

WALLON E VIGOTSKI: CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Rafaela Alice Sorrechio¹

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais²

Lucinéia Maria Lazaretti³

Resumo: O presente artigo estabelece uma discussão sobre o desenvolvimento humano vinculado ao campo da Pedagogia e da Psicologia e têm por objetivo compreender, a partir de estudos selecionados de Henri Wallon (1879-1962) e Lev Vigotski (1896-1934), a concepção de desenvolvimento humano, bem como as aproximações entre os autores. Entendemos que estudos nessa direção são fundamentais para melhor compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e tem grandes impactos nas práticas pedagógicas. Esta pesquisa é de caráter teórico bibliográfico, com análise qualitativa e comparativa, a fim de identificar as semelhanças entre Wallon e Vigotski. O presente trabalho aproxima o leitor ao entendimento de ambas as concepções sobre o desenvolvimento humano, tema fundamental para educação escolar, que mesmo aparecendo de maneiras distintas tem muitas semelhanças, por considerarem o meio que o indivíduo esta inserido, a linguagem e o processo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Linguagem. Wallon e Vigotski.

Abstract: The present article establishes a discussion about human development linked to the field of Pedagogy and Psychology and it aims to understand, from selected studies of Henri Wallon (1879-1962) and Lev Vigotski (1896-1934), the conception of human development, as well as the approximations between the authors. We understand that studies in this direction are fundamental to better understand the processes of learning and development of children and they have impacts on pedagogical practices. This is a theoretical bibliographic search, and it has qualitative and comparative analysis, in order to identify the similarities between Wallon and Vygotsky. The present work brings the reader closer to the understanding of both conceptions about human development, a fundamental theme for school education, that even appearing in different ways have many similarities, considering the environment that the individual is inserted, the language and the development process .

Keywords: Human Development. Language. Wallon and Vygotsky.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.

² Orientadora Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da UEM.

³ Co-orientadora Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

1. INTRODUÇÃO

Wallon e Vigotski são autores expressivos na área da Pedagogia e da Psicologia e seus estudos são relevantes para a área educacional, pois tratam sobre temas fundamentais para a formação de professores, tal como o desenvolvimento humano.

Durante a graduação, realizamos um Projeto de Iniciação Científica (PIC) intitulado como “A difusão das ideias de Wallon no Brasil: uma análise de literatura de artigos publicados no *Scielo* entre de 2002 á 2016” em que trata-se de uma análise de 29 artigos sobre Henri Wallon (1879-1962) publicados no site *Scielo* entre o ano de 2002 á 2016 que teve como objetivo identificar como o autor é discutido por pesquisadores na plataforma. Durante a realização da análise identificamos a presença de eixos norteadores, sendo eles: afetividade, teoria do desenvolvimento humano e pressupostos acerca da teoria de Wallon, Vigotski e Piaget.

Identificamos, durante a pesquisa, uma expressiva aproximação e fundamentação, da maior parte dos trabalhos, entre Wallon e Vigotski. Dos 29 artigos analisados 13 citaram os autores, dentre eles podemos destacar: Oliveira e Gebara (2010); Souza (2011); Pereira (2012); Pessoa e Costa (2014); Moreira e Souza (2016), dentre outros. Todo esse processo nos instigou a aprofundar acerca do tema, que se dá por meio da seguinte problemática: Quais as concepções apresentadas por Wallon e Vigotski sobre os estudos do desenvolvimento humano?

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi de compreender, a partir de estudos selecionados de Wallon e Vigotski, a concepção de desenvolvimento humano. Em relação aos objetivos específicos, contextualizamos a vida e obra dos autores, destacando os princípios gerais do desenvolvimento humano, bem como as semelhanças que se destacam.

Destarte, o trabalho tem como intuito colaborar na compreensão de profissionais do campo educacional especialmente na área da pedagogia sobre a concepção do desenvolvimento humano presente nesses autores, tão recorrentes nos processos formativos, porém, talvez, nem sempre conhecidos em seus princípios e conceitos gerais.

O artigo está dividido nos seguintes subtítulos: Vida e obra de Henri Wallon (1879-1962); Bibliografia de Wallon; concepção de desenvolvimento humano na perspectiva walloniana; Vida e obra de Lev Vigotski (1896-1934); bibliografia de

Vigotski; Concepção de desenvolvimento humano na perspectiva vigotskiana; Aproximações entre Wallon e Vigotski e as considerações finais.

