

## **Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições psicogenéticas para a educação escolar.**

Poliana Farias Costa<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo reúne as contribuições de três teorias clássicas psicogenéticas e suas contribuições para a educação escolar. A partir das teorias de Lev Vygotsky, Jean Piaget e Henri Wallon, este trabalho teve como objetivo compreender as teorias psicológicas do desenvolvimento humano e como isso repercute na educação a depender da teoria adotada nos processos educativos. A metodologia escolhida foi a revisão bibliográfica de tipo exploratória. Para tanto adotamos como critérios de seleção do material autores de referência no campo dos estudos do desenvolvimento que estavam em diálogo com o campo da educação. Diante das teorias apresentadas e da discussão acerca das contribuições de cada uma delas para a educação escolar, podemos destacar que embora os pontos de partida para o estudo do desenvolvimento humano sejam diferentes, algo que é comum à todas é a participação ativa da criança em seu próprio desenvolvimento. Seja no processo educativo contextualizado (Vygotsky), seja em relação ao nível cognitivo do aluno (Piaget), ou mesmo os aspectos afetivos e a dimensão do corpo no espaço escolar (Wallon), todas as teorias caminham para o mesmo sentido: que a criança se desenvolva e aprenda a partir de sua participação e de sua interação com o outro e com o meio em que ela vive.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; teorias psicogenéticas; teorias psicológicas

### **ABSTRACTY**

This article brings together three classic theories that think about human development and its consequences in teaching pedagogical practices. Based on the theories of Lev Vygotsky, Jean Piaget and Henri Wallon, this work aimed to understand how psychological theories think about the constitution of the self and how this impacts pedagogical practices depending on the theory that the teacher adopts for his practice. The methodology chosen was an exploratory bibliographic review. To this end, we adopted reference authors in the field of development studies who were in dialogue with the field of education as material selection criteria. In view

---

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em Pedagogia do CAA. E-mail: poliana.fariasc@ufpe.br

of the theories presented and the discussion about the implications of each of them for pedagogical practices, we can highlight that although the starting point for the constitution of the self are different, something that is common to all is the active participation of the child in their own development. Whether in the contextualized educational process (Vygotsky), or in relation to the student's cognitive level (Piaget), or even the affective aspects and the dimension of the body in the school space (Wallon), all theories move towards the same direction: that the child develop and learn from their participation and interaction with others and the environment in which they live.

Keywords: psychogenetic theories ; pedagogical practices; psychological theories.

## 1. INTRODUÇÃO

Quando pensamos em criança e em infância, automaticamente associamos a um período, uma fase da vida. Kohan (2007) aponta que todos nós podemos ser infância, no entanto, é na criança que encontramos essa potência, gestos, experiências de intensidade, que é próprio da infância. O autor faz críticas à forma como a escola tradicionalmente se organizou, fechada à possibilidade de vivência da infância pelas crianças, bem como ao modo de ver a infância, focado apenas no tempo cronológico. Defende um modelo de escola centrado na pergunta, tendo na escola um espaço para colocar o mundo em questão.

Ao longo de minha formação acadêmica tive a oportunidade de me debruçar sobre a infância e o que a envolve em diferentes dimensões. Durante o contato com as teorias que pensam a constituição da infância e da criança, nas disciplinas do curso, na experiência de pesquisa no PIBIC (na qual me debrucei nos estudos de Kohan), nos estágios realizados em sala de aula. Sempre me chamou a atenção a articulação entre Psicologia e Pedagogia, as explicações psicológicas sobre a formação do eu e suas implicações na prática pedagógica.

O interesse pela temática surgiu, inicialmente, na minha experiência trabalhando com crianças entre 6 e 8 anos no Ensino Fundamental, numa zona rural. Durante os intervalos ou nos encontros nos espaços escolares chamava minha atenção suas falas, gestos e modos de pensar, que se diferenciavam das crianças da zona urbana, despertando minha curiosidade em entender como ocorre esse processo de desenvolvimento. Partindo dessa vontade e em diálogo com minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), chegamos a escolha do tema.

Para o ambiente acadêmico destaco a relevância do tema por tratar das contribuições de teorias psicogenéticas para a educação - contribuindo então para a minha formação, de outros profissionais e para os que já atuam na área da educação e que desejam entender os efeitos da escolha de determinada teoria nos processos educativos. Contribuímos com a educação na medida em que, ainda que sejam autores da psicologia, estão em diálogo com a educação.

Socialmente este material pode contribuir para a compreensão acerca de como as diferentes abordagens psicogenéticas repercutem na educação - abrindo a visão sobre outros caminhos para se fazer a educação, auxiliando inclusive pais e familiares no processo educativo de suas crianças.

Pensar o desenvolvimento humano envolve considerar elementos sociais, culturais, biológicos, emocionais. As teorias psicológicas têm se dedicado ao estudo desse fenômeno através de diferentes perspectivas teóricas, as quais partem de um campo de compreensão diferente, como algo que ocorre primeiramente no indivíduo, a exemplo da psicanálise e da teoria piagetiana, em outras o foco recai nas relações sociais, a exemplo da perspectiva sócio histórica cultural de Vygotsky. Contudo, em comum está a compreensão de que, a formação do eu não ocorre a despeito da relação com o outro, com o meio, e sim sob a influência desta.

Sabemos o quanto a escola é um espaço importante na formação dos indivíduos, de suas relações sociais, afetivas e dos processos psicológicos que ali acontecem. Partindo daí pensamos em discutir como as teorias psicológicas contribuem com a educação, ou seja, o que acontece se adotarmos uma teoria em detrimento de outras nos processos educativos, quais os efeitos que cada uma gera em contextos educacionais - especialmente no ambiente escolar.

Definimos como teorias psicológicas, para o debate proposto nesse artigo, aquelas que estão em interlocução direta com os contextos educacionais, de base construtivista e interacionista. Assim vamos apresentar o pensamento de Lev Vygotsky (1991; 2001), Jean Piaget (2013) e Henri Wallon (1971, 1981), também a partir de releituras de autores como Aguiar (2007); Almeida (2014); Barone, Martins e Castanho (2011); Bastos e Dér (2010); Carrara (2004); Ferro e Paixão (2017); Oliveira (1993); Wadsworth (1995); Zanella (1992); Zazzo (1968).

Dessa forma, a **questão problema** que se põe é: Como as teorias psicogenéticas pensam o desenvolvimento humano e quais as contribuições delas para a educação escolar?

A partir disso, como **objetivo geral** compreender como as teorias psicogenéticas pensam o desenvolvimento humano e quais as contribuições para a educação escolar; e como **objetivos específicos**: Apresentar o desenvolvimento humano a partir das teorias psicogenéticas; Analisar as contribuições dessas teorias para a educação.

Para alcançar tais objetivos, o artigo está dividido em três partes: na primeira tratamos dos elementos introdutórios, em seguida trazemos os aspectos teóricos metodológicos adotados; no tópico adiante abordamos as teorias psicogenéticas a partir dos autores escolhidos; seguimos com a discussão dessas teorias na educação escolar e finalizamos com algumas considerações sobre o trabalho.

## **2. METODOLOGIA**

Como instrumentos para nossa pesquisa, adotamos a pesquisa bibliográfica “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). A partir do material bibliográfico, poderemos fazer um exercício primeiro de compreensão sobre a temática levantada e a partir desse embasamento, construir uma reflexão no âmbito educacional acerca da repercussão das teorias psicológicas sobre ele.

Nossa pesquisa é do tipo exploratória, pois “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. (...) aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). Esse tipo de pesquisa tem um planejamento “flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Ibid., p.41).

Essa pesquisa visa um aprofundamento de como as teorias psicogenéticas compreendem o desenvolvimento humano. Para tanto adotamos como critérios de seleção do material autores como Vygotsky, Piaget e Wallon, referência no campo dos estudos do desenvolvimento que estavam em diálogo com o campo da educação. Também buscamos, na educação, autores que discutem a educação no ambiente escolar. Desse modo, a partir das consultas às bibliografias de autores centrais na psicologia e na educação, construímos um trabalho com reflexões que podem auxiliar profissionais da área da educação em suas práticas pedagógicas.

