com a outra. O que a surpreende, como afirma ele, “... são os efeitos do contato, dupla e diferentemente sentidos nas duas mãos, e são as correspondências que ela descobre entre esses efeitos” (Wallon, 1949/2009, p. 211).

A experiência do tocante-tocado adquire grande importância na filosofia de Merleau-Ponty. Em *O visível e o invisível*, ao atestar a ligação primordial entre a nossa exploração do mundo e aquilo que ela nos apresenta, o pacto entre nós e as coisas, o filósofo afirmará que nosso corpo é “sentiente sensível” (Merleau-Ponty, 1964/2006, p. 177). Nosso corpo é também acessível de fora, como demonstra já, bastante cedo, a experiência de tocar uma mão com a outra, figura da dimensão polissêmica do caráter sensível do corpo. Não cabe aqui analisar essa questão. O que

⁵ Em um artigo posterior, mais apegado à noção de esquema corporal, Wallon (1954/1959, p. 263) afirma: “O esquema corporal é uma necessidade. Ele se constitui segundo as exigências da atividade. Ele não é um dado inicial nem uma entidade biológica ou psíquica. É o resultado e a condição de justas relações entre o indivíduo e o meio. O estudo da criança já permite que se observem algumas etapas da sua aquisição”.

cumprir é que, para Merleau-Ponty, a progressiva integração do esquema corporal implica a aquisição gradual do seu caráter de visibilidade. Daí resulta o interesse do filósofo pelas descrições de Wallon acerca das primeiras experiências da criança diante de sua imagem especular. Essas descrições serão a ocasião para a principal crítica de Merleau-Ponty ao psicólogo.

De acordo com Wallon (1949/2009), o estudo das reações da criança diante de sua imagem no espelho revela como ela chega a reduzir numa “intuição de conjunto” (Wallon, 1949/2009, p. 218) tudo que diz respeito à sua personalidade física. Por volta do quarto mês de vida a criança passa a fixar seu olhar nas imagens refletidas no espelho, mas ainda de forma intermitente. Às vezes demonstra interesse por elas, às vezes não. Por volta do sexto mês suas reações de júbilo diante da imagem especular adquirem constância. Nesse período, são sobretudo as reações da criança à imagem especular de outrem que chamam a atenção de Wallon. É comum que ela comece a voltar-se diretamente na direção da pessoa cuja imagem reflete-se no espelho. Para o autor, este é um índice da “... verificação de uma relação, é um ato de conhecimento” (Wallon, 1949/2009, p. 224); mas o psicólogo adverte que a relação que é estabelecida pela criança é de simples semelhança e de concomitância. Uma imagem não é reduzida à outra; ambas são dotadas de realidade. O autor comenta:

O que faz falta é o poder de elevar a representação das coisas sobre um plano superior, onde sua existência não mais seria substancialmente ligada à das imagens encontradas no espaço sensório-motor, mas resultaria da ordem a estabelecer entre estas imagens em torno do seu centro ideal (Wallon, 1949/2009, p. 226).

Em torno do oitavo mês a criança passa mais claramente a deter-se e a surpreender-se cada vez que seu olhar depara-se com sua própria imagem no espelho. Com entusiasmo ela tenta agarrar o reflexo e espanta-se ao perceber a solidez do vidro, mostrando atribuir valor de realidade à imagem. Embora de modo ainda intermitente, é possível que, ao ser chamada, a criança olhe para o seu reflexo - não porque reconheça o valor de representação da imagem, como entende Wallon (1949/2009), mas porque a percepção de seu eu exteroceptivo⁶ lhe aparece “... como um

complemento e uma figuração natural de seu eu exterior e ativo” (Wallon, 1949/2009, p. 227).

Afirma Wallon (1949-2009) que a compreensão da imagem especular como representação do corpo próprio exige que o corpo passe a ser concebido como unidade distinta das coisas e dos outros que o cercam. Ao mesmo tempo, a imagem especular funciona como importante ponto de orientação nessa tarefa que a criança possui de tomar-se como um corpo entre outros entes. O corpo deve exteriorizar-se para que a sua representação seja concebida. Wallon (1949/2009, p. 227-228) escreve:

Entre a experiência imediata e a representação das coisas é preciso necessariamente que intervenha uma dissociação, que desliga as qualidades e a existência próprias ao objeto das impressões e das ações em que ele se encontra inicialmente implicado, atribuindo-lhe, entre outros caracteres essenciais, aquele da exterioridade. Não há representação possível senão a este preço. A do corpo próprio, na medida em que existe, deve necessariamente responder a esta condição. Ela apenas pode se formar exteriorizando-se.

