



**FACULDADE DE INHUMAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE INHUMAS**

CURSO DE PEDAGOGIA

RAMYRES DA SILVA LOPES

**A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NAS TEORIAS DE VYGOTSKY E WALLON:
ENTRE CONGRUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS**

**INHUMAS-GO
2021**

RAMYRES DA SILVA LOPES

**A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NAS TEORIAS DE VYGOTSKY E WALLON:
ENTRE CONGRUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Inhumas (FacMais) como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Professor (a) orientador (a): Me. Júlio César da Silva.

**INHUMAS – GO
2021**

RAMYRES DA SILVA LOPES

**A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NAS TEORIAS DE VYGOTSKY E WALLON:
ENTRE CONGRUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS**

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO(S) ALUNO(S)

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Inhumas (FACMAIS) como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Inhumas, 14 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Júlio César da Silva – FacMais
(orientador(a) e presidente)

Prof. Me. Cláudia Souza Abdalla – FacMais
(Membro)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**BIBLIOTECA FACMAIS****L864a**

LOPEZ, Ramyres da Silva

A aprendizagem da criança nas teorias de Vygotsky entre congruências e divergências/ Ramyres da Silva Lopes. – Inhumas: FacMais, 2021.

45 f.: il.

Orientador (a): Júlio César da Silva

Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Vygotsky; 2. Wallon; Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem; 3. Formação do sujeito; 4. Sujeito Integral. I. Título.

CDU:37

Dedico esta monografia a Deus, a meus pais, e professores, sem os quais não teria tido a oportunidade de desenvolver este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela vida, saúde e oportunidades concedidas. À minha família, pelo apoio, zelo, dedicação, incentivo e amor incondicional. De modo especial aos meus pais Raimundo e Edna, minha irmã Maria Ranyele e meu padrasto também chamado Raimundo, os quais sofreram comigo no decorrer e desenvolvimento deste trabalho. Ao professor e amigo Júlio César da Silva, o qual aceitou de prontidão ser meu orientador. Obrigado pela confiança na potencialidade da minha pessoa para a realização desta monografia, me estimulando a acreditar em mim. À professora Cláudia de Souza Abdalla, membro da Banca, a qual admiro imensamente como profissional e também como pessoa.

A todos os meus professores, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, que contribuíram significativamente para minha formação profissional e também humana, sem os quais, não seria possível chegar aonde cheguei.

A todas as colegas de curso, pelo companheirismo no decorrer dos últimos quatro anos, as quais através de diálogos, apoio e compartilhamento de opiniões, contribuíram significativamente para tornar esta jornada acadêmica um tanto quanto mais suave.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

O presente trabalho discorre acerca das principais teorias de Lev Semenovich Vygotsky, teórico histórico-cultural e Henri Paul Hyacinthe Wallon, teórico biológico social e suas concepções sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. O mesmo tem o objetivo de apresentar o processo de formação da criança, sua aprendizagem e seu desenvolvimento, trazendo reflexões para se repensar a prática docente, que têm papel de atender às necessidades subjetivas e sociais do sujeito. Tal investigação se constituiu por meio de indagações sobre a formação do sujeito, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, tendo por base, importantes teóricos da contemporaneidade, sendo imprescindível que o educador conheça melhor com quem está trabalhando e aprimore sua prática docente. A presente pesquisa foi desenvolvida por meio da metodologia de pesquisa bibliográfica, por meio de leituras de livros e artigos, com o objetivo de encontrar possíveis respostas para a problemática do estabelecimento das congruências e divergências teóricas entre os autores estudados. Os resultados obtidos trazem importantes contribuições para a educação, em que os teóricos analisam o sujeito integralmente. Vygotsky traz a ZDP, a importância da mediação, valorização dos conhecimentos espontâneos para os científicos; Wallon mostra a importância da emoção para o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Ambos autores contribuem significativamente para a atuação qualitativa do professor no processo de ensino-aprendizagem. Conclui-se que o sujeito deve ser pensado em seu integral, como ser pensante, emocional, que necessita da interação com outro para se desenvolver e aprender.

Palavras-chave: Vygotsky. Wallon. Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Formação do sujeito. Sujeito Integral.

ABSTRACT

The present work discusses the main theories of Lev Semenovich Vygotsky, a cultural-historical theorist and Henri Paul Hyacinthe Wallon, a social biological theorist, and their conceptions about the child's development and learning processes. The same has the objective of presenting the process of formation of the child, its learning and its development, bringing reflections to rethink the teaching practice, which have the role of meeting the subjective and social needs of the subject. about the formation of the subject, its development and its learning, having as base, important theorists of the contemporaneity, being essential that the educator knows better with whom it is working and to improve its teaching practice. The present research was developed through the methodology of bibliographic research, through readings of books and articles, with the objective of finding possible answers to the problem of establishing theoretical congruences and divergences between the authors studied. The results obtained bring important contributions to education, in which theorists analyze the subject in its entirety. Vygotsky brings the ZPD, the importance of mediation, appreciation of spontaneous knowledge for scientists; Wallon shows the importance of emotion for the development and learning of the subject. Both authors significantly contribute to the qualitative performance of the teacher in the teaching-learning process. It is concluded that the subject must be thought of in its entirety, as a thinking, emotional being, who needs interaction with another to develop and learn..

Keywords:Vygotsky. Wallon. Theories of Development and Learning. Subject formation. Full Subject.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 VYGOTSKY, HISTÓRICO, TEORIA E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	12
1.1 Quem foi Lev Semionovich Vygotsky	12
1.2 Principais conceitos das teorias de Vygotsky	13
1.3 O processo de desenvolvimento e aprendizagem na teoria de Vygotsky	16
2 WALLON, HISTÓRICO, TEORIA E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	21
2.1 Quem foi Henri Wallon?	21
2.2 Principais conceitos nas teorias de Wallon	22
2.3 O processo de desenvolvimento e aprendizagem na teoria de Wallon	27
3. APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS NAS TEORIAS EDUCACIONAIS DE VYGOTSKY E WALLON	31
3.1 Principais congruências teóricas entre Vygotsky e Wallon	31
3.2 Principais divergências teóricas entre Vygotsky e Wallon	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERENCIAS	41

INTRODUÇÃO

Tratar da temática que envolve os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança é algo que requer um estudo aprofundado, uma vez que muito se tem produzido sobre teorias que buscam compreendê-la, atentadas cada vez mais a seu aspecto integral. Por muito tempo a criança foi vista como um sujeito passivo, contudo, à luz de importantes teóricos nos tornamos inconformados com tais concepções e, nesse sentido, buscamos analisá-las sob a perspectiva das teorias da psicogenética de Vygotsky e Wallon que, através de seus estudos, trouxeram importantes contribuições para a Educação com concepções acerca da criança.

Na atualidade os estudos realizados por Vygotsky e Wallon têm proporcionado importantes contribuições ao meio acadêmico e, apesar de terem sido propostos há algumas décadas, são e carecem ainda de estudos aprofundados. Nesse sentido, torna-se de grande valia, repensar a prática docente e o modo em que se desenvolve a prática educativa, sobretudo no que se refere às necessidades subjetivas e sociais do sujeito.

Nesta perspectiva, este trabalho objetiva analisar como ocorre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem da criança e a sua constituição. Ele consiste em mais um esforço no sentido de compreender tais processos e pretende contribuir para a compreensão de certos parâmetros que norteiam a prática docente.

No ambiente escolar, professores buscam desenvolver trabalhos de forma que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, bem como sua formação. Contudo, há indagações acerca do trabalho docente, suas adequações às necessidades que por hora estão postas à educação, não sendo restrito às metodologias, mas buscando compreender a criança em sua integralidade. Diante do exposto, o problema que norteou este trabalho foi: Como ocorre a formação do sujeito, como também o seu desenvolvimento e a aprendizagem?

Este trabalho se justifica socialmente por proporcionar contribuições, por meio de análises, a todos os envolvidos no aprendizado da criança: comunidade escolar, família e sociedade a qual está inserido. Tem importância acadêmica, por se tratar de uma pesquisa baseada em diversos estudos a qual poderá auxiliar os graduandos em licenciaturas a compreender o processo de aprendizagem.

A pesquisa realizada se desenvolveu por meio da análise bibliográfica,

através de livros, artigos e revistas que contemplem estudos acerca das concepções dos teóricos. Os referenciais teóricos que nos forneceram as pistas acerca da temática foram construídos com base nas leituras de: DANTAS E OLIVEIRA; IVIC; NUNES E SILVEIRA; MOURA Et al; BAQUERO; MAHONEY, ALMEIDA (org); GALVÃO; HAHN E FERRARO; PEREIRA; BLASINS Et al; ARAÚJO; BASTOS E PEREIRA; SILVA E SCHNEIDER; SOARES; CALIL; ANGELO; COELHO E PISONI; BERALDO. Os trabalhos destes autores permitiram-nos perceber um viés de análise que procura evidenciar os possíveis contribuintes para a formação e constituição do sujeito, seu desenvolvimento e aprendizagem.

