



Esta obra está sob o direito de
Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL COMO TEMA DE ESTUDO À LUZ DA TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON

*Flávia Ferreira Barboza*¹

*Eduardo Cabral da Silva*²

*Eliane Reis Neves da Silva*³

*Léa Karla Carvalho Palmeira Barros*⁴

*Rubiana de Omena Gusmão Moreno da Rocha*⁵

*Fracyne Pedrosa da Silva*⁶

RESUMO

INTRODUÇÃO: Henri Wallon reconstruiu o modo de analisar o desenvolvimento humano e estudou suas características cognitivas, emocionais e motoras a partir da evolução psicológica das crianças. **OBJETIVO:** Identificar a importância dos aspectos da afetividade presentes nas relações de interação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva teórica walloniana. **METODOLOGIA:** utilizou-se como instrumento de pesquisa a abordagem qualitativa, através do método de revisão bibliográfica. **RESULTADO E DISCUSSÃO:** O estudo observacional infantil deve ser feito tomando a criança como ponto de partida, sem nada forçar, e a análise ser tomada como modalidade investigativa, pois as manifestações naturais de afetividade através dos comportamentos e das atitudes dentro das possibilidades em sala de aula, levam a compreender que o estudo da criança e suas fases a projetam à vida adulta. **CONCLUSÃO:** No momento em que indivíduos se interagem e se identificam, com base em necessidades comuns em prol do aprendizado no crescimento infantil, os laços afetivos-emocionais coexistem no dia a dia do ambiente escolar.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagem. Crescimento infantil.

¹ flaviaferreirabarboz@gmail.com

² edcs.cabral@gmail.com

³ elianereis@uol.com.br

⁴ leakarlaeducacaoespecial@gmail.com

⁵ rubianaomena@hotmail.com

⁶ fracynepedrosa@outlook.com

INTRODUÇÃO

O objetivo desta revisão bibliográfica é identificar a importância dos aspectos da afetividade presentes nas relações de interação de professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva teórica Walloniana, entrelaçando ao desenvolvimento emocional, motor e cognitivo na infância.

O que motivou esta pesquisa foram questões informais levantadas por alguns professores sobre os benefícios de uma relação baseada na afetividade com os alunos, observando as perspectivas pedagógicas acerca da aprendizagem e desenvolvimento infantil na teoria psicogenética de Henri Wallon, uma vez que os alunos, no método arcaico educacional, mantinham-se imóveis numa carteira como receptores de informações (SILVA, 2013), sem participação ativa no processo de aprendizagem, uma tendência tradicional que distanciou o docente de se envolver afetivamente com o discente, pois a aproximação era entendida como forma de “excesso de confiança” que poderia levar o aprendiz ao fracasso (SILVA, 2017).

Portanto, a amplitude desses assuntos, que serão coletados, conhecidos, compreendidos, analisados, sintetizados e sistematizados, consolidarão as evidências

contribuintes para a elaboração inicial e resultados conclusivos desta pesquisa.

A busca teórica foi feita através das palavras aparentes nos títulos e palavras-chave das publicações em periódicos que discorressem acerca da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo aspectos psicológicos, emocionais, cognitivos e educacionais no desenvolvimento infantil.

Outros renomados pesquisadores, como Piaget e Vygotsky, especificaram a teoria do desenvolvimento, contribuindo com categorias de fases e etapas, definindo bases contribuintes de ensino eficaz e completo, observados no crescimento natural de cada ser da espécie humana. Essas perspectivas colaboram positivamente na compreensão mais nítida da base teórica de Wallon que norteia esta pesquisa (RIBEIRO, 2017; OLIVEIRA, 2018).

A relevância desta pesquisa é apoiada pela máxima de que a relação afetiva entre professor-aluno é significativa em todos os momentos da vivência escolar, reverberando fora dela, com ações que estimulem o movimento motor, a linguagem, o conhecimento, aspectos colaboradores na lapidação do processo cognitivo da criança.

METODOLOGIA

O presente estudo utilizou a revisão bibliográfica como método da pesquisa, reunindo fontes científicas que embasaram a investigação e construção da proposta: apontar aspectos relativos às fundamentações teóricas e concepções de Wallon no que diz respeito ao desenvolvimento infantil. A construção metodológica se deu a partir de leituras de livros, artigos, revistas, teses, dissertações e monografias disponíveis em periódicos virtuais, tais como: *Scientific Electronic*

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Jean William Fritz Piaget, biólogo, psicólogo e epistemólogo, nasceu em 1896, na Suíça, e morreu em 1980; pesquisador respeitado e conceituado, um dos mais importantes do século XX. Como objetivo dos seus estudos, Piaget, centrado nos processos de pensamentos presentes na infância até a idade adulta, pesquisou como o ser humano consegue construir conhecimento, como pode passar de um estado de pouco conhecimento para outro de maior conhecimento. Assim, sua teoria ganha o nome de epistemologia genética, referindo-se a um estudo da gênese do conhecimento.