O fato é que, segundo Wallon (1949/2009), no que diz respeito à compreensão da imagem do espelho, a criança deve unir a visão direta e fragmentada que possui do seu próprio corpo, sua sensibilidade interoceptiva e proprioceptiva, e a imagem visual do seu corpo proporcionada pelo reflexo. Além disso, ela deve perceber que não coincide com a imagem observada, posto que ela se encontra onde se sente. Trata-se, em outros termos, de admitir a existência de imagens cuja realidade é apenas aparente e de imagens que são reais, malgrado o fato de furtarem-se à percepção. Nas palavras de Wallon (1949/2009, p. 230), a existência de “... imagens sensíveis, mas não reais; imagens reais, mas subtraídas ao conhecimento sensorial.”

Esse conjunto de operações envolvidas na experiência da imagem especular pela criança implica, de acordo com Wallon (1949/2009), a superação do presente sensório-motor. Ele constitui o “prelúdio da atividade simbólica” (Wallon, 1949/2009, p. 231), responsável pela transmutação dos dados da sensibilidade em fenômenos universais. Para o psicólogo, a criança de um ano de idade que, ao passar diante do espelho, dirige imediatamente sua mão ao chapéu que lhe cobre a cabeça, elemento visual que se

⁶ Wallon (1949/2009) reserva a ideia de exteroceptividade às reações da criança que se devam a uma relação direta com o ambiente e com as suas fontes de excitação. O “eu

exteroceptivo” a que Wallon se refere é, pois, a própria imagem especular enquanto estímulo perceptivo externo.

destaca na imagem especular, já demonstra tratar a imagem como um sistema de referências, indicação das particularidades do corpo próprio. No que concerne à imagem, Wallon (1949/2009, p. 231) afirma: "... ao esvaziar-se da existência, ela se tornou puramente simbólica."

Merleau-Ponty (1997, 2001a, 2001b, 2001d, 2001e) não endossa tais conclusões - ao contrário, coloca-se nos antípodas do intelectualismo representado pela ideia de que a organização da experiência do corpo próprio e a conquista da sua visibilidade devam-se à constituição de uma função simbólica. O filósofo afirma:

Wallon reduz a compreensão da imagem especular a um processo de intelecção: *atividade intelectual que opera a todo instante reduções e integrações*. Vejo a imagem, depois, graças ao conhecimento inteligente, retiro da imagem sua existência absoluta, pois meu corpo não se encontra senão onde o sinto (Merleau-Ponty, 2001a, p.320, grifo do autor).

Assevera Merleau-Ponty (1997, 2001a) que a interpretação de Wallon precisa ser completada e retificada. O filósofo encarrega-se dessa correção, primeiro, invocando as considerações de Lacan (1966) em seu artigo *O estádio do espelho como formador da função do Eu*. Não nos aprofundaremos nesse ponto. Basta lembrar que Lacan (1966) afirma, peremptoriamente, que a noção de experiência tratada pela psicanálise é oposta à que se concebe nas filosofias do *Cogito*. As experiências da criança diante de sua imagem especular não revelam processos de intelecção, mas, antes, de identificação, no sentido da "... transformação produzida no sujeito, quando ele assume uma imagem", conforme as palavras de Lacan (1966, p. 94)⁷. A imagem - diz então Merleau-Ponty (2001a) - é o que torna possível outra visão da personalidade. A criança torna-se espetáculo de si mesma, torna-se alguém que pode ser visto.