O objetivo primordial da pesquisa é compreender as teorias de Vygotsky e Wallon e suas contribuições para a educação, destacando as semelhanças e diferenças teóricas entre eles, sobretudo no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento do sujeito. Para alcance desse objetivo buscamos verificar o histórico de vida dos teóricos, suas teorias e concepções acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, buscando encontrar as aproximações e diferenciações pontuais acerca das teorias e concepções do desenvolvimento e da aprendizagem para eles.

Para tal, a pesquisa está dividida em três capítulos. De início será abordado o histórico de Vygotsky, teorias e processos de desenvolvimento e aprendizagem, no segundo momento será apresentado a história de Wallon, suas teorias e processos de desenvolvimento e aprendizagem, e para finalizar serão expostas as principais congruências e divergências teóricas entre os mesmos.

Assim sendo, nos propomos a refletir acerca da formação da criança, seu desenvolvimento e aprendizagem, e a prática docente. Assuntos que geram grandes debates, requerem um olhar crítico, atento e analítico para sua melhor compreensão.

1 VYGOTSKY, HISTÓRICO, TEORIA E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

O objetivo do capítulo é analisar o histórico, as teorias e os processos de aprendizagem e desenvolvimento segundo a proposta de Vygotsky. Este capítulo

versa sobre uma investigação dos processos de aprendizagem. Para tal está dividido em três tópicos. De início será abordado a vida de Lev Semionovich Vygotsky, no segundo momento será apresentado suas principais teorias, e para finalizar, será relatado o que é o desenvolvimento e a aprendizagem para o teórico.

1.1. Quem foi Lev Semionovich Vygotsky

Lev Semionovich Vygotsky nasceu em 1896 em Orsha, um pequeno povoado da Bielorrússia, país que fazia parte da antiga União Soviética, e faleceu em 1934 de tuberculose. Apesar de ter vivido pouco, deixou relevantes estudos, os quais na contemporaneidade são bases para diversas pesquisas que envolvem entre elas os sistemas psicológicos (IVIC, 2010).

As ciências humanas desde cedo o interessaram. Estudou a língua, linguística, estética, literatura, filosofia, história e direito. É notável que ele sempre estava em busca de novos conhecimentos, interessando-se por assuntos que perpassam seu contexto social. Ensinou psicologia, se atentou aos problemas das crianças deficientes e prosseguiu seus estudos na literatura e na psicologia da arte, quanto mais conhecia mais estudava, chegando a ministrar palestras em congressos nacionais. Desenvolveu uma obra na qual a partir de então dedicou-se à psicologia, denominada de “Psicologia da Arte” (1925) (IVIC, 2010).

Tornou-se integrante do Instituto de Psicologia no ano de 1924 em Moscou, apesar de não ter uma formação superior acadêmica na área. Junto a um grupo de revolucionários desta instituição, no momento de pós-revolução na União Soviética em que almejavam uma nova psicologia na época, criaram a teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos, a qual inclui socialização, interação, signo e instrumento, história e cultura, em que estão interligados. O materialismo dialético são fontes de suas escritas (IVIC, 2010).

Escreveu cerca de duzentas obras, porém nem todas se tornaram conhecidas, muitas se perderam. Mesmo assim, diversos tradutores vêm trabalhando nisso, com o objetivo de torná-las conhecidas. Vale ressaltar que é um trabalho que necessita de muita cautela, uma vez que sua língua original é russa, e qualquer descuido pode-se afastar da ideia central do autor IVIC (2010).

Vygotsky pode ser considerado um teórico cognitivista, pois estudou processos da mente do homem, utilizando o termo função mental para denomina-los. (OLIVEIRA, 1992).

1.2. Principais conceitos das teorias de Vygotsky

A teoria histórico-cultural de Vygotsky propõe que a cultura a qual o sujeito está inserido molda seu funcionamento psicológico (OLIVEIRA, 1992). Como afirma Oliveira (1992, p. 36) “A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”. Dessa forma a cultura e o homem estão interligadas, em que a primeira exerce uma potente ação sobre o segundo.

O homem interage com a cultura, uma vez que está inserido em uma realidade em que a cultura a organiza. Ela será internalizada pelo sujeito, irá se integrar no material simbólico e fará a mediação do sujeito com o objeto de conhecimento. Logo a cultura tem uma estreita relação com a forma que o sujeito pensa (OLIVEIRA, 1992).

O ser humano não tem uma relação direta com objetos de conhecimento, mas mediado pelos sistemas simbólicos que estão à sua disposição, dados pela cultura (OLIVEIRA,1992).

Sobre a mediação, Oliveira diz:

Se por um lado a ideia de mediação remete a processos de representação mental, por outro lado refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real (OLIVEIRA, 1992, p.41).

Com isso, observa-se que os sistemas simbólicos fornecidos pela cultura farão a mediação, estando ela entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Logo estes estão sob total influência da cultura, a qual fornece ao indivíduo os significados aceitos por ela e que proverão sua cosmovisão.

Na mediação estão incluídos dois aspectos complementares. O primeiro é o processo de representação mental, a qual o sujeito pode mentalmente fazer visualizações de situações, sem necessariamente da presença do que está pensando.

O segundo é a operação com sistemas simbólicos, o qual ocasiona o desenvolvimento da abstração e da generalização dos conceitos aprendidos (OLIVEIRA, 1992).

Sobre a linguagem enquanto integrante dos sistemas simbólicos, Oliveira diz que “A linguagem humana, sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, tem, para Vigotski, duas funções básicas: a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante”. Logo a linguagem é uma agente mediadora, visto que se encontra entre o sujeito e o objeto de conhecimento e possibilitará seus contatos. A autora esclarece que a linguagem é um sistema simbólico e de mediação, a qual possibilita a interação entre seus usuários e fornece conceitos que possibilitam que estes façam classificações de objetos de acordo com suas categorias e características em comum OLIVEIRA (1992).

É por meio da interação da criança com o mundo, que ela terá acesso às palavras, a linguagem será internalizada e organizará seus conhecimentos. Essa internalização não é um processo de cópia da realidade, mas um processo consciente (OLIVEIRA, 1992).

A aprendizagem coloca a disposição do sujeito a língua, instrumento este que torna-se participante das estruturas psíquicas do sujeito, referente ao desenvolvimento da fala interior. Com novas aquisições da linguagem, através do meio social, estas interagem com diversas funções mentais, como o pensamento, surgindo assim mais funções mentais, inclusive o pensamento verbal (IVIC, 2010).

As palavras são meios os quais os pensamentos podem ser manifestados e ouvidos. Dessa forma as palavras estão interligadas aos pensamentos do sujeito. (BAQUERO, 1998).

A fala interior, é um processo de interiorização, ocasionada através da cultura. Não se trata de uma simples cópia e cola do que há no exterior em encaminhamento para o interior, mas vários processos evolutivos. Dessa forma há processos que irão no decorrer do tempo se modificando gradativamente (BAQUERO, 1998).

O discurso interior é a forma internalizada da linguagem, o qual ocorre na mente do sujeito e auxiliará em suas operações psicológicas dando significado à linguagem (OLIVEIRA, 1992).

Vygotsky distingue dois integrantes do significado da palavra: o significado, que trata-se do entendimento sobre determinada palavra, a qual é partilhada entre

seus usuários e o sentido, em que o significado está sob a influência do contexto e vivências afetivas do sujeito (OLIVEIRA 1992).

A linguagem fornece conceitos e organiza o mundo real. Cada palavra possui um significado o qual é generalizado, e através deste, o pensamento e a fala irão se juntar formando assim o pensamento verbal. É neste elemento que estão duas funções, as quais são bases para a linguagem, que são a de intercâmbio social e de pensamento generalizante (OLIVEIRA 1992).

Segundo Oliveira (1992, p. 42) as palavras enquanto signos mediadores:

As palavras, portanto, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, generalizações: cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria de objetos, desse conceito.

Observa-se portanto que cada palavra, refere-se ao que foi denominado de signo. Os signos fazem mediações entre homem e mundo e carregam uma classe de objetos que recebem conceitos.

Vygotsky apresenta dois tipos de conceitos, Oliveira (1992, p. 47-48):

Conceitos “cotidianos” ou “espontâneos”, isto é, aqueles desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas. Vigotski distingue esse tipo de conceitos dos chamados “conceitos científicos” - aqueles adquiridos por meio do ensino, como parte de um sistema organizado de conhecimentos, particularmente relevantes nas sociedades letradas, em que as crianças são submetidas a processos deliberados de instrução escolar.

Os conceitos cotidianos, chamados também de espontâneos, referem-se aos que se desenvolvem em práticas cotidianas e de interações com o outro. Os conceitos científicos dizem respeito aos que ocorrem nas instituições de ensino escolar, que trabalham com conhecimentos científicos da sociedade letrada.

Ambos os conceitos são interdependentes e necessitam um do outro para se concretizar e ter significado. Mesmo antes de ter contato com a escola, a criança já manteve contato com diversos conhecimentos e já possui algumas noções dos conteúdos trabalhados nas instituições de ensino (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Segundo Nunes e Silveira (2015, p. 53) “A inter-relação dos conhecimentos espontâneos e científicos nos remete à importância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)”. Com isso ambos os conhecimentos são importantes para a ZDP.