Piaget, em seus estudos, “não teve como propósito desenvolver uma teoria de aprendizagem, mas uma teoria do

Library Online (SciELO) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores empregados na busca de material são: afetividade, desenvolvimento infantil, psicogenética de Wallon. O critério de inclusão foram publicações em bases de dados científicos que abordassem a teoria psicogenética de Wallon e a afetividade como característica de desenvolvimento de ensino-aprendizagem infantil. O critério de exclusão aconteceu com leituras que apresentavam dados e conceitos atualmente em desuso.

desenvolvimento” (PIOVESAN *et al*, 2018, p. 77), preocupou-se em ilustrar como o homem constrói suas estruturas de pensamento, iniciando pesquisas com níveis de pequena complexidade, como é o caso do bebê, para níveis mais avançados como a capacidade de formular um pensamento de maneira abstrata, de modo a produzir e contribuir diretamente com a construção de conteúdos científicos.

Suas investigações buscam alcançar a compreensão da relação daquele que conhece com os objetos do conhecimento. Exemplos: uma criança, com pouco mais de um ano, que explora os espaços, interage com pessoas e descobre objetos com os quais tem contato; o adolescente, por sua vez, depara-se com múltiplos desafios e propostas que acompanham seu

desenvolvimento físico e ímpeto aventureiro, avanço de suas estruturas emocionais e de pensamento, ampliando relações socioafetivas.

O criador da Epistemologia Genética, Piaget, apoiado à ciência psicológica, enveredou pelo método clínico, acompanhando e analisando a evolução da moralidade, o pensamento e situações problemas dos sujeitos pesquisados, observando as maneiras como crianças e adolescentes, em desiguais idades, resolviam testes diversos, exercícios e experimentos; “estudou o desenvolvimento cognitivo das crianças observando-as e conversando com elas em muitas situações, e fazendo perguntas para descobrir como suas mentes funcionavam” (PAPALIA E FELDMAN, 2013, p. 65). Com isso, constatou que criança, adolescente e adulto utilizam os mesmos mecanismos cognitivos na aptidão de conhecer, embora possuam graus diferentes.

O desenvolvimento humano para Piaget é dividido por períodos, de acordo com o surgimento de novas qualidades e habilidades do pensamento, o que, inevitavelmente, interfere no desenvolvimento social. Cada fase é marcada pelo que de melhor o indivíduo pode fazer, conforme sua faixa etária, e numa sequência de quatro períodos:

1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos): neste período, a criança explora e

conquista, por meio da percepção e dos movimentos, o espaço que a cerca.

os atos inteligentes da criança compreendem as ações motoras como resposta aos diversos estímulos que afetam os seus sentidos. A partir da inteligência prática, dos reflexos neurológicos básicos a criança inicia a construção de esquemas de ação para a assimilação do meio. Porém, ainda não dispõe de uma estrutura representativa que permita internalizar os objetos de modo que possa agir apenas no plano mental. Por meio da imitação a criança realiza diferentes experiências e aprende, mas é indispensável a presença do objeto, visto que ele é próprio modelo de imitação. Culmina com o aparecimento da linguagem (PIOVESAN *et al*, 2018, p. 80).

No campo afetivo, a criança também faz escolhas objetivas, consequência das suas experiências no meio.

2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos): quando acontece, na criança, o surgimento da linguagem, que acarretará modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social.

ocorre a transição entre a inteligência sensório-motora e a inteligência simbólica. A função simbólica na criança é responsável pela capacidade de substituição do objeto por sua representação, possibilitando-lhe tratar os objetos como símbolos. Esta capacidade possibilita aquisição dos significados sociais, presentes no contexto em que ela vive, criando as condições para a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Ao final deste estágio, o pensamento da criança começa a assumir a forma de operações concretas, quando surgem as noções temporais, espaciais, de velocidade e ordem. A criança já tem condições de compreender o ponto de vista da outra pessoa e de conceituar algumas relações. Nessa fase, são constituídas as bases para o pensamento lógico característico do final do desenvolvimento cognitivo (PIOVESAN *et al*, 2018, p. 80).

Ocorre no final desse período uma significativa diminuição do egocentrismo. O que é apenas simbólico dá espaço para o concreto, havendo apresentações de regras. Dessa maneira, constrói-se a socialização a partir da cooperação relacional com o outro estruturando o “eu”.