Em segundo lugar, Merleau-Ponty (1997, 2001a) identifica no próprio trabalho de Wallon indicações de que o desenvolvimento da imagem especular na criança pode ser compreendido a partir de parâmetros distintos dos que emanam de meros fenômenos de conhecimento. Há diversas circunstâncias em que "... a criança parece esquecer a significação puramente simbólica da imagem e lhe dá existência" (Wallon, 1949/2009, p. 233); mas nesses casos, a partir de um ano de idade, não se trata mais de conceber a imagem exteroceptiva de modo indiviso em relação à intuição proprioceptiva. A criança parece animar a imagem de uma existência distinta da sua. Trata-se de verdadeiros "jogos animistas" (Wallon, 1949/2009, p. 234). A criança golpeia ou lambe a imagem, brinca com ela como se estivesse diante de um companheiro de jogo, abraça-a antes de dormir.

Para Merleau-Ponty, não se pode admitir a intermitência que as observações de Wallon acerca da atividade da criança diante do espelho demonstram. O filósofo pergunta: "Por que a aparência animista seria tão divertida se nesse acontecimento não houvesse traços do fenômeno primitivo? A imagem continua sendo uma duplicação da própria criança, uma "quase-presença" (Merleau-Ponty, 2001a, p. 317). Mesmo no caso dos adultos, é válido perguntar se a imagem é concebida como um simples reflexo. Ao lado de uma percepção analítica e refletida, e mesmo antes dela, temos uma percepção direta, global, que "... implica mesmo a presença de um ser animado" (Merleau-Ponty, 2001a, p. 317). De outro modo, os retratos e fotografias não nos apareceriam como uma forma de encarnação. Esses fatos significam, para Merleau-Ponty, que o progresso da experiência da imagem especular consiste não no alcance de um conceito que anularia todas as experiências anteriores, mas na reestruturação dessa experiência. O filósofo afirma: "A criança toma distância em relação a esta imagem, mas esta distância não é aquela do conceito" (Merleau-Ponty, 1997, p. 198). Caso se tratasse de uma verdadeira intelecção, a imagem seria simplesmente compreendida ou não.

A SOCIABILIDADE SINCRÉTICA

Conforme o entendimento do próprio Wallon (1949/2009), o progresso da experiência do corpo próprio faz parte de um desenvolvimento global que também diz respeito à experiência que a criança possui de outrem. Merleau-Ponty (1997, p. 201) comenta: "Pode-se presumir que do mesmo modo que há uma identificação global da criança com sua imagem visual no espelho, também haverá

⁷ Em psicanálise, o termo "identificação" designa o processo por meio do qual o sujeito, em momentos críticos do desenvolvimento psíquico, se constitui ou se transforma a partir da assimilação de atributos daqueles que fazem parte do seu ambiente humano. Lacan (1966), interessado em problematizar a gênese do eu, opta por fundar sua identidade primordial sobre o processo de identificação da criança com a própria imagem especular, bem como com a imagem dos seus semelhantes. Dessa maneira, o autor esquiva-se de conceber o eu como resultado de uma diferenciação progressiva do isso (Roudinesco & Plon, 1998).

identificação global da criança com outrem”. No que concerne à obra de Wallon, conforme Merleau-Ponty, ao abordar os fenômenos relativos à sociabilidade sincrética, o psicólogo vai mais longe quanto à compreensão do desenvolvimento infantil do que suas análises sobre a imagem especular deixam supor.

Segundo Wallon (1949/2009), a partir do segundo mês de vida a voz humana, além de despertar reflexos alimentares, provoca também o sorriso, reação puramente mímica; mas é a partir do segundo semestre que a “sensibilidade social” (Wallon, 1949/2009, p. 250) atinge sua mais elevada manifestação. Wallon (1949/2009, p. 249) faz menção a um “período de sociabilidade verdadeiramente incontinente”. Entre os seis meses e o terceiro ano de idade essa sociabilidade é marcada pela confusão entre o eu e o outro. Vê-se, por exemplo, que, na brincadeira, duas crianças, com pouco menos de um ano de idade, mostram-se cativadas pela situação de vizinhança recíproca, a ponto de, se uma delas porta um objeto de interesse mútuo, a que não o detém contentar-se em observar a outra. Algo semelhante é válido nas situações marcadas pelo despotismo. De acordo com Wallon (1949/2009, p. 255), a necessidade de uma criança dominar outra “... repousa sobre uma falta de autonomia diante de outrem, sobre a confusão inicial de si e de outrem em uma mesma situação sentimental”. O despotismo não se funda na derrota do adversário, mas sobre o assentimento e a admiração que nele devem se manifestar.