2. VIDA E OBRA DE HENRI WALLON (1879-1962)

Ascendente de uma família da classe média alta, Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, na França em 1879, lugar que viveu durante toda sua vida, e cresceu ao lado de seis irmãos e irmãs. Sua família tinha uma tradição marcadamente universitária e republicana. Seu avô, Henri Alexandre Wallon (1812-1904), foi um político muito importante naquele momento e fonte de inspiração em sua vida. Segundo Galvão (1998):

Henri Wallon viveu em um período marcado por muita instabilidade social e turbulência política. Acontecimentos como duas guerras mundiais (1914-18 e 1939-45), o avanço do fascismo no período entre guerras, as revoluções socialistas e as guerras para a libertação das colônias na África atingiram boa parte da Europa e, em especial, a França (GALVÃO, 1998, p. 16).

Devido a esses fatores sociais e econômicos que Wallon vivenciou, fez com que suas posições ficassem claras, como por exemplo, conforme Galvão (1998) a influência que o meio social exerce sobre o processo de desenvolvimento humano. Ou seja, as circunstâncias que ocorrem na sociedade faz com que haja uma interferência na ação do homem.

Wallon foi um autor importante em várias áreas do conhecimento, como a Psicologia e Psicogenética, especialmente à educação, pois teve grande preocupação com o estudo da criança e a reforma do ensino na França.

Em relação à trajetória acadêmica, Wallon se formou em licenciatura no curso de Filosofia em 1902, e posteriormente iniciou o curso de Medicina, área em que demonstrava grande interesse, pois pretendia seguir o ramo da psiquiatria. Segundo Galvão (1998):

[...] suas produções iniciais tinham caráter marcadamente psiquiátrico, voltadas, sobretudo para a Patologia. Definindo-se pela Psicologia da Criança, Wallon foi-se aproximando progressivamente da Educação. Via a Escola como meio peculiar à infância, como um contexto privilegiado para a investigação psicogenética (GALVÃO, 1994, p. 33-34).

Sendo assim, devido a esses fatores, Wallon foi aproximando-se e envolvendo-se cada vez mais na área educacional, a fim de investigar a psicogenética infantil. Dedicou-se ao estudo do psiquismo humano e o situou em uma perspectiva genética. Segundo Galvão (1998, p. 33) “O Projeto de sua psicogenética é o estudo da pessoa completa, considerada em suas relações com o meio (contextuada) e em seus diversos domínios (integrada)”. Dessa forma, uma das principais partes de seu estudo é a Psicologia da criança, pois como afirma Galvão (1998) é na infância que se encontra maior parte da gênese dos processos psíquicos.

Em 1936, Wallon participou da implementação das “Classes Novas”, que seria classes de sexta série, começando a praticar os métodos ativos e observação dos estudantes. Em 1946, Henri Wallon e Paul Langevin elaboraram o Projeto de reforma do ensino, que nunca foi discutido pelos parlamentares da Assembleia Nacional, mas segundo Gratiot (2010, p. 15) “este projeto de 1946 era o resultado de um longo trabalho de consensos e de reflexão sobre o que deveria ser a reforma do sistema de ensino francês”. Neste projeto havia várias orientações, como por exemplo, estabelecia um limite no número de alunos em cada sala de aula, não podendo ultrapassar o total de 25 indivíduos por turma, tendo como foco de trabalho a cultura, já que a escola era o centro de difusão sobre ela.

Posto estas orientações, Gratiot (2010, p. 16) ressalta que “resta precisar a estrutura e a organização do ensino em seus diferentes níveis, segundos os diferentes ciclos onde as crianças deverão ser separadas de acordo com sua idade”. O maternal deveria acolher crianças entre 3 a 7 anos, posteriormente dava-se início ao ensino de primeiro grau, tendo como obrigatoriedade dos 7 aos 18 anos, ficando dividido em 3 ciclos de estudos. O primeiro ciclo seria de 7 anos 11 anos, o segundo de 11 a 15 anos e por último dos 15 aos 18 anos de idade. O ensino médio incluiria um primeiro nível de ensino pré-universitário, que era destinado a dar aos estudantes uma preparação geral e técnica, já o nível superior tinha-se como propósito reunir os ensinamentos teóricos e técnicos dentro das universidades. Segundo Gratiot (2010):

Se preservarão as três funções do ensino superior: O ensino para o propósito profissional, dado dentro das universidades e depois completado dentro dos institutos técnicos; a pesquisa que permitirá aos futuros pesquisadores prosseguirem sua formação dentro dos centros de estudos e dos institutos universitários onde encontrarão

os meios necessários para a educação científica através da colaboração de professores e de pesquisadores, a educação cultural que enfim não será mais uma educação de simples vulgarização e que não irá intervir na formação profissional prestada pelas universidades (GRATIOT, 2010, p. 18).