3º período: Operário concreto (7 a 11 ou 12 anos): o desenvolvimento mental, anteriormente observado como egocêntrico nos aspectos intelectual e social, é neste suplantado, dando início à construção da categoria lógica, criando na criança capacidade para estabelecer relações que abrangem a coordenação pessoal sob à ótica de pontos de vista diferenciados.

a criança é capaz de realizar operações a partir de materiais concretos, desenvolve noções espaciais e a capacidade de raciocinar o mundo de maneira mais lógica e adulta. Adquire a reversibilidade lógica, que configura uma propriedade das ações da criança auxiliando na construção das noções de conservação de comprimento,

distâncias, quantidades discretas e contínuas e quantidades físicas. Também desenvolve a capacidade de aplicar um mesmo tipo de pensamento em situações-problema diferentes. De acordo com Papalia e Olds (2000), crianças na faixa etária das operações concretas tendem a ser menos egocêntricas e mais eficientes em tarefas que demandam raciocínio lógico, como relações espaciais, causalidade, categorização, raciocínio indutivo e dedutivo e conservação. E é isso que diferencia a criança em idade escolar de crianças menores (PIOVESAN *et al*, 2018, p. 80).

O pensamento, em processo constante de evolução e maturação, ainda obedece a uma lógica da realidade concreta. A reflexão que o provoca e inicia emerge a partir de acontecimentos presentes ou passadas, vividas pela criança.

4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante): aqui ocorre a variação do pensamento concreto para o pensamento formal, abstrato. Realiza no indivíduo capacidade de operações no plano das ideias, sem, necessariamente, manejo e referência concreta, apresentados no período anterior.

a criança consegue pensar de forma abstrata e hipotética, é capaz de estabelecer relações possíveis respeitando determinada lógica, testa hipóteses em busca de solução para problemas. Atinge um nível mais elevado de desenvolvimento, podendo resolver situações através do raciocínio lógico e explicar fatos observáveis utilizando-se de

suposições. Neste estágio o indivíduo inicia sua transição para o modo adulto de pensar (PIOVESAN *et al*, 2018, pp. 80-1).

O avanço de cada fase que estrutura o pensamento, traz em si individualismo intelectual, como se tudo girasse em torno do modo próprio de pensar e tudo ser resolvido da maneira que acha melhor agir, na perspectiva do adolescente sobre ele mesmo, cujo “eu” imagina-se ser capaz de reconstruir o universo a seu modo. Assim, torna-se comum contraposição às pessoas adultas, podendo gerar conflito de opinião.

Piaget (1993) diz que existe uma espécie de mecanismo funcional que é comum a todos os estágios do desenvolvimento. Chama a atenção que, para cada etapa do estágio, existe uma conduta interior, onde cada sentimento corresponde a uma necessidade. Ele diz que, desse modo, podemos afirmar que a criança é como o adulto e só executa alguma ação, tanto exterior quanto interior, se houver um motivo e se for uma necessidade que corresponda a algo do seu interesse (RIBEIRO, 2017, p. 35).

O início e o término de cada um desses períodos estão ligados aos fatores biológicos, sociais e educacionais de cada indivíduo. Logo, a classificação nessas faixas etárias é um ponto de referência, e não uma imposição rígida e imutável.

Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo russo, nascido na

cidade de Orsha, buscou nas pesquisas adentrar os processos sociais e culturais que orientam o desenvolvimento cognitivo da criança que, conseqüentemente, gerará como resultado o adulto. Assim como a teoria criada por Piaget, a teoria sociocultural de Vygotsky ressalta o envolvimento funcional da criança com o ambiente que vive. “Mas, enquanto Piaget descrevia a mente, por si só, absorvendo e interpretando informações sobre o mundo, Vygotsky via o crescimento cognitivo como um processo *colaborativo*” (PAPALIA E FELDMAN, 2013, p. 66).

Segundo Vygotsky (2007), as pessoas aprendem através da interação social, do contato que o têm com outros, adquirindo competências cognitivas como parte de indução a um modo de viver. O compartilhamento das atividades e experiências ajudam a criança a aprender e expressar os modos de agir e pensar do meio social que vive, adquirindo experiências para si.

Em seus estudos, o teórico que afirma que o desenvolvimento humano se dá através das relações sociais, enfatiza particularmente o uso da linguagem, não meramente para expressar o que conhece e pensa, mas como um eficaz meio de aprender e questionar o mundo à sua volta. As funções mentais como, por exemplo, a criatividade, a atenção, o raciocínio, surgiram da relação de troca que todo

sujeito tem com o *habitat*, ligado às atividades e experimentações.