## **3. APORTE TEÓRICO**

### **3.1 Desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva sócio-histórica**

Vygotsky (1991; 2001) produziu no campo da psicologia, e tinha como questão a compreensão do que denominava de funções psicológicas superiores, as quais em sua visão eram funções específicas do ser humano. Ele criticava a teoria de que os processos mentais adultos estão latentes na criança e que sua maturação já seria responsável pelo seu desenvolvimento. A partir de sua perspectiva sócio-histórica cultural, apontava que era na

relação com a cultura que os processos mentais se desenvolviam, e que esses eram marcados historicamente.

Para entendermos como funciona o desenvolvimento humano dentro de um processo sócio-histórico precisamos compreender primeiro que a sociedade e os seres humanos estão constantemente submetidos a processos de desenvolvimento, ou seja, estão sempre mudando. Por causa dessa natureza fluida do mundo social e do mundo psicológico dos seres humanos, é necessário que os estudos das ciências sociais se orientem para os processos de desenvolvimento. O pensamento de Vygotsky tem como base três ideias centrais:

(...) as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos (OLIVEIRA, 1993, p. 23).

Assim, Vygotsky compreende que o biológico é o alicerce, condição de possibilidade, para que o indivíduo se desenvolva, entretanto, é na cultura que o ser humano se desenvolve como humano. Segundo ele, o fator biológico “determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem como condições de sair dos limites desse fundamento”, entretanto nossas reações são determinadas “pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo” (VYGOTSKY, 2001, p.63). O desenvolvimento ocorre na relação do homem com a cultura, ele é transformado por ela, e também a transforma, num processo ativo de interação.

As funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, envolvem atenção voluntária, memorização ativa, ações conscientemente controladas, comportamento intencional. Estão baseadas nos modos culturalmente construídos de ordenar o real, ou seja, as ações psicológicas tipicamente humanas estão ligadas ao contexto social em que o indivíduo está inserido. É importante destacarmos que essa relação do homem com o mundo não é direta, mas sim mediada “sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (OLIVEIRA, 1993, p. 24).

O processo mental superior compreende ações intencionais, pensadas, pois o ser humano consegue pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos, planejar ações para o futuro, e essas atividades psicológicas são consideradas superiores. As funções psicológicas se dão na relação do homem com o mundo, com o contexto em que está inserido, por uma relação mediada, e que durante o desenvolvimento do indivíduo passam a predominar sobre as relações diretas. Entretanto, o acesso ao mundo não ocorre de forma direta, mesmo a relação de aprendizagem e desenvolvimento humano é sempre mediada (VYGOTSKY, 2001; OLIVEIRA, 1993).

Vygotsky distinguiu dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos fazem parte do campo físico e são feitos ou buscados para um certo objetivo. Carregam, consigo, “a função para o qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo” (OLIVEIRA, 1993, p. 29). São, portanto, resultado das relações entre homem e mundo durante toda a história, e num movimento de contínua mudança. Os signos são instrumentos psicológicos voltados para o controle das ações psicológicas. Enquanto os instrumentos auxiliam nas ações concretas, atuam no exterior do indivíduo, os signos auxiliam nos processos psicológicos, como atividades que exigem memória ou atenção, em seu interior. Os elementos externos, que auxiliam nas funções psicológicas, se transformam, posteriormente, em processos internos de mediação, ou processo de internalização, quando usamos representações mentais em substituição aos objetos do mundo real.

Essas representações da realidade, se articulam em sistemas simbólicos, e isso quer dizer que os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, são compartilhados pelo conjunto de membros do grupo social “permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social” (OLIVEIRA, 1993, p. 36). O grupo cultural onde o indivíduo está inserido e se desenvolve, lhe fornece formas de perceber e organizar o real que vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre ele e o mundo. Esses grupos culturais também vão produzir adultos que “operam psicologicamente de uma maneira particular” (Ibid., p. 37). Ou seja, cada grupo vai formar indivíduos com características daquela cultura, então aquelas pessoas vão ver, pensar, agir, dar atenção, se comportar de uma maneira particular.

O grupo cultural também fornece “ao indivíduo um ambiente estruturado, onde todos os elementos são carregados de significado” (OLIVEIRA, 1993, p 37). Ou seja, quer dizer que o indivíduo já nasce num contexto de significados que foram atribuídos pelos outros durante a história. Mas como este indivíduo vai internalizar isso e como ele vai atribuir seu próprio significado? Oliveira (1993) nos esclarece:

O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá “de fora para dentro”. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural (p. 39).

Dessa forma, podemos ver que as ações de um indivíduo receberão significado culturalmente e só assim o indivíduo atribuirá significado à suas próprias ações, ou seja, ele vai construir seus pensamentos, comportamentos e ações a partir do que culturalmente foi estabelecido, lembrando que, a sociedade e a cultura não são estáticas.

Nas relações sociais, que são imprescindíveis para o desenvolvimento do sujeito, a linguagem ocupa um espaço fundamental como instrumento mediador, e é nesse processo de mediação que o homem se individualiza, humaniza, apreende e materializa o mundo das significações, em um processo social e histórico. Vygotsky (1998, p.132 apud AGUIAR, 2007, p.100) defende que “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”.

As funções psicológicas superiores, das quais já falamos anteriormente, também são processadas pela internalização dos sistemas de signos que são produzidos socialmente, o que nos leva a concluir que “as mudanças individuais têm origem na sociedade, na cultura, mediada pela linguagem” (AGUIAR, 2007, p. 102). Toda função psicológica interna, já foi externa em algum momento, pois já foi social. Para Vygotsky, todo o processo de constituição dos signos, consciência e do próprio sujeito, são processos que ocorrem por uma internalização, e isso quer dizer que tudo está no social e será internalizado pelo indivíduo. Assim, ao internalizar, “alguns aspectos da estrutura da atividade, internaliza não apenas uma atividade, mas uma atividade com significado, como um processo social que, como tal, é mediatizado semioticamente ao ser internalizado” (Ibid., p. 102).

Vygotsky também escreve sobre a questão das emoções. Apesar de não ser esse o seu foco, ele entende a influência das emoções na nossa consciência. Nessa discussão entre pensamento e emoção, esclarece que não há uma dicotomia:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “por que” de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (LANE e CAMARGO, 1995, p. 118 apud AGUIAR, 2007, p. 106).

Para Vygotsky, as emoções têm uma natureza social e um caráter comunicativo, afirmando que as emoções “[...] se constituem numa linguagem, cujas mensagens podem tanto desencadear o desenvolvimento da consciência como fragmentá-la” (1995b, p. 57 apud AGUIAR, 2007, p. 106). Dessa forma, a dimensão emocional, para ele, expressa uma

avaliação do sujeito, ou seja, o sentido subjetivo que determinado fato ou evento tiveram sobre ele.

Em síntese, é possível afirmar que a constituição do eu para Vygotsky ocorre a partir do contato do indivíduo com a cultura, num processo sócio-histórico-cultural, primeiramente por meio de uma relação intersubjetiva (social) e posteriormente intrapsiquicamente (indivíduo). O acesso à cultura ocorre sempre de forma mediada, não sendo possível uma relação direta, assim as funções psicológicas, tipicamente humanas, são mediadas por instrumentos e signos situados sócio histórica e culturalmente. Os instrumentos auxiliam nas ações concretas e os signos auxiliam nos processos psicológicos, que vão se transformando em processos internos de mediação, pela internalização. A partir das ações externas que o indivíduo realiza, e que são interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos, o indivíduo atribui significado às suas próprias ações e desenvolve processos psicológicos que podem ser interpretados por ele mesmo, o ajudando a se constituir

### **3.2 Desenvolvimento cognitivo: a teoria de Piaget**

Apesar de Piaget ter como foco de seus estudos a compreensão de como se constitui a cognição, o pensamento no desenvolvimento humano, durante a sua teoria outros elementos foram tratados como a constituição do pensamento moral, e as questões da afetividade no desenvolvimento. Também divide o desenvolvimento cognitivo em estágios, que contribuem para a compreensão do desenvolvimento da criança, motivo pelo qual consideramos sua contribuição fundamental para esse trabalho. Piaget dedicou os últimos 60 anos de sua vida para estudar o desenvolvimento mental, e seu trabalho produziu uma teoria completa e elaborada de como a inteligência se desenvolve.