No desenvolvimento há duas dimensões, a dimensão do desenvolvimento real, a qual a criança é capaz de executar sozinha determinada atividade e a dimensão do desenvolvimento potencial a qual está prestes a acontecer, o auxílio do outro como mediador contribuirá para que o desenvolvimento potencial se torne real (NUNES; SILVEIRA, 2015).

1.3. O processo de desenvolvimento e aprendizagem na teoria de Vygotsky

A aprendizagem é a base para o desenvolvimento, na medida que a criança aprende, irá também se desenvolver. A presença do outro nesses processos, tem um lugar de grande relevância a qual é imprescindível para que ocorram. Como afirma Oliveira (1992, p. 51) sobre a aprendizagem e o desenvolvimento que diz “a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas.”.

O processo de aprendizagem possibilita que o desenvolvimento ocorra, disponibilizando meios e condições. Como apresenta Ivic (2010, p.19) “a aprendizagem aparece como um meio de reforçar esse processo natural, pondo à sua disposição os instrumentos criados pela cultura”, dessa forma ao aprender o sujeito irá se desenvolver, mediante as condições fornecidas culturalmente através do outro.

Segundo Nunes e Oliveira (2015, p. 50) “A teoria vygotskyana compreende que o desenvolvimento do sujeito, desde o início da vida, ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o circundam”. Logo, o desenvolvimento do sujeito é uma resposta de como cultura a qual o indivíduo está inserido, fornece significados do que está em sua volta.

A cultura torna-se integrante da essência do sujeito, em que o processo histórico molda sua forma de pensar, seja em seu desenvolvimento enquanto espécie ou em seu singular. Este por sua vez, se estabelece através da relação com o outro, em que permite o acesso do sujeito à cultura (OLIVEIRA 1992).

A internalização da cultura não se desenvolve de forma passiva no sujeito, mas este, constantemente reconstrói e reinterpreta os conteúdos à sua volta. Por meio da apropriação do material cultural, o sujeito guiará suas ações e pensamentos (OLIVEIRA, 1992).

O ser humano se constitui como tal, por meio de sua dupla natureza, biológica e cultural, na qual ambas estão interligadas e proporcionarão seu desenvolvimento. Em concordância, Oliveira (1992, p. 36) sobre análises dos estudos de Vygotsky menciona que “Suas proposições contemplam, assim, a dupla natureza do ser humano, membro de uma espécie biológica que só se desenvolve no interior de um grupo cultural”. Dessa forma, é notório a importância dos aspectos culturais na construção do sujeito o qual também é biológico.

Segundo Vygotsky, em decorrência do sujeito possuir a natureza biológica e social, as mesmas deverão estar interligadas e terem significados para si. Vygotsky não concordava com a psicologia tradicional (OLIVEIRA, 1992).

Sobre o pensamento, Oliveira traz:

Uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de “pensamentos que pensam a si próprio”, dissociado da plenitude da vida, das necessidades e interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (OLIVEIRA, 1992, p. 124).

Dessa forma, é notório a valorização do teórico na relação entre o pensamento e o meio social, em que ambos têm seguimentos juntos. Observa-se sua crítica em relação ao pensamento, o qual não é isolado, mas que necessita de outros fatores para lhe dar significados.

O processo de desenvolvimento do sujeito, para Vygotsky, ocorre por causa da apropriação que o mesmo tem dos significados da cultura a qual tem acesso, e que ocasiona a mudança de biológico para sócio-histórico. (NUNES; SILVEIRA, 2015).

No decorrer de seu desenvolvimento, existem dois aspectos consideráveis, que são as funções psicológicas elementares e as funções psicológicas superiores. As primeiras têm origem biológica, e se manifestam nos anos iniciais do desenvolvimento da criança, são estimuladas pelo ambiente e submetidas a experiências concretas e a fatores biológicos, naturais e involuntários. No processo de interação com o outro, compreendendo assim a cultura deste, estas funções psicológicas irão se transformando e desenvolvendo, construindo assim as funções psicológicas superiores, que envolvem capacidades mais avançadas quando comparadas às das funções psicológicas elementares, como consciência, imaginação e linguagem, segundo aspecto do desenvolvimento. Dessa forma o desenvolvimento

psicológico é um processo do interpsicológico para o intrapsicológico. (NUNES; SILVEIRA, 2015).

A passagem do interpsicológico para o intrapsicológico não é um simples processo, é necessário que haja uma significativa interação com o outro, que será mediada simbolicamente. Será por meio do material cultural o qual o sujeito tem acesso, que ele irá se apropriar e a utilizá-lo em pensamentos e em ações com e no mundo (OLIVEIRA, 1992).

Os planos genéticos do desenvolvimento de Vygotsky, podem ser analisados através das perspectivas de quatro planos: a filogênese com a história da espécie humana, a ontogênese com a história do desenvolvimento sociogênese com a história do grupo cultural em que o sujeito está inserido e a microgênese com a história de cada processo psicológico do indivíduo e suas experiências de vida. (MOURA et al, 2016).

A filogênese, trata-se da história da espécie humana e determina seus limites (MOURA, et al. 2016). Sobre o processo de desenvolvimento nas concepções de Vygotsky, Oliveira diz:

o indivíduo humano, dotado de um aparelho biológico que estabelece limites e possibilidades para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura (OLIVEIRA, 1992, p.47).

Diante do exposto, observa-se que o ser humano enquanto biológico é também social, uma vez que o primeiro aspecto necessita do amparo do segundo. Contudo, o aparelho biológico vai estabelecer o limite e a forma do funcionamento mental do sujeito.

O segundo fator é conceituado de ontogênese, que refere-se à história do desenvolvimento do indivíduo dentro de determinada espécie (MOURA, et al. 2016). De acordo com Oliveira (1992, p.47) sobre as funções mentais nas concepções de Vygotsky: “Trabalhando com a noção do cérebro como sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e cujos modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.” Diante do exposto, o cérebro humano possui uma grande capacidade de aprender e de se desenvolver. O percurso histórico da espécie humana e a singularidade do sujeito contribuirá para que tais processos ocorram.

Desse modo, não é necessário transformações físicas no cérebro para que este se desenvolva. O homem, enquanto integrante da espécie humana, possui uma história de desenvolvimento pessoal e também de sua espécie, a qual molda seu funcionamento psicológico (OLIVEIRA, 1992).

De acordo com Baquero (1998, p. 60) “A via genética de abordagem, na ontogenia, lida com os problemas vistos de evolução do significado das palavras e dos processos de construção conceitual”, logo as palavras, ao longo do desenvolvimento do sujeito pode sofrer mudanças de significado no pensamento, que contribuirão na construção conceitual, por meio das aprendizagens, pois o mesmo possui um cérebro com sistema aberta, citado anteriormente por Oliveira (1992).

O terceiro é a sociogênese, relacionado ao aspecto histórico-cultural de determinada sociedade (MOURA, et al. 2016). A cultura molda o funcionamento da espécie humana, com isso ela é responsável pela cosmovisão que tem um determinado grupo social, agindo ainda sobre a forma de pensamento do grupo (OLIVEIRA, 1992).

Segundo Nunes e Silveira (2015), o desenvolvimento do sujeito não é exclusivamente biológico, mas também cultural, o qual é possibilitado com as oportunidades que este tem.

no desenvolvimento cultural do sujeito, há uma mudança interna dos “processos naturais”. E isto não é algo fornecido biologicamente ou pelo meio, é fruto da atividade da espécie humana diante das oportunidades oferecidas pelo contexto histórico e cultural do qual faz parte, e que, ao mesmo tempo, por ela é reconstruído (NUNES; SILVEIRA, 2015, p.51).

Com isso, o ser humano se desenvolve culturalmente por meio do contexto histórico e cultural o qual está inserido, refletindo assim na forma como ele pensa. Estes constroem o sujeito e são reconstruídos por ele.

O quarto é a microgênese. Corresponde a diversos e pequenos fenômenos no psicológico, que contribuirão para a singularidade de cada indivíduo. Está relacionado também com as experiências de vida do sujeito (MOURA, et al. 2016).

O desenvolvimento psicológico do sujeito abrange os aspectos biológicos e sociais, que caminham juntos. O cérebro enquanto órgão em que há atividades psicológicas, e a cultura que participa ativamente da construção do sujeito, formam um importante processo em que o biológico se transforma em sócio-histórico

(OLIVEIRA, 1992).

Nesse sentido, ainda que não tenha sido apresentada de forma minuciosa, tendo em vista a complexidade dos estudos e trabalhos desenvolvidos pelo autor em questão, tais aspectos apresentados são de suma importância para a compreensão do percurso que será apresentado na sequência deste trabalho.

2. WALLON, HISTÓRICO, TEORIA E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Seguindo a mesma proposta do capítulo anterior, este tem por objetivo apresentar o histórico, a teoria e os processos de aprendizagem de acordo com Henri Wallon.

Este capítulo aborda sobre os processos de aprendizagem, segundo Wallon. Para esse fim, está dividido em três subtópicos. Inicialmente será apresentado os aspectos históricos da vida de Henri Wallon, em seguida suas principais teorias, e

para concluir, será exposto o que é o desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva deste autor.