A teoria Vygotskyana atribui à relação dialética as formações psíquicas do sujeito humano através do contato direto e indireto com a cultura e a sociedade.

Vygotsky, com sua tentativa de construir uma nova psicologia, aponta para os seguintes planos genéticos de desenvolvimento: filogênese (define limites e possibilidades da espécie); ontogênese (o desenvolvimento do ser); sóciogênese (a história cultural); microgênese (cada fenômeno psicológico tem sua própria história) (OLIVEIRA, 2018, p. 21).

A relação acontece por intermédio do sujeito com o meio, os instrumentos (ferramentas) e os signos, que são construídos gradativamente. Para dar sentido ao conceito “instrumentos”, Vygotsky atribui a ele as funções mentais como resultados com o meio, tornando o sujeito individualmente humano, partindo do plano inter-psíquico para o intra-psíquico.

A função da ferramenta é servir como condutor da infância humana no objecto da actividade, sendo externamente orientada e devendo levar a mudanças nesse objecto. Como Vygotsky enfatiza, a ferramenta é um meio através do qual a actividade externa humana se orienta no sentido de dominar e triunfar sobre a natureza. O signo, pelo seu lado, não provoca

nenhuma alteração no objecto da operação psicológica. É um meio de actividade interna, empenhada no domínio do próprio indivíduo. O signo é orientado internamente (VYGOTSKY, 1978 citado por FINO, 2001, p. 4).

Sendo assim, Vygotsky destaca que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100). Com esse conceito formulado, é possível observar na educação formal, duas particularidades: a sistematização dos conhecimentos e a interação com os pares.

Para a educação, uma das grandes contribuições de Vygotsky está em três importantes zonas conceituais:

1ª Zona de Desenvolvimento Real:

refere-se ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 2007, pp. 95-6 citado por PIOVESAN *et al*, 2018, p. 84).

É o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de actividade que a criança consegue resolver sozinha. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento (ZANELLA, 1994, p. 98).

2ª Zona de Desenvolvimento

Potencial: “refere-se ao que o sujeito pode aprender com o outro, cuja aprendizagem encontra-se num nível mais elevado” (PIOVESAN *et al*, 2018, p. 84).

Conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com ajuda de alguém que lhe dê algumas orientações adequadas (um adulto ou outra criança mais experiente), ela consegue resolver. Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimentos já completos, é fato passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento prospectivamente, refere-se ao futuro da criança (ZANELLA, 1994, p. 98).

3ª Zona de Desenvolvimento

Proximal: é a distância entre a primeira e a segunda zona, “alude ao espaço entre o que a criança já possui e o que ela precisa construir, ou seja, as funções que ainda estão em processo de maturação” (PIOVESAN *et al*, 2018, p. 84). Dessa maneira, “a zona do desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”

(VYGOTSKY, 1984, p. 97 *citado por* ZANELLA, 1994, p. 98-9).

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Apesar das semelhanças de comportamento entre as crianças, nas particularidades das diferentes idades, quanto ao nível de desenvolvimento afetivo alcançado, elas diferem nas probabilidades de aprendizagem futuras. O desenvolvimento da aprendizagem de cada pessoa é uma região orgânica, social e afetiva dinâmica que possibilita a transição do funcionamento inter-psicológico para o funcionamento intra-psicológico, uma vez que todas as funções psicológicas e também da aprendizagem, resultam da constante reconstrução interna a partir de alguma atividade social partilhada.

Piaget e Vygotsky: contribuições paralelas

Se compararmos Piaget e Vygotsky, importantes teóricos do desenvolvimento humano, é possível incorrer no erro de sermos simplistas, cada um pesquisou e construiu a teoria com base nas experiências

científicas, na tentativa de buscar respostas sobre o processo de aprendizagem. Ambas as teorias apresentam características peculiares, fruto da particularidade dos

autores que traçaram metodologia diferente, como pode-se constatar analisando Quadros resumos 1 e 2.

Quadro 1 – Aspectos comparativos entre os teóricos Piaget e Vygotsky.