O sistema pensado por Piaget foi influenciado pela sua formação e por seu trabalho como biólogo, e a partir de suas pesquisas “ficou convencido de que os atos biológicos são atos de adaptação ao meio físico, e que a atividade mental se submete as mesmas leis que, em geral, governam a atividade biológica; e que o corpo e a mente não funcionam independentemente um do outro” (WADSWORTH, 1995, p.1). Piaget entendeu os atos cognitivos como atos de organização e adaptação ao meio. Para começarmos a entender o processo de organização e adaptação intelectual, precisamos dominar quatro conceitos cognitivos básicos: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Os esquemas são “estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio” (WADSWORTH, 1995, p. 2). Essas estruturas são simplesmente conceitos ou categorias, como se fossem fichas num arquivo. O conceito que temos de algo é um esquema e “mudam continuamente ou tornam-se mais refinados” (Op. Cit.). A criança quando nasce apresenta poucos esquemas, mas à medida que se desenvolve se tornam mais generalizados e diferenciados, e isso ocorre na interação da criança com o meio. Nessa interação ela recebe estímulos e vai então tentar encaixar o estímulo num esquema disponível. Esse processo gera transformações nos esquemas, e os processos responsáveis por essas transformações são a assimilação e acomodação.

Assimilação é um processo que permite a ampliação dos esquemas, mas não os altera em termos qualitativos, já que apenas se integra ao esquema ou comportamento já existente:

Assimilação mental é, portanto, a incorporação dos objetos aos esquemas da conduta – esquemas que nada são além do esboço das ações suscetíveis de serem repetidas ativamente (PIAGET, 2013, p.32).

A acomodação é um processo no qual os esquemas são modificados ou criados. Mas como diferenciar assimilação de acomodação? Na assimilação os estímulos são “forçados” a se ajustarem à estrutura/esquema da pessoa; já na acomodação a pessoa é “forçada” a mudar/transformar sua estrutura/esquemas para acomodar novos estímulos. “A acomodação explica o desenvolvimento (mudança qualitativa), e a assimilação o crescimento (mudança quantitativa); juntos eles explicam a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas” (WADSWORTH, 1995, p. 7).

Piaget (2013, p.32) considerava a relação entre assimilação e acomodação como um processo adaptativo, um “intercâmbio entre o sujeito e os objetivos”, o qual não ocorria de forma passiva, pelo contrário, num processo ativo. Assimilação e acomodação precisam estar em equilíbrio, quando não estão, a equilibração é o processo que fará a passagem do desequilíbrio para o equilíbrio. Esse processo permite que a experiência externa seja incorporada na estrutura interna (esquemas), e é por meio dele que o indivíduo realiza a aprendizagem. Quando a criança recebe um estímulo, logo tenta assimilá-lo, se não consegue, faz uma acomodação - modificando ou criando um esquema novo - quando consegue assimilar o estímulo (após a acomodação), o equilíbrio é alcançado.

Há muitos conceitos trabalhados por Piaget acerca do desenvolvimento cognitivo. Não poderemos abordá-los aqui com a profundidade que eles exigem, uma vez que não é o foco de nosso trabalho, mas apresentaremos de maneira breve, alguns desses conceitos. Para ele, o desenvolvimento cognitivo é composto por três elementos: conteúdo, função e estrutura.

Conteúdo é o que a criança conhece, comportamentos observáveis, e varia de idade para idade e de criança para criança. A função são as características da atividade intelectual - assimilação e acomodação. Estrutura são as propriedades organizacionais inferidas (esquemas) que explicam a ocorrência de determinados comportamentos (PIAGET, 2013; WADSWORTH, 1995).

Durante o desenvolvimento de sua teoria, Piaget se dedicou a entender como a criança constrói conhecimento, como ocorre o desenvolvimento cognitivo, e o lugar ativo da criança nesse processo de construção do desenvolvimento. É por meio da ação da criança sobre o meio ambiente, a partir da interação, que a criança assimila e acomoda os estímulos do ambiente, formando seus esquemas sobre o mundo que a cerca (PIAGET, 2013).

De acordo com Piaget (2013), há três tipos de conhecimento: conhecimento físico - que diz respeito às propriedades físicas de objetos e eventos; conhecimento lógico-matemático, construído a partir do pensar sobre as experiências com objetos e eventos; e conhecimento social, que faz parte de grupos sociais ou culturais: regras, leis, moral, valores. Vale ressaltar que esse autor pensa a maturação biológica como ponto de partida e base do desenvolvimento. Por isso defende que o desenvolvimento ocorre a partir do indivíduo, num processo interno, primeiramente e depois há uma externalização daquilo que foi adquirido.

Piaget (2013) também separou o desenvolvimento em estágios, são eles: 1º sensório-motora (0 - 2 anos) - nesse estágio o comportamento é basicamente motor e o desenvolvimento cognitivo é constatado à medida que os esquemas são construídos; 2º estágio, pensamento pré-operacional (2 - 7 anos), aqui se desenvolve a linguagem e o raciocínio é pré-lógico ou semi-lógico; 3º operações concretas (7- 11 anos), a criança aplica o pensamento lógico a problemas concretos; 4º operações formais (11 - 15 anos ou mais) - aqui as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento.

Aqui vamos nos deter mais no estágio pré-operacional, onde veremos características do pensamento pré-operacional, do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. Para ele não somos seres sociais, e sim nos tornamos seres sociais progressivamente. O bebê encontra-se, ao nascer, num meio social que atua sobre ele, seu comportamento é influenciado desde o início por fatores sociais, “o desenvolvimento social age sobre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, à medida que a criança estabelece intercâmbios com o meio social” (WADSWORTH, 1995. p. 60).

Nesse estágio pré-operacional o pensamento da criança é caracterizado pelo aparecimento de novas capacidades, entre elas, a linguagem falada. A linguagem falada proporciona que a criança tenha mais experiências e desenvolva representações. A linguagem falada não é, no

entanto, um fator que determina a inteligência ou o pensamento, é apenas um facilitador. Inclusive, as operações sensório-motoras são essenciais para o desenvolvimento da linguagem. Para Piaget, a criança apresenta a fala egocêntrica, onde não há intenção de comunicação. Entre os 6 e 7 anos a linguagem se torna socializada, intercomunicativa, e aí as conversas já envolvem uma clara troca de ideias. A linguagem não determina a inteligência e o pensamento, no entanto aumenta o poder do pensamento em extensão e velocidade. Uma característica importante dessa fase é o egocentrismo, o qual influencia não apenas a linguagem, mas também o pensamento e o comportamento da criança.

Isto é, a criança não pode assumir o papel ou o ponto de vista do outro. Ela acredita que todos pensam como ela e que todos pensam as mesmas coisas que ela. Como resultado, a criança nunca questiona os seus próprios pensamentos, pois eles são, até onde lhes concerne, os únicos pensamentos possíveis (WADSWORTH, 1995, p. 61).

A criança não faz isso de propósito, pois ela não tem consciência de que é egocêntrica. Somente a partir dos 6 ou 7 anos é que a criança começa a entrar em conflito com seus pensamentos, a partir da interação do seu pensamento com o pensamento de outros. O egocentrismo não desaparece nas fases seguintes, mas assume uma forma diferente em cada nível. No estágio pré-operacional, como a criança nunca é levada a questionar o seu pensamento ou validar seus conceitos, esse egocentrismo acaba por manter um “status quo” na estrutura cognitiva; no entanto é uma parte natural e essencial desse estágio.