2.1. Quem foi Henri Wallon?

Henri Wallon, nasceu em 1879 na França e faleceu no ano de 1962. Realizou diversos estudos, os quais abrangem as áreas da Filosofia, Medicina, Psicologia e da Educação (NUNES; SILVEIRA, 2015).

No ano de 1903, aos vinte e três anos, formou-se na Escola Normal Superior em Filosofia. No ano posterior ministrou aulas no ensino secundário. Enquanto docente, discorda com a prática autoritária a qual a considerava caminho para o obscurantismo e à desconfiança (GALVÃO, 1995).

Acreditava haver uma relação entre os estudos da psicologia e da pedagogia. Via que a escola era um ambiente de privilégio para a psicologia estudar a criança. Os estudos da psicologia sobre o desenvolvimento infantil ofereceriam instrumentos para melhorar a prática pedagógica (GALVÃO, 1995).

O teórico passou sua vida residindo em Paris. Foi contemporâneo de duas guerras. Na primeira guerra, ofereceu serviços médicos e na segunda trabalhou para a Resistência. Foi integrante do partido comunista, ingressando pouco tempo depois que os nazistas fuzilaram Politzer. Depois da libertação, presidiu a comissão que formulou um projeto para a reforma da educação na França (DANTAS, 1992).

As obras e as atividades de Wallon contribuíram na elaboração do Projeto Langevin-Wallon, o qual foi desenvolvido junto ao físico Langevin e outros educadores, tendo como objetivo a reforma da educação francesa depois da Segunda Guerra Mundial (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

O projeto apresentava esperança para uma educação mais justa, destinada a uma sociedade justa. Foi uma reforma que não foi implantada, tinha o objetivo de adequar o sistema às necessidades democráticas da sociedade, possibilitar o melhor desenvolvimento das aptidões de cada sujeito e a formação cidadã (GALVÃO, 1995).

Em tais momentos, realizou estudos sobre lesões cerebrais, reconhecendo que a atividade mental necessita de um órgão, a qual está sujeito a sua saúde (DANTAS, 1992).

O objeto de estudo que contribuiu, foram mais de duzentas observações de

crianças doentes, pessoas com retardo, epilepsia e anomalias psicomotoras. O material foi colhido entre 1909 e 1912, mas somente apresentado como tese e publicado depois da primeira guerra mundial (DANTAS, 1992).

Primeiramente seus estudos estavam voltados à psicopatologia. No ano de 1914 realizou um registro que contava com 214 detalhadas observações de crianças com idades de dois a quinze anos, as quais estavam internadas em decorrência de sérias perturbações de comportamento. Tal estudo deu início à sua tese de doutorado e mais adiante tornou-se um livro, chamado *L'Enfant Turbulent* (1925) (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

A Resolução deste estudo foi revisada e comparada com as observações dos soldados machucados na primeira guerra mundial, que apontaram condições de haver relações entre lesões neurológicas aos efeitos no psiquismo (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

Posteriormente aos estudos psicopatológicos, Wallon voltou-se ao desenvolvimento da criança, o qual considerou o estudo da consciência como o melhor meio na busca por sua gênese, origem. O processo de desenvolvimento foi caminho para os estudos das origens biológicas da consciência (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

2.2. Principais conceitos nas teorias de Wallon

A teoria de Henri Wallon, é considerada como uma psicogênese que envolve o sujeito integralmente, levando em consideração a razão, a emoção e a contribuição histórico-cultural (NUNES; SILVEIRA, 2015).

A teoria de Wallon pode ser definida como uma psicogênese da pessoa completa. O teórico não concorda em estudar um único aspecto do homem, de forma isolada, mas um estudo integrado do desenvolvimento humano (GALVÃO, 1995).

Em sua teoria da emoção é notável uma percepção darwinista, a qual é vista como meio de sobrevivência do ser humano. É através desta, que o sujeito enquanto bebê, mobiliza os que estão à sua volta, para serem supridas suas necessidades, devido à incapacidade de certas atividades cognitivas correspondentes ao início da história do ser e de sua espécie (DANTAS, 1992).

A atividade emocional é social e biológica ao mesmo tempo. O choro,

enquanto expressão emocional do bebê e mobilizante, possibilita o primeiro e mais forte vínculo deste com o outro, é nesta perspectiva que Wallon a enfatiza socialmente (DANTAS, 1992).

Existe uma relação entre a emoção e o funcionamento da inteligência, em que a primeira mobiliza o outro, de forma socializadora. A emoção é um recurso de expressão, que possui aspectos orgânicos (tônicos e musculares). Quando o componente emocional é afetado negativamente, há possibilidades de bloqueio do componente intelectual (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Diante do avanço da atividade cognitiva, o movimento se integra à inteligência. Com isso, a criança é capaz de prever em sua mente, a ordem e as etapas das atividades motoras (GALVÃO, 1995).

O movimento desempenha um importante papel na afetividade e na cognição. Wallon relaciona o movimento ao músculo, a atividade muscular não necessariamente ocorrerá somente quando houver deslocamento do corpo. A musculatura tem duas atribuições: a cinética que regula a dinâmica que há nas fibras musculares, que é responsável pelo movimento observável e a postural, também chamada de tônica, a qual controla a tensão muscular, ambas estão interligadas para atividades com o corpo (GALVÃO, 1995).

Sobre os órgãos do movimento, Wallon buscou estudá-los. Propôs que no movimento, a musculatura e as estruturas cerebrais são responsáveis por organizá-lo. A musculatura está relacionada ao movimento observável, é uma atividade de músculos, movimento; as estruturas cerebrais estão relacionadas com a atitude de manutenção da posição aceita, mímica e de músculos em repouso (DANTAS, 1992).

Os primeiros movimentos são sobre o meio humano, os quais irão mobilizá-lo com sua expressividade, a função afetiva é a primeira função do movimento. No final do primeiro ano de vida, com o desenvolvimento das primeiras práxis, inicia-se a dimensão cognitiva do movimento (GALVÃO, 1995).

A função postural está intimamente ligada ao intelecto, e a tônica ao curso do pensamento. Diante de algumas situações, confrontamo-nos com situações complexas as quais a função postural é notável, como mudar de posição, a qual poderá ajudar, pois oferece superação de estagnação e paralisia a qual a mente pode estar. Na função tônica a percepção é uma aliada, como fazer o uso do olfato e da visão para determinadas atividades, as quais o sujeito fará contrações e contorções

no rosto e no corpo em adaptação para a percepção (GALVÃO, 1995).

Sobre o aparato orgânico e a dimensão social, Nunes e Silveira dizem:

O sujeito Walloniano possui um aparato orgânico prevalecente em seu início de vida, marcado por manifestações predominantemente emocionais, direcionadas ao mundo externo, às pessoas que dele cuidam. Desde o início, o contato com os outros constitui uma dimensão eminentemente social e possibilita que a criança, apoderando-se do universo cultural em que está inserida, construa progressivamente condutas superiores de raciocínio e de ação no mundo (NUNES; SILVEIRA, 2015, p. 57).

Com isso, é notável a relevância do aparato orgânico, o qual manifesta as emoções do bebê, para com os que estão à sua volta e que o cuidam. Desde o início, essa interação da criança com o outro é considerada como social, ela permitirá que este se aproprie da cultura a qual tem acesso e desenvolvam condutas superiores de raciocínio e de agir no mundo.

Sobre a caracterização da atividade emocional, Dantas (1992, p. 140) relata que: “ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida por meio da mediação cultural, isto é, social”. Portanto a atividade emocional é própria e constituinte do sujeito e contribui para que ele desenvolva relações sociais, evolua cognitivamente e racionalmente, contudo necessita para este alcance, da mediação cultural.

Sobre organismo e pensamento, Galvão cita:

Wallon admite o organismo como condição primeira do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Adverte, contudo, que não lhe constitui uma razão suficiente, já que o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere.[...]. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência (GALVÃO, 1995, p. 20).

Portanto, todas as funções psíquicas necessitam de um aparato orgânico. Contudo, o objeto da ação mental é vindo do que ocorre em volta do sujeito, como o ambiente o qual está inserido. O ser humano constitui-se de forma fisiológica e social, em que os aspectos internos e externos presentes ao longo de sua vida o determinam.

A emoção e a afetividade não são sinônimas. A primeira, faz parte das manifestações da vida afetiva. É acompanhada de alterações orgânicas, como alterações nos batimentos cardíacos, mudança na mímica facial, alteração postural e

influência nos gestos. Possui modificações que podem ser observadas externamente, de caráter expressivo, as quais causam contágio e mobilização no ser humano (GALVÃO, 1995).

A afetividade possui um conceito amplo. Na vida do bebê, a afetividade manifesta-se como sensações no corpo e se expressa como emoções. Com o desenvolvimento da linguagem, é possível sua manifestação como sentimentos. Assim a afetividade ganha um recurso, o qual ela poderá se expressar em palavras (GALVÃO, 1995).

No início da vida, o pensamento é conduzido pela palavra, em seus aspectos primitivos, como a musicalidade de assonâncias e rimas. Cada palavra tem um significado para a mente e cada gesto tem um propósito (DANTAS, 1992).

