

## PERSPECTIVAS SOBRE A INFÂNCIA EM DEBATE: CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VIGOTSKI E WALLON

Eveline Tonelotto Barbosa Pott

(Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP – Campinas – SP)

### Resumo

Este artigo, de natureza teórica, tem como objetivo apresentar e discutir a infância sobre diferentes perspectivas da Psicologia do Desenvolvimento, a partir das contribuições de Piaget, Vigotski e Wallon. Para tanto, num primeiro momento, apresenta-se as principais contribuições teóricas de cada autor; em seguida há reflexões sobre as diferenças e semelhanças apresentadas entre os sistemas teóricos com relação ao modo de conceber a infância. Conclui-se que cada teórico enfatiza aspectos diferentes e ao mesmo tempo complementares com relação ao desenvolvimento infantil, colocando-se como desafio a necessidade de conceber a criança a partir de seus recursos e possibilidades.

**Palavras-chave:** psicologia do desenvolvimento; infância; desenvolvimento humano.

### Abstract

#### **Perspectives on childhood in debate: contributions of Piaget, Vigotski and Wallon**

This article, theoretical in nature, aims to present and discuss childhood under different perspectives of Developmental Psychology, from the contributions of Piaget, Vigotski and Wallon. For this, at first, we present the main theoretical contributions of each author; then there are reflections on the differences and similarities presented between theoretical systems in the way of conceiving childhood. It is concluded that each theorist emphasizes different and at the same time complementary aspects in relation to child development, posing as a challenge the need to conceive the child from its resources and possibilities.

**Keywords:** developmental psychology; childhood; human development

### Introdução

Compreender a infância vem se tornando algo cada vez mais necessário em nossos dias, uma vez que uma série de dilemas, impasses e desafios vem sendo

colocados à sociedade no que concerne ao seu processo de desenvolvimento. Como devemos lidar com as crianças? Quais são suas necessidades e interesses? Como lidar com suas atitudes e posicionamentos? Estes são alguns questionamentos que perpassam

o cotidiano de profissionais e pais que convivem e atuam com crianças.

Frente aos inúmeros questionamentos e dilemas que circulam em relação ao processo de desenvolvimento da criança, ao longo da história alguns teóricos voltaram seus estudos para o processo desenvolvimento infantil, como por exemplo Piaget, Vigotski<sup>1</sup> e Wallon. Apesar destes teóricos terem desenvolvido suas ideias no início do século XX, seus postulados encontram-se presentes e atuais em estudos sobre o desenvolvimento infantil.

Em um levantamento bibliográfico é possível encontrar diversos estudos (Santos, Oliveira & Malusá, 2017; Coelho, 2018; Cintra & Almeida, 2017) sobre a infância que apoiam-se nos postulados desses teóricos. No estudo realizado por Santos, Oliveira & Malusá (2017), investigou-se de que modo as estruturas cognitivas descritas por Jean Piaget podem ser trabalhadas com crianças na educação infantil, em especial no que refere-se ao ensino de conceitos matemáticos. O que o estudo ressaltou é que com as estratégias adequadas é possível o ensino de conceitos básicos da matemática na educação infantil, favorecendo o desenvolvimento das habilidades cognitivas na criança.

No estudo desenvolvido por Coelho (2018), buscou-se discutir a contribuição de Vigotski para o estudo do desenvolvimento de crianças com deficiência. Nesta perspectiva teórica, é possível observar uma superação do determinismo biológico, em que o desenvolvimento infantil não é e não pode ser determinado pela presença de uma deficiência, seja ela de qualquer natureza. Neste sentido, segundo o estudo, na obra de Vigotski encontra-se a ideia de superação e desenvolvimento da potencialidade humana, permitindo a construção de devires na criança que não podem ser engessados por sua condições social, física ou cognitiva.

No estudo desenvolvido por Cintra & Almeida (2017) buscou-se compreender a motricidade de crianças de seis anos que frequentavam o ensino fundamental. O estudo apontou que a escola, campo da pesquisa, não reconhecia a importância do ato motor para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e afetivo, sendo que as crianças investigadas possuíam pouco espaço e oportunidade na escola para realizar atividades que favorecessem o movimento e a atividade corporal, resultando em um desequilíbrio entre os conjuntos funcionais propostos por Wallon.

Portanto, é possível observar nas pesquisas apresentadas que a depender do autor utilizado o estudo focaliza em um determinado aspecto da constituição da criança. Isto ocorre porque, cada teórico concebe a infância ancorado em uma concepção de desenvolvimento própria, resultado do contexto histórico e de visão de homem que cada teoria foi construída.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo sintetizar as contribuições teóricas de Piaget, Vigotski e Wallon com relação ao desenvolvimento infantil, enfatizando suas principais contribuições e diferenças. Para alcançar este objetivo, em um primeiro momento apresenta-se as teorias de cada autor, ressaltando os principais conceitos acerca do desenvolvimento infantil, para em seguida traçar algumas semelhanças e diferenças entre teóricos.

