

# **A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil**

Vygotsky's and Wallon's Contribution to the understanding of childhood development

Ivanilda Maria e Silva Bastos<sup>\*</sup>  
Sonia Regina Pereira<sup>\*\*</sup>

**RESUMO:** Na perspectiva de buscar subsídios para a compreensão da educação como um trabalho educacional-pedagógico e entendê-la como uma prática social que precisa de uma grande parcela de contribuição de outras áreas do conhecimento para transformar a sua tarefa de forma interdisciplinar, recorreu-se a fundamentações histórico-sociais, com o objetivo de comparar e conhecer quais os elementos julgados necessários e fundamentais para a efetivação de uma prática adequada às particularidades das crianças, na visão dos teóricos Lev Semenovich Vygotsky e Henri Wallon.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Aprendizagem. Prática. Histórico-social. Interdisciplinar. Wallon. Vygotsky.

**ABSTRACT:** This paper sought social-historic foundations in order to strengthen the understanding of education as pedagogical-educational work and as a social practice that needs strong contributions from other fields of knowledge to transform its task in an interdisciplinary manner. The goal was to compare and understand factors that are necessary and essential to allow educational practices suitable to the particularities of children, from the perspective of Lev Semenovich Vygotsky and Henri Wallon.

**KEY WORDS:** Education. Learning. Practice. Social-historical context. Interdisciplinary matter. Wallon. Vygotsky.

## **1 Vygotsky na Educação**

Lev Semenovich Vygotsky nasceu na Rússia em 1896 e ali viveu até 1934, quando, com apenas 38 anos, morreu de tuberculose. Trabalhando com um conjunto de estudantes e colaboradores tão talentosos como Luria, Leontiev e Sakharov, iniciou uma série de

---

<sup>\*</sup> Mestranda do Programa de Educação e Cultura – Turma II da UDESC/Joinville. E-mail: [ibastos@univille.edu.br](mailto:ibastos@univille.edu.br)

<sup>\*\*</sup> Mestranda do Programa de Educação e Cultura – Turma II da UDESC/Joinville. Professora da Univille.

pesquisas em psicologia do desenvolvimento, educação e psicopatologia, muitas das quais interrompidas por sua morte prematura. Sua teoria foi construída com base no desenvolvimento do indivíduo, resultado de um processo sócio-histórico, destacando a importância da linguagem e da aprendizagem de forma crescente e levando essa teoria a ser considerada histórico-social. Professor e pesquisador, foi contemporâneo de Piaget.

Sua temática central gira em torno da aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

A obra *Pensamento e linguagem*, de Vygotsky, apesar de ter sido proibida em 1936, dois anos após ter surgido, só voltou a ser publicada em 1956. Isso porque ele não suportava o reducionismo materialista mental, nem o fácil dualismo cartesiano, que optavam frontalmente por uma das abordagens e relevavam a outra a um plano secundário.

Conforme Ratner, no início de sua carreira de psicólogo, Vygotsky escreveu:

Na medida em que ignora o problema da consciência, a psicologia impede o seu próprio acesso à investigação de problemas complicados do comportamento humano, e a exclusão da consciência da esfera da psicologia científica tem como principal consequência a preservação de todo o dualismo e espiritualismo da psicologia subjetiva anterior. (VYGOTSKY, apud RATNER, 1995, p. 8)

Embora o livro tenha sido oficialmente proibido, seu impacto sobre o pensamento de toda uma geração de psicólogos, lingüistas e psicopatologistas russos, continuou sendo enorme.

O leitor encontrará a epígrafe *Natura parendo vincitur* no frontispício de uma das obras de Vygotsky, e, de fato, em *Pensamento e linguagem* Vygotsky elabora a idéia de que dominando a natureza dominamos a nós mesmos, pois é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento. O homem, por assim dizer, é modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa, e nem a mente nem a mão podem, isoladamente, realizar muito. Vygotsky coloca logo após a epígrafe uma citação de Bacon: *Nec manus, nisi intellectus, sibi permissus, multuam valent: instumentis et auxiliarius res perficitur*. E se nem a mão nem o intelecto prevalecem por si sós, os instrumentos e seus produtos são os fluxos em desenvolvimento da linguagem

interiorizada do pensamento conceitual, que, algumas vezes, caminham paralelamente e, outras vezes, fundem-se, um influenciando o outro.

Atualmente, principalmente no Brasil, a pesquisa dos trabalhos sobre a escola de Vygotsky vem crescendo e se desenvolvendo na perspectiva de resgatar contribuições à reflexão pedagógica.

Os próprios autores dessa escola não vêem a teoria da atividade como uma outra teoria, mas sim como uma etapa do pensamento de uma mesma tendência.

Mas, sem dúvida, para um conhecimento mais profundo e detalhado do pensamento desenvolvido pela escola de Vygotsky na antiga URSS, seria necessário que as obras de Marta Shuare (1990) e a coletânea organizada por Davidov e Shuare fossem publicadas no Brasil. Sem dúvida, causariam grande repercussão, bem como auxiliariam no segmento do pensamento pedagógico brasileiro que tem se aprofundado em pesquisas. Além disso, por se tratar de pessoas integrantes dessa escola e que possuem muitas informações em suas obras, estas viriam a contribuir para um entendimento mais claro e conciso sobre o autor e seus pensamentos.