A afetividade e a moral são partes importantes do desenvolvimento, no estágio pré-operacional, defende que os afetos “ao serem representados, duram além da presença dos objetos que os provocou. Esta capacidade para conservar os sentimentos torna possível os sentimentos interpessoais e morais” (PIAGET, 1981, p. 44, apud WADSWORTH, 1995, p. 73). Com esse processo, os sentimentos se tornam mais consistentes conforme o desenvolvimento avança. O desenvolvimento moral só vai se consolidar a partir do estágio operacional concreto. A criança vai se entendendo no mundo e prezando suas relações afetivas e sociais na medida em que vai se desenvolvendo. É a partir do desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e moral que a criança vai se formando enquanto ser social - onde suas ações, falas e pensamentos interferem no meio social e em suas relações. Podemos dizer que a construção do eu é, então, um processo que envolve o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.

É possível afirmar que na perspectiva de Piaget, o desenvolvimento humano vai ocorrer a partir do desenvolvimento cognitivo e da construção do conhecimento. Este primeiro é um desenvolvimento de atos de organização e adaptação ao meio, que ocorre por meio dos

esquemas, e do processo de equilibração; já o segundo só acontece a partir das ações da criança no ambiente e é nessa interação que a criança assimila e acomoda os estímulos e assim consegue construir conhecimento. É importante lembrar que é o desenvolvimento cognitivo que possibilita a construção do conhecimento, portanto a nossa formação se dá de dentro para fora, a partir da maturação biológica, ou seja, é um processo que ocorre primeiro internamente e depois é externalizado.

### **3.3 Psicogenética Walloniana**

Henri Wallon (1971; 1981) era médico e psicólogo, em sua teoria buscou explicar que elementos biológicos são importantes, mas que as emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano. Ele considerava que a formação se dá num processo que envolve aspectos intelectuais, afetivos e sociais - o que abalou o pensamento vigente na época. Nesse sentido, considerava ser fundamental compreender o indivíduo em sua totalidade, não priorizando apenas um aspecto de seu desenvolvimento.

Wallon (1971) defendia que a criança, desde o seu nascimento, é um ser social. Por isso ele considerava tanto fatores biológicos como sociais no desenvolvimento da criança, como condições do desenvolvimento. Como afirma Wallon (1968, p.13) “seu método consiste em estudar as condições materiais do desenvolvimento da criança, condições tanto orgânicas como sociais; e em ver como se edifica, através destas condições, um novo plano de realidade que é o psiquismo, a personalidade”.

Além do biológico e o social, as emoções também são importantes no processo de desenvolvimento, pois é por meio do contato com o outro, nas relações que são estabelecidas no meio social, que nossas ações e atitudes são moldadas. Ainda bebê “Incapaz de efetuar seja o que for, o recém-nascido é manipulado por outros e é no movimento dos outros que tomarão forma as suas primeiras atitudes (WALLON, 1968, p. 14). E completa: “As atitudes, em relação com os seus estados de bem-estar, de indisposição, de necessidade, constituem a infra-estrutura das suas emoções”.

A descoberta de que as emoções também exercem funções em nosso desenvolvimento, é fundamental para o pensamento walloniano, afinal, partindo da perspectiva genética, ela é um fato fisiológico em seus componentes humorais e motores, e é um comportamento social em suas funções arcaicas de adaptação, ou seja, a emoção interfere no nosso humor, em nossas ações motoras, na medida em que agimos de acordo com o que sentimos; e também no nosso

comportamento social para nos adaptarmos às relações e ao meio social em que vivemos. A emoção, para Wallon, esboça o pensamento, é uma linguagem antes da linguagem falada, e distingue entre o ego e os outros. Pela linguagem das emoções o bebê começa a se expressar (gritos, choros, movimentos descoordenados), e:

É, então, pela emoção, essencialmente orgânica, visível, expressa pelos movimentos, ao ser garantida a aproximação do Outro, que o recém-nascido tem sua primeira ligação com a cultura. É pela emoção também que o recém-nascido tem sua primeira forma de ação sobre o Outro. Pela emoção, o indivíduo, antes de pertencer a si próprio, pertence ao meio (ALMEIDA, 2014, p. 596).

Na interação há uma via de mão dupla: na medida em que sou transformado, também transformo. A partir dos estudos de Wallon, Almeida (2014) nos esclarece os conjuntos funcionais da relação organismo-meio que formam o psiquismo humano. Esses conjuntos funcionais são: motor, afetivo, cognitivo, pessoa. A pessoa é o último conjunto justamente porque ela é o resultado da integração dos outros conjuntos, que funcionam de maneira integrada, isso quer dizer que, uma estimulação em um reflete sobre os demais, e há a predominância de um ou de outro em função do orgânico e do social. Segundo Almeida (2014, p.597) “o orgânico entendido como campo das possibilidades dadas pelas condições neurológicas, e o social, como campo de condições para concretizar ou não as possibilidades, conforme as solicitações e recursos do meio”.

O conjunto motor oferece formas de deslocamento, que são: do corpo no tempo e no espaço; movimentos voluntários ou intencionais, do corpo ou partes dele; reações posturais que se caracterizam por mímicas e expressões faciais. O conjunto cognitivo oferece as possibilidades para a aquisição, manutenção e transformação do conhecimento. Permite rever, reelaborar o passado, fixar e analisar o presente e projetar o futuro. O conjunto afetivo engloba emoções, que são a expressão da afetividade e também os sentimentos, que correspondem à expressão representacional da emoção (ALMEIDA, 2014; WALLON, 1971; 1981).

Wallon considerava a criança no conjunto total de suas atividades, comportamentos, e condições de existência, o que lhe ajudou a examinar as constâncias do desenvolvimento. Identificou então seis estágios de desenvolvimento, onde em cada estágio predomina um ou outro conjunto funcional. Os estágios são: “impulsivo (do nascimento aos 3 meses) e emocional (dos 3 meses a 1 ano); sensório-motor e projetivo (dos 12 meses aos 3 anos); personalismo (dos 3 anos aos 6 anos); categorial (dos 6 anos aos 11 anos); puberdade e adolescência (acima dos 11 anos); adulto” (ALMEIDA, 2014, p. 598). Os seis estágios de

desenvolvimento apresentam características distintas quanto ao conjunto e a direção. Vejamos:

(...) no estágio impulsivo-emocional, predominam os conjuntos motor e afetivo, e a direção é centrípeta, (direção para dentro, para o conhecimento de si, com acúmulo de energia); no sensório-motor, predomina o conjunto cognitivo, e a direção é centrífuga, (direção para fora, para o conhecimento do mundo exterior, com dispêndio de energia.); no personalismo, predomina o conjunto afetivo, e a direção é centrípeta; no categorial, predomina o conjunto cognitivo, e a direção é centrífuga; na puberdade e adolescência, predomina o conjunto afetivo, e a direção é centrípeta; no adulto, há um equilíbrio afetivo e cognitivo (ALMEIDA, 2014, p. 598).

O nosso foco na construção desse trabalho é o desenvolvimento humano, e dentro da psicogenética walloniana, a pessoa - que é o quarto conjunto funcional - é formada a partir da integração dos outros três conjuntos, ou seja, a partir da integração cognitivo-afetivo-motor, o eu é constituído, forma-se a pessoa. As características motoras se farão presentes no bebê, e nas idades seguintes haverá oscilação entre o cognitivo e o afetivo, afinal esse desenvolvimento é um desenvolvimento oscilatório, e não linear.