### **Contribuições de Jean Piaget**

A teoria desenvolvida por Jean Piaget é conhecida como uma epistemologia genética, termo este que apresenta o seguinte significado: "epistemologia" refere-se ao estudo do conhecimento e "genética" a origem, a hereditariedade. Portanto, a teoria de Piaget é considerada uma epistemologia genética ao propor estudar a raiz genética do conhecimento, ou

seja, a origem do conhecimento na criança (Piaget, 1980).

Ao propor estudar a origem do pensamento infantil, Piaget desenvolveu seu próprio método de investigação científica do desenvolvimento da inteligência. Este método era pautado na observação e realização de questionamentos às crianças, visando investigar a origem e o desenvolvimento da cognição (Palangana, 1998).

Neste contexto, Piaget observou em seus experimentos que crianças de mesma faixa etária apresentavam erros e características similares de raciocínio. Esta constatação tornou-se marco fundamental em sua teoria, uma vez que ofereceu subsídios para a organização das fases do desenvolvimento cognitivo (Palangana, 1998).

Ainda, ao buscar compreender como ocorre o processo de conhecimento, Piaget ressaltou que este não é uma cópia da realidade. Para o teórico, conhecer um objeto ou um acontecimento não restringe-se simplesmente a olhar e realizar uma cópia mental. Para conhecer um objeto é necessário agir sobre ele, transformando-o de forma a que se possa compreender o modo como ele é construído e qual é sua funcionalidade (Piaget, 2003).

Desta forma, para Piaget a inteligência não se desenvolve de modo

linear, por acúmulos de conhecimentos, mas sim por meio de saltos e rupturas. Os saltos se justificam pelas revoluções no modo como a criança acessa e conhece o mundo, caracterizando-se como mudanças bastante significativas que ampliam as possibilidades da criança significar o mundo e agir sobre ele. Quanto às rupturas, caracterizam-se pela superação das dificuldades e limitações em relação ao desenvolvimento cognitivo das idades anteriores, passando a desenvolver novas habilidades e recursos de adaptação ao mundo (Piaget, 2003).

A partir destas evidências, Piaget (2003) estruturou sua concepção de infância a partir de quatro estágios evolutivos de desenvolvimento. Neste aspecto, cada estágio é caracterizado por uma lógica de pensamento que é superada radicalmente por um estágio superior que apresenta uma lógica de pensamento diferente, mais elaborada. Portanto, se por um lado o desenvolvimento da inteligência acontece por meio de saltos significativos e rupturas com as fases anteriores, por outro lado os estágios do desenvolvimento são percorridos de modo sequencial pelas crianças nessa perspectiva. O que distingue um estágio do outro é a característica da inteligência, a qual passa a assumir funções mais complexas no desenvolvimento cognitivo da criança.

Sobre estes estágios, Piaget postula que o desenvolvimento infantil inicia-se a partir do *Estágio Sensório-Motor*, estendendo-se até aproximadamente 24 meses de idade. Em seus estudos, Piaget demonstrou que esta fase contém a gênese (ou seja, a origem) do desenvolvimento da inteligência na criança. Portanto, apesar da linguagem ainda não estar desenvolvida, a criança já demonstra de forma bastante rica sua lógica de raciocínio e conhecimento da realidade. Neste sentido, o teórico postula que o desenvolvimento da inteligência na criança antecede o desenvolvimento da fala (La Taille, 2003).

Ademais, é nesta fase que uma série de conquistas e de conhecimentos da realidade são desenvolvidos na criança, oferecendo subsídios para a construção da fala (característica do próximo estágio). Isto porque, quando a criança começa a falar, ela já se apropriou de alguns objetos da realidade, caso contrário, não teria conteúdo para se manifestar pela comunicação verbal (La Taille, 2003).

Ainda, este estágio também é caracterizado pela inteligência prática, uma vez que a criança conhece o mundo por sua percepção e ação. A percepção significa apreender o mundo pelos órgãos sensoriais, por isso este estágio é chamado de “sensório”. A ação significa conhecer o mundo por meio de movimentos no espaço

e tempo, por isso este estágio também é denominado de “motor”. Portanto, o estágio sensório-motor significa que a criança se utiliza de seus órgãos sensoriais e de seu recurso motor para compreender e acessar a realidade. Outras conquistas características desta fase são: permanência do objeto, noções de causalidade, diferenciação entre meios e fins, noção de configuração espacial, entre outros.

Próximo aos dois anos de vida, a criança evolui ao *Estágio Pré-operatório*, que se estende até os 7 anos de idade. No início desse estágio, há o desenvolvimento da linguagem, que permite à criança não mais conhecer o mundo somente por suas percepções e ações mas também por meio das representações. O conceito de representação em Piaget, refere-se à capacidade da criança pensar um objeto através de outro objeto. Por exemplo: ao utilizar a palavra “casa” (que se refere a um som, à uma palavra) para remeter à sua própria casa. Portanto, nessa fase, a criança é capaz de representar um objeto por um substituto, que pode ser uma palavra, um desenho, um gesto, etc (La Taille, 2003).