Segundo Vygotsky, o único bom ensino é o que transmite ao aluno aquilo que o aluno não pode descobrir sozinho. Dentro desse contexto, defendeu o caráter essencialmente humanizador da *imitação*, palavra, por certo, banida de muitos manuais escolanovistas de pedagogia. Vygotsky (1993, p. 239 e 241) argumenta que existem muitas idéias errôneas associadas ao processo de imitação:

Na velha psicologia e na consciência cotidiana arraigou-se a idéia de que a imitação constitui uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, uma solução que a criança não consegue de modo independente somente pode ser considerada como não-demonstrativa, não-sintomática do desenvolvimento do intelecto da criança. Considera-se que se pode imitar tudo o que se queira. O que hoje sou capaz de realizar imitando não diz nada em favor de minha inteligência e, por seguinte, não pode caracterizar em absoluto o desenvolvimento da mesma. Porém esse ponto de vista é errôneo. Na psicologia atual, pode considerar-se estabelecido que a criança somente pode imitar o que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais próprias. [...] Para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que sei ao que não sei. [...] A imitação, se a interpretarmos no sentido amplo, é a forma principal na qual se leva a cabo a influência da instrução sobre o desenvolvimento.

As palavras acima foram escritas na década de 1990, entretanto, ainda hoje, diversos educadores relutam perante a questão da transmissão de experiência e conhecimento à criança, por receio de que isso vá cercear o desenvolvimento de sua autonomia intelectual. Alguns professores questionam se as aprendizagens meramente mecânicas que ocorrem no dia-a-dia nas salas de aula não seriam uma demonstração de que a imitação não impulsiona o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Nesse caso, é preciso que o educador use o bom senso para discernir o que está sendo aprendido, reproduzido ou imitado pela criança. O que, às vezes, é visto como aprendizagem imitativa é, na verdade, apenas a imitação de determinados aspectos similares aos dos conhecimentos estudados, aspectos esses que perdem sua significação ao serem apreendidos de forma dissociada dos processos intelectuais que estão na sua origem. Pode-se dizer que tal aprendizagem, ao contrário do que parece, não é, ainda, suficientemente imitativa, posto que não possibilita ao aprendiz a reprodução de traços essenciais do conhecimento do objeto de estudo.

Vale aqui, também, resgatar e analisar, além da imitação, o principal elemento de estudo, o famoso conceito de Vygotsky, conhecido aqui no Brasil como “zona de desenvolvimento proximal”, que merece destaque em alguns aspectos considerados principais e de suma importância para o aprendizado e que objetiva mostrar o reforço do autor quanto à hipótese acerca do papel fundamental atribuído pela sua escola à transmissão do conhecimento socialmente existente.

Vygotsky (1993, p. 238-246) demonstra esse conceito por intermédio de uma análise das relações entre o ensino e o desenvolvimento intelectual na idade escolar. Ele mostra, ao analisar o desenvolvimento de uma criança, que é necessário não se deter apenas naquilo que já amadureceu; também é preciso captar aquilo que ainda está em processo de formação. Propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o atual e a zona de desenvolvimento proximal. Esclarece que o desenvolvimento atual de uma criança é aquele que pode ser verificado por testes nos quais a criança resolve problemas de forma independente, autônoma. Já a zona de desenvolvimento proximal abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha, mas consegue fazer imitando o adulto. Vygotsky (1993, p. 238-239) cita como exemplo duas crianças que revelaram o mesmo nível de desenvolvimento atual, no caso, ambas com idade mental de oito anos de idade. Portanto, naquilo que elas conseguiam fazer sozinhas, encontravam-se no mesmo nível de desenvolvimento. Mas, no

que se refere aos problemas que eram solucionados com a ajuda de um adulto, uma das crianças atingia a idade mental de nove anos, enquanto a outra chegava à idade mental de doze anos.

Dessa maneira, conforme Vygotsky, o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas. Mas o potencial de imitação das duas crianças do exemplo já citado, não é igual. Pode-se dizer que uma delas tem o potencial de aprendizagem maior, posto que sua zona de desenvolvimento é maior. Isso deixa claro que existem limitações para a imitação. Uma criança não é capaz de imitar qualquer coisa. Há determinados problemas que são difíceis de resolver e, mesmo que haja participação de um adulto, chegará um certo ponto em que a criança não conseguirá solucioná-lo, mesmo contando com ajuda. Significa que teremos ultrapassado a zona de desenvolvimento proximal, isto é, teremos extrapolado os limites do desenvolvimento dessa criança, nesse momento. É por essa razão que o autor emprega a palavra “zona” para caracterizar o segundo nível de desenvolvimento, isto é, trata-se da caracterização da diferente extensão que esse nível tem para cada criança.

É fundamental aqui, destacar um dos aspectos que Vygotsky apresenta como de suma importância: o das conseqüências desse conceito para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem escolar. O autor critica a aprendizagem que se limita ao nível de desenvolvimento atual e postula que o bom ensino é justamente aquele que trabalha com a zona de desenvolvimento próprio.

Portanto, acredita-se que cabe ao ensino escolar a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando deles o que se encontra, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento proximal. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará, porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das dificuldades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo, e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas.