Toda essa diversificação do ensino exigia uma especificidade na formação de professores: “Essa formação incluiria um ensino obrigatório até os 18 anos, procedendo-se a distinção entre professores de disciplinas comuns e professores de disciplinas especializadas.” (GRATIOT, 2010, p. 18). Ainda na reforma, era proposto que o “Inspetor” que deveria permitir que os professores conhecessem o progresso que a Pedagogia pode realizar e tornar um conselheiro de seus alunos, em alguns casos também era preciso inspetores especializados. Segundo Gratiot (2010, p. 20) “o controle pedagógico deve ser acompanhado por um controle psicológico sobre as crianças, confiado à especialista dos métodos psicológicos, ele permitirá a orientação escolar dos estudantes”. Ou seja, os profissionais da educação deveriam ter uma qualificação pedagógica eficaz, uma formação teórica e prática da psicologia com certificado reconhecido pelo estado e pelas universidades. Segundo Gratiot (2010), Wallon esperava que:

Cada professor fosse formado para a prática pedagógica e beneficiado por uma especialização em psicologia infantil. Não deveria existir motivo de confusão entre psicólogos escolares com os conselheiros de orientação que oferecem assessoria para todos, sem substitutos, nem com especialista da reeducação da linguagem ou da psicomotricidade, e ainda menos com os psicoterapeutas (GRATIOT, 2010, p. 22).

Sendo assim, cada professor para ter uma formação eficaz deveria ter especialização em psicologia infantil. Wallon discutiu sobre o papel e as funções do psicólogo escolar, ressaltando que este deveria ajudar a criança a se revelar. O mesmo deveria ter como objetivo o desenvolvimento máximo dos potenciais culturais e educativos de cada um. Vale ressaltar que, apesar de toda dedicação a esse grande projeto da reforma do ensino francês, ele nunca chegou a ser implementado.

Em 1947 Wallon se aposentou no Colégio da França em que trabalhava e em seguida criou uma revista de psicologia infantil, denominada *Enfance*, que abordava diversos temas relacionados à educação, na qual foi diretor durante quatorze anos.

Acredita-se que os estudos de Wallon são muito relevantes para a área

educacional, pois como expõe Gratiot (2010, p. 28) “Wallon se dirigiu a públicos diversos e qualquer de seus escritos revela uma cultura excepcionalmente extensa e de uma infatigável curiosidade para a evolução científica de seu tempo.” Foi um sujeito comprometido politicamente, ministro da Educação Nacional de seu país e posteriormente deputado.

2.1 Concepção de Desenvolvimento Humano na perspectiva walloniana

Wallon teve como fundamento o método de análise do Materialismo Dialético e o estudo contextualizado da criança. Segundo Wallon (2004, p. 2) “o Materialismo Dialético é pertinente a todo domínio de conhecimento, como também a todo domínio de ação. Mas a Psicologia, a fonte principal das ilusões antropomórficas e metafísicas, deve encontrar no materialismo dialético sua base e princípios-guia”. Diante disso é importante ressaltar que:

Foi à dialética que forneceu à Psicologia sua estabilidade e seu significado e que a libertou de ter de optar entre o materialismo elementar ou o idealismo choco, o substancialismo cru ou o irracionalismo desesperado. Com o auxílio da dialética a Psicologia pode ser simultaneamente uma ciência natural e uma ciência humana, abolindo a divisão entre a consciência e as coisas que o espiritualismo buscou impor ao universo. A Dialética Marxista permitiu à Psicologia compreender o organismo e seu ambiente em interação constante, como uma totalidade unificada. E finalmente, na Dialética Marxista, a Psicologia encontra uma ferramenta para explicar os conflitos nos quais o indivíduo tem que evoluir seu comportamento e desenvolver sua personalidade. (WALLON, 2004, p. 2).

Conforme Wallon (2004, p. 2) “o materialismo dialético é oposto ao existencialismo e ao seu indeterminismo essencial, porque na realidade nossa vida mental é perpetuamente condicionada pelas situações nas quais está engajada, estejam elas de acordo com suas próprias tendências ou contrárias a elas.” E, ainda, o materialismo histórico amplia e “coroa” o materialismo dialético. Diante do exposto, é relevante ressaltar que seu método é constituído nos estudos das condições materiais do desenvolvimento infantil.

Com base nesse método, Wallon compreendia o desenvolvimento humano como o estudo da pessoa completa, e o situou em uma perspectiva psicogenética, para isso, utilizou como fundamento o estudo contextualizado da criança, pois a

investigou em vários momentos da evolução psíquica. Segundo Galvão (1998, p. 12) “[...] para tratar do processo de desenvolvimento de uma perspectiva abrangente, realiza um verdadeiro vaivém de um campo a outro da atividade infantil e entre as várias etapas que compõe o desenvolvimento”. Wallon, para explicar tanto os estágios quanto os campos funcionais volta de um para o outro.