Sendo assim, esta é a fase em que a criança começa a brincar de “faz-de-conta”, utiliza-se da imitação, elabora desenhos, entre outras formas de brincadeiras que expressam sua nova conquista com relação ao desenvolvimento da inteligência,

relacionada à capacidade de representar. Portanto, se no estágio anterior, a inteligência era prática, agora ela é representacional. As principais conquistas características desta fase são: introdução à linguagem e o desenvolvimento da moralidade.

Sobre os estágios seguintes, Piaget vai dizer que a criança já consegue pensar por meio de operações e, portanto, os estágios são denominados de *Operatório-Concreto* e *Operatório-Formal*. O conceito de operatório deriva da palavra operação, que significa uma ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento. Em outras palavras, é um grupo de ações que modifica o objeto, possibilitando, ao sujeito, novos avanços no conhecimento. Para Piaget, as estruturas operacionais constituem a base do conhecimento (La Taille, 2003).

Aos 7 anos, espera-se que a criança inicie o *Estágio Operatório-Concreto*, que se estende até os 12 anos de idade. Nesse estágio, surgem as primeiras operações denominadas como concretas por Piaget, por existirem em função de alguma relação prática que a criança estabelece. A criança faz uso das representações por meio de objetos concretos que lhe façam pensar sobre determinado problema ou situação abstrata (La Taille, 2003).

O último estágio evolutivo da teoria do desenvolvimento infantil de Piaget é o *Estágio Operatório-Formal*. Este estágio é caracterizado pelas operações formais ou hipotético-dedutivas, em que o adolescente já é capaz de raciocinar com hipóteses, sem precisar de objetos concretos para disparar a reflexão acerca de uma determinada situação ou problema. Portanto, o grau de abstração do seu pensamento é maior nesse estágio (La Taille, 2003).

Desta forma, a concepção do desenvolvimento infantil sob a forma de estágios evolutivos oferece subsídios para a organização e condução das práticas pedagógicas a fim de potencializar o desenvolvimento da criança em cada estágio. No entanto, nem todo teórico concorda ou descreve o desenvolvimento infantil em estágios evolutivos, com a justificativa de que não seria possível generalizar um padrão de características do desenvolvimento cognitivo da criança. Um exemplo disto é a teoria de Vigotski.

### **Contribuições de Lev S. Vigotski**

Um dos principais temas de investigação de Lev Semionovich Vigotski (2006) que é utilizado para compreender o desenvolvimento infantil é o de funções psicológicas superiores. Para ele, quando o sujeito nasce, é dotado de funções

psicológicas elementares, como por exemplo, a atenção, memória, pensamento, emoção, percepção, imaginação, etc. Portanto, as funções elementares são inatas ao sujeito. Ao longo do desenvolvimento humano, o sujeito interage e participa de contextos sociais, apropriando-se de conhecimentos, crenças e valores que permitem que as funções psicológicas elementares desenvolvam características superiores. Ou seja, em outras palavras, se o sujeito ao nascer é dotado das funções psicológicas elementares, na medida em que se apropria da cultura, elas adquirem qualidades de funções psicológicas superiores.

Neste processo, é importante compreender que a função superior não anula a inferior, mas a supera, transformando-a em uma nova função. Assim, as funções elementares não desaparecem, mas permanecem e, em várias situações, são acessadas pelo sujeito como forma de lidar com a realidade. Isto porque o desenvolvimento nesta perspectiva não ocorre em um contínuo crescente, mas em momentos de avanço e recuo. É o chamado desenvolvimento em espiral (Souza & Andrada, 2013).

Entretanto, para Vigotski, as funções psicológicas superiores serão desenvolvidas a partir de um contexto rico em estímulos e conhecimentos. Nesta

perspectiva, quanto mais elementos a criança conhece, maior será sua capacidade de perceber a realidade, pensar sobre fenômenos abstratos, ampliando assim sua consciência.

É importante também destacar que esta teoria, ao afirmar que o sujeito é constituído por meio das relações sociais, não associa o desenvolvimento a partir de parâmetros deterministas – como se o social determinasse o desenvolvimento humano. Para Vigotski (2010) o social é fonte de desenvolvimento, no que se refere ao fato do contexto histórico e cultural oferecer ao sujeito recursos e subsídios para se desenvolver de modo singular e único. Isto porque, cada sujeito, a partir de seu modo de ser e agir sobre o mundo, apropria-se dos elementos de seu contexto também de uma forma singular.