Ao abordar o desenvolvimento intelectual e lingüístico das crianças, Vygotsky (1989) desenvolve o seu tema, relacionado à interiorização do diálogo em fala interior e pensamento, opondo seu ponto de vista ao então adotado por Piaget, que considerava o desenvolvimento da fala como a supressão do egocentrismo, fornecendo, assim, tanto à psicologia quanto à lingüística, a mais profunda análise da fala interior. Descarta a grosseira posição de Watson (1919), que equipara o pensamento à fraca atividade muscular, e deixa claro que, ao contrário de Marx (VYGOTSKY, 1989), não vê a fala interiorizada como vibrações musculares da laringe, mas sim, como representação interna. Trata-se, no melhor sentido, de uma abordagem analítica e teórica. A experimentação sistemática é rara, mas, sempre que há um relato de experimentos e observações, eles demonstram tamanha perspicácia que se deseja que haja mais – como a observação de crianças descrevendo um quadro em palavras, em comparação com a representação dramática que elas fazem do que há no quadro.

É quando Vygotsky chega à discussão do desenvolvimento do agrupamento conceitual nas crianças – de amontoados a complexo, a pseudocapacidade e o seu talento como empirista. Usando os seus blocos, talvez a única coisa que o tornou conhecido em seu país, Vygotsky acompanha a forma pela qual o desenvolvimento intelectual da criança adquire uma estrutura classificatória que torna possível o uso da linguagem como um instrumento lógico e analítico do pensamento. Antes disso, na ausência de estruturas conceituais, a linguagem desempenha outros papéis que não rigorosos de ciência e pensamento disciplinado, têm o efeito de transformar crianças.

Vygotsky representa ainda, um outro passo à frente no esforço, cada vez maior, para a compreensão dos processos cognitivos. Seu ponto de vista é o da atividade mediada. Os conceitos e a linguagem que os infundem dão força a estratégia, à atividade cognitiva. A capacidade de impor estruturas superiores no interesse de ver as coisas de modo mais simples e profundo é tida como um dos poderosos instrumentos da inteligência humana.

Vygotsky, de fato, introduziu uma perspectiva histórica na compreensão de como o pensamento se desenvolve e do que é, na verdade, o pensamento. Mas o interessante é que ele também propôs um mecanismo por meio do qual a pessoa se torna livre de sua própria história. É para Vygotsky que se voltam os psicólogos soviéticos ao examinarem o modo pelo qual o homem luta, livre do domínio do condicionamento estímulo–resposta do tipo

pavloviano clássico. Vygotsky é o arquiteto do Segundo Sistema de Sinais, proposto por Pavlov numa reação contra a rigidez excessiva de suas teorias anteriores. É o Segundo Sistema de Sinais que fornece os meios pelos quais o homem cria um mediador entre ele mesmo e o mundo da estimulação física, de forma a reagir em termos de sua própria concepção simbólica da realidade. O que agrada aos teóricos marxistas nessa concepção é o papel claramente reconhecido da sociedade e da atividade social na configuração do Segundo Sistema de Sinais – as estruturas mediadoras por meio das quais os estímulos sinais do mundo físico são filtrados.

A concepção histórico-social do desenvolvimento humano permite compreender os processos de interação existentes entre pensamento e atividade humana. Vygotsky dedicou-se a pesquisar a construção do ser humano nesse processo que é dialético e histórico, e sua concepção de sujeito entende que a relação deste com a realidade se dá por meio de mediações, as quais permitem que ele seja transformado pela natureza, que, por sua vez, é transformada por ele. Assim, a mediação se processa pela utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. Seus principais postulados são:

- a) Em Vygotsky (1989) a linguagem é constituidora do sujeito;
- b) Vygotsky interessava-se em conhecer a relação entre pensamento e linguagem, entendendo que ambos estão conectados e que evoluem dinamicamente com o desenvolvimento global dos humanos;
- c) na criança pequena, o pensamento evolui sem linguagem. O balbúcio, por exemplo, não envolve pensamento, mas contempla uma função social da fala – chamar atenção;
- d) o desenvolvimento da fala observa os níveis pré-intelectual e pré-lingüístico e, a partir da organização lingüístico-cognitiva, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional (a criança percebe que cada coisa tem um nome) – **nessa fase a criança entende o propósito da linguagem;**
- e) quando a fala serve ao intelecto, o pensamento começa a ser verbalizado;
- f) a criança sente a necessidade das palavras, aprende signos (função simbólica da linguagem);

- g) palavras com significado representam o fenômeno da fala; palavras com generalização sem significado envolvem atos de pensamento; palavras sem significado representam sons vazios;
- h) para Vygotsky, o pensamento nasce por meio da fala e, por isso, é importante examinar o significado da palavra no pensamento, pois as palavras são o meio que fazem o pensamento existir;
- i) a estrutura da fala é o reflexo da estrutura do pensamento;
- j) o pensamento é uma das funções que integram a atividade pessoal, cuja finalidade essencial é a de estabelecer relações e conexões significativas entre os dados psíquicos;
- k) não pensar é sinônimo de automatismo;
- l) a atuação do pensamento se dá pela associação, orientação e agrupamento dos dados perceptivos, com o objetivo de conduzir para as idéias;
- m) o pensamento elabora e simboliza, generaliza e abstrai para poder classificar e ordenar, analisar e concretizar;
- n) segundo Vygotsky, a vida social e a constante comunicação entre adultos e crianças despertam e intensificam o pensamento; isso permite assimilação de experiências de geração em geração, por muitas gerações;
- o) pensamento e linguagem são processos interdependentes;
- p) a linguagem humana supõe mediação entre sujeito e objeto de conhecimento;
- q) as estruturas do pensamento modificam-se e encontram raízes na sociedade e na cultura;
- r) o pensamento acelera o aparecimento da linguagem.