A linguagem e o pensamento estão interligados. A linguagem é um recurso e suporte para o pensamento, ela o exprime. Ela afeta o desenvolvimento do pensar. Com sua aquisição, o indivíduo é capaz de reagir além daquilo que está próximo, até mesmo disponibiliza a representação mental, quando os objetos estiverem fora do seu alcance (GALVÃO, 1995).

No primeiro ano de vida, predominam as relações emocionais no ambiente e a embriogênese está em conclusão. É um momento em que o trabalho cognitivo não se diferencia da atividade afetiva. Contudo, a criança está em preparação para o sensório-motor, que envolve o olhar, pegar e andar. Isso possibilitará no segundo ano de idade, uma exploração mais forte, em que a inteligência poderá construir sua realidade. Quando diferenciada, Wallon a denominou de inteligência prática ou das situações (DANTAS, 1992).

Quase que ao mesmo tempo, a função simbólica, com o apoio do meio humano, ocasiona no final do segundo ano de idade a fala, e o aspecto representativo é notório, que leva-o a uma nova relação com o real em que haverá emancipação da inteligência do aspecto perceptivo imediato. Tal função é no início frágil, apoiando-se por um período nos gestos, o qual Wallon a denominou de projetiva (DANTAS, 1992). Junto a função simbólica e a linguagem, surge o pensamento discursivo, o qual é sincrético em sua origem. Wallon observou suas primeiras manifestações em crianças com idade a partir dos cinco anos. O sincretismo relaciona-se não somente com os conteúdos, mas também com os processos de pensamento inicial, em que os mecanismos de assimilação e de oposição não se distinguem (DANTAS, 1992).

No período pré-escolar, a criança passa por uma latência cognitiva, para reconstruir seu eu no plano simbólico, e se tudo ocorrer bem, a inteligência poderá privilegiar-se com a redução do sincretismo do sujeito. A inteligência tem como função no adulto e na criança, explicar a realidade (DANTAS, 1992).

No pensamento sincrético, há uma mistura das ideias, como a não diferenciação de objetos entre si. A sua diferenciação depende do avanço da inteligência (GALVÃO, 1995).

Com a redução do sincretismo, surge uma nova forma de pensar chamada de categorial, a qual permite atribuir qualidades próprias de um objeto, diferenciando dos outros (DANTAS, 1992).

A função categorial organiza o real em séries e classes, separando entre qualidade e coisa, com o apoio de um fundo simbólico o qual é instável. Para tal função, o meio cultural é de grande relevância, pois fornece a diferenciação levando em consideração os conhecimentos formais (GALVÃO, 1995).

Sobre o desenvolvimento da criança, as estruturas psicológicas e seu suporte fisiológico, Nunes e Silveira falam:

É nessa relação sujeito-meio que Wallon vai situar o desenvolvimento da criança, pois estudá-la de forma contextualizada possibilita perceber a dinâmica entre ela e o ambiente, a cada idade e de forma particular. O suporte biológico é importante, mas não é o fator determinante, pois a determinação é recíproca, ou seja, não se pode pensar a evolução das estruturas psicológicas e seu suporte fisiológico em separado (NUNES; SILVEIRA, 2015 , p. 58).

Com isso, Wallon estuda o desenvolvimento da criança de forma contextualizada, levando em consideração a relação das estruturas psicológicas com seu suporte fisiológico, em que ambos possuem uma relação mútua, dependente.

Através das observações e comparações do desenvolvimento de crianças consideradas normais e patológicas, entre crianças e adultos, originou os princípios que regulam tal processo e definem seus diferentes estágios, culminando assim, sua teoria do desenvolvimento (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

2.3. O processo de desenvolvimento e aprendizagem na teoria de Wallon

Segundo a teoria de Wallon, o desenvolvimento do ser humano é resultante de fatores, os quais estão interligados, denominados de biológico, de existência e de características da singularidade em cada indivíduo (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Wallon estudou a gênese do percurso da vida, tendo a criança como objeto de estudo. É na relação entre sujeito e meio que o autor situou o desenvolvimento da criança. Estudá-la de forma contextual, permite perceber a relação dela com o meio social, a cada idade e de forma singular. O seu aspecto biológico é importante para o seu desenvolvimento, porém necessita de apoio, a evolução das estruturas psicológicas requerem suporte fisiológico (NUNES; SILVEIRA, 2015).

O teórico considera que a infância é mais que um estado provisório, trata-se de um momento único na vida do sujeito e fecunda. Para compreender o psiquismo humano, voltou-se ao estudo da criança, crendo que ela possibilita o acesso à gênese dos processos psíquicos, estudando assim a criança em suas atividades e momentos em que seu psíquico se encontra em evolução (GALVÃO, 1995).

Para o teórico, ao estudar a criança, deve-se analisar as fases de seu desenvolvimento. Em cada fase, há uma característica marcante, com alternância entre aspectos intelectuais, em que o sujeito se volta para situações de ações que ocorrem à sua volta, e afetivos, referentes à construção de si, a qual denominou de alternância funcional (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Os fatores orgânicos e os sociais são ordens de fatores os quais estabelecem as condições para o aparecimento das atividades em cada estágio e que também definem os limites e as possibilidades características de cada estágio em função das interações. É no envolvimento do organismo com a cultura, em um determinado tempo, que irá desenvolver as características correspondentes a cada estágio (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

Os estágios do desenvolvimento, segundo Wallon, são cinco. Neles, podem ocorrer mudanças, e nas etapas mais recentes, podem surgir aspectos característicos aos de já vivenciado em uma etapa anterior. Cada um tem suas próprias características, e na mudança de um estágio para outro podem surgir mudanças de comportamento e crises. A execução nos aspectos afetivos e intelectuais, em cada estágio, auxilia o seguinte (NUNES, SILVEIRA, 2015).

O primeiro estágio é denominado de Impulsivo emocional, que é por volta de até o primeiro ano de vida da criança. Ele é marcado pela incapacidade motora e

simbólica que o sujeito tem, seus movimentos ainda não possuem uma ordem, ele não consegue distinguir entre seu corpo e os objetos à sua volta, mas manifesta suas emoções, mobilizando o outro e assim recebe cuidados de uma outra pessoa, o que é considerado como caráter social (NUNES; SILVEIRA, 2015).

O segundo é o Sensório-motor Projetivo que se estende por volta do primeiro ano de vida até o terceiro. Momento marcado pela exploração do ambiente físico, em que já possui mais autonomia em seus movimentos. Utiliza a inteligência prática, perceptível e motora, e seu pensamento está vinculado aos gestos. A criança é capaz de manifestar de forma motora o que projeta em seu pensamento. É o início do desenvolvimento do aspecto simbólico (NUNES e SILVEIRA, 2015).

O terceiro é o Personalista, que abrange dos três anos de idade em torno de até os seis anos. Período da formação da personalidade e da subjetividade. O afeto é um ponto que predomina. busca-se mais autonomia, algumas vezes opondo-se ao outro e a ordens. O pensamento é sincrético e a função simbólica é estabilizada. Busca constituir-se e se autoconstruir. (NUNES; SILVEIRA, 2015).

O quarto é o Categorical, que é dos seis anos de idade até aproximadamente aos onze anos de idade. A inteligência é mais evoluída, e o sincretismo diminuído. O sujeito pensa de forma mais organizada e em categorias, com energia e curiosidade para o mundo (NUNES; SILVEIRA, 2015).

O quinto é a adolescência, que envolve os onze anos de idade em diante. É o início da puberdade, trazendo consigo alterações afetivas, e com mais raciocínio, ocasionado pelas transformações do intelecto, mudanças pessoais e com os outros. O adolescente busca novos sentidos, a identidade, amplia seus afetos, sem perder os que tem pela família (NUNES; SILVEIRA, 2015).

As idades propostas por Wallon em cada estágio, são referentes às crianças de sua contemporaneidade, para os dias atuais, devem ser revistas levando em consideração a cultura da época (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

No decorrer do desenvolvimento do sujeito, há momentos de conflitos, com questões emocionais em evidência. Contudo, tais conflitos fazem parte da construção do psiquismo do indivíduo e não de uma barreira para a aprendizagem (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Para o sujeito aprender, é necessário que este se aproprie dos conhecimentos e significados culturais a ele disponibilizados. A aprendizagem não é um processo de

recepção passiva, mas requer do sujeito uma atividade psíquica e de estruturação por ele (NUNES; SILVEIRA, 2015).

As leis que organizam a sequência referente aos estágios indicam alternância funcional, predominância funcional e integração funcional.