O mesmo é válido a propósito das manifestações de ciúme e de simpatia. Wallon (1949/2009) comenta que, ao contrário do que se pensava, tais manifestações não pressupõem personalidades distintas, mas sim, um estágio de relativa indiferenciação entre o eu e outrem.

No que concerne à simpatia, gostaríamos de destacar aquilo que, segundo Wallon (1949/2009), a torna possível: o mimetismo afetivo. De acordo com o autor, é um equívoco comum procurar os princípios da existência da simpatia em manifestações mais tardias da vida psíquica. Frequentemente considera-se que, para simpatizar, é necessário que o próprio sujeito tenha tido uma série de experiências subjetivas. Ao sujeito caberia, desse modo, reconhecer no outro os signos das próprias experiências, que seriam reavivadas. Wallon (1949/2009, p. 262) escreve: “Tratar-se-ia de tomar o problema ao inverso e querer reconstruí-la [a simpatia] com os materiais que dela são o produto e que não se encontravam ainda, pois, diferenciados em sua origem.” Ao contrário, o mimetismo consiste num fenômeno de forma, que responde a uma determinada situação, não por

automatismos, mas por gestos plásticos e rítmicos que procedem imediatamente das funções posturais. Daí decorre que, no quadro da confusão entre o eu e o outro, pode haver um “contágio mímico” (Wallon, 1949/2009, p. 269), uma “impregnação postural” (Wallon, 1949/2009, p. 267). Wallon (1949/2009) relata o fato de que, entre os seis e oito meses de idade, a criança, em quaisquer circunstâncias, acolhe sua mãe abrindo-lhe os braços. Por volta de um ano de idade a criança reflete a fisionomia da pessoa a quem observa, podendo tomar uma expressão amigável e sorridente, hostil ou apavorada em relação àquele semblante.

Ainda nesse contexto de indivisão entre a criança e outrem, Wallon (1949/2009) menciona o fenômeno do transitivismo. Segundo o psicólogo, o transitivismo se dá num momento em que a criança começa a distinguir sua personalidade de outras. O fato é que lhe ocorre atribuir a outrem aquilo que é exclusivamente seu. Wallon dá o exemplo de uma menina prestes a completar três anos de idade que, angustiada, golpeia inesperadamente sua colega, atribuindo a esta uma agressão inicial qualquer.

De acordo com Wallon (1949/2009), por volta dos três anos de idade a criança vivencia o que ele denomina de “crise de personalidade”. Trata-se de uma “brusca reviravolta” (Wallon, 1949/2009, p. 285) nas relações da criança com o meio. Ela abandona sua ubiquidade, deixa de confundir-se com o conteúdo de sua percepção e de dispersar-se nele. Dá-se, pois, a distinção do eu e do não-eu, etapa essencial do processo de expansão do plano em que se desenrola sua vida. Doravante suas experiências não se restringem à experiência atual e subjetiva; elas atingem o âmbito das representações objetivas.

Wallon, no entanto, afirma que essa distinção, cujo aperfeiçoamento é contínuo ao longo do desenvolvimento, sempre demarcará apenas um limite superior. O autor escreve: “... as formas de atividade já superadas não são abolidas” (Wallon, 1949/2009, p. 291). As intuições e sensibilidades elementares da vida afetiva, tais como encontradas no sincretismo e no mimetismo afetivo, são favorecidas por ocasião de fadiga, de doença, de simples distração, comenta o autor. Noutro trabalho, Wallon (1946/1959) afirma que a eliminação do confucionismo inicial é tão somente um limite ideal. O autor escreve:

Mesmo no estado normal um adulto pode ter instantes em que se sente mais deliberadamente ele mesmo e outros em que crê sofrer um destino menos pessoal e mais submetido às influências, vontades, fantasias de outrem ou às necessidades que as

situações em que ele se encontra engajado em face de outros homens fazem pesar sobre ele (Wallon, 1946/1959, p. 284).