2.1.1 Os cinco Estágios do Desenvolvimento

Em sua psicogenética Wallon explica cinco estágios do desenvolvimento, sendo eles: 1º Estágio impulsivo-emocional; 2º Estágio sensório motor e projetivo; 3º estágio do personalismo; 4º estágio categorial e o 5º estágio da adolescência.

No Estágio Impulsivo-Emocional, o que se destaca é a emoção, ou seja, o predomínio afetivo. Acontece desde quando o bebê nasce até seu primeiro ano de vida. Nesse momento, o sujeito não consegue se distinguir do mundo e não possui coordenação motora desenvolvida. Segundo Cerisara (1997), Wallon acreditava que:

Existe nos movimentos uma dimensão afetiva e uma dimensão praxica. Inicialmente os movimentos são reflexos e impulsivos (0 a 3 meses); em seguida, surgem os movimentos involuntários onde se incluem os chamados movimentos expressivos (3-12 meses), ligados ao nível subcortical do cérebro e que tem como formas de manifestação principais a mímica e a atitude (CERISARA, 1997, p. 44).

Dessa forma, nos três primeiros meses o bebê tem movimentos impulsivos e desse período até completar um ano de idade passa a ter movimentos expressivos.

O Estágio Sensório Motor e Projetivo ocorre desde o primeiro até o terceiro ano de vida da criança (Galvão, 1998), nesse momento ela passa a ter interesse para exploração sensório-motora do mundo físico, ou seja, começa a interagir e a manipular a realidade do mundo externo, como por exemplo, a manipulação de objetos os levando até a boca. Nesse momento o marco fundamental é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem.

O Estágio do Personalismo acontece por volta dos três aos seis anos de idade, em que a criança começa a desenvolver sua própria personalidade (Galvão,

1998). Esse momento é muito frisado por oposições, autonomia e imitações, contribuindo assim para a construção do “eu”.

A partir dos seis anos de idade inicia-se o Estágio Categorical (Galvão, 1998), no qual a criança deixa de ter um pensamento sincrético e passa a pensar por categorias, conseguindo atuar em seu meio com maior complexidade. Nesse momento a classificação dos objetos é lógica, havendo uma maior concentração nas atividades formando assim categorias intelectuais, o que possibilita a explicação da realidade.

O Estágio da Adolescência ocorre por volta dos 11 anos, segundo Guedes (2007, p. 6) nesse momento “a crise pubertária impõe a necessidade de novos contornos da personalidade em função das mudanças corporais, trazendo a tona questões pessoais, morais, existenciais, retomando a predominância da afetividade”. É o estágio que impõe a necessidade de definição da personalidade.

2.1.2 Campos Funcionais

Wallon (1998) identifica a existência de quatro campos funcionais na qual explica esse desenvolvimento, distribuindo a atividade infantil, sendo a afetividade, em que as expressões são as emoções, uma forma de comunicação das crianças com o outro; o ato motor no qual fornece base para todo o desenvolvimento por meio de movimentos, onde a criança tem ação sobre seu meio; a inteligência, campo que está ligado ao raciocínio. E a pessoa, campo que integra os outros três. Por meio da “pessoa integrada” que ocorre a diferenciação, possibilitando assim o desenvolvimento.

Conforme Guedes (2007, p. 7), no decorrer do desenvolvimento humano ocorrem constantes diferenciações entre os campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil e interior de cada indivíduo. Essa diferenciação, segundo a autora, é chave na psico-genética de Wallon e orienta o processo de formação da personalidade. Nessa perspectiva, os campos funcionais aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento infantil e vão adquirindo com o tempo a dependência um do outro.

3. VIDA E OBRA DE LEV VIGOTSKI (1896-1934)

Lev Semyonovitch Vigotski⁴ (1896-1934) é outro autor que deixou significativos escritos para pesquisadores no âmbito da Pedagogia e Psicologia.

Vigotski (2007) nasceu em Orsha na Rússia no dia 17 de novembro de 1896, era ascendente de uma família judia com boas condições financeiras o que possibilitou a oportunidade de estudar desde muito cedo. Segundo Oliveira (1993, p. 19) “a maior parte de sua educação formal não foi realizada na escola, mas sim em casa, por meio de tutores particulares”. Apesar de frequentar a escola somente depois dos 15 anos, todo conhecimento adquirido anteriormente contribuiu para um enorme pensamento intelectual.

O autor formou-se em Direito em 1917 pela Universidade de Moscou e trabalhou em diversas áreas como professor e pesquisador, sendo elas a Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Deficiência Física/Mental e Literatura. Um dos marcos importantes destacar de sua carreira foi à criação do laboratório de Psicologia em Gomel e do Instituto de estudos das deficiências em Moscou.