Segundo Vygotsky, todas as funções do desenvolvimento do indivíduo aparecem duas vezes: primeiro no nível social, depois no individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico) e, posteriormente, no interior do sujeito (intrapsicológico).

Dessa forma, trazendo suas pesquisas para o espaço escolar, intervenções pedagógicas de professores cientes de seu papel mediador, no sentido de mobilizar o grupo para as interações, são imprescindíveis, já que a elaboração do conhecimento emerge da pluralidade, como processo coletivo de “sentidos e significados” que vão sendo produzidos,

questionados, redimensionados e/ou recusados no curso das interlocuções de sala de aula e – por que não dizer – de quaisquer espaços sociais.

## **2 Wallon na Educação**

Henri Wallon (1879-1962), psicólogo francês, deu grande contribuição à educação, pois foi um homem que procurou integrar a atividade científica à ação social, numa atitude de engajamento e coerência.

Antes de ser psicólogo, estudou medicina e filosofia, o que o auxiliou muito na formação de sua teoria, aproximando-o cada vez mais da educação. Tinha um compromisso ético e participava ativamente da política, por ter uma inclinação com o social. Era neto de político da oposição, deputado na Assembléia e autor da “emenda Wallon”, que introduziu a palavra “República” na Constituição de 1875. Foi criado numa atmosfera republicana e democrática.

Viveu numa época marcada pela instabilidade social e turbulência política. Uma boa parte da Europa e, em especial a França, também foi atingida por esses fatores, como as duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45), pelo avanço do fascismo no período entre guerras, as revoluções socialistas e as guerras para a libertação na África.

Zazzo (1975, p.13) escreve: “Wallon: é um homem de contradição, num mundo de contradições, numa sociedade, num universo com conflitos cada vez mais agudos, cada vez mais explosivos”.

Wallon, por isso, participou de movimentos contra o fascismo. Na Segunda Guerra, atuou na Resistência Francesa, enquanto a França se encontrava ocupada pelos alemães. Foi perseguido pela GESTAPO, tendo que viver na clandestinidade. Por isso, interrompeu seus estudos, mas continuou com sua atividade científica, prosseguindo clandestinamente em suas pesquisas.

Em 1942, filiou-se ao Partido Comunista, com o qual manteve ligação até o fim de sua vida. Junto de Pigno, Picasso e outros, assinou “a carta dos dez”, onde repudiava a invasão da Hungria pelo Exército Vermelho, em Budapeste (1944), e cobrava a convocação de um congresso extraordinário para que o partido revisse a posição de apoio então manifestada. Ele não foi, ao mesmo tempo, muito enfático em se declarar contra as barbáries de Stalin.

No livro *A luz do marxismo* Wallon tornou público o seu aprofundamento nos estudos do materialismo dialético. No grupo de intelectuais ao qual se integrou em Moscou, do Círculo da Rússia Nova, discutia-se o marxismo não como sistema de governo, mas como corrente filosófica.

O materialismo dialético, para Wallon, era método de análise e referencial epistemológico. Ele tinha uma sensibilidade muito grande para as artes, pois era amigo de muitos pintores e possuía uma respeitável coleção de obras. Sua sensibilidade se faz presente na teoria e abre grande espaço para o campo estético.

Em sua vida, com todos esses acontecimentos, Wallon, além de atender crianças portadoras de deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento, passa a tratar crianças feridas da guerra e lesões cerebrais de ex-combatentes, fato este que o fez rever algumas concepções neurológicas que desenvolvia. Aí começou a surgir maior interesse pela psicologia da criança.

A partir de 1925, fundou um laboratório destinado ao atendimento clínico de crianças anormais, que funcionava junto a uma escola de periferia de Paris. O local possibilitou-lhe acesso às crianças desse meio e o contato com as questões da educação.

Publicou diversos livros sobre as pesquisas que realizava, e eles vieram a servir como subsídios para psicólogos e educadores. Considerava que entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma relação de contribuição recíproca. Para ele a escola era um meio privilegiado para o estudo da criança e uma obra fundamental da “sociedade contemporânea”.

Achava que a pedagogia oferecia campo de observação à psicologia e também questões para a investigação. Por outro lado, a psicologia, ao construir conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento infantil, fornecia um importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica.

Em seus escritos, sempre se referia às atividades da criança na escola (fazendo também relação com a orientação profissional), à formação do professor, à interação entre alunos e à adaptação escolar. Nas reuniões em que os críticos do ensino tradicional participavam, pôde conhecer as diferentes doutrinas propostas pelo movimento da Escola Nova. Participou também da Sociedade Francesa de Pedagogia, que reunia educadores para trocas de experiências e reflexões. Suas observações e considerações ainda hoje são

pertinentes. Uma delas diz respeito ao espontaneísmo subjacente às propostas de renovação pedagógica.

Uma pedagogia que ele apoiava era a de Decroly, que pregava a exigência de a escola encarar a criança como ser total, concreto e ativo, de maneira a manter-se em contato com o meio social. Participou como secretário de Educação Nacional e integrou uma comissão nomeada pelo Ministério da Educação para reformulação do sistema de ensino francês, o chamado Plano Langevin-Wallon.

Essa reforma contribuiu tanto para a reconstrução do país, como para modificar, em termos, para um humanismo democrático, o projeto educacional.

Para a superação daqueles que resistem a uma práxis mais idealizadora, a obra de Wallon adquire um apelo especial: a possibilidade de integrar a ciência psicológica a uma concepção epistemológica dialética e de derivar dela uma pedagogia politicamente comprometida.