Noutra passagem, diz: “Aquilo que parece suprimido sobrevive, mas em estado latente ou, antes, com um papel secundário” (Wallon, 1946/1959, p. 285).

Dessas considerações importa a Merleau-Ponty ecoar o papel do corpo no estado sincrético, bem como o fato de que esse estado não é suprimido, mas absorvido nas estruturas de comportamento mais diferenciadas. A crítica de Wallon (1949/2009) à noção de cenestesia baseia-se no fato de o conhecimento do corpo por parte de um sujeito psicológico ser um produto científico, um dado da psicologia adulta que, mesmo no que tange ao comportamento do adulto, não nos ajuda a compreender como a intersubjetividade é possível. Lembra Merleau-Ponty (2001a) que a criança, na relação com seu corpo, não faz distinção entre aquilo que é fornecido pela interoceptividade e aquilo que advém da percepção exterior. Há indistinção entre os aspectos visual e interoceptivo da experiência. É neste contexto que ela se percebe no espelho. É nele também que ela percebe a presença de outrem. A alienação de si mesmo (Lacan, 1966; Merleau-Ponty, 1997, 2001a) implicada na aquisição da visibilidade do corpo a partir da imagem especular e das relações com outrem, longe de restringir-se a seu aspecto de conquista intelectual, possui uma dimensão dramática⁸. Trata-se, antes, da aquisição de uma *imago*, de um supereu, que nos instala definitivamente entre o real e o imaginário. Com efeito, a objetivação do corpo próprio e a distinção entre os sujeitos são aquisições tardias e frágeis. O processo que vai do sincretismo social à objetivação do corpo e da personalidade não é finalizado jamais. Merleau-Ponty (1997, p. 226-227) afirma: “Este estado de indivisão com outrem, esta interferência [*empiétement*] mútua entre outrem e mim no interior de situações em que nos encontramos confundidos, esta presença do mesmo sujeito em diversos papéis ainda são encontrados na vida adulta.” A crise dos três anos talvez seja a primeira ocasião em que o sincretismo é repellido mas não é suprimido. De outro modo, o amor adulto não seria possível. “Amar é inevitavelmente entrar numa situação indivisa com outrem”, lembra o filósofo (Merleau-Ponty, 1997, p. 228).

⁸ Lacan (1966, p. 97) refere-se ao estádio do espelho como “... um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência à antecipação”, no quadro da “prematuração” (Lacan, 1966, p. 96) que caracteriza a criança pequena.

AS ULTRACOISAS

A comunicação entre a experiência infantil e a experiência adulta volta à baila quando Merleau-Ponty trata do conceito de ultracoisas, introduzido por Wallon (1945/1989). No que concerne ao comportamento intelectual, o psicólogo faz referência ao contraste que existe entre, de um lado, a capacidade da criança de representar coerentemente a estrutura e o mecanismo das coisas e fenômenos que se encontram diretamente relacionadas à sua esfera de atividade, e de outro, a dificuldade que ela enfrenta para emprestar a mesma coerência àqueles objetos e acontecimentos que não se lhe constituem matéria de experiência direta. Se há para a criança objetos e fenômenos que existem imediata e totalmente, há, por outro lado, aqueles que ultrapassam as coisas sensíveis, as ultracoisas.

São exemplos de ultracoisas as questões relacionadas às origens e ao tempo. É difícil para a criança conceber outras durações que não a sua própria, como imaginar que seu pai tenha nascido ou existido antes dela, por exemplo. A morte é uma ultracoisa. A criança não a opõe à vida e é apenas superficialmente, por exigência do diálogo com o adulto, que é admitida a possibilidade de sua própria morte ou da de seus próximos. O céu, o vento e as estrelas também são coisas que, fora do alcance de experiências diretas ou completas por parte da criança, são concebidas a partir de jogos de imaginação e, por conseguinte, constituem-se como ultracoisas. Uma das crianças entrevistadas por Wallon afirma que o céu é feito de vidro.