Portanto, é na relação com as práticas sociais que o sujeito se constitui, o que só acontece por meio da fala humana. Para Vigotski (1991), a apropriação e o desenvolvimento da fala é o que caracteriza o ser humano em sua genese social, e também o que promove o desenvolvimento do pensamento e da consciência humana. Neste sentido, a relação entre pensamento e fala foi bastante investigado na teoria de Vigotski e que oferece subsídios para pensar o desenvolvimento da fala infantil.

Para estudar a relação entre o pensamento e a fala, Vigotski (1991) buscou as bases genéticas destes conceitos - único modo de compreendê-los em uma concepção histórica de desenvolvimento, tal como entendia que deveria ser os estudos em Psicologia. Para o autor, o pensamento e a fala possuem raízes genéticas diferentes, não são constituídos ao mesmo tempo, tampouco procedem de uma mesma fonte. A fala nasce da necessidade de externalizar o pensamento, o que se dá por meio da palavra. Já o pensamento, nasce das necessidades, motivos e afetos do sujeito, constituídos nas relações sociais.

Apesar da função e origem distintas, por diversas vezes, durante o desenvolvimento humano, o pensamento e a fala se encontram e se complementam. Vigotski (1991) destacou que a primeira ligação entre o pensamento e a fala ocorre por volta dos dois anos de idade, quando a criança começa a expressar seus pensamentos por meio da fala. Ao encontro entre o pensamento e a fala deu-se o nome de pensamento verbal, que representa a unidade entre essas duas funções psicológicas.

Vigotski (1991), em busca de estudar o pensamento verbal, descobriu que isso seria possível por meio do significado da palavra, o qual refere-se a uma produção histórica e social que possibilita a

comunicação entre as pessoas. Ainda, evidenciou que o significado da palavra evolui conforme o social se modifica, o que resulta também no desenvolvimento do pensamento e da fala. Assim, o pensamento e a fala estão sempre em movimento, transformando-se na medida em que o sujeito interage com o social.

Outra característica atribuída à fala refere-se a sua estrutura constituída por generalizações ou conceitos. Para Vigotski (1991), o conceito é apropriado na interação do sujeito com o social por meio da fala, o que resulta no desenvolvimento do pensamento em seu aspecto superior. O estudo da formação de conceito é fundamental para pensar como a educação contribui na constituição psicológica do sujeito.

Para Vigotski (1991), há dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. O primeiro é desenvolvido no cotidiano da criança, por meio de suas experiências práticas com o social. Já os conceitos científicos são desenvolvidos principalmente na escola, geralmente são abstratos, não passíveis de serem observados. Os motivos que impulsionam o sujeito a formar os dois tipos de conceitos são diferentes. Por sua característica abstrata, muitas vezes a criança não vê a necessidade de aprender os conceitos científicos, diferente dos conceitos

espontâneos ou cotidianos em que a criança aprende pela necessidade da aplicação prática. Na concepção de Vigotski (1991), o êxito na aprendizagem acontece quando se aproximam os conceitos científicos dos espontâneos, o que significa dizer que, a partir do aprendizado de um determinado conceito científico, ele impacta nas relações cotidianas das crianças.

Outra característica da fala descrita por Vigotski (1991) é sua função externa e interna. A primeira refere-se à fala voltada para o social, com a função de comunicação. Já a fala interna tem a função de orientação mental, que organiza o pensamento. Assim, podemos notar que a fala, construída socialmente, tem um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, além da função de comunicação ela também organiza o pensamento e constitui a consciência humana. Entretanto, a fala externa e interna seguem caminhos distintos no desenvolvimento humano.

Quando a criança começa a dominar a fala externa, inicia por uma palavra, passando depois a ligar dois ou três termos entre si, um pouco depois progride das frases simples para outras mais complexas, avançado sucessivamente da palavra para a frase. Já a fala interna segue caminho oposto, na medida em que, semanticamente, a criança parte do todo, ou seja, a criança já apresenta o pensamento que gostaria de

expressar, mas que é necessário buscar um conjunto de palavras para expressá-lo.

Uma das peculiaridades da fala interior é que, nela, há o predomínio do sentido sobre o significado. O sentido envolve a internalização das experiências sociais, que é único, singular. Segundo Aguiar & Ozella (2013), na compreensão do sujeito, partimos sempre do significado, que é compartilhado socialmente, para depois alcançar zonas mais subjetivas, que são os sentidos. O sentido se aproxima da singularidade, é o que melhor representa o sujeito, seus afetos e emoções.

Portanto, muitas são as dimensões que constituem a fala humana e sua relação com o pensamento. Entretanto, Vigotski (1991) não descreveu somente sobre o papel da fala oral, destacando também o papel da escrita no desenvolvimento do psiquismo. Para ele, a fala oral e a escrita se desenvolvem de maneiras diferentes. Na fala oral, o interlocutor está presente e envolve o uso de conceitos espontâneos, os quais já fazem parte da vida da criança desde seu nascimento. Por outro lado, na fala escrita, torna-se necessária a utilização dos conceitos científicos, visto envolver o conhecimento gramatical.