Para melhor entendermos o desenvolvimento humano para Wallon, vamos focar no estágio do personalismo, que como vimos, é onde predomina o conjunto afetivo. Este estágio está voltado para a pessoa, para o enriquecimento do eu e da construção da personalidade. A consciência corporal junto à capacidade simbólica, é condição fundamental para o processo de desenvolvimento da pessoa. O personalismo é o estágio que ocorre dos 3 aos 6 anos. A criança vai se desenvolvendo de maneira gradual, do estágio impulsivo-emocional para o sensório motor há a aquisição da constituição do eu corporal para a constituição do objeto, e deste último para o eu psíquico acontece durante o personalismo. “Progressivamente, a criança vai tomando consciência de si como sujeito social que luta para se individualizar, se diferenciar, para sair da massa indiscriminada, nebulosa e sincrética em que se encontra” (BASTOS; DÉR, 2010, p. 40). Dessa forma, a criança “entra num período em que sua necessidade de afirmar, de conquistar sua autonomia vai lhe causar, em primeiro lugar, uma série de conflitos” (WALLON, 1981, p. 217).

Para Wallon, a inteligência e a afetividade estão numa relação de reciprocidade e interdependência, e assim uma só evolui/progride na medida em que a outra também o faz. A partir da psicogenética walloniana, pensar a pessoa, sua formação, é levar em consideração a integração da inteligência, da afetividade e do ato motor. No entanto, a passagem do sensório-motor para o personalismo exige uma subordinação da inteligência à afetividade, para que esta última possa orientar o processo de constituição da pessoa.

No personalismo há um esclarecimento do eu e do outro. É nessa fase que a criança vai se ver e se afirmar como um eu diferente do outro. Seja na linguagem ou nas ações, é nesse estágio que vemos um eu se formando na criança. Quanto à linguagem “a criança que até então se referia a si própria na terceira pessoa do singular começa a fazer o uso constante do pronome pessoal na primeira pessoa: o “mim” e o “eu” substitui a terceira pessoa que lhes servia até aí para se designarem a si próprios” (WALLON, 1981, p.66). Daí já vemos uma evolução na linguagem e o início da consciência de si, seu processo de busca de afirmação e diferenciação.

Esse estágio é marcado por três fases distintas: oposição, sedução e imitação. A primeira, oposição, começa por volta dos 3 anos e vem como uma crise de oposição ao outro e uma necessidade de afirmação de si, a criança sente prazer em contradizer e confrontar-se com as pessoas, como que experimentando sua independência, impondo-a. A criança também procura afirmar o seu eu na posse de objetos. Essa distinção do eu e do outro é percebida, inclusive, primeiramente em relação a objetos, com as crianças expressando-se na forma do meu e do teu. “Este primeiro desejo de propriedade baseia-se num sentimento de competição. Trata-se de se apropriar do que é reconhecido como pertencente aos outros” (WALLON, 1975, p.156 apud BASTOS; DÉR, 2010, p. 41). Ter propriedade do que é do outro, nessa fase, significa afirmação de si próprio.

Após a oposição, surge a sedução, é uma fase em que a criança tem a necessidade de ser admirada, sentir que agrada aos outros, pois só assim poderá se admirar também. “A hipótese levantada por Wallon para essa necessidade de aprovação é a sobrevivência da participação mútua, experimentada ainda no primeiro ano de vida, que a ligava às pessoas por meio do contágio emocional” (BASTOS; DÉR, 2010, p. 42). No entanto, essa participação, uma vez enfraquecida, “deixa um vazio de incerteza. Na medida em que se observa, sente-se observada; mas, precisamente na mesma medida, sabe que os dois juízos podem diferir” (WALLON, 1981, p.220). Ao esperar admiração do outro e nem sempre ter sua expectativa correspondida, a criança se frustra, tem inquietações, conflitos e decepções, o que acaba por torná-la não só competitiva, mas ciumenta. É uma etapa decisiva em seu desenvolvimento e deve ser trabalhada com a devida atenção pelo adulto (BASTOS; DÉR, 2010, p.43).

A imitação é a última fase, e nela a criança cria personagens a partir das pessoas que admira e deseja suplantar, se apoderando de suas qualidades e méritos. Nessa fase, as qualidades da criança já não são mais suficientes e ela passa a cobiçar as dos outros, tomando-os como modelos. “Em vez de ser simples gestos, a imitação passará a ser de um papel, de um personagem, de um ser preferido e muitas vezes desejado” (WALLON, 1975b,

p.137 apud BASTOS; DÉR, 2010, p.43). É a partir desse desenvolvimento gradual que a criança vai tomando consciência da sua pessoa distinta do outro e confirmá-la. A criança vai buscar compreender sua posição nas relações com os outros e aí então construirá uma referência de conjunto no qual tem lugar e papel específicos.

Em suma, Wallon entendia que a criança é um ser social desde o seu nascimento, e que tanto o biológico quanto o social, cognitivo e afetivo são condições para o desenvolvimento. Para ele, é nas relações com o outro que nossas ações vão sendo moldadas, e essas ações, em relação com as emoções também exercem funções em nosso desenvolvimento, afinal ela é um fato fisiológico e é também um comportamento social, interferindo então em nosso humor e ações motoras na medida em que agimos de acordo com o que sentimos e também no nosso comportamento social para nos adaptarmos às relações e ao meio social em que vivemos. Nessa interação com o meio Wallon destaca conjuntos funcionais da relação organismo-meio que formam o psiquismo humano, são eles: motor, afetivo, cognitivo, pessoa. A pessoa é o resultado da integração dos outros conjuntos, e um estímulo em um reflete nos demais, e há predominância de um ou de outro em função do orgânico e do social.

No estágio do personalismo, foco deste trabalho, predomina o conjunto afetivo e a força é centrípeta, ou seja, as emoções e sentimentos estão aflorados influenciando os outros conjuntos assim como o indivíduo estará voltado para si mesmo, para a construção de sua personalidade e do seu eu, num processo de diferenciação do eu-outro.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1 Contribuições das diferentes perspectivas psicogenéticas para a educação escolar.**

Chegamos num momento crucial deste trabalho. Agora vamos discutir como cada teoria apresentada acima contribui para com os processos educativos no ambiente escolar, bem como, as implicações de adotar umas das perspectivas apresentadas. É certo que, a depender da teoria adotada por cada professor e pela comunidade escolar, as práticas pedagógicas vão variar. Tanto em sala de aula como nos demais ambientes e eventos escolares, as práticas vão ser regidas, são frutos da teoria adotada pelos profissionais que ali trabalham.

Para iniciar precisamos entender o que são práticas pedagógicas. Práticas pedagógicas são ações docentes, escolares ou realizadas em ambientes educativos, que possuem uma intencionalidade. Elas estão permeadas por movimentos de reflexão, de diálogo e de criticidade da própria prática. Mas o que isso tem a ver com as teorias psicológicas? A

depender da teoria que o professor tem como base para sua prática, o processo educativo vai desenvolver alguns elementos em detrimento de outros (FRANCO, 2016).

A realidade social está constantemente se transformando, sua natureza é dinâmica, e assim como ela são os processos educativos, que também não são lineares. “As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” (FRANCO, 2016, p. 541). Isso não quer dizer, no entanto, que toda prática docente é uma prática pedagógica. “A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação” (FRANCO, 2016, p. 541). Ela se difere por estar arraigada de reflexão, de diálogo, vigilância crítica, insistência; é uma prática que foi planejada, que tem uma finalidade, um acompanhamento e uma responsabilidade social.

O intuito da educação é formar o sujeito integralmente, ou seja, formá-lo em seus aspectos cognitivos, emocionais, culturais, sociais e físicos. Esse processo de ensinar aprender é realizado por meio das práticas pedagógicas, que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação (FRANCO, 2016, p. 542)

Visto que envolvem uma intencionalidade e uma práxis (movimento de reflexão sobre a própria prática), cabe pensarmos qual a intenção do professor em sua aula para que saibamos em que teoria está fundamentada a sua prática. Este docente considera o aspecto emocional em sua prática? É um docente que reflete, insiste, vai em busca de seu aluno? Sua prática está pautada numa educação bancária, ou numa educação onde o educando tem participação ativa na construção do conhecimento e no seu desenvolvimento? A depender da intenção do professor, uma teoria psicológica vai ser escolhida em detrimento da outra.