Possibilita uma maior adequação dos objetivos e métodos pedagógicos às possibilidades e necessidades infantis, favorecendo uma prática de melhor qualidade, tanto em seus resultados como em seu processo.

A teoria de Wallon serve como instrumento para a reflexão pedagógica, pois suscita uma prática que atende às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e promove o seu desenvolvimento em todos os níveis.

Nessa perspectiva, aumenta-se a compreensão do que é significativo nas condutas infantis e nas interações que acontecem no meio: a linguagem utilizada e as ações somadas à postura, o jeito de caminhar, a maneira de executar os gestos e as expressões faciais.

A ótica walloniana constrói uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre os seus estados íntimos. O olhar se dirige demoradamente para a sua exterioridade postural, aproveitando todos os indícios.

Suponho eu que a sua instabilidade postural se reflete nas suas disposições mentais, e a sua tonicidade muscular dá importantes informações sobre seus estados afetivos. (GALVÃO, 1995, p. 98)

Enquanto para Wallon os progressos da inteligência se dão em compreensão mais diferenciada e objetiva, baseando-se numa perspectiva dialética, a pedagogia tradicional

ainda considera o desenvolvimento da inteligência como a meta máxima e exclusiva da educação. Ele coloca, ainda, a necessidade da superação da dicotomia entre o indivíduo e a sociedade subjacente, à maior parte dos sistemas de ensino. As duas são contraditórias e oscilam entre uma e outra extremidade.

Ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento como meta máxima e exclusiva da educação. Considera, ao contrário, meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa; afinal, a inteligência tem *status* de parte no todo constituído pelo indivíduo.

O desenvolvimento se dá do todo para o subjetivo, para uma compreensão mais diferenciada e objetiva. Com isso, não só a inteligência é beneficiada, mas a pessoa como um todo. Os recursos intelectuais servem como enriquecimento do eu, ampliando-o e flexibilizando-o. Num crescimento pessoal, a fronteira do eu e do outro torna-se mais clara, e as distinções que o sujeito opera entre e a complexidade do real são mais exatas.

A educação tradicional leva aos alunos a herança dos antepassados e assegura-lhes o domínio das idéias e costumes que alguns dizem ser melhor para a adaptação na sociedade, priorizando a ação do professor sobre a criança, pregando, ainda, a prática da ordem social.

Wallon considera, por outro lado, que a educação deve integrar à sua prática e aos seus objetivos duas dimensões: a social e a individual, atendendo, portanto, simultaneamente, à formação do indivíduo e da sociedade. Da psicogenética walloniana não resulta meramente uma pedagogia conteudista, limitada a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura do sujeito, mas sim uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada, e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque.

O processo de construção da personalidade que, em diferentes graus, percorre toda a psicogênese traz como necessidade fundamental a expressão do eu. A escola, além de aumentar o grupo de relacionamento da criança, possibilita uma vivência social diferente do grupo familiar; desempenha, então, um papel importantíssimo na formação da personalidade da criança. Quando participa de grupos variados, a criança assume papéis diferentes e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Quanto maior a diversidade dos grupos, mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que enriquecerá sua personalidade.

### **3 A Construção do desenvolvimento infantil a partir das Teorias de Vygotsky e Wallon**

Como vimos, estudos de fundamental contribuição para a compreensão do desenvolvimento infantil foram realizados por Lev S. Vygotsky e Henri Wallon. Ambos se dedicaram a pesquisar a construção do ser humano e a contribuição da educação sistematizada nesse processo, que é dialético e histórico.

Vygotsky e Wallon construíram suas teorias sobre o desenvolvimento infantil partindo da mesma concepção de ser humano e de realidade. Ambos conceberam o sujeito a partir do materialismo histórico e dialético, entendendo que sua relação com a realidade se dá por mediações que lhe permitem ser transformado pela natureza, e esta, por sua vez, é transformada por ele. Dessa forma, a mediação se processa pela utilização de instrumentos e signos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. A diferença entre os dois consiste no que é considerada a principal mediação nessa relação: para Vygotsky é a linguagem, enquanto para Wallon é a emoção, considerada por ele uma linguagem anterior à própria linguagem, a primeira forma de comunicação (VIEIRA, 1996).

Ambos utilizam no estudo da criança a abordagem concreta e multidimensional (TRANG-THONG, 1981), que, ante o seu objeto de estudo, o compreende a partir das contradições e relações que a realidade concreta evidencia, sem dicotomizar sua totalidade, analisando os seus múltiplos determinantes. A criança não é só fruto do meio ou resultado de seus genes. Para não cairmos no reducionismo, não podemos separar a criança e sua atividade das suas condições de existência e de sua maturação funcional, integrando corpo e mente, condições internas e externas, aspectos genéticos e socioculturais.

Wallon e Vygotsky concordam que o sujeito é determinado pelo organismo e pelo social que estrutura sua consciência, sua linguagem, seu pensamento, a partir da apropriação ativa das significações histórico-culturais. Ambos rompem com a tradição dicotômica da psicologia inatista ou empirista e superam as limitações com que eram tratados os fenômenos psicológicos: simplismo, reducionismo fisiológico e incapacidade em descrever adequadamente a consciência humana (VIEIRA, 1993).