Vigotski faleceu muito jovem, aos 37 anos de idade em 1934 devido a uma tuberculose, doença na qual enfrentou durante quatorze anos, mas apesar disso o tempo que atuou como pesquisador deixou grandes escritos, que só foi descoberto anos após sua morte devido a fatores políticos. De suas obras, a primeira publicada (Pensamento e Linguagem) ocorreu nos Estados Unidos em 1962.

Segundo Oliveira (1993, p. 23), as três ideias centrais que são consideradas como pilares básicos do pensamento de Vigotski são:

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

Vigotski foi um autor muito importante na área educacional, pois se preocupava com a escola, com o professor e a intervenção pedagógica, valorizava o

⁴ No Brasil há diversas nomenclaturas para o nome de Vigotski, como por exemplo: Vygotski, Vigotski, e Vigotsky. Não existe uma padronização da grafia, por isso optamos neste trabalho utilizar a palavra Vigotski, em exceção à citação direta.

papel do educador, pois o aluno que passa pela instituição escolar tem forte influência deste indivíduo.

3.1 Concepção de Desenvolvimento Humano na perspectiva vigotskiana

Vigotski teve como princípio de estrutura teórica o método do materialismo histórico-dialético. Segundo Santa e Baroni (2014, p. 2), “a proximidade entre o marxismo e as concepções advindas da teoria histórico-cultural pode ser comprovada através da discussão acerca do conceito de trabalho, abordado por Marx e Engels e que foi retomado por Vigotski a partir da ideia de mediação”. É importante frisar que a perspectiva filosófica marxista⁵ é um conjunto de concepções elaboradas por Marx e Engels e que influenciou muito as Ciências Humanas.

Para compreender a concepção vigotskiana em relação ao funcionamento psicológico, o conceito central segundo Oliveira (1993) é a mediação, que em termos genéricos “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação: a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada” (OLIVEIRA, 1993, p. 26). Destarte, Vigotski trabalhou com a ideia de que a relação do homem com o mundo é mediada, separando esses elementos mediadores de duas formas, sendo denominadas de instrumentos e signos.

3.1.1 Os Instrumentos e os Signos

Para Vigotski o que diferencia o homem das demais espécies é o trabalho, conforme expõe Oliveira (1993, p. 28), “é o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humana”. Por meio trabalho que se desenvolve a coletividade e a criação de instrumentos. Conforme Oliveira (1993):

⁵ [...] O marxismo decorre de uma longa intervenção política e da elaboração teórica que se inicia academicamente em 1841, quando aos 23 anos, Marx (1818-1883) recebe o título de doutor em filosofia pela Universidade de Jena, Alemanha. Nesta trajetória contam o polêmico encontro com Hegel, quando sob a influência do materialismo dos jovens hegeliano, entre os quais Feuerbach, vai demonstrando seu perfil de pensador original. O encontro com Engels (1820-1895) e os estudos sobre economia política culminam na obra máxima “*O Capital*”. São 40 anos que alicerçam uma elaboração crítica que estabelecem as bases do método que viabiliza a compreensão das leis que regem o modo de produção capitalista, o Estado burguês e a luta de classes (TAFFAREL, 2016, p. 52).

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana; a vasilha permite armazenamento de água. O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 1993, p. 29).

Dessa forma, evidencia-se que o homem desenvolve sua relação com o meio em um processo histórico-cultural. Em relação aos signos, Vigotski os denomina de “instrumentos psicológicos”, que segundo Oliveira (1993, p. 30) são orientados pelo próprio indivíduo, para dentro dele mesmo e se dirigem para o controle das ações psicológicas, no próprio sujeito ou em outras pessoas. São ferramentas que contribuem nos processos psicológicos. Oliveira (1993, p. 30) ainda ressalta que o signo na forma elementar é uma marca externa, em que auxilia o homem nas tarefas que exigem memória e atenção. Destarte, quando a memória é mediada por signos se torna mais poderosa em relação a não mediada.

[...] os processos de mediação também sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Justamente por constituírem funções psicológicas mais sofisticadas, os processos mediados vão ser construídos ao longo do desenvolvimento, não estando presentes ainda em crianças pequenas (OLIVEIRA, 1993, p. 33).

Assim, as crianças pequenas ao resolverem uma determinada atividade tem uma ação direta e não mediada. Segundo Rabello e Passos (2006):

Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado *mediação* (RABELLO; PASSOS, 2006, p. 3).