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. (...) para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (FRANCO, 2016, p. 543).

A prática pedagógica exige, portanto, essa postura crítica e reflexiva, pois é certo que a educação se faz num processo, e não é um processo técnico/engessado, é por meio de diálogos e interações entre sujeitos e natureza que mutuamente se transformam. Essa característica dinâmica da educação nos mostra que esse processo não acontece dissociado da realidade social, por isso a importância, como defende Paulo Freire, de respeitar os saberes do educando e levá-los em consideração para o seu próprio desenvolvimento. Freire (1996, p.30) ainda nos

provoca a refletir o porquê de não estabelecermos uma relação de “‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”. É partindo dessa perspectiva que nos desprendemos de uma educação bancária e nos debruçamos na educação libertadora.

A educação vista dessa forma é uma educação em que ao mesmo tempo em que formo um sujeito, também estou me formando, afinal somos seres inacabados, em construção. “É preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23). O professor, em sua prática pedagógica, a depender da teoria psicológica em que se baseia, terá suas ações e sua práxis orientadas por ela. A práxis, que é a reflexão sobre a prática, fará com que o docente mude sua prática a fim de obter melhor resultado, neste caso, uma melhor aprendizagem e uma formação integral.

Nesse sentido, chamamos para o diálogo o pensamento de Vygotsky e suas contribuições para pensar as práticas pedagógicas. Vygotsky (2001, p.65) afirma que o meio social “é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca”, e que aprendizagem e desenvolvimento estão imbricados, uma vez que o processo de aprendizagem “puxa” o processo do desenvolvimento humano, e que ambos ocorrem num processo sócio-histórico-cultural. Então este é o primeiro ponto, o professor que toma a perspectiva sócio-histórico-cultural, entende que estamos submetidos a processos de desenvolvimento e que não vivemos em uma sociedade estática.

O desenvolvimento humano ocorre na relação do homem com a cultura, por isso, nós não podemos pensar o desenvolvimento psicológico descontextualizado. Todo indivíduo se desenvolve psicologicamente dentro de um contexto, assim, no processo educativo, se o professor adere à essa teoria, precisa, em sua prática pedagógica, considerar o contexto em que a criança vive para facilitar seu processo de formação e de aprendizagem, que ocorre numa relação intersíquica e posteriormente de forma intrapsíquica (VYGOTSKY, 1991; 2001).

O indivíduo já nasce num contexto de significados que foram atribuídos pelos outros durante a história, e é por meio do processo de interação, que primeiro realiza ações externas que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que o indivíduo conseguirá atribuir significados às suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio. Dessa forma, as práticas pedagógicas baseadas nessa teoria

possibilitam à criança condições/situações que respeitem seu contexto e que possibilitem a ela um desenvolvimento orientado pela relação do homem com a cultura. É papel do professor que tem sua prática orientada por essa teoria, que leve em consideração todos os elementos da cultura que mediam a relação da criança, para que sua formação seja contextualizada (VYGOTSKY, 1991; 2001).

Outro ponto crucial nesta perspectiva é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pensada e desenvolvida pelo referente autor. Segundo Zanella, Vygotsky entende que:

(...) o desenvolvimento humano se dá em dois níveis: o primeiro é o nível de desenvolvimento real (...) atividade que a criança consegue resolver sozinha. O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial (...) a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (...) ela consegue resolver (ZANELLA, 1994, p. 98)

Portanto, é fundamental nessa perspectiva que ocorra a troca entre um indivíduo que não conhece com outro que já possui o conhecimento consolidado. Neste sentido, é importante que a escola oportunize momentos de troca entre crianças mais experientes e outras menos experientes. Mas por quê? É simples, para Vygotsky, o nível potencial indica mais desenvolvimento que o real, pois enquanto este se refere a ciclos de desenvolvimento já completos, àquele refere-se ao futuro da criança, ou seja, desenvolvimentos que vão ocorrer, direcionando a criança para o avanço em suas aprendizagens. A ZDP é justamente a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial (ZANELLA, 1994).

Por isso a importância para o professor que tem sua prática guiada por Vygotsky que trabalhe dentro dessa ZDP, oferecendo ao aluno aquilo que ele já sabe fazer, mas, ao mesmo tempo, lançando desafios para novas aquisições, e dar sentido principal à atividade que vai ser realizada, afinal, é no nível potencial que a criança terá um avanço. No lugar de trabalhar só aquilo que a criança já sabe, é necessário oferecer-lhe atividades que a estimule no processo de acomodação. Dessa forma, é fundamental que o docente possibilite atividades em que as crianças interajam entre si e que o professor esteja lá como mediador, atento aos processos que estão ocorrendo e pronto para intervir caso haja a necessidade.

A função do professor para Vygotsky é uma função mediadora, da relação da criança com o mundo e com o outro, mostrando-lhe a melhor direção para seu desenvolvimento. “Do ponto de vista psicológico, o mestre é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando” (VYGOTSKY, 2001, p. 65). Assim, é possível afirmar que a ação docente é importante na formação humana, ao guiar, orientar, direcionar,

mediar e dar suporte a relação do indivíduo com o outro e com o mundo, a fim de desenvolvê-lo enquanto sujeito social, um agente transformador.

Como já afirmado anteriormente é no meio social que esse sujeito é formado, onde ele vai agir e formar e formar-se, uma vez que essa relação é sempre uma relação de troca, em que transformo e sou transformado no processo. É na interação com o meio que a criança se desenvolve, e é a partir da organização desse meio, pelo professor, que o indivíduo poderá ter contato com os elementos essenciais para sua formação integral: “Assim chegamos à seguinte fórmula do processo educacional: a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (ibid, p. 67).

Neste sentido, é imprescindível compreendermos que a importância da atividade principal e de que a atividade faça sentido para a criança. A atividade principal é aquela pela qual a criança entra em contato com o mundo que a rodeia e assim aprende e se desenvolve. As situações que garantem mais aprendizado são aquelas “que envolvem intensamente as crianças naquilo que estão fazendo: não atuam mecanicamente, mas atuam com o corpo e com o intelecto, concentradas no que realizam” (CARRARA, 2004, p. 147). Para que todo esse processo se efetive é necessário também que a atividade faça sentido para a criança.

O sentido é dado pela relação entre o motivo e o objetivo - ou resultado - previsto para a tarefa. Se houver uma coincidência entre motivo e objetivo, ou seja, se a pessoa atua porque está interessada, necessitada ou motivada pelo resultado que alcançará no final da tarefa, então a atividade tem um sentido para ela. (CARRARA, 2004, p. 147)

Dessa forma, a criança consegue se desenvolver e desenvolver aptidões e habilidades para aquela tarefa, por isso a importância da atividade principal e de ela fazer sentido para a criança, pois são fatores essenciais para a aprendizagem e para o desenvolvimento.

Já quando adotamos a perspectiva psicogenética de Piaget, um primeiro ponto de destaque é que, diferentemente do que propõe Vygotsky, o docente compreende que o desenvolvimento é um processo que ocorre primeiramente no interior do indivíduo, a partir de seu desenvolvimento maturacional e cognitivo, e depois o indivíduo externaliza aquilo que adquiriu. Neste sentido, o foco é maior no indivíduo, e em seu estágio do desenvolvimento, o qual para Piaget é fixo, e tem uma sequência universal (PIAGET, 2013).