Diferentemente de Vygotsky, Wallon (1981) elaborou um sistema de estágios, no qual cada um se caracteriza por uma atividade predominante. Os estágios, inscritos na concepção do materialismo histórico, não são sobrepostos, nem se sucedem linearmente. As passagens de um estágio para outro são marcadas por conflitos e oposições. Os estágios não se sucedem com limites nítidos, havendo contradições e complexas interligações: cada um mergulha no passado e se desenvolve no futuro. Cada estágio significa, ao mesmo tempo, um momento de evolução mental e um tipo de comportamento determinado pelas interações sociais.

O autor organizou um sistema que tem início com o período intra-uterino, passando por seis estágios diferentes: impulsivo emocional, sensório-motor, projetivo, do personalismo, categorial e da adolescência. Em todos os estágios podemos identificar a presença de quatro categorias fundamentais – **a emoção, a imitação, o movimento e o eu e o outro** –, que são caracterizadas por atividades preponderantes.

Cabe, ainda, dizer que cada uma delas surge com maior ou menor intensidade nos diferentes estágios de seu desenvolvimento e aprendizagem; elas serão apresentadas na seqüência, articulando-se as contribuições de Vygotsky e Wallon.

#### **4 Emoção**

Para Wallon (1981), a emoção é a primeira linguagem da criança, sua primeira forma de sociabilidade, por meio da qual são significadas as diversas situações (choro, espasmos...), transformando, assim, os atos que eram puramente impulsivos e motores em atos relacionais de comunicação.

Ao articular significados histórico-sociais, mediados pela relação com agentes de cultura (pai, mãe, irmão etc), a emoção do recém-nascido, de involuntária, inconsciente e regulada pelo tônus, torna-se manifestação psíquica, já havendo elaboração mental. A emoção promove o desenvolvimento da inteligência, que passa a determinar a ação humana.

Tanto para Wallon como para Vygotsky, entre emoção e inteligência existe elaboração recíproca: as conquistas afetivas contribuem para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa (DANTAS, 1992).

Vygotsky (apud RATNER, 1995) salienta o fato de que as emoções e o intelecto se articulam em um sistema dinâmico e significativo, sendo mutuamente dependentes. Por exemplo, uma criança que já domina a linguagem, ao falar em público, pode gaguejar.

Após a aquisição da marcha e da fala, a criança começa a romper com o mundo subjetivo no qual estava imersa, quando ainda não distinguia o eu e o outro. Pelas atividades de exploração e investigação do mundo dos objetos, apropria-se do mundo objetivo e passa a contar com sua inteligência para se comunicar com o social no qual está inserida (WALLON, apud GALVÃO, 1995).

Para Vygotsky (apud SILVESTRI; BLANCK, 1993), a aquisição da linguagem faz com que haja uma profunda mudança qualitativa nos processos da consciência. Pela mediação da linguagem, as funções mentais passam a ser reguladas por um sistema de signos e não mais pela maturação orgânica, que é responsável pelas funções elementares (sono, respiração, sucção). A linguagem passa a organizar o pensamento e o comportamento da criança, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção concentrada, memória seletiva, pensamento abstrato, vivência emocional e pensamento combinatório).

Vygotsky (1991) exemplifica que, na criança, em um primeiro momento, a fala acompanha a ação; já num segundo momento a fala se antecipa à ação, e em um terceiro momento, ela se interioriza, transformando-se em fala interior ou pensamento, o qual continua a regular a atividade, ou seja, a criança brinca de carrinho sem ter necessidade de exteriorizar seu pensamento.

## **5 Imitação e representação**

A imitação se diferencia das reações similares, tais como gestos de acompanhamento, de contágio emotivo, caracterizadas pelos primeiros sorrisos, bocejos (GALVÃO, 1995). Para Wallon (1981), a verdadeira imitação aparece em meados do segundo ano (estágio sensório-motor e projetivo), por intermédio das atividades de investigação, caracterizada pela exploração do mundo dos objetos e pela inteligência das situações. Esta, também denominada de inteligência prática, refere-se aos momentos em que a criança resolve problemas práticos e imediatos.

Para Vygotsky (apud VEER; VALSINER, 1996), a imitação é promotora do desenvolvimento humano na medida em que a criança pode imitar uma série de ações que se encontram bem além dos limites de suas próprias possibilidades. As crianças têm a capacidade de imitação intelectual consciente, determinando que a aprendizagem evoque e promova seu desenvolvimento cognitivo e emocional, ao atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal. Esta é a distância entre o desenvolvimento real (aquilo que a criança consegue executar sozinha) e o desenvolvimento potencial (aquilo que a criança consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente).

A boa aprendizagem é aquela que promove o desenvolvimento, atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal e fazendo com que o desenvolvimento que hoje é potencial transforme-se em efetivo no futuro.

Para Vygotsky (1991) a representação não se limita a refletir a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social, dependendo da filogênese e da ontogênese: da bagagem do saber e da experiência.

A representação é a capacidade de criar uma imagem mental que será articulada com outras imagens, permitindo o estabelecimento de relações, mesmo na ausência ou ante a existência ou inexistência do objeto representado. É, pela representação que criamos e promovemos, o nosso desenvolvimento como espécie.

Segundo Wallon (apud VILA, 1986), no desenvolvimento infantil a representação surge da imitação e a supera, pois a representação acontece apenas no plano simbólico, enquanto a imitação ainda está presa ao plano motor. Por exemplo: a criança identifica-se com o objeto, imaginando ser um automóvel ou um cachorro.

Esse processo explica o aparecimento da imitação inteligente, ou seja, a apropriação ativa representada por uma subjetividade (simulacro), também denominada de faz-de-conta.