Conforme Oliveira (1993 p. 34) no desenvolvimento de cada pessoa ocorre duas mudanças qualitativas essenciais no uso dos signos, a primeira é sobre a utilização de marcas externas que se transformam em processos internos de mediação, chamados por Vigotski de processo de internalização. E a segunda é o

desenvolvimento de sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. Tais processos são fundamentais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidenciam a importância das relações sociais entre os sujeitos na construção dos processos psicológicos.

No decorrer do desenvolvimento o indivíduo não precisa mais de marcas externas e passa a utilizar os signos internos, que são elementos como os exteriores, que representam objetos, eventos e situações ocorridas, ou seja, os objetos do mundo real são substituídos pelas representações mentais. Segundo Oliveira (1993):

Quando trabalhamos com os processos superiores que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo. É justamente a origem dessas representações que Vygotsky está buscando quando nos remete à criação e ao uso de instrumentos e de signos externos como mediadores da atividade humana (OLIVEIRA, 1993, p. 36).

Partindo dessa perspectiva, é por meio da experiência do sujeito com o mundo objetivo e signos fornecidos pela cultura que será capaz de construir seu sistema de signos, no qual segundo Oliveira (1993, p. 37) consistirá em uma espécie de “código” para decifrar o mundo.

A interação entre as pessoas tem um papel importante na construção do ser humano, “é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico” (OLIVEIRA, 1993, p. 38). Ou seja, a interação social oferece “matéria-prima” para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

Nessa perspectiva, segundo Rabello e Passos (2006, p. 1) “[...] pela interação social, aprendemos e nos desenvolvemos, criamos novas formas de agir no mundo, ampliando nossas ferramentas de atuação neste contexto cultural complexo que nos recebeu, durante todo o ciclo vital”. Dessa forma, a interação construída socialmente contribui na construção do desenvolvimento psicológico.

O processo do desenvolvimento humano é em síntese segundo Oliveira (1993):

Marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá de “fora para dentro”. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (OLIVEIRA, 1993, p. 39).

Oliveira (1993) ressalta a ideia de Vigotski de que o fundamento do funcionamento psicológico humano é histórico. Dessa forma, esses elementos mediadores citados anteriormente são fornecidos pelas relações entre os indivíduos.

3.1.2 A linguagem e o pensamento

Na obra de Vigotski, o desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento ocupa um papel essencialmente importante, pois conforme expõe Oliveira (1993, p. 42) “a linguagem é o sistema básico de todos os grupos humanos”. Ela é dividida em duas funções, sendo a de intercâmbio social e a de pensamento generalizante.

A função de intercâmbio social é a principal e está relacionada com a comunicação entre os semelhantes do indivíduo, e por meio disso ocorre a criação e utilização dos sistemas de linguagem. Para Oliveira (1993) essa função de comunicação com ou outros:

É bem visível no bebê que está começando a aprender a falar: ele não sabe ainda articular palavras, nem é capaz de compreender o significado preciso das palavras utilizadas pelos adultos, mas consegue comunicar seus desejos e seus estados emocionais aos outros através de sons, gestos e expressões. É a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem (OLIVEIRA, 1993, p. 42).

Dessa forma, para que ocorra uma boa comunicação com os demais sujeitos, é preciso a utilização de signos, que seja compreendido pelos indivíduos, pois cada um vive sua experiência pessoal, e como Oliveira (1993, p. 43) cita, o mundo de experiência vivida deve ser simplificado e generalizado, para que assim os signos possam ser transmitidos aos outros. Já a função de pensamento generalizante, a linguagem ordena o real. Segundo Oliveira (1993):

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano (OLIVEIRA, 1993, p. 43).

É importante frisar que para Vigotski (2007), a linguagem possibilita ao sujeito o controle de ações impulsivas, o planejamento de sua própria ação, o contato social com outras pessoas e com isso o controle do próprio comportamento.

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKI, s/d, p. 7).

Nas crianças pequenas, Oliveira (1993, p. 46), destaca que antes mesmo de acontecer o desenvolvimento da linguagem, ocorre duas fases, à fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento, em que exhibe a inteligência prática, ou seja, a ação do ambiente, e a fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem, que acontece por volta dos dois anos de idade, a criança passa a ter uma nova forma de funcionamento psicológico e a fala se torna intelectual, com função simbólica e assim o pensamento transforma-se em verbal.

A linguagem e o pensamento têm origens diferentes e independentes, mas, em determinado momento, quando o indivíduo se insere no mundo cultural e internaliza os sistemas simbólicos, como a fala, ocorre o encontro e a transformação desses dois processos – o pensamento torna-se verbal e a linguagem, racional. (CARVALHO; IBIAPINA, 2009, p. 174).