Quando a criança inicia o aprendizado da escrita, é necessário o desligamento da percepção e substituição das palavras por imagens de palavras, isto

é, a criança sai da realidade unicamente concreta para atuar em uma realidade abstrata. Além disso, sendo a escrita uma fala sem interlocutor presente, necessita-se de maior quantidade de palavras para poder expressar as ideias.

Sendo assim, para Vigotski (1991), a escrita é a forma de fala mais elevada e complexa, e destaca a importância de se fazer um rascunho antes da escrita definitiva. Para ele, o rascunho é uma espécie de planejamento que pode ser feito tanto objetivamente, em um papel, por exemplo, quanto no plano das ideias. Quando fazemos um rascunho no plano das ideias, utilizamos a fala interior para organizar nosso pensamento e assim deixar a escrita mais clara e compreensiva.

Sendo assim, é possível notar o quanto a teoria de Vigotski oferece ao processo educativo um aspecto central no desenvolvimento infantil. Isto porque, para ele o processo de aprendizagem antecede o desenvolvimento humano, em outras palavras, a aprendizagem é condição indispensável para o desenvolvimento.

A partir de uma mesma lógica materialista-dialética, outro teórico que trouxe inúmeras contribuições para a Psicologia do desenvolvimento infantil é Henri Wallon.

### **Contribuições de Henri Wallon**

A teoria de Henri Wallon é conhecida pelo termo "Psicogênese da Pessoa Completa", isto porque seus estudos voltam-se para a análise do desenvolvimento infantil, buscando compreender quais são os elementos que contribuem para o desenvolvimento da criança, partindo da compreensão genética dos processos psíquicos. Além disto, seus postulados visam investigar e explicar todas as dimensões que constituem a pessoa, contemplando a questão do corpo, cognição e afeto. Ao estudar o que chamou de "pessoa completa", Wallon questiona as concepções dicotômicas com relação ao desenvolvimento humano, as quais visavam separar corpo e mente (Almeida & Mahoney, 2016).

No processo de desenvolvimento infantil apesar de considerar a importância das bases biológicas, Wallon atribui um peso maior às determinações sociais. Para ele, a influência do meio social torna-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução (Almeida & Mahoney, 2016).

A teoria de Wallon (2007) postula que o psiquismo é uma unidade que resulta da integração do que chamou de conjuntos ou domínios funcionais, contemplados

pelos seguintes conceitos: afetividade, conhecimento ou cognição, ato motor e pessoa. Tais conjuntos, via de regra, são abordados de modo separado apenas por necessidade de descrição, pois eles estão entrelaçados, imbricados uns nos outros na constituição do sujeito.

O conceito de afetividade refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e/ou desagradáveis. Além disto, a afetividade é expressa por meio de três aspectos: emoção, sentimento e paixão. (Tassoni & Leite, 2013)

A emoção é caracterizada pela expressão corporal, motora, visível, ativada pelo fisiológico, ou seja, é a exteriorização da afetividade (Tassoni & Leite, 2013). A emoção aparece no recém-nascido sobre a forma de espasmos, que são tanto contrações musculares e viscerais como expressões de bem-estar ou mal-estar. Das oscilações musculares e viscerais vão se diferenciando as emoções: medo, alegria, raiva, ciúme, tristeza. Pela característica da emoção de contagiar, são estabelecidos os primeiros vínculos do bebê com o mundo, isto é visivelmente comum no momento em que o bebê começa a chorar e os cuidadores geralmente pegam no colo, balançam, oferecendo aconchego.

O sentimento corresponde à expressão representacional da emoção, não envolvendo reações diretas e instantâneas como na emoção. No sentimento há um certo controle para regular sua potência, permitindo ao sujeito refletir sobre suas causas, motivos e consequências. Além disto, a via pela expressão dos sentimentos não é tão visceral ou corporal como acontece na emoção, sendo comumente expressos pela linguagem verbal e não verbal (Almeida & Mahoney, 2016).

O aparecimento da paixão é mais tardio na criança, sendo uma característica da afetividade presente predominantemente no adulto. A paixão, ao contrário do que comumente se compreende (como algo sem controle, que domina o sujeito), é apresentada na teoria de Wallon (2007) como a capacidade de tornar a emoção silenciosa, o que significa controlá-la.

O conjunto motor ou movimento corporal permite ao sujeito deslocar-se no tempo e no espaço em relação às leis da gravidade, realizar movimentos voluntários ou intencionais do corpo ou partes dele, e favorece a possibilidade de comunicação por meio de mímicas e expressões corporais diante de diferentes situações (Almeida & Mahoney, 2016).

Além disto, o ato motor possibilita a expressão da emoção, sendo um dos principais recursos de comunicação do

recém-nascido. Trata-se de um recurso importante para o desenvolvimento do pensamento, uma vez que sensações, imagens e ideias são apropriadas pela criança quando esta é capaz de reproduzi-las por meio de gestos corporais.