A lei da alternância funcional mostra alternância com direções opostas nos estágios. Nos estágios Impulsivo Emocional, Personalismo, puberdade e adolescência, o movimento está voltado para o seu interior, para o seu autoconhecimento. No Sensório-Motor e Projetivo, Categorical, é voltado para o conhecimento do que está a sua volta, exterior (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

A lei da sucessão de predominância funcional fala sobre a alternância no domínio dos conjuntos funcionais nos estágios, se é motor, afetivo ou cognitivo. Na configuração da relação entre eles, fica evidente qual mais se destaca, como o motor (Impulsivo Emocional), afetivo (Personalismo, Puberdade e Adolescência) ou o cognitivo (Sensório-Motor e Projetivo, categorial) (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

As citadas leis, quando analisadas integrando-as, é notório que quando o movimento é para o interior, há predominância afetiva, quando é para o exterior, para o mundo, há predominância cognitiva. Ambos possuem um suporte, que é o motor, para deslocamentos nos ambientes e também expressões plásticas (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

A lei da integração funcional expõe a relação que há entre os estágios, como conjuntos funcionais hierarquizados. Considera os primeiros estágios como mais simples, em que suas atividades vão sendo dominadas e integradas nos estágios seguintes, mais complexos, de acordo com as condições do sistema nervoso e local (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

Inicialmente na vida do bebê, o aspecto motor, afetivo e cognitivo, encontram-se indiferenciados, reagindo como um todo, mas com o esforço da criança, irão se diferenciar. Contudo, os três aspectos estão intimamente ligados, cada um constituindo parte do outro, todas as ações humanas afetam tais conjuntos, e os mesmos impactam o sujeito, considerado como um quarto conjunto (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

O método de análise de Wallon, surgiu através da perspectiva da psicologia genética. Pois acreditava que tal perspectiva era a melhor para estudar a mudança da criança em adulto, visto que procura estudar os fenômenos em sua origem e

transformações, conservando a unidade (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

Nessa perspectiva, junto a dialética do materialismo dialético, o teórico descreveu e analisou tal mudança. Com isso, criou seu próprio método, chamado de análise genética comparativa multimendicional. O método consiste em fazer uma série de comparações dos sujeitos, de acordo com a necessidade de investigação. Nas comparações, o fenômeno é analisado levando em considerações suas várias determinações, como orgânicas, neurofisiológicas, sociais e a ligação entre elas, esse fato é o que a torna multidimensional (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

Dentre os pressupostos que baseiam a teoria, é considerável que a pessoa está em constante processo, que a cada momento desse processo ela é uma totalidade, em que os conjuntos motor, afetivo e cognitivo estão integrados (MAHONEY; ALMEIDA, 2010).

Sobre a teoria Mahoney e Almeida, citam:

A teoria nos aponta, então, conjuntos que atuam como uma unidade organizadora do processo de desenvolvimento. O afetivo, o motor, o cognitivo se relacionam entre si profundamente, a cada momento, e dão como resultado a pessoa individual, única. O que define a pessoa é essa individualidade, consequência das relações internas, próprias de cada sujeito, com as situações objetivas que ele encontra ao longo de seu desenvolvimento." (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p. 17).

Com isso, os conjuntos afetivo, motor e cognitivo estão intimamente ligados e organizam o processo de desenvolvimento. Interligados, os conjuntos resultam na pessoa individualmente e única. O que definirá o sujeito é o seu aspecto individual, resultante das relações internas do indivíduo, junto as situações objetivas que estarão presentes no percurso de seu desenvolvimento.

3. APROXIMAÇÕES E DIVERGÊNCIAS NAS TEORIAS EDUCACIONAIS DE VYGOTSKY E WALLON

Neste capítulo serão apresentadas as principais congruências e divergências teóricas entre os autores apresentados, com enfoque nas implicações educacionais. Para tanto, serão abordados os elementos que possibilitam verificar as aproximações e os distanciamentos no que se refere às concepções de aprendizagem e desenvolvimento entre Vygotsky e Wallon. Para tanto, o capítulo está dividido em dois pontos principais que cumprem com o propósito apresentado.

3.1. Principais congruências teóricas entre Vygotsky e Wallon

As perspectivas Vygotskyana e Walloniana tem aproximações quanto à função do construtivismo nas interações sociais, mas seguem aspectos distintos no desenvolvimento do sujeito, apresentados em suas teorias (SOARES, 2006).

Contudo, ambos estudaram o desenvolvimento humano, levando em consideração a relação entre o afeto e o intelecto no processo de ensino e aprendizagem, em que no ensino ambos devem estar justos (HAHN; FERRARO, 2018).

Sobre os afetos positivos e os negativos, em que os mesmos estão relacionados com as emoções e também com sentimentos, podendo comprometer o cognitivo do sujeito, na perspectiva walloniana, Silva e Schneider dizem:

Os afetos positivos estão relacionados a emoções positivas de alta energia, como o entusiasmo e a excitação, e de baixa energia, como a calma e a tranqüilidade. Os afetos negativos, por sua vez, estão ligados às emoções negativas, como a ansiedade, a raiva, a culpa e a tristeza. [...] as emoções e os sentimentos dos alunos não se dissociam no processo ensino-aprendizagem, já que podem favorecer ou não o desenvolvimento cognitivo (SILVA; SCHNEIDER, 2007, p. 83).

Diante do exposto, é notório a relação das emoções e dos sentimentos da criança no processo de ensino-aprendizagem, os quais podem afetar benéficamente ou não, o desenvolvimento cognitivo do sujeito, dependendo do seu quadro ser positivo ou negativo.

Na teoria Walloniana, é importante considerar a afetividade no contexto educacional, contribuindo para um trabalho mais dinâmico, além de contribuir para a relação com os outros como diálogo e a socialização e trabalhando a auto-estima. O teórico percebe a emoção como algo indissociável da inteligência e que ganham impulso através da socialização (SILVA; SCHNEIDER, 2007).

Sobre as contribuições de Wallon no campo educacional, Calil diz:

Ao trazer contribuições para a compreensão do desenvolvimento dos seres humanos, oferece conceitos e princípios relevantes para o entendimento da totalidade da pessoa e do papel dos professores em sala de aula. Ao considerar o indivíduo na sua totalidade, isto é, considerar igualmente os aspectos afetivo, cognitivo e motor na constituição do indivíduo, Wallon propõe a superação de uma visão de homem dicotomizada, razão/emoção, permitindo-nos reconhecer a função integradora dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (CALIL, 2007, p. 300).

Os trabalhos de Wallon, trouxeram importantes contribuições no campo educacional. Uma vez que os mesmos trouxeram estudos para melhor compreender o sujeito em sua totalidade, incluindo a função do professor. Ao considerar o indivíduo enquanto sujeito integral, com características afetivas, motoras e cognitivas, o teórico

propõe a superação de uma visão desintegrada da constituição do sujeito, possibilitando perceber a importante função de todos os que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem do sujeito.

Sobre o espaço escolar na perspectiva walloniana, Beraldo fala:

A escola é o lugar onde sujeito pode ter experiências significativas na construção de sua individualidade/subjetividade, bem como para ativar a emoção, a afetividade, a diferenciação, ao longo do convívio social com os colegas e professores (BERALDO, 2012, p.02).

Com isso, o espaço escolar é um ambiente enriquecedor para o educando, pois contribui para ativar sua emoção, afetividade e a diferenciação, resultantes da interação com o outro.

Sobre as contribuições de Vygotsky para a educação, em especial a ZDP, Coelho e Pisoni dizem:

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é muito importante para pesquisar o desenvolvimento e o plano educacional infantil, porque este permite avaliar o desenvolvimento individual. Aqui é possível elaborar estratégias pedagógicas para que a criança possa evoluir no aprendizado. Esta é a zona cooperativa do conhecimento. O mediador ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real (COELHO; PISONI, 2012, p. 148).

Observa-se com isso, a relevância dos estudos de Vygotsky, pois o mesmo propõe concepções auxiliadoras no trabalho docente, permitindo aos docentes compreender através de reflexões acerca da zona em que a criança se encontra, podendo assim contribuir para que avance.

Sobre a perspectiva de Vygotsky na educação, Beraldo (2012, p.02) fala que “A escola é vista como o lugar privilegiado em que o sujeito faz uma imersão na Cultura junto ao seu grupo social. A cultura está impregnada de valores, modos de fazer, crenças etc que são elementos fundamentais do contexto histórico-social”. Portanto, a escola é um ambiente de grande relevância na vida do sujeito, uma vez que possibilita a interação do educando com seu grupo social, inclusive a Cultura. Na mesma estão contidos valores, comportamentos e crenças, os quais são primordiais à condição histórico-social.

Ambos os teóricos discordam da psicologia tradicional, e basearam seus estudos, não fazendo uso de tal, mas tendo em mente supera-la (ARAÚJO, 2020).

Vigotski critica a psicologia tradicional por fazer separação entre o intelecto, o volitivo e afetivo, o qual considera ter união entre os mesmos. Para o teórico, o pensamento precisa da motivação, afetos, emoções, dentre outros aspectos (OLIVEIRA, 1992).

Os teóricos Vygotsky e Wallon estão entre os teóricos os quais buscaram responder como surge o pensamento humano, tendo como base a gênese e a evolução das funções psíquicas, com isso, são considerados como teóricos com perspectiva na psicologia genética (ARAÚJO, 2020).

Um dos aspectos do funcionamento linguístico da criança para Wallon, é que na mesma, há uma interferência recíproca entre a linguagem e as imagens perceptivas (PEREIRA, 2012).