No decorrer do desenvolvimento humano, a interação com os adultos e as crianças mais velhas faz com que as crianças pequenas ajuste seus significados e as aproximam aos conceitos predominantes do grupo cultural e linguístico que está inserido. Porém, os significados se transformam durante o desenvolvimento do sujeito, principalmente quando se inicia o processo de aprendizagem na escola.

Segundo Carvalho e Ibiapina (2009, p. 178), a relação entre o pensamento e a linguagem facilita várias reflexões pertinentes na área da educação escolar:

A medida que o professor, ao tomar conhecimento das formas pelas quais a criança passa a desenvolver operações baseadas no emprego de signos, como a memorização mnemotécnica e a memorização, colabora nesse processo planejando atividades que considerem tanto as fases do desenvolvimento da linguagem e do pensamento do aprendiz, quanto a possibilidade de ele avançar na trajetória do seu desenvolvimento (CARVALHO; IBIAPINA, 2009, p. 178).

Existem três etapas na fala dos indivíduos, sendo a fala interior, exterior e a fala egocêntrica. Segundo Vigotski (2007, p. 22) “a fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior a interior”. A fala egocêntrica está ligada à fala social das crianças e ao suporte para a fala interior, que é uma forma de diálogo do próprio sujeito.

Oliveira (1993) expõe que para Vigotski o desenvolvimento deve ser olhado de maneira prospectiva, para aquilo que ainda não aconteceu. Nesse processo ocorre a intervenção pedagógica. Para explicar a zona de desenvolvimento proximal, o autor utiliza dois conceitos essenciais, sendo o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Segundo Vigotski (2007):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 2007, p. 58).

Destarte, o nível de desenvolvimento real define aonde a criança já chegou e o nível de desenvolvimento potencial é aquilo que a criança ainda não alcançou, mas que no decorrer do desenvolvimento consegue alcançar.

4. APROXIMAÇÕES ENTRE WALLON E VIGOTSKI

Neste tópico iremos realizar uma análise qualitativa comparativa sobre a concepção de desenvolvimento humano entre os pressupostos de Wallon e Vigotski a fim de identificar as aproximações entre os autores.

Em um primeiro momento, notamos que ambos os autores têm como estrutura teórica o materialismo-histórico-dialético⁶. Vigotski foi uma pessoa que procurou elaborar uma psicologia marxista e Wallon embora não se declarasse marxista, dialogava com a teoria.

Outro aspecto importante salientar é que os dois consideram o biológico e o social no processo de desenvolvimento humano. Segundo Wallon (2007):

Nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro. Mas porque eles me parecem no homem tão estreitamente complementares desde seu nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob a forma de suas relações recíprocas. Isto significa que, desenvolvimento biológico e desenvolvimento social são, na criança, condição um do outro. As capacidades biológicas são as condições de vida na sociedade – mas o meio social é a condição do desenvolvimento destas capacidades (WALLON, 2007, p. 13 -14).

Ou seja, o biológico e o social para Wallon são indissociáveis, pois a existência do homem ocorre por meio das exigências entre os organismos e a sociedade. Para Vigotski (2007):

Se ocupa mais da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento. Ele escreveu: "para estudar o desenvolvimento na criança, devemos começar com a compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas - a biológica e a cultural (VYGOTSKY, 2007, p. 81).

Um dos elementos que consideramos mais relevantes nas aproximações entre os autores é a linguagem, e que apesar de aparecerem de formas diferentes, tem ampla significação no desenvolvimento humano. De um lado para Wallon, é construída por meio das emoções, ou seja, da afetividade. Segundo Cerisara (1997,

⁶ O materialismo dialético, de base materialista, procura, por meio de um método dialético, compreender as transformações sociais que ocorrem na sociedade, sendo este inseparável do materialismo histórico. A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança também se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Sendo assim, o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica (PEREIRA, FRANCIOLI, 2011, p. 96).

p. 9) “a sequência genética evolutiva do motor ao mental, em que a emoção por ser um sistema de expressão e não de representação tem predominância até o aparecimento da linguagem”. Ou seja, as emoções são um meio privilegiado da comunicação que a criança desenvolve, até o aparecimento da linguagem. Já para Vigotski (2007), a linguagem se desenvolve através do pensamento, conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. Segundo Vigotski (2007):

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VIGOTSKI, 2007, p. 23).

Destarte, a linguagem possibilita a diferenciação dos seres humanos dos outros animais, devido ao fato de organizar o pensamento e assim construir instrumentos para enfrentar determinadas dificuldades. A linguagem para Vigotski, faz com que o indivíduo planeje, organize e controle o próprio comportamento.

Ambos os autores consideram importante à relação do professor com o aluno, de um lado para Wallon é preciso que o professor respeite o processo de desenvolvimento da criança, e nesse processo ele deve observar, para assim poder intervir. De outro lado, para Vigotski, o professor deve atuar como um mediador, se colocando entre o aluno e a aprendizagem.