O conjunto cognitivo oferece as possibilidades para a aquisição, manutenção e transformação do conhecimento, por meio de imagens, noções, ideais e representações. É o conjunto que permite rever e reelaborar o passado, fixar e analisar o presente e projetar o futuro (Wallon, 2007).

O último conjunto funcional de Wallon (2007), a pessoa, expressa a integração do afetivo-cognitivo-motor em suas inúmeras possibilidades. A integração entre os conjuntos funcionais para explicar o que não pode ser separado (ou seja, a pessoa) significa que a alteração de um dos conjuntos afeta os demais. Portanto, para Wallon uma pessoa saudável é aquela que consegue desenvolver e manter um equilíbrio entre seus conjuntos funcionais.

Ainda, em sua teoria psicogenética, Wallon (2007) descreve o desenvolvimento infantil em cinco estágios pelos quais a criança passa ao longo de sua vida. Para ele, cada estágio é considerado um sistema completo em si, uma vez que contém todos os componentes que constituem a pessoa,

envolvendo a dimensão afetiva, cognitiva e motora.

Em seu primeiro estágio - *Impulsivo Emocional (0 a 1 ano)* – o bebê expressa sua afetividade através de movimentos descoordenados como forma de resposta à sua sensibilidade e desconforto corporal. É bastante comum nesta idade que frente a algum desconforto (como por exemplo, dor, sono, fome, etc.), o bebê reage por meio do choro e movimentos corporais expressando irritabilidade, dor ou qualquer outro sinal. Neste estágio, o principal recurso de aprendizagem é a fusão com seu cuidador, em especial com a figura materna e/ou paterna. Neste aspecto, o processo ensino-aprendizagem é pautado por contatos corporais, uma vez que o bebê passa a maior parte do seu tempo conectado com seu principal cuidador seja para dormir, brincar ou se alimentar (Mahoney & Almeida, 2005).

É através dessa relação próxima com o cuidador que o bebê começa a perceber o ambiente, desenvolvendo sua percepção e, aos poucos, conquistando seu processo de diferenciação. Isto porque, neste estágio, o bebê não apresenta a compreensão de que é um ser separado do seu cuidador, percebendo-se a partir de uma relação bastante sincrética e fundida com o outro.

No estágio seguinte, *Sensório-motor e Projetivo (1 a 3 anos)*, a criança desenvolve habilidades importantes para seu processo de socialização, dispondo da fala e da marcha como recursos para conhecer e acessar o mundo e a si mesma. Nesta fase, a criança se volta para o mundo externo, a fim de conhecer os objetos realizando indagações sobre os mesmos. Com relação ao processo de ensino-aprendizagem, este acontece pela oferta de diversas experiências que possibilitam à criança explorar espaços, texturas e situações. Além disso, é necessário a disposição do adulto para responder aos constantes questionamentos, movimento este que revela a busca da criança em compreender o mundo (Mahoney & Almeida, 2005).

Mais adiante, no estágio *Personalismo (3 a 6 anos)*, a descoberta de si como alguém diferente das outras crianças e adultos destaca-se como marco característico desta fase. Adicionalmente, a criança também já é capaz de identificar características singulares entre as pessoas com quem tem contato. Neste estágio, o processo de aprendizagem ocorre pela oferta de diferentes atividades e a possibilidade de escolha pela criança daquelas de maior atração. O adulto será confrontado com muitas respostas envolvendo a recusa, como por exemplo:

“não, não vou, não gosto, etc.”. Isso porque, a criança está constituindo sua identidade e já é capaz de recusar aquilo que não se identifica ou não deseja. Nesse sentido, o processo de aprendizagem se dá principalmente pela oposição, pela descoberta do que a diferencia dos outros (Mahoney & Almeida, 2005).

No estágio *Categorial (6 a 11 anos)* o processo de diferenciação já está mais consolidado, dando condições para a criança explorar com maior tranquilidade o mundo externo e interno. Nesta fase, a criança já apresenta um pensamento mais desenvolvido, o que permite realizar atividades envolvendo agrupamento, classificação e categorização, habilidades estas que exigem a presença de um pensamento mais abstrato. Nesta etapa, a criança é capaz de entender conceitos do processo de escolarização, como por exemplo seres vivos, reino animal, entre outros. O processo de aprendizagem se dá pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens e ideias, havendo o predomínio do pensamento lógico (Mahoney & Almeida, 2005).

Já no último estágio, *Puberdade e Adolescência (11 anos em diante)*, a característica principal é a exploração de si mesmo, na busca da construção de uma identidade, expressa em questões como:

“quem sou eu? O que serei no futuro?”. Para tanto, neste estágio há a presença de comportamentos de confronto, autoafirmação e questionamentos com relação aos valores e normas impostas pelos adultos. Além disto, há uma maior identificação e fortalecimento com grupos da mesma faixa etária. Nesta fase, o recurso principal de aprendizagem é a oposição uma vez que oferece a possibilidade de identificação e diferenciação entre ideias, valores e concepções. Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem deve oferecer espaço para que haja discussões e expressões de diferentes opiniões e ideias (Mahoney & Almeida, 2005).