Sobre a interferência mútua da linguagem com as imagens perceptivas em Wallon, Pereira diz:

A interferência mútua entre a linguagem e as imagens perceptivas acontece ao modo do conflito, configurando-se como conflito entre o sentido literal e os esquemas experimentais dos quais a criança pode dispor. Este sentido literal a criança recolhe das expressões de linguagem que ouve. Ela extrai significações destas expressões e só então as coloca em relação com as experiências de ordem experimental (PEREIRA, 2012, p. 279).

Com isso, há uma dinâmica entre a linguagem e as imagens perceptivas, caracterizada como modo conflituoso entre o sentido literal com os esquemas experimentais. O primeiro refere-se a criança interagindo com a linguagem, a qual tem acesso através do outro. Nisto, ela compreenderá o sentido de cada palavra e suas significações, incorporando nas experiências de ordem experimental.

A linguagem enquanto possibilitadora de identificar objetos e localizá-los, Soares diz:

A linguagem tem um papel decisivo no processo de identificação e localização dos objetos, pois instrumenta as crianças a focalizar o objeto num conjunto perceptivo e a compará-lo a objetos semelhantes, ultrapassando sua impressão presente. Assim, antes de expressar uma representação, a linguagem introduz um outro tipo de atividade, a atividade projetiva, caracterizada por realizações "ideomotoras", ou seja, projeções de imagens mentais em atos que as realizam (SOARES, 2006, p. 07).

Portanto, a linguagem possibilita que as crianças façam análises perspectivas de determinados objetos, comparações e distinções, indo além do que somente está no local. Antes mesmo da linguagem expressar a representação, ela realiza uma atividade projetiva, imagens mentais em atos que as manifestam.

Para Vygotsky, toda palavra tem um significado, em que não se pode definir ao certo se trata-se do fenômeno da linguagem ou do pensamento, porém só é considerado como fenômeno do pensamento se o mesmo se realizar nas palavras (PEREIRA, 2012).

O teórico teve interesse em compreender a relação existente entre o pensamento e a linguagem, valorizando suas conexões e suas dinâmicas evolutivas no aspecto do desenvolvimento integral do sujeito (BASTOS; PEREIRA, 2007).

No bebê, mesmo sem uma linguagem de códigos sociais, o pensamento progride. O sujeito através do balbúcio exerce uma atividade que a fala desempenha, que é chamar a atenção (BASTOS; PEREIRA, 2007).

Se encontra no desenvolvimento da fala, os níveis pré-intelectual e o pré linguístico, em que depois da estruturação linguístico cognitivo, haverá um processo o qual o pensamento irá se verbalizar e a linguagem será pensada, de forma mais organizada cognitivamente. Com isso a criança passará a compreender o propósito da linguagem, sentindo que necessita da função que a mesma oferece, passando a aprender os signos das palavras e seus símbolos (BASTOS; PEREIRA, 2007).

Para o teórico, o desenvolvimento da linguagem da criança passa por um processo distinto referente a esfera fonética que trata-se de quando a criança apresenta uma fala exterior, começando por uma palavra e que no decorrer do tempo vai agregando mais palavras em seu vocabulário até formar frases coerentes e coesas e, a esfera semântica que é quando uma simples palavra não possui significado restrito, mas de uma frase inteira. O progresso da fala da criança, no todo diferenciado em uma frase, contribui para o desenvolvimento do pensamento da criança do todo para as partes (PEREIRA, 2012).

Ainda sobre a linguagem, Vygotsky a considera como fator indispensável para o desenvolvimento do sujeito, uma vez que ela será o meio de comunicação do indivíduo com o outro. A criança primeiro a utiliza para socializar e se comunicar, depois passa a utilizá-la para manifestar seus pensamentos e se adaptar no meio social a qual está inserida.

Para o teórico, o pensamento está interligado à linguagem. O primeiro surge através da fala, logo é imprescindível que seja analisado o que significa cada palavra no pensamento, pois esta fará o pensamento existir (BASTOS; PEREIRA, 2007).

Considera ainda que através das trocas verbais com o outro, o sujeito

compreende o mundo, adquire conhecimento e se forma sujeito. Contudo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não se estabelece de forma passiva, mas de forma ativa e interativa do sujeito com o outro, sendo influenciado pelo sociocultural. Os conceitos adquiridos pelo sujeito através do outro, são resultados de uma construção cultural, vindos de experiências sociais na cultura (ANGELO, 2009).

O ser humano enquanto sujeito biológico é também social e não pode ser separado deste último. As capacidades biológicas possibilitarão que o indivíduo seja incluído na sociedade, em que o meio social permitirá que tais capacidades se desenvolvam (ARAÚJO, 2020).

Sobre o bebê em seu aspecto biológico e social para Wallon:

desde o momento em que nasce, o bebê, por sua incompletude, sua incapacidade de sobrevivência sem a ajuda de um membro mais experiente da cultura, define-se como um ser social, sendo, portanto, impossível conceber a vida psíquica sem as relações de reciprocidade entre biológico e social (SOARES, 2006, p. 5).

Dessa forma, ao nascer a criança não possui grandes capacidades de sobrevivência, ainda é incompleta, contudo sua vida psíquica irá progredindo através da dinâmica relação do seu eu biológico com o meio social a qual tem acesso.

A emoção é o meio para o sujeito se construir de forma integradora, em motor, afetivo e cognitivo. A mesma é possibilitada através da cultura e das interações sociais (BERALDO, 2012).

3.2. Principais divergências teóricas entre Vygotsky e Wallon

As teorias de Henri Wallon baseiam-se em uma perspectiva biológica social, em que destaca a afetividade, a motricidade e a inteligência, onde o desenvolvimento do indivíduo é marcado em cada estágio com a reorganização e reformulação do estágio anterior.

Para o teórico a construção do Eu do sujeito necessita do outro para se desenvolver e adaptar-se às condições humanas. No início de sua vida, o mesmo não faz distinção entre si e o outro, mas através da relação com este, vai se percebendo como indivíduo único e se constituindo. É caracterizado como sujeito geneticamente social (CALIL, 2007).

Sobre a psicogenética de Wallon, Dantas diz:

a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. Ambos se iniciam num período que ele denomina impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida. Nesse momento, a afetividade reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção, que se constitui, portanto, o ponto de partida do psiquismo (DANTAS, 1992, p. 139-140).

Com isso, a dimensão afetiva é um ponto básico para os estudos de Wallon, tanto na construção do sujeito como de seu conhecimento. Estes se iniciam no primeiro ano de vida do sujeito, período o qual foi denominado pelo teórico de impulsivo emocional. Em tal período, a afetividade fica restrita praticamente nas manifestações da emoção que no momento são fisiológicas, sendo relevante para o início do psiquismo.

Lev Vygotsky é um teórico histórico-social, o qual acredita que o funcionamento psicológico se estabelece através da relação do sujeito com o mundo, dentro do contexto histórico e social, em que a cultura encontrada nos mesmos, contribui para o desenvolvimento do sujeito (BLASINS; BATISTA; e BACK, 2020).

As funções psicológicas na perspectiva de Vygotsky, têm origem a partir da atividade desempenhada pelo cérebro, contudo, por meio do acesso à cultura elas são mediadas pelo sistema simbólico e se desenvolvem (SOARES, 2006).

Vygotsky estudou os elementos do comportamento humano, e como estes se formam e evoluem ao longo da vida do sujeito e da história da sua espécie (HAHN; FERRARO, 2018).

Contudo, não descarta os fatores biológicos, mas considera que são secundários no amadurecimento do organismo, incluindo-se na vertente das funções elementares, ressaltando que no início da vida o elemento que se sobressai é o biológico (HAHN; FERRARO, 2018).

Na teoria vygotskyana, no decorrer do desenvolvimento do sujeito, os conceitos espontâneos e científicos passam por um processo de internalização (ANGELO, 2009).

De acordo com Oliveira (1992, p. 127) “O processo de internalização, isto é, de construção de um plano intrapsicológico a partir de material interpsicológico, de relações sociais, é o processo mesmo de formação da consciência”. Com isso, o processo de internalização não trata-se de uma transferência de conhecimentos, mas

uma construção intrapsicológica, a partir de conhecimentos advindos de materiais interpsicológicos, através das interações da relação do sujeito com outro, formando assim sua consciência.

Crendo que o sujeito aprende para poder se desenvolver, o teórico criou dois conceitos de níveis de desenvolvimento, a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, entre os dois níveis há a zona de desenvolvimento proximal (HAHN; FERRARO, 2018).

A Zona de Desenvolvimento Real está relacionada à aprendizagem já conquistada pela criança, em que a Zona de Desenvolvimento Proximal possibilita novas aprendizagens, estando a mesma entre a primeira e a Zona de Desenvolvimento Potencial que é a capacidade da criança de desenvolver atividades com auxílio do outro (BLASINS; BATISTA; e BACK, 2020).

Sobre a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) no ambiente escolar, Araújo diz:

o conceito de ZDP, passa a ser um instrumento de grande valor para ser trabalhado no ambiente educacional, pois a sua maior contribuição estaria em entender que a aprendizagem é quem vai influenciar verdadeiramente o desenvolvimento.