É por meio do faz-de-conta que se estabelecem momentos privilegiados de aprendizagem, em que a criança busca significados já experienciados no seu cotidiano. Novos significados que se fazem importantes naquele momento de interação estabelecidos pelas situações imaginárias, pelas regras de convivência e pelos conteúdos temáticos são apropriados.

## **6 Movimento**

Wallon atribui muitas características ao ato motor. Além de seu papel na relação com o mundo físico, o movimento tem uma função fundamental na afetividade e também na cognição (GALVÃO, 1995, p. 69). Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas pelas emoções. Na criança o movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra.

Para Wallon (apud TRANG-THONG, 1981), o próprio movimento, pela sua natureza, contém as diferentes direções que poderá tomar a atividade psíquica. Apresenta três formas, que resultam da atividade muscular, sendo importantes nos processos evolutivos da criança:

- a) movimento de equilíbrio: passivo e exógeno, sob a dependência de forças exteriores; acontece desde a vida intra-uterina, permitindo a adaptação ao mundo;
- b) movimento de prensão e locomoção: permite a exploração do espaço e dos objetos;
- c) movimento de reações posturais: deslocamento do corpo ou de suas partes, traduzindo-se em atitudes expressivas e mímicas.

O andar em zigue-zague, os tombos freqüentes, típicos dos bebês, deixam bem evidente a construção do movimento, que necessita da regulação do equilíbrio. A imitação é uma forma de atividade que revela as origens motoras do ato mental. Os gestos precedem a palavra. O ato mental projeta-se em atos motores. A dimensão cognitiva do movimento aumenta a autonomia da criança no agir sobre a realidade exterior, diminuindo sua dependência do adulto, que antes intermediava sua ação sobre o mundo físico.

A criança passa a conduzir-se como sujeito distinto dos outros, por meio da imitação e da representação, ao tomar consciência do objeto. Esse processo de interiorização e exteriorização se dá sob a forma de uma exuberância de gestos e de movimentos corporais, manifestados pela criança em explorações que parecem infatigáveis, resultando num período em que os jogos vão ocupar um espaço preponderante nas atividades infantis ao longo do estágio do personalismo, tais como: os jogos de imitação, de ficção e de fabricação.

O movimento, segundo Wallon (apud GALVÃO, 1995), é a expressão da emoção, além de permitir a apropriação do objeto como representação simbólica e abstrata.

Para Vygotsky (1993) o movimento é sempre uma reação do organismo vivo a qualquer excitação que atue sobre ele a partir do meio externo, ou que surge de seu próprio organismo. Diferentemente dos outros animais, o humano tem movimento intencional, na medida em que, antes de existir na realidade, esse movimento já havia sido planejado e regulado pelo seu psiquismo. Qualquer movimento se realiza pela primeira vez inconscientemente; depois ele se converte na base da consciência. A principal diferença na imitação da criança é que ela realiza movimentos que se encontram além dos limites de suas possibilidades.

Em seus jogos, ao assumir papéis de adultos, a criança desenvolve-se emocional e intelectualmente, pois na brincadeira ela está atuando acima de sua idade e de seu comportamento usual. Ela está um pouco adiante dela mesma (VYGOTSKY, apud VEER; VALSINER, 1996). Podemos observar a criança envolvida em diversas situações, como quando brinca de escola: ela corrige o que está escrito no quadro-de-giz e no caderno; repreende os colegas dizendo que não podem brincar.

O jogo infantil é considerado por Vygotsky (1993) uma forma de atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal, pois por meio dele a criança consegue desempenhar funções que ainda não domina na sua vida.

## **7 O eu e o outro**

Tanto para Vygotsky (1989) como para Wallon (1981) o ser humano se constrói na relação com o outro. Para Wallon, a individualidade só se faz possível no social. Para Vygotsky, toda função psicológica superior evidencia-se em dois momentos: primeiro no social e depois no individual, por meio de uma apropriação ativa, marcando as diferenças individuais. A apropriação é o processo de internalização das experiências que acontecem na relação, no social. É a passagem do inter para o intrapsicológico, significando que toda função existente no sujeito apareceu antes no social, na relação.

Desde o momento em que nasce, a criança tem seus gestos e atitudes significados pelo outro. Ao se apropriar dessa significação, toma contato com a história, a cultura e a ideologia do social no qual está inserida.

Para Wallon (1981) e Vygotsky (1991), só podemos compreender a individualidade como construção social. Desde a simbiose emocional, passando pela autonomia do sujeito, o outro é o eterno parceiro na vida psíquica, seja como modelo, seja desempenhando papel complementar ou de oposição.

## **8 Relação pensamento e linguagem**

Para Vygotsky (apud OLIVEIRA, 1995), pensamento e linguagem são dois processos independentes até a aquisição da fala, denominados pensamento pré-lingüístico e linguagem pré-intelectual, que também existem nos animais. Após a aquisição da fala, pensamento e linguagem se articulam, formando o pensamento verbal, ou a linguagem racional, e nesse processo de homonização o biológico é reelaborado a partir do sócio-histórico. A conquista da linguagem representa um marco do desenvolvimento humano, pois, além de expressar o pensamento, organiza a própria atividade humana, espaço primordial para a construção do sujeito histórico.