É importante frisar alguns distanciamentos encontrados durante a análise, ficou notável que Wallon, para explicar o desenvolvimento humano utiliza fases para isso, separando conforme a idade da criança, como por exemplo, o Estágio Impulsivo-emocional; estágio sensório motor e projetivo; estágio do personalismo, estágio categorial e estágio da adolescência.

Vigotski não evidencia a preocupação em apresentar fases a partir do critério da idade, mas sim compreende desenvolvimento humano como um processo de mudanças qualitativas na relação criança-sociedade e explica essas transformações a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como novas formações e constituem como principais conquistas no psiquismo humano.

Outro aspecto que evidenciamos durante a coleta de referenciais para leitura, é que, por um lado Vigotski é muito discutido por pesquisadores no Brasil, e por outro, Wallon não, seus estudos são pouco difundidos em pesquisas científicas nacionais e no ensino de formação de professores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos sobre as aproximações entre Wallon e Vigotski é importante ressaltar que os autores viveram em tempos distintos e não tiveram oportunidade de dialogarem suas concepções sobre o desenvolvimento humano. Toda a análise aqui realizada se deu por meio de nossas considerações acerca do tema.

Em nosso trabalho, contextualizamos a trajetória de vida e concepção de desenvolvimento humano de cada autor, e consideramos que é necessário entendermos e discutirmos esses pressupostos no âmbito educacional.

Wallon e Vigotski revelam um estudo importante, que deve ser visto por todos os educadores, por apresentarem assuntos relevantes como a relação do professor e aluno, o desenvolvimento humano e a linguagem.

Consideramos que apesar dos autores discutirem e apresentarem suas concepções de maneiras distintas há muitas convergências, ambos consideram o meio que o indivíduo está inserido, seu processo de desenvolvimento e construção da linguagem. Isso nos faz refletir de como Wallon e Vigotski precisam ser mais bem conhecidos no cenário educacional, principalmente, em relação à concepção de desenvolvimento humano.

As contribuições destes autores para a atividade docente são essenciais, pois todos os professores devem ter conhecimento sobre o desenvolvimento humano para lidar com seus alunos em sala de aula e entender que cada indivíduo passa por um processo que deve ser respeitado e estimulado, para que assim alcance o conhecimento e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. V. C; IBIAPINA, I. M. L. de M. A abordagem Histórico-Cultural de Lev Vygotsky. In: CARVALHO, M. V. C. de; MATOS, K. S. A. L. de. (Orgs.). **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, 2009

CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis: CED/UFSC, ano 15, n. 28, p. 35-50, jul./dez. 1997.

GALVÃO, I. **A complexa dinâmica do desenvolvimento infantil**. In: GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRATIOT, A. H. **Henri Wallon**. Tradução e Organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, p. 11-30, 2010.

GUEDES, A. O. **A Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon: Desenvolvimento da Comunicação Humana nos seus Primórdios**. Rio de Janeiro: UFF, 2007.

MOREIRA, A. R. P; SOUZA, T. N. Ambiente pedagógico na Educação Infantil e a contribuição da Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, Ago. 2016, Vol 20, n.2, p. 229-237.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, I. M; GEBARA, A. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educação e pesquisa**. Abr. 2010, vol 36, n.1, p. 3736-387.

PEREIRA, J. J. B. J. FRANCIOLI. F. A. de S. Materialismo dialético histórico: contribuições para a teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011.

PEREIRA, C. L. Piaget, Vygotsky e Wallon: Contribuições para os estudos da linguagem. **Psicologia em estudo**. Jun. 2012, vol 17, n.2, p.277-286.

PESSOA, C. T; COSTA, L. H. F. M. Constituição da Identidade Infantil: significações de mães por meio de narrativas. **Psicologia Escolar e Educacional**. Dez. 2014, vol 18, n.3, p. 501-509.

RABELLO, E; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro, 2006.

SANTA, F. D; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, v. VI, n. 12, p.1-16, Dez. 2014.

TAFFAREL, C. N. Z. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. TAFFAREL, C. N. Z. (Org). Marxismo, Movimentos sociais, Educação, Sindicalismo. **Revista Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 47-62, 2016.

SOUZA, M. T. C.C . As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Jun. 2011, vol 27, n.2, p. 249-254.

VYGOTSKY. L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto. et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: *psicologia e pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo. s/d.

WALLON, H. **Psychologie et materialisme dialectique**. 1942. Escrito em 1951. Tradução de Nilson Dória. *Psicologia e Materialismo Dialético Henry Wallon* 1942. 2004. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/wallon/1942/mes/psicologia.htm>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes. 2007.