QUADROS COMPARATIVOS		
Teórico	Jean Piaget	Lev Vygotsky
Período	1896 – 1980	1897 – 1934
Teoria	Teoria da Psicogênese	Teoria Sócio-histórica
Palavra-chave	Construção do conhecimento	Interação social
Eixos da Teoria e Principais Conceitos	Assimilação / Acomodação Esquema / Equilibração Estágios de desenvolvimento	Mediação simbólica: instrumentos e signos Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)
Relação do indivíduo com o mundo	Adaptação (conhecimento prévio)	Da parte para o todo: Processo de socialização (relação com o mundo)
Papel do professor (e da escola)	Desequilibrar os esquemas dos alunos a partir de seus conhecimentos prévios.	Intervir na ZDP, ou seja, na distância entre o que o aluno já domina e o que faz com a ajuda de um mediador.
Perfil do aluno	Participante do processo de aprendizagem de construção do conhecimento, co-autor, ativo, questionador	

Fonte: Comparando as teorias: Piaget x Vygotsky, blog de Emmanuele de Moura Peres (2012).

Quadro 2 – Aspectos divergentes e convergentes entre os teóricos Piaget e Vygotsky.

DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS	
Jean Piaget	Lev Vygotsky
<i>Quanto ao papel dos fatores internos e externos no desenvolvimento</i>	
Privilegia a maturação biológica	Privilegia o ambiente social
Fatores internos preponderam sobre os externos	Variando o ambiente social que a criança nasceu, o desenvolvimento também variará
Desenvolvimento segue uma sequência fixa universal de estágios	Não aceita a visão única, universal, de desenvolvimento humano
<i>Quanto à construção real</i>	
Os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança, de acordo com os estágios de desenvolvimento em que esta se encontra.	Interação com adulto ou crianças mais experientes.
A visão egocêntrica (particular e peculiar) que as crianças têm do mundo vai, progressivamente, aproximando-se da concepção dos adultos: torna-se socializada, objetiva (do indivíduo para o social).	Construção do real é mediada pelo interpessoal antes de ser internalizada pela criança (do social para o individual).
<i>Quanto ao papel da aprendizagem</i>	
Aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele (minimiza o papel da interação social).	Desenvolvimento e aprendizagem são processo que se influenciam reciprocamente (quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento).
<i>Quanto ao papel da linguagem no desenvolvimento humano e a relação com o pensamento</i>	

O pensamento aparece antes da linguagem, que é uma das suas formas de expressão.	Pensamento ou linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida.
A formação do pensamento depende, basicamente, da coordenação dos esquemas sensoriomotores e não da linguagem.	A aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais, dando uma forma definida ao pensamento, possibilitando o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação.
A linguagem só ocorre depois que a criança já alcançou um determinado nível de habilidades mentais; está subordinada aos processos de pensamento.	A linguagem sistematiza a experiência direta das crianças e, por isso, adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento.
As operações cognitivas não podem ser trabalhadas por meio de treinamento específico feito com auxílio da linguagem (não se pode ensinar, usando apenas palavras, a classificar, a pensar com reversibilidade).	A fala egocêntrica é o falar para si mesma e para o outro de seus planos interiores e ações; tem sentido social.
Coloca ênfase na criança como agente do seu desenvolvimento, responsável pela construção de seu conhecimento – sujeito da cognição; considera os erros das crianças como importantes no processo educativo e para a partir dele compreender seu modo de pensar.	Considera que a aprendizagem da criança antecede a entrada na escola e que o aprendizado escolar produz algo no desenvolvimento infantil, evidenciando as relações interpessoais.
Considera que a função da instrução é a de introduzir formas adultas de pensamento que entram em conflito sistemática do desenvolvimento espontâneo da criança.	Apresenta a noção de que o bom aprendizado é aquele que se adianta da criança, isto é, aquele que considera o nível de desenvolvimento potencial ou proximal.
Insiste que a educação formal ganharia com a utilização sistemática do desenvolvimento espontâneo da criança.	A aprendizagem e desenvolvimento humano pressupõe natureza social sendo processo dialético em que o sujeito transforma e é transformado pela realidade social, física e cultural.
Secundariza aspectos socioculturais o que pode influenciar atitudes discriminatórias.	Na construção social, considera as crianças como sujeitos sociais que constroem o conhecimento socialmente produzido.

Fonte: Adaptação do slide “Piaget e Vygotsky: convergências e divergências” de Jean Carlos Souza (2015).

Piaget apresenta uma tendência construtivista, apontando a atuação do sujeito como construtor estruturante de si mesmo, cuja maturação, transmissões culturais e sociais, experiências fisiológicas e equilíbrio não passam de fatores particulares desenvolvidos em contato com as etapas. Por outro lado, Vygotsky enfatiza os fatores interacionista, pois avalia o crescimento do sujeito a partir do viés intersubjetivo, através da troca como

consequência das interações, originando as funções mentais superiores.