Portanto, note que Wallon ao descrever os estágios do desenvolvimento infantil também discorre sobre os modos de construção do conhecimento, oferecendo subsídios para a condução das práticas pedagógicas com crianças de diferentes idades. Assim como Vigotski, Wallon (2007) apresenta uma concepção interligada entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo que seus postulados foram desenvolvidos pensando no processo educativo da criança em diferentes idades.

### **Considerações finais: algumas relações (im) possíveis**

Após sintetizar as contribuições para o estudo do desenvolvimento infantil oferecidas pelas teorias de Piaget, Vigotski

e Wallon, é importante realizar os seguintes questionamentos: haveria alguma relação entre as diversas teorias apresentadas? Quais são suas diferenças? Quais são suas semelhanças?

Primeiramente, é importante destacar que cada sistema teórico apresentado possui contribuições importantes e diferentes para a compreensão do desenvolvimento infantil. Isto porque, seria impossível a um teórico (mesmo com toda sua genialidade) discorrer e analisar todos os aspectos que constituem o processo de desenvolvimento humano, o qual trata-se de algo extremamente complexo e que vem sendo fonte de investigação há décadas.

Piaget (2003), apresenta uma teoria voltada para a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança, a partir de uma concepção de que o sujeito se desenvolve por meio de estágios que são percorridos de modo consecutivos e que toda criança saudável tende a alcançar. Piaget, ao apoiar-se em seus conhecimentos e interesses pela biologia, confere uma característica ao desenvolvimento infantil associada a uma tendência natural de crescimento cognitivo.

Em Vigotski (2010), diferentemente de Piaget, o desenvolvimento humano não pode ser estagiado. Isto porque, para Vigotski as

características do desenvolvimento infantil encontram-se interligadas e interdependentes às condições materiais de existência. Em sua concepção, para a criança adquirir determinada habilidade ou conhecimento é necessário que a mesma seja exposta de alguma forma às condições esperadas ou ideias, caso contrário não podem ser adquiridas. Neste sentido, a teoria de Vigotski não descreve ou prevê características específicas à criança em cada faixa etária, mas traz a importante contribuição de que o meio é fonte de promoção do desenvolvimento da criança.

A teoria de Wallon ancora-se em uma mesma base epistemológica de Vigotski, sendo que ambos os autores partem de uma visão de homem bastante similar, o qual é constituído de modo dialético e interdependente com seu contexto histórico e cultural. Porém, diferentemente de Vigotski, Wallon (2007) divide o desenvolvimento infantil em estágios.

A importante contribuição de Wallon (2007) em relação aos demais teóricos é a descrição do papel do afetivo, das emoções e do corpo no desenvolvimento humano, ampliando os aspectos que constituem o sujeito e que, muitas vezes, são desconsiderados nas teorias da Psicologia do Desenvolvimento. Do mesmo modo, Vigotski (2006) a partir

de uma visão monista do desenvolvimento, em que corpo e mente não se separam, também aponta em sua obra sobre a importância das emoções na constituição do psiquismo. No entanto, na obra de Wallon encontra-se com maior sistematização o papel do afetivo para o desenvolvimento humano.

Apesar das inúmeras diferenças que cada teórico apresenta sobre o desenvolvimento infantil, o que estes autores trazem em comum em suas teorias é que a lógica do funcionamento da criança é muito diferente do adulto (Palangana, 1998). Com isto, estes autores rompem com a ideia de que a criança é “uma miniatura do adulto”, comumente circulada em nossa realidade. Para Piaget (2003), a criança pequena está construindo sua lógica de pensamento, possuindo estruturas e funções cognitivas bastante diferentes dos adultos. Em Vigotski (2006), ao conferir um importante papel ao social e as experiências adquiridas ao longo da vida, descreve que a criança apresenta possibilidades de pensar a realidade e a si mesma de modo muito diferente do adulto. E Wallon (2007), ao descrever sobre a influência dos aspectos afetivos e motor, ressalta que a criança apresenta repertórios e modos de afetações que são muito diferentes do adulto, conferindo, portanto, em modos muitos

diferentes de compreender e agir nas relações.

Portanto, o que estes autores possuem em comum (mesmo como toda sua diferença epistemológica e de visão de homem) é o convite de conceber a criança a partir de seus recursos e possibilidades, o que parece ser uma demanda bastante urgente e necessária para os dias atuais. Com bastante frequência, profissionais ou familiares interpretam determinadas ações da criança associando-as à conceitos desenvolvidos no senso comum como por exemplo: “Pedro está chorando, isto é manha”; “Maria está gritando, esta querendo chamar a atenção”, entre outras falas que demonstram a falta de compreensão sobre as afetações que a criança sofre, seus desejos e necessidades.