A linguagem constitui-se em um processo histórico-cultural, para além da comunicação. Permite ao sujeito modificar-se pelas interações sociais, as quais possibilitam a aquisição e a elaboração das funções psicológicas superiores, para poder transformar o social no qual está inserido. O signo é o instrumento mediador que tem como principal função a organização do pensamento, decorrente da possibilidade de generalizar e abstrair as experiências dos sujeitos.

Já Wallon (apud GALVÃO, 1995) diferencia o pensamento infantil do estágio categorial, em pensamento sincrético e pensamento categorial. O pensamento sincrético designa o caráter confuso e global da percepção e do pensamento infantil. A criança mistura aspectos fundamentais como o sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, com os planos do conhecimento, pois as representações do real se combinam das formas mais variadas e inusitadas, tais como a fabulação (é o fato de a criança inventar uma explicação própria diante do desconhecimento de um fato ou fenômeno), tautologia (consiste em definir o termo pela repetição dele) e elisão (privilegia critérios afetivos em relação a outros objetivos e lógicos). É um processo de transformar a simbolização de forma que o

pensamento atinja uma representação mais próxima da realidade, substituindo as referências pessoais por signos convencionais, ou seja, referências o mais objetivas possível.

No estágio personalista, a realização se dá por intermédio das diferenciações, provocando uma redução do sincretismo do pensamento. Dessa forma, a função categorial consolida-se, possibilitando a capacidade de organizar o real em séries, sustentadas sobre um fundo simbólico estável, proporcionando e favorecendo a objetivação do real.

## **9 Conclusão**

A evolução que temos encontrado em relação à epistemologia que decorre das pesquisas de Vygotsky e Wallon traz uma função ativadora e dinamogênica, não só na psicologia como na educação. Confrontam-se teorias com fatos, e teorias com teorias.

Tanto Vygotsky como Wallon contribuem muito para que se possa entender o processo de mudança pelo qual estamos passando ainda no Brasil.

Assim, observou-se que tanto para Vygotsky (apud VEER; VALSINER, 1996) como para Wallon (apud GALVÃO, 1995), o pensamento categorial permite que tarefas essenciais do conhecimento, tais como análise, síntese e generalização, iniciem o processo de desenvolvimento que irá culminar com a aquisição do pensamento abstrato.

Nesse processo de formação de conceitos, a fala é o principal mediador, pois o uso de signos vai possibilitando avançar em complexidade. Portanto, a utilização pela primeira vez de uma palavra demonstra o nível elementar do conceito, e dependendo da colocação, poderá ser interpretada de formas diferenciadas. Por exemplo: trabalhador – "meu irmão é trabalhador" – tem o sentido de pessoa que trabalha cotidianamente, mas cientificamente terá conotação inversa, pois trabalho será visto como exploração, alienação, capitalismo e outros.

É realmente no processo de formação dos conceitos durante a primeira infância que a educação tem fundamental importância, pois é pela mediação estabelecida durante todos os momentos que o educador vai lançar mão dos conhecimentos sistematizados pelas diferentes ciências, como forma de representação e leitura do real. São esses conhecimentos

que vão indicar como o ser humano apreendeu, compreendeu, interpretou e se modificou, como sujeito da história e da cultura.

Para tanto, os conceitos de sociedade, trabalho, espaço e tempo são fundamentais e devem estar constituídos na inter-relação. A sociedade não se produz de modo padronizado e homogêneo, precisando ser entendida como a produção cultural nas suas relações com a natureza e com a humanidade, cuja transformação ocorre por meio de rompimentos e rupturas.

É preciso explorar o espaço e compreender o habitat humano, de forma que os elementos nele contidos possam ser mais bem utilizados, permitindo e possibilitando o avanço do desenvolvimento da produção cultural. Será fundamental compreender e interpretar a natureza e a cultura como movimentos constantes da sociedade que se modifica pela produção que o ser humano desempenha por meio de seu trabalho. O espaço que se constrói nada mais é do que a apropriação que se exerce sobre a natureza, organizando-a de forma social e histórica; e o tempo, conseqüentemente, não se limita a uma compreensão restrita e imediata. É preciso entendê-lo desvendando a produção dos grupos sociais que contribuíram para a construção de uma determinada sociedade.

Diante disso, pode-se dizer que a concepção histórico-social do desenvolvimento humano evidencia a importância de compreender que o processo de elaboração do conhecimento está inter-relacionado com a emoção, a imitação e a representação, o movimento, a linguagem, o outro e as interações.

## **Referências**

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

\_\_\_\_\_. *Uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon*. São Paulo: Manole, 1990.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995.

RATNER, Carl. *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guilherme. *Bakhyin y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993.

TRANG-THONG. *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*. Porto: Afrontamento, 1981.

VEER, René Van Der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.

VIEIRA, Laura Helena Chaves Nunes. Análise crítica do artigo “Desconstruindo o construtivismo pedagógico”, de Thomaz Tadeu da Silva. *Concurso Público para Professor Assistente*. Departamento de Psicologia – CFH/UFSC (mimeo), 1993.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento infantil na perspectiva do materialismo dialético*. Florianópolis (mimeo), 1996.

VILA, Ignasi. *Introducción a la obra de Henri Wallon*. Barcelona: Anthropos, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas I*. Madrid: Visor, 1991.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penna Villalobos. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1981.

WATSON, J. *Psychology from the standpoint of a Behaviorist, Philadelphia and London*, London: Lippincott, 1919.

ZAZZO, R. *Psychologie et marxisme (La vie et l'oeuvre de Henry Wallon)*. Paris: Denoel/Gonthier, 1975.