Wallon, Piaget e Vygotsky: contribuições no desenvolvimento dos processos psicológicos

Sem dúvida, os principais teóricos que tentam entender a origem e a evolução da função mental são Piaget, Vygotsky e Wallon. Suas hipóteses são consideradas teorias da psicologia interativa que tem mais influência no estudo do

desenvolvimento infantil. Mas sobre o que é a teoria do interacionismo? Onde elas se encaixam em outras teorias de aprendizagem? Quais são as contribuições de cada um desses estudiosos se unindo em psicologia genética? Estas são algumas das perguntas abordadas neste tópico. Depois de ler e refletir, você poderá responder.

A pesquisa psicológica dá atenção especial à origem do comportamento humano, às ideias que adquirimos e às nossas funções psicológicas. A pesquisa genética psicológica dá atenção especial ao desenvolvimento humano. Entre o final da Primeira Guerra Mundial e os anos 1950, a psicologia do desenvolvimento fez um progresso considerável e foi amplamente incorporada à psicologia educacional.

Alguns autores buscaram elaborar teorias explicativas do desenvolvimento psicológico, incluindo Piaget, Vygotsky e Wallon (CHAKUR, 2005).

Apesar desses teóricos terem vivido em países diferentes: Jean William Fritz Piaget é suíço, Henri Paul Hyacinthe Wallon é francês e Lev Semenovitch Vygotsky é bielo-russo, eles são contemporâneos e explicaram as funções psicológicas de forma inovadora, sendo diferentes das explicações da época. São consideradas interacionistas suas teorias e, entre essas, com maior influência no estudo do desenvolvimento infantil. O Quadro resumo 3 apresenta um comparativo entre esses três autores sob alguns aspectos.

Quadro 3 – Aspectos comparativas entre os teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon.

QUADRO COMPARATIVO			
Autor	Jean Piaget	Lev Vygotsky	Henri Wallon
Palavras-chave	Construção do conhecimento.	Interação social.	Afetividade.
Eixos da teoria e principais conceitos	Assimilação/acomodação; Esquema/equilíbrio; Estágios de desenvolvimento.	Mediação simbólica: instrumentos e signos; Zona de Desenvolvimento Proximal.	O movimento: expressão/instrumento; As emoções: afetividade; A inteligência: sincrético e categórico; A construção do eu: imitação/negação.
Relação do indivíduo com o mundo	Adaptação (conhecimentos prévios).	Da parte para o todo: processos de socialização (relação com o mundo).	Do todo para a parte: processo de individuação (“construir-se” indivíduo).
Papel do professor / da escola	“Desequilibrar” os esquemas dos alunos a partir de seus conhecimentos prévios.	“Intervir” na ZDP, na distância entre o que o aluno já domina e o que faz com ajuda.	Considerar: história do aluno, demandas atuais e perspectivas (futuro).

Perfil do aluno	Participante do processo de construção do conhecimento, co-autor, ativo, questionador.
------------------------	--

Fonte: Piaget, Vygotsky e Wallon – Tripé teórico da Educação.

Portanto, o que Piaget, Vygotsky e Wallon têm em comum é que o conceito de processo de aprendizagem deve estar centrado no comportamento do sujeito. A partir dessa epistemologia, o professor

acredita que se os alunos agem e questionam as suas ações, eles irão construir conhecimento (BECKER, 1993). O Quadro 4 apresenta os enfoques dos três pensadores em questão.

Quadro 4 – Enfoques Walloniano, Piagetiano e Vygotskyano.

SÍNTESE COMPARATIVA			
	Henri Wallon	Jean Piaget	Lev Vygotsky
G E N E R A L I D A D E S	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora uma psicologia do desenvolvimento do psiquismo como o resultado da integração entre afetividade (emoções) e inteligência. • Lei da alternância com preponderância das etapas centrípetas quando o domínio é da afetividade e, etapas centrífugas quando o domínio é da inteligência. Eis o parâmetro da evolução dialética: unidade e diversidade; integração e diferenciação. A evolução é produzida por contrastes, conflitos e crises. • Movimento e manipulação dos gestos em diferentes espaços influenciam, limitando ou expandindo o desenvolvimento da criança. • Atendimento neurológico e médico pedagógico: crianças anormais (atrasadas, epiléticas, 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora uma psicologia da inteligência de escopo interdisciplinar: a epistemologia genética. • Um sujeito epistêmico que tem como centro de funcionamento um núcleo cognitivo o qual é comum a todos os sujeitos de mesmo nível. • Construtivismo entendido como estruturalismo genético. • Modelo cibernético de auto-regulação; equilíbrio majorante das ações sujeito-objeto (assimilação) e das reações objeto-sujeito (acomodação). • Uma genealogia das estruturas intelectuais, uma embriologia da razão. • Método clínico de observação e de interrogação da criança face a um material. • Método histórico-crítico de referência aos níveis isomorfos correspondentes história das ciências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe um modelo de estádios especiais do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. • Conciliação antecipada das divergências das visões de Wallon e Piaget sobre esse assunto. • A linguagem e o pensamento têm fontes genéticas diferentes: suas formas primitivas coexistem, sem se recobrirem como nos macacos. • Crítica à tese de Piaget para quem a linguagem egocêntrica é um subproduto do desenvolvimento, o índice de um pensamento egocêntrico situado entre o pensamento autístico primário e o pensamento lógico. • A linguagem egocêntrica é um fato, mas não há pensamento egocêntrico primitivo: este só se produz no curso do desenvolvimento