Com isso, observa-se a importância que o autor faz da ZDP, referindo-a no contexto educacional, que trará benefícios quando compreendido que a aprendizagem ocasionará o desenvolvimento.

A teoria walloniana sobre o desenvolvimento e a aprendizagem defende que o desenvolvimento psíquico da criança inclui fatores internos e externos, em que a maturação orgânica é indispensável e necessita da interação social. A aprendizagem, segundo o teórico, é integralmente dependente da maturação biológica dos órgãos, em que para aprender tais órgãos deverão ter certo grau de maturação (ARAÚJO, 2020).

Wallon considera o desenvolvimento como algo inacabado. O mesmo é resultado da interação de fatores biológicos e sociais, os quais constitui o sujeito. O aspecto orgânico do mesmo, proporciona condições para que ele possa se relacionar com o meio social e físico. Contudo estes são exigentes, mas oferecem condições de inserção, e o indivíduo enquanto biológico busca se adaptar a tais exigências (CALIL, 2007).

Sobre o estudo do desenvolvimento de Wallon, Calil diz:

Para estudar o desenvolvimento humano, Wallon identificou diferentes estágios pelos quais passa o indivíduo, desde o seu nascimento até a idade adulta. Tais estágios caracterizam-se por um conjunto de interesses, necessidades e comportamentos e são sucessivos, numa determinada ordem: uma etapa já vivida cria condições, preparando as mudanças para a próxima que se anuncia (CAIL, 2007, p. 302).

Portanto, Wallon estudou o desenvolvimento do sujeito, a partir de distintos estágios identificados por ele. Os mesmos possuem determinados interesses, necessidades e formas de comportamento. Possuem uma ordem sucessiva, em que um estágio anterior cria condições para o seguinte.

Os estágios do desenvolvimento do sujeito é composto pelo estágio Impulsivo emocional, correspondente ao primeiro ano de vida; Sensório-motor Projetivo, do primeiro ao terceiro ano de idade; Personalista, dos três aos quatro anos; Categorical, dos seis aos onze anos e Adolescência, a partir dos onze anos de idade. Em cada uma das etapas, predomina características próprias. Contudo, as realizações afetivas e cognitivas de cada estágio, contribui para o seguinte (NUNES E SILVEIRA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista uma melhor compreensão de como se constitui o sujeito, o seu desenvolvimento e aprendizagem, o presente trabalho buscou por meio de pesquisas bibliográficas investigar sobre o assunto e apresentar informações acerca de tais complexos processos.

A escola, em cujo ambiente deve proporcionar e garantir que os educandos se formem, aprendam e se desenvolvam, necessita de uma melhor compreensão acerca desses processos, que contribuem como norte às práticas docentes.

No primeiro capítulo foi apresentada uma análise sobre o histórico, a teoria e os processos de aprendizagem segundo Vygotsky. Foi abordado a respeito da importância do processo de mediação proposto pelo teórico, através do conceito da ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Sobre esta, é importante que o professor esteja atento à possível zona em que se encontra a criança para contribuir no avanço de sua aprendizagem. É importante levar em consideração os conceitos do cotidiano da criança, para contextualizar os científicos. Os mesmos são resultados de uma construção da cultura, através da interação e mantidas por signos, símbolos e pela linguagem.

No segundo capítulo foi abordado sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, principais teorias e vida de Wallon. Foi discorrido sobre

suas contribuições, as quais têm por princípio as emoções, trazendo profundas reflexões para a educação. Propôs que o sujeito é um ser biológico e com emoções, sobre as quais quando comprometidas, pode afetar a aprendizagem do sujeito. O teórico definiu cinco zonas de desenvolvimento regadas pelas realizações afetivas e cognitivas, em que ao se desenvolver o sujeito aprende.

No terceiro capítulo foram apresentadas as principais congruências e divergências teóricas entre Vygotsky e Wallon, com enfoque nas implicações educacionais. Ambos os teóricos não fazem desassociação entre a afetividade e o cognitivo, mas consideram que ambas estão interligadas. Consideram ainda que os fatores biológicos do sujeito necessitam dos sociais, em que por meio das interações o sujeito se desenvolve e aprende. Contudo, Vygotsky acredita que ao aprender o sujeito vai se desenvolver, enquanto Wallon crê que ao se desenvolver, o sujeito aprenderá. As teorias de Vygotsky parte da concepção histórico-social e Wallon biológico-social.

O presente trabalho trouxe as principais teorias de Vygotsky e Wallon e suas contribuições para a educação. Foram apresentados o histórico dos teóricos, suas teorias e concepções acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, e desenvolvida as relações e diferenciações acerca das teorias e concepções do desenvolvimento e da aprendizagem entre eles.

Ambos os teóricos, trazem importantes contribuições para a educação, visando o sujeito integral, propuseram suas teorias. Vygotsky através da concepção da ZDP analisou o nível a qual o sujeito possivelmente se encontra, necessitando de um mediador para que avance. Na escola, o mediador pode ser o professor, ou até mesmo uma outra criança.

Wallon, com seus estudos envolvendo a emoção e a afetividade, propôs ligação entre estas e o funcionamento cognitivo. Seus estudos sobre os estágios de desenvolvimento mostraram características correspondentes às faixas etárias, em que podem auxiliar o trabalho docente, conhecendo melhor algumas características próprias de suas fases.

Os estudos realizados pelos teóricos trazem grandes contribuições para as práticas docentes, uma vez que, o docente conhecendo sobre concepções acerca das crianças, desenvolverá práticas pautadas numa melhor formação, desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

REFERENCIAS

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. **A INTERNALIZAÇÃO DO CONCEITO DE GÊNEROS DISCURSIVOS POR ALUNOS DO CURSO DE LETRAS.** Arquivo, V SIGET, Caxias do sul/ RS, 2009

Disponível

em:

https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/a_internalizacao_do_conceito_de_generos_discursivos_por_alunos_do_curso_de_letras.pdf

ARAÚJO, Cláudio Romero Pereira de. **Um Diálogo entre Piaget, Vygotski e Wallon sobre as categorias de Desenvolvimento e aprendizagem.** Artigo de Revisão. Id on line Revista Multidisciplinar e de psicologia. V. 14, N. 49. p. 489-503. 2020.

BAQUERO, Ricardo. trad. Rosa, Ernani F. da Fonseca. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BASTOS, Ivanilda Maria e Silva; PEREIRA, Sonia Regina. **A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil.** Florianópolis, v.4,n.1,2007.

Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1206/1021>

BERALDO, Rossana. **Quadro comparativo da disciplina FDA- Piaget, Vygotsky e Wallon.** Março de 2012, Brasília. (IP/UnB).

Disponível em: <https://www.scribd.com/document/493134114/QUADRO-COMPARATIVO-PIAGET-VYGOTSKY-WALLON>

BLASINS, Daniela da Silva; BATISTA, Diego O. Ovelar; BACK, Flávia Aline. **PRINCIPAIS TEÓRICOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: WALLON, PIAGET E VYGOTSKY.** UniAmérica Centro Universitário. PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA

A EDUCAÇÃO INFANTIL 0 A 3 ANOS. DOCENTES: JENNIFER FERREZIN E TATIANE NA VEGA. PEDAGOGIA 2020.1.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **WALLON E A EDUCAÇÃO: uma visão integradora de professor e aluno.** Revista Contrapontos, Universidade do Vale do Itajaí, v. 7, n. 2, 2007.

Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/907>

COELHO, Luana; PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação.** Revista e-Ped –Facos/CNEC Osório. Vol.2- Nº1 – AGO/2012

Disponível em [:http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf)

DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl De; TAILLE, Yves de La. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 28. Ed. São Paulo: Summus, 1992/2019.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 4ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAHN, Tamiris de Oliveira; FERRARO, Jose Luis Schifino. **Aproximações entre as teorias de Wallon e Vygotsky no campo da educação: um olhar sobre a afetividade.** PERSPECTIVA- Revista do Centro de Ciências da Educação, Volume 36, N.4. Florianópolis, 2018.

IVIC, Ivan. COELHO, Edgar Pereira (org) **Lev Semionovich Vygotsky.** Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOURA, Elaine Andrade de; MATA, Mayara Silva da; PAULINO, Pedrita Reis Vargas; FREITAS, Ana Paula; JÚNIOR, Carlos Alberto Mourão; MÁRMORA, Cláudia Helena Cerqueira. Os Planos Genéticos do Desenvolvimento Humano: A Contribuição de Vigotski. **Revista RCH**, Ciências humanas, educação e desenvolvimento humano, V. 9, n.1. Universidade de TAUBATÉ, 2016.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **Henri Wallon. Psicologia e Educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem.** 3. Ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PEREIRA, Cacia Linhares. **PIAGET, VYGOTSKY E WALLON: CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM.** Artigo. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 17, n.2, 2012.

SILVA, Jamile Beatriz Carneiro e; SCHNEIDER, Ernani José. **ASPECTOS SOCIOAFETIVOS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.** Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3, N.11, 2007.

SOARES, Maria Vilani. **Aquisição da linguagem segundo a Psicologia Interacionista: três abordagens.** Artigo, v.4, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26877>