Para Merleau-Ponty (2001d), a noção de ultracoisas é profunda, e Wallon não teria dado a ela a importância merecida. Longe de sinalizar uma representação do mundo infantil, ela implica o fundamento pré-objetivo da experiência, não apenas da experiência infantil, mas também da adulta. O filósofo afirma:

A presença dessas “ultracoisas” na experiência infantil provoca ou supõe na criança a presença de um tempo e de um espaço pré-objetivos, que ainda não são dominados e mensurados pelo pensamento, que de algum modo aderem ao sujeito que os vive (Merleau-Ponty, 2001d, p. 242).

O próprio Wallon (1945/1989) admite que também pode haver ultracoisas para o adulto. Com efeito, somos capazes de um pensamento generalizante a respeito da morte, por exemplo. Sabe-se que todo homem é mortal, mas isso não impede que

nosso próprio fim seja concebido sob a égide da negação. Heidegger (1927/1998) mostra como a morte é habitualmente vivida por nós na impessoalidade, como casos de morte, desse ou daquele outro. O sujeito, como afirma Merleau-Ponty (2001d, p. 242), "... sente-se coextensivo ao ser". Isso significa, para o filósofo, que nosso pensamento não se exerce jamais "fora de qualquer ponto de vista" (Merleau-Ponty, 2001d, p. 242), como um pensamento de sobrevoos. No adulto as ultracoisas são impelidas a fronteiras mais distantes, na medida em que a estrutura do nosso pensamento permite a generalização, a abstração, e que, seja por experiência direta, seja por aprendizado formal, tomamos contato com uma ciência da vida, com uma ciência física, etc.; porém as ultracoisas não são eliminadas jamais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passamos em revista as principais análises de Merleau-Ponty acerca de alguns pontos das teorias da psicogênese em Wallon. Na perspectiva do filósofo, os trabalhos de Wallon são atravessados pelo intelectualismo que caracteriza as psicologias genéticas. Isso não significa que neles não se encontrem concepções capazes de iluminar uma arqueologia do corpo próprio. A "história" do corpo adquire seu sentido pleno quando a unidade vivida anteriormente à unidade intelectual não é subestimada, quando se percebe que essa unidade vivida também caracteriza a percepção adulta. Saint Aubert (2008, p. 116) comenta: "Para Merleau-Ponty, o ideal piagetiano do objeto continua uma ficção filosófica. A objetivação jamais é acabada, as coisas permanecem infra-objetos, os objetos permanecem ultracoisas". Isso porque o corpo permanece ocupando um papel central em nossa relação com o mundo e com outrem.

Com efeito, nossa condição corporal é o elo indissolúvel com o nosso passado pré-objetivo. Desde seu primeiro trabalho, *A estrutura do comportamento*, Merleau-Ponty insiste no fato de que a consciência experimenta a todo o instante sua inerência ao organismo, não enquanto conjunto de aparelhos materiais, mas como história das "etapas dialéticas" (Merleau-Ponty, 1942, p.225) que a própria consciência atravessa. "Para a vida como para o espírito, não há passado absolutamente passado", afirma o filósofo (Merleau-Ponty, 1942, p. 224). O modo como Wallon (1945/1989, 1949/2009) aborda a sociabilidade sincrética e as ultracoisas converge com esta perspectiva. O estado sincrético e a nossa ancoragem num ponto de vista concreto, que nos revela ultracoisas, longe de ser

suprimidos, são absorvidos no campo estrutural que caracteriza o comportamento adulto. Wallon destaca claramente a condição corporal dos fenômenos sincréticos.

Wallon (1949/2009), ademais, reconhece que a passagem do pensamento infantil ao pensamento adulto não pode ser concebida como a passagem de um pensamento absolutamente individual a um pensamento que, se socializando, adquire consciência da incompatibilidade entre seu próprio ponto de vista e o de outrem. Isso implicaria admitir, por exemplo, que a participação de outrem na formação da consciência seria bastante tardia (Wallon, 1946/1959). Em outras palavras, isso implicaria ainda invalidar a presença matricial de outrem num momento da vida dominado por fenômenos como, por exemplo, a "impregnação corporal". Além disso, invalidaria o valor desses fenômenos no momento da vida em que se acredita que nossas relações com o outro se pautem em verdades universais.