	instáveis) com dificuldades escolares. • Formação do eu depende da relação com o outro, oposição ao outro como descoberta de si mesmo.		• Apesar de suas divergências, o recorte temporal dos estádios de Vygotsky antecipa, de maneira muito isomorfa, o modelo de Piaget.
E S T Á D I O S E P E R Í O D O S	1º estágio: impulsivo e emocional (0 mês a 1 ano) a) Estágio de impulsividade motora (de 0 mês até três meses); b) Estágio emocional (3 meses a 1 ano).	1º período: sensório-motor (0 a 2 anos) a) Exercícios reflexos (até 1 mês); b) Primeiros hábitos; c) Primeiras aprendizagens (4 a 9 meses); d) Coordenação de esquemas secundários (8 meses a 1 ano); e) Reações circulares e esquemas ternários (11 meses a 1 ano e 6 meses); f) Invenção de meios novos pela combinação mental de esquemas.	1º estágio: primitivo (até dois anos) a) Função emocional, expressiva, afetiva-volitiva; b) Função social de contato, de ligação: apelo ou sinal e mensagem centrada no receptor); c) Função intelectual ou objetiva da linguagem.
	2º estágio: sensório-motor e projetivo (9 meses a 3 anos)	2º período: preparação e organização da inteligência operatória concreta (2 a 11 anos) a) Subperíodo das representações pré-operatórias (2 a 7 anos); b) Subperíodo das operações concretas (7 a 11 anos).	2º estágio: psicologia ingênua (2 a 4 anos)
	3º estágio: personalismo: (3 a 6 anos)	3º período: inteligência operatória formal (11 a 16 anos).	3º estágio: sinal exterior (4 a 7 anos)
	4º estágio: categorial (6 a 11 anos)		4º estágio: crescimento no exterior (desde os 7 anos)
	5º estágio: puberdade e adolescência (11 anos em diante)		

Fonte: Adaptação da “síntese comparativa” enviada por Vanessa Martins à plataforma Scribd¹.

Existia dois modelos para explicar a aprendizagem, a teoria do condicionamento e as teorias cognitivas, bem como a explicação interacionista e as sócio-históricas, que superam os conceitos epistemológicos anteriores. A principal

crítica a essas tendências é o foco do reducionismo, porque o empirismo reduz sujeitos a objetos, enquanto o racionalismo reduz objetos a sujeitos.

¹ Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/73003252/enfoques-walloniano-piagetiano-e-vygotskiano-sintese-comparativa>

CONCLUSÃO

Embora seja uma teoria pouco mencionada no campo da educação, a obra de Wallon nos deu muita reflexão sobre a complexidade do desenvolvimento infantil. Quando a pesquisa foi iniciada, intuiu-se tentar entender como acontecia o desenvolvimento intelectual e a capacidade de aprendizagem da criança junto à ligação afetiva com o seu professor, e quais as características de pensamento, no que diz respeito ao ensino infantil.

É claro que a tarefa educacional do docente requer atitudes e conhecimentos diferentes, pois ele desempenha o papel de mediador no processo educacional de aquisição da cultura pelas crianças, e também se compromete a expandir o conceito de mundo e suas sociais relações, uma vez que “as relações de reciprocidade entre os fatores orgânicos e sociais, integrados dialeticamente em uma mesma unidade, constituem o processo de construção da pessoa” (ALENCAR, 2016, p. 73).

Através da mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem,

descaracterizando-se parcialmente do modelo de conhecimento sistematizado, autocrata, que “detém o saber”, é possível obter informações e experiências que cooperam para o desenvolvimento da criança nas esferas do saber e do se comportar, superando o sincretismo primitivo de um pensamento cultural arcaico.