Cada estágio tem um conjunto de aquisições que a criança adquire. Também há limitações que estão ligadas ao que em cada estágio a criança é capaz de desenvolver. Vale ressaltar que o mundo social, embora influencie a criança, não possui um protagonismo, uma vez que o interesse pelas relações sociais na criança, relações de amizade, só será despertado no final do

estágio pré-operatório, se consolidando no início do operatório concreto. Dessa forma, o docente que tem sua prática orientada por essa teoria, terá, em suas ações, primeiro a compreensão de que fase da linguagem e do pensamento que a criança se encontra, para então proporcionar a essa criança que ela se desenvolva dentro daquele estágio em que ela está e consiga fazer esse progresso gradual. (WADSWORTH, 1995).

É importante que o professor permita à criança atuar sobre o mundo, que tenha espaço para expor o que pensa, explorar o ambiente, construir relações e expor seus sentimentos. É no estágio pré-operacional que os primeiros sentimentos sociais surgem, pois a representação e a linguagem falada permitem o desenvolvimento desses sentimentos. Como a criança agora consegue conservar os sentimentos tornando-os mais consistentes, o professor, orientado por essa perspectiva, pode promover situações de aprendizagem que desenvolvam sentimentos saudáveis que envolvam tanto as relações com o outro, como também sentimentos morais (WADSWORTH, 1995).

Em relação à moral e ao senso de justiça, crianças antes dos 8 anos geralmente não apresentam as normas e características tanto do raciocínio moral, como do senso de justiça. É importante então que o professor respeite cada fase e estude para entender que a criança está num processo de desenvolvimento e que determinadas características só existirão quando a criança estiver pronta para isso. É como um processo de maturação mesmo. O professor pode ir estimulando e criando situações que envolvam justiça e moral, mas nunca deve forçar a criança a ser o que ela ainda não está pronta para ser.

É atuando sobre o meio social em que vive que a criança se torna ser social. Neste caso, o professor deve criar, dar condições e criar situações que orientem esse processo de maneira respeitosa. Considerando que a criança tem um papel ativo na construção de sua aprendizagem, a qual deve permitir o ensaio e o erro, Ferro e Paixão (2017, p. 91), acrescentam sobre o papel do professor no processo de aprendizagem, a partir do estudo sobre a teoria de Piaget:

Incentivar o raciocínio dos alunos, buscando estratégias desafiadoras (problemas que estimulem o desenvolvimento do pensamento), mas que esteja ao mesmo tempo dentro das possibilidades do aluno, a fim de ajudá-lo a superar as dificuldades em sua aprendizagem; Organizar situações didáticas desafiadoras considerando que: 1) a aprendizagem depende do desenvolvimento e, portanto, os desafios devem levar em conta o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno; 2) ao elaborar determinada resposta, a criança pensa qualitativamente diferente do adulto; e 3) uma escola ativa não é necessariamente uma escola de trabalhos manuais, significando, pois, que embora em alguns estágios a construção do conhecimento exija a manipulação de objetos, e tateios materiais, essas atividades devem ser ampliadas nas relações, questionamento e reflexões que possam gerar.

É importante que o docente identifique em que nível de desenvolvimento cognitivo a criança está para que então ofereça a ela atividades que a coloquem em um desequilíbrio ótimo, que promova a aprendizagem, respeitando o nível cognitivo da criança, pois se não o fizer, não será possível que ela se efetive.

Diferente de Piaget, Wallon diz que somos seres sociais geneticamente, e por isso ele considera a integração dos fatores biológicos, sociais, cognitivos e psíquicos no desenvolvimento da criança. A partir de sua descoberta sobre o lugar das emoções no desenvolvimento humano, compreendemos que agimos de acordo com o que sentimos, o que interfere em nossas ações motoras, e também em nossos comportamentos sociais, na medida em que precisamos nos adaptar às relações e ao meio social em que vivemos. Vale destacar que as emoções são vividas também no e pelo corpo, portanto é importante que esse corpo esteja em movimento e tenha liberdade de ação (WALLON, 1981).

Ele separa conjuntos funcionais da relação organismo-meio que formam o psiquismo humano. Esses conjuntos, quando integrados, formam o último conjunto: a pessoa. Os conjuntos funcionais são: motor, afetivo e cognitivo. Juntos, esses três formam a pessoa. Isso quer dizer que o professor que adere a essa teoria precisa levar em consideração fatores motores, afetivos e cognitivos em sua prática pedagógica para a formação do indivíduo a quem educa.

O estágio do personalismo é, para Wallon, o estágio em que se desenvolve a personalidade do indivíduo. Nesse estágio quem predomina é o conjunto afetivo, a criança vai ter a necessidade de afirmar a si mesma, pois ela está num processo de diferenciação do eu e do outro. Para tanto, ela passará por fases que podem ser vistas de maneira distorcida pelo docente que não tem conhecimento dessa teoria psicológica. Se o professor está orientado na perspectiva Walloniana, logo identifica as fases de oposição, sedução e imitação. Identificada a fase em que a criança está, é necessário respeitá-la e acolhê-la nesse processo de distinção do eu e do outro. É importante a práxis nesse processo, assim como nos das outras teorias, para que o professor procure maneiras de melhorar sua prática. O personalismo é também um estágio difícil para a criança, sentimentos como ciúmes aparecem, além da necessidade de ser admirada e a decepção quando isso não acontece. O professor, que já entende quem é e qual o seu papel, deve acolher e respeitar as fases, possibilitando à criança conhecer a si mesma, os sentimentos e os outros a partir das relações sociais e ir se desenvolvendo gradualmente e se constituindo como sujeito no mundo (WALLON, 1971; 1981).

Outro ponto importante que podemos destacar é a dimensão do corpo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. É no experienciar que a criança aprende e se

desenvolve. As pessoas interagem a partir da interação das necessidades um do outro e da reciprocidade de atividades. Isto quer dizer que “a emoção contagia e estabelece a relação entre as pessoas” (BARONE; MARTINS; CASTANHO, 2011, p. 209). Conforme a criança adquire a capacidade de representação, esses atos motores se reduzem e se tornam linguagem, mímicas ou convenções. Quando seus atos motores ou expressões corporais são interpretados e significados pela cultura em que a criança está inserida, ela vai “gradativamente compreendendo e transformando essas expressões em mímicas convencionais, uma nova forma de se expressar e se comunicar por meio das representações” (Ibid., p. 210).

Conforme a criança cresce, esses atos motores passam a ser específicos e intencionais. Mas por que isso é tão importante para o desenvolvimento da criança? “A criança pequena precisa do movimento para representar seu pensamento, podemos dizer, portanto, que o ato motor possibilita a representação do ato mental” (BARONE; MARTINS; CASTANHO, 2011, p. 212). Ou seja, enquanto não se apropria 100% da linguagem falada e escrita da sociedade em que vive, a criança expressa seu pensamento pelas expressões, movimentos e atos corporais. A criança precisa estar em movimento para se comunicar com o outro e com o meio, é a partir dele que as emoções, os sentimentos e o pensamento são materializados. Assim como a sociedade é fluida e está em constante movimento, a criança também o está, e é esse movimento que permite as interações necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Partindo daí o docente em sala levará em sua prática, assim esteja orientado pela teoria Walloniana, a exploração do meio pela criança. Salas com carteiras enfileiradas, crianças sentadas olhando para o quadro durante quatro horas e escrevendo em seus cadernos como robôs não seria o ideal para a aprendizagem, podemos dizer que o resultado só será positivo em três palavras: movimento gera desenvolvimento. Crianças que se movimentam, exploram, interagem, gesticulam, se expressam... são crianças que terão um desenvolvimento e uma aprendizagem efetivos. Caso você, professor (a), não tenha em sua sala de aula ou na escola em que trabalha bons espaços para trabalhar com suas crianças a dimensão do corpo, é importante usar da criatividade e procurar dar espaço para que a criança se expresse, e isso não tem a ver só com o espaço físico que temos, mas sim com oferecer a oportunidade para que a criança diga o que pensa, o que sente, proporcionar momentos de interação simplesmente modificando o modelo das carteiras, colocando-as em círculo. O que importa é permitir que a criança se expresse de alguma forma, dando a ela validação por sua existência, pensamentos e sentimentos.