REFERÊNCIAS

- Bimbenet, E. (2002). Les pensées barbares du premier âge: Merleau-Ponty et la psychologie de l'enfant. *Chiasmi International*, 4, 65-86.
- Bimbenet, E. (2004). *Nature et humanité: le problème anthropologique dans l'œuvre de Merleau-Ponty*. Paris: Vrin.
- Carneiro, M. (2009). Sobre o conhecimento: alguns diálogos entre Piaget e Merleau-Ponty. In M. Carneiro, & H. Gentil (Orgs.), *Filosofia francesa contemporânea* (pp. 53-84). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Heidegger, M. (1998). *Ser e tempo*. (M. Cavalcanti, Trad.) (Vols. 1-2). Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 1927).
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie* (P. Ricoeur, Trad.). Paris: Gallimard (Original publicado em 1913).
- Lacan, J. (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. In J. Lacan, *Écrits* (pp. 93-100). Paris: Éditions du Seuil.
- Merleau-Ponty, M. (1942). *La structure du comportement*. Paris: PUF.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1968). *Résumés de cours: Collège de France, 1952-1960*. Paris: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *La nature*. Paris: Éditions du Seuil.
- Merleau-Ponty, M. (1997). Les relations avec autrui chez l'enfant. In Merleau-Ponty, M. *Parcours: 1935-1951* (pp. 147-229). Lagrasse: Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2000). Titres et travaux. Projet d'enseignement. In Merleau-Ponty, M. *Parcours deux: 1951-1961* (pp. 09-35). Lagrasse: Verdier.

- Merleau-Ponty, M. (2001a). Les relations avec autrui chez l'enfant. In Merleau-Ponty, M. *Psychologie et pédagogie de l'enfant: cours de Sorbonne, 1949-1952* (pp. 303-396). Lagrasse: Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2001b). Psycho-sociologie de l'enfant. In Merleau-Ponty, M. *Psychologie et pédagogie de l'enfant: cours de Sorbonne, 1949-1952* (pp. 245-301). Lagrasse: Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2001c). La conscience et l'acquisition du langage. In Merleau-Ponty, M. *Psychologie et pédagogie de l'enfant: cours de Sorbonne, 1949-1952* (pp. 09-87). Lagrasse: Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2001d). Structure et conflits de la conscience enfantine. In Merleau-Ponty, M. *Psychologie et pédagogie de l'enfant: cours de Sorbonne, 1949-1952* (pp. 171-244). Lagrasse: Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2001e). Méthode en psychologie de l'enfant. In Merleau-Ponty, M. *Psychologie et pédagogie de l'enfant: cours de Sorbonne, 1949-1952* (pp. 465-538). Lagrasse: Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2001f). L'enfant vu par l'adulte. In Merleau-Ponty, M. *Psychologie et pédagogie de l'enfant: cours de Sorbonne, 1949-1952* (pp. 89-169). Lagrasse: Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard. (Trabalho original publicado em 1964).
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genebra: Gonthier.
- Roudinesco, E., & Plon, M. (1998). Dicionário de psicanálise. (V. Ribeiro, L. Magalhães, Trans.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Saint Aubert, E. (2008). De la réversibilité logique à la réversibilité charnelle: Merleau-Ponty aux prises avec l'épistémologie génétique de Piaget. *Alter*, 18, 109-126.
- Silva, C. (2009). A margem da experiência: Merleau-Ponty e Piaget. In M. Carneiro, & H., Gentil (Orgs.), *Filosofia francesa contemporânea* (pp. 85-102). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Wallon, H. (1959). Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant. *Enfance*, 12(3-4), 252-263. (Original publicado em 1954). Recuperado em 3 março, de 2011, de <http://www.persee.fr>
- Wallon, H. (1959). Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi". *Enfance*, 12 (3-4), 279-286. (Trabalho original publicado em 1946). Recuperado em 3 março, de 2011, de <http://www.persee.fr>
- Wallon, H. (1989). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: Quadrige/PUF. (Original publicado em 1945).
- Wallon, H. (2009). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: PUF. (Original publicado em 1949).

Recebido em 31/05/2011

Aceito em 18/09/2011

Endereço para correspondência: Danilo Saretta Verissimo. Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar. Avenida Dom Antônio, 2100, CEP 19806-900, Assis-SP, Brasil. *E-mail:* danilo.verissimo@gmail.com.