A afetividade é uma forma de prática pedagógica pensando nas condições de ensino, no conteúdo do ensino, sua relevância e clareza, como organizar o conteúdo, desenvolver atividades favoráveis para a interação do educando com o educador (MONTEIRO, 2018), avaliando e mediando a qualidade do que fazer em sala de aula, conseqüentemente transbordando para além dela.

O processo de ensino-aprendizagem deve beneficiar o conhecimento prévio do aluno e suas múltiplas experiências. Neste caso, a afetividade não só fornece um ambiente agradável para professores e alunos, mas também fornece uma humanidade centrada na unidade e orientada para a mudança.

REFERÊNCIAS

ALENCAR SEGUNDO JÚNIOR, E. B. **A constituição do eu e a alteridade: diálogos entre perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a psicologia psicogenética de Henri Wallon.** Dissertação [Mestrado em Psicologia],

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2016, 108 p. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22805/1/EudesBasilioDeAlencarSegundoJunior_DISSERT.pdf> Acesso em: 10/Out. 2020.

ATIVIDADES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Quadro comparativo: Piaget, Vygotsky e Wallon.** [Blog]. Disponível em: <<https://www.atividadeseducacaoinfantil.com.br/recursos-educacionais/quadro-comparativo-piaget-vygotsky-e-wallon/>> Acesso em: 30/Jul. (Sistemática, 2020) 2020.

BECKER, F. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos.** Porto Alegre: Paixão de Aprender, n. 5, 1993, p. 18-23.

CHAKUR, C. R. S. L. Contribuições da pesquisa psicogenética para a educação escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, 2005, pp. 289-96. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n3/a05v21n3>> Acesso em: 17/Jun. 2020.

FINO, C. N. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista de Educação**, v. 14, n. 2, 2001, pp. 273-91. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>> Acesso em: 28/Mai. 2020.

MONTEIRO, S. N. **Concepções de professores sobre crianças de seis anos no ensino fundamental:** contribuições de Henri Wallon. Dissertação [Mestrado em Educação], Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2018, 137 p. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21233/2/Shirlei%20Nadaluti%20Monteiro.pdf>> Acesso em: 10/Out. 2020.

OLIBEIRA, P. S. **A relevância da afetividade nos processos de aprendizagem.** Dissertação [Mestrado em Psicologia Clínica], Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2018, 116 p. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35078/35078.PDF>> Acesso em: 10/Out. 2020.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** Trad.: Carla Filomena Marques Pinto Vercesi, et al. 12ª ed [recurso eletrônico]. Porto Alegre: AMGH, 2013. Disponível em: <<http://sandrachiabi.com/wp-content/uploads/2017/03/desenvolvimento-humano.pdf>> Acesso em: 09/Mai. 2020.

PERES, E. M. **Comparando as teorias: Piaget x Vygotsky.** [Blog] Disponível em: <<http://pro-manu.blogspot.com/2012/08/comparando-as-teorias-piaget-x-vygotsky.html>> Acesso em: 22/Jul. 2020.

PIOVESAN, J.; OTTONELLI, J. C.; BORDIN, J. B. *et al.* **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.** 1. ed. [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/wp-content/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf> Acesso em: 09/Mai. 2020.

RIBEIRO, R. S. **A afetividade no ensino fundamental:** o estado do conhecimento e as contribuições de Piaget e Wallon. Dissertação [Mestrado em Educação], Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Goiânia, 2017, 218 p. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3940/2/ROSA%20DOS%20SANTOS%20RIBEIRO.pdf>> Acesso em: 10/Out. 2020.

SILVA, N. A. **A importância da afetividade na relação professor-aluno.** Monografia [Graduação em Pedagogia], Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2013, 44 p. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-importancia-afetividade-na-relacao-professor-aluno.htm#indice_7> Acesso em: 10/Out. 2020.

SILVA, R. F. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem:** contribuições da teoria de Henri Wallon.

Dissertação [Mestrado em Psicologia], Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis, 2017, 164 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150708/silva_rf_me_assis_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y> Acesso em: 10/Out. 2020.

SOUZA, J. C. **Piaget e Vygotsky Convergências e Divergências.** [Blog] Disponível em: <[https://pt.slideshare.net/JeanCarlosdeSouza/pi](https://pt.slideshare.net/JeanCarlosdeSouza/piaget-e-vygotsky-convergencias-e-divergencias)

[aget-e-vygotsky-convergencias-e-divergencias](https://pt.slideshare.net/JeanCarlosdeSouza/piaget-e-vygotsky-convergencias-e-divergencias)> Acesso em: 30/Jul. 2020.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em Psicologia**, n. 2, 1994, pp. 97-110. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a11.pdf>> Acesso em: 09/Mai. 2020.