Neste sentido, o que as teorias apresentadas possuem de semelhante (em meio a tantas diferenças) é o convite para olhar e estudar a criança, a qual possui modos singulares e complexos de interagir com o mundo e consigo mesma. É necessário olhar a infância por dentro da infância, deixando suspenso (ainda que momentaneamente) as concepções de mundo características do adulto, construídas pelos adultos.

Ainda vale destacar que, apesar de todas as contribuições apresentadas pelas principais teorias da Psicologia do

Desenvolvimento, é necessário a reflexão sobre o universo infantil, tendo em vista as constantes incertezas e complexidades que a criança desperta e provoca sobre o olhar do adulto. Assim, torna-se cada vez mais

necessário pesquisas que contribuem para o avanço do estudo acerca da infância, resultando em praticas educativas e em modos de lidar com a criança que favoreça seu desenvolvimento saudável.

### Referências

- Aguirar, W. M. J. & Ozella, S. (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* Brasília, 94, 299-322. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>. Acessado: 8/11/2018. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>.
- Almeida, L. R. & Mahoney, A. A. (2016). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. 3º ed. São Paulo: editora Loyola.
- Cintra, F. B. M. & Almeida, L. R. (2017). Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 205-2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00205.pdf> Acesso em: 24/03/2018. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121107>.
- Coelho, C. M. M. (2018). Sobre desenvolvimento da infância e defectologia: indícios do papel ativo do sujeito. *Educação em Foco*, 23, 835-850. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/viewFile/20105/10690> Acesso em 24/03/2018. <https://doi.org/10.22195/2447-5246v23n320183453>.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 4º ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- La Taille, Y. (1992) O lugar da interação social na concepção de Piaget. In: H. Yves & M, K, Oliveira (Ed.), *Vygotsky e Wallon. Teorias Genéticas em Discussão* (pp. 11-22). São Paulo: Summus.

- La Taille, Y. (2003). Prefácio. In J. Piaget. *A construção do real na criança* (pp.5-9). 3ª. ed. São Paulo: Editora Ática.
- Mohoney, A. A. & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Revista Psicologia da Educação*, 20,11-30. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>. Acessado em 15/12/2018.
- Palangana, I. C. (1998). *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. São Paulo: Summus Edutorial.
- Padua, G. L. D. (2009). A epistemologia genética de Jean Piaget. *Revista FACEVV*, 2, p. 22-35. Disponível em: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39349855/A\\_EPISTEMOLOGIA\\_GENETICA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1540999725&Signature=6gL99r8aF9U7y7X0va4bGMzcdCo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA\\_EPISTEMOLOGIA\\_GENETICA.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39349855/A_EPISTEMOLOGIA_GENETICA.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1540999725&Signature=6gL99r8aF9U7y7X0va4bGMzcdCo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_EPISTEMOLOGIA_GENETICA.pdf). Acessado em: 30/10/2018.
- Piaget, J. (1980). Autobiografia. In:R, Evans. *Jean Piaget: o homem e suas ideias*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (2003). *A construção do real na criança*. 3ª.ed. São Paulo: Editora Ática.
- Santos, L. A.; Oliveira, G. S. & Malusá, S. (2017) Conceitos matemáticos na educação infantil: contribuições dos estudos de Jean Piaget. *Cadernos da Fucamp*, 16,1-11. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1123/796>. Acesso em: 24/03/2018.
- Souza, V. L. T. & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos de Psicologia*, 30 (3), 355-365. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a05.pdf>. Acessado em: 29/11/2018.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>.

Tossani, E. C. M. & Leite, S. A. S. (2013). Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação (PUCRS. Impresso)*, 36, 262-271. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/9584/9457>. Acessado em:1/12/2018.

Van Der Ver, R. & Valsiner, J. (1999). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola.

Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

Vigotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas - Tomo V*. Madrid: Visor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia.

Vigotski, L. S. (2006). Desarrollo de las funciones psíquicas superiores en la edad de transición. In: L. S., Vigotski. *Obras escogidas IV: psicología infantil*. (117-203). Madrid:Visor y A. Machado Libros.

Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21 (4), 681-701. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psusp/v21n4/v21n4a03.pdf>. Acessado em: 1/11/2018.

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes

### **Nota de Rodapé**

- 1- Com relação a grafia do nome do estudioso russo Vigotski, há diversas formas de tradução de seu nome, o qual as vezes é utilizado no lugar da letra "i", "y". Neste artigo, optou-se pela grafia Vigotski, exceto nas referências onde o nome será escrito conforme a referência do livro original.

**A autora:**

**Eveline Tonelotto Barbosa Pott** é doutora (2017) e mestre (2012) em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com financiamento do CNPq. Graduada (2010) em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: [evelinebarbosaa@gmail.com](mailto:evelinebarbosaa@gmail.com)

**Recebido em:** 25/03/2019.

**Aprovado em:** 20/06/2019.