Por fim, o/a professor/a que se orienta pela perspectiva de Wallon precisa considerar que

[...] cada época do desenvolvimento, cada fase constitui, entre as possibilidades da criança e o mundo, um sistema de relações que os faz especificarem-se reciprocamente. O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. É composto por tudo aquilo que possibilita os procedimentos de que dispõe a criança para obter a satisfação das suas necessidades (WALLON, 1981, p. 48).

Assim, é preciso considerar a criação de espaços diferenciados para cada idade, entretanto que permitam sempre a exploração desses espaços e a livre circulação dos corpos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do nosso objetivo geral de compreender como as teorias psicogenéticas pensam o desenvolvimento humano e como elas contribuem para a educação escolar, vemos que a compreensão parte de diferentes pensamentos. Vygotsky considera que somos seres sociais, e que nos tornamos humanos na relação com a cultura, o processo de desenvolvimento humano ocorre nessa direção, do social para o indivíduo, num processo ativo em que aprendizagem e desenvolvimento estão imbricados. Piaget já compreende que o desenvolvimento ocorre primeiro, e que é no indivíduo que ele se estabelece para depois ser externalizado. A ênfase é no sujeito e no seu processo de desenvolvimento que está imbricado com o processo maturacional. Em certa medida, podemos dizer que Wallon faz um caminho mais intermediário, pois, embora parta de uma perspectiva sociogenética, considera o ser em sua integralidade, não dando ênfase a apenas uma das dimensões do desenvolvimento (biológico, social, psíquico, cognitivo). Wallon vai destacar a importância das relações sociais e das emoções na constituição do eu, ressaltando que nos primórdios do desenvolvimento a forma como o social (família) acolhe as expressões do bebê será fundamental para sua formação.

Diante das teorias apresentadas e da discussão acerca das contribuições de cada uma delas para a educação escolar, podemos destacar com relevância algo que é comum à todas: a participação ativa da criança em seu próprio desenvolvimento. Todas as teorias, aqui destacadas, caminham para o mesmo sentido: a criança se desenvolve e aprende a partir de sua participação e interação com o outro, com o meio em que vive. A criança é o centro.

O que difere entre essas teorias é que enquanto Vygotsky diz que esse processo de construção ocorre de fora para dentro, Piaget diz que é o oposto; e Wallon, nessa perspectiva, considera os dois, e diz que tanto o biológico quanto o social são necessários para o desenvolvimento, ou seja, é como se os processos de fora para dentro e de dentro para fora fossem importantes para ele. Para além disso, Wallon traz a questão das emoções e diz também que já nascemos seres sociais, o que Vygotsky e Piaget não concordam.

Para entendermos as contribuições dessas teorias na educação escolar tínhamos que entender, antes, quais as práticas que permeiam esse espaço. Para tanto trouxemos autores que abarcam essa linha epistemológica, como Franco (2016) e Freire (1996), nos afirmando que a prática pedagógica exige uma postura crítica e reflexiva e que a educação se faz num processo contínuo, dialógico, interativo e fluido. A partir do entendimento sobre isso nós conseguimos escolher melhor em qual teoria psicológica apoiar a nossa prática, entendendo que a aprendizagem e as nossas práticas precisam estar ligadas a isso ao mesmo tempo em que estão comprometidas com a educação.

Com isso, vamos recapitular como cada teoria influencia na forma como o docente pensa sua própria prática e a relação disso com a aprendizagem. Como para Vygotsky é no contato com a cultura que nos tornamos humanos, o professor (a), que ocupa o lugar de mediador (a), precisa considerar o contexto em que a criança vive para facilitar seu processo de formação e aprendizagem. Aliado a isso, é importante que trabalhe na perspectiva da ZDP, oportunizando momentos de troca de conhecimentos entre crianças mais e menos experientes.

Para Piaget é preciso que a criança atue sobre o meio em que vive para que possa se desenvolver, além de que o desenvolvimento acontece por estágios, então neste caso o professor precisa permitir que a criança tenha espaço para interagir, expor o que pensa, explorar o ambiente, construir relações, expor seus sentimentos, e junto a isso é importante que o professor entenda em que estágio a criança está para oferecer estímulos corretos para seu desenvolvimento, propiciando um desequilíbrio “ótimo” para que o processo de aprendizagem ocorra.

Wallon trata de conjuntos funcionais que formam o psiquismo humano (motor, afetivo, cognitivo e pessoa), e a integração deles forma a pessoa. No estágio que denomina de personalismo é quando a personalidade da criança é formada. Dessa forma, o professor precisa ter conhecimento de todos os conjuntos e estágios para que consiga os identificar e respeitar cada um deles, ajudando a criança em cada um dos processos, e trabalhando de forma integrada os conjuntos funcionais. Outro ponto importante é a dimensão do corpo no espaço escolar, a criança precisa estar em movimento para se comunicar com o outro e o meio, e é a partir disso que emoções, sentimentos e pensamentos são materializados. Assim, é importante que a criança tenha espaço para explorar o meio, dando-lhe oportunidade de se expressar, interagir e de alguma forma validar a existência, os pensamentos e sentimentos da criança.

Para finalizarmos, pensamos que este material contribui para professores e professoras, mas também para educadores no geral, assim como para pais ou responsáveis que estão

educando suas crianças. Por trazermos de maneira mais enxuta algumas das principais teorias que tratam da formação humana, estamos oportunizando que docentes, educadores e famílias possam repensar suas ações e principalmente professores em sala de aula possam fazer essa práxis e melhorar o que puder ser melhorado dentro de sua realidade. O fato de ser uma revisão bibliográfica é algo que talvez nos limite um pouco. Uma pesquisa em campo e dados para análise nos daria um ótimo arcabouço, assim como discutirmos outros autores também acrescentaria muito em nosso estudo. Esses três teóricos aqui apresentados são referências nessa área e podem ser discutidos de maneira mais minuciosa mais para frente.

Além do já dito, há algumas outras limitações que podem ser resolvidas com a possibilidade de uma revisão mais sistemática junto à busca de uma ampliação de materiais, de teorias e de autores que os educadores produzem e usufruem a partir de várias outras perspectivas. Diante disso também destacamos a relevância de mais diálogos como esse na atualidade, para que tenhamos mais artigos, produções e materiais que discutam as questões relacionadas ao desenvolvimento humano em conjunto com as práticas pedagógicas. Afinal, sem uma boa prática pedagógica, não há educação, e sem educação não há formação humana em sua totalidade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. J. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2007.

ALMEIDA, Laurinda R. de. **A questão do eu e do outro na psicogenética walloniana**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

BARONE, Leda M. C.; MARTINS, Lilian C. B.; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. (Orgs.) **Psicopedagogia: teorias da aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

BASTOS, Alice B. B. I.; DÉR, Leila C. S. Estágio do personalismo. In MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. de. (Orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

CARRARA, Kester (Org). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

FERRO, Maria da G. D.; PAIXÃO, Maria do S. S. L. **Psicologia da aprendizagem: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento**. Teresina: Edufpi, 2017.

FRANCO, Maria A. do R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. São Paulo: Universidade Católica de Santos, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: ATLAS S.A, 2002.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra - São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1995.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade**. Tradução de Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Edições 70, 1981.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. Edições 70, 1981.

ZANELLA, Andréa V. **Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em situações variadas.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

**POLIANA FARIAS COSTA**

**PIAGET, VYGOTSKY E WALLON: CONTRIBUIÇÕES PSICOGENÉTICAS PARA  
A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 25/09/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Fernanda Sardelich Nascimento  
Núcleo de Formação Docente/CAA/UFPE  
(Orientadora)

---

Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco  
Núcleo de Formação Docente/CAA/UFPE  
(Examinadora interna)

---

Profa. Dra. Ana Maria Tavares Duarte  
Núcleo de Formação Docente/CAA/UFPE  
(Examinadora interna)