



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

## A TEORIA PSICOGENÉTICA DE HENRI WALLON E AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

*Flávia Ferreira Barboza*<sup>1</sup>

*Eduardo Cabral da Silva*<sup>2</sup>

*Eliane Reis Neves da Silva*<sup>3</sup>

*Eliezer José da Silva*<sup>4</sup>

*Elisângela Oliveira Tavares*<sup>5</sup>

*Francyne Pedrosa da Silva*<sup>6</sup>

### RESUMO

Introdução: Sob a forte influência do materialismo histórico e dialético, em sua teoria, Henri Wallon, pesquisou como o sujeito se constitui pessoa, no processo de desenvolvimento e individuação, através de estudos voltados à criança. Objetivo: Compreender o desenvolvimento afetivo infantil a partir de Henri Wallon. Metodologia: Realizou-se uma pesquisa exploratória descritiva bibliográfica de caráter qualitativo, analisando publicações em periódicos que tivessem conexão com as características da afetividade na prática pedagógica segundo à teoria psicogenética. Resultados e discussão: Analisar a pessoa conforme o contexto, apresenta a dinâmica específica de sintonia entre ela e o ambiente que a cada idade comporta por diversos aspectos, tais como: espaço físico, proximidade com outras pessoas, comunicação e linguagem, conhecimento da própria cultura. Conclusão: De acordo com a idade e as necessidades de cada criança, elas interagem umas com as outras, também com adultos, de maneira individual e singular.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento afetivo. Henri Wallon; Teoria Psicogenética. Pedagogia.

---

<sup>1</sup> flaviaferreirabarboz@gmail.com

<sup>2</sup> edcs.cabral@gmail.com

<sup>3</sup> elianereis@uol.com.br

<sup>4</sup> eliezer.j.s@outlook.com

<sup>5</sup> ely\_tavares@hotmail.com

<sup>6</sup> francynepedrosa@outlook.com

## INTRODUÇÃO

Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879 – 1962), médico, nasceu e viveu em Paris, numa família que dedicava tempo à política, a justiça e à democracia. Em seus estudos superiores, fez Escola Normal Superior e tentou carreira de professor de Filosofia (*Agregation*); aprendeu filosofia e lecionou na área por um período (DANTAS, 1990).

Em 1899, Wallon ingressou na Escola Normal Superior. Ele se formou no departamento de filosofia em 1902. Em 1908, formou-se em medicina. Entre 1908 e 1931, dedicou-se trabalhar com crianças com deficiência cognitiva. Em 1914, serviu na Primeira Guerra Mundial na função de médico. Tornou-se professor na *Legendary University of Soborn*, na França, em 1920, onde foi responsável por ministrar conferências sobre psicologia infantil; Henri Wallon também lecionou em outras instituições e foi o primeiro teórico a perceber a importância da afetividade no processo de ensino infantil (SILVA, 2007).

Sua teoria tinha como objetivo investigar como cada sujeito se constitui pessoa, para isso, teve por influência o materialismo histórico e dialético, e, através

## METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa de revisão de literatura qualitativa nas bases

dos estudos feitos com crianças (SCHORN, 2018), Wallon compreendeu o desenvolvimento de aprendizagem que ocorre com o ser humano. Sendo assim, sua teoria entende o ser humano através da fusão da razão e da emoção para que possa ser considerada a condição psicológica humana.

Para Wallon, ao estudar o indivíduo de maneira contextual, pode-se perceber a dinâmica específica de reciprocidade entre ele e o meio ambiente em cada idade. O cenário desse desenvolvimento consiste em muitos aspectos, tais como: espaço físico, pessoas próximas, idioma e conhecimento de cada cultura. Dependendo da idade e das necessidades, as crianças vão interagir de uma maneira ou de outra (MORAES, 2019).

A conjunção psicológica da criança é básica porque possui propriedades singulares e dificuldades específicas. Cada faixa etária constitui uma característica original inseparável nos níveis emocional, motor, cognitivo e social. Seu conceito de infância faz parte do pensamento do sujeito como ser naturalmente social, sua estrutura orgânica necessita de intervenção cultural para se desenvolver e se renovar permanentemente

eletrônicas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), investigando

artigos ligados ao tema e as palavras chaves: Desenvolvimento afetivo; Henri Wallon; Teoria Psicogenética; Pedagogia; estratégias de busca realizadas no período de junho a outubro de 2020. Ao todo, 19 publicações referenciam este trabalho, consequência de citações diretas e indiretas incorporadas, incluindo artigo (1), livros (11) dissertações (5) e teses (2). Os critérios de inclusão foram de publicações que evidenciassem conexão com a teoria psicogenética de Henri Wallon, bem como as características da afetividade na prática pedagógica e o papel da emoção no processo de ensino-aprendizagem. O critério de exclusão se aplicou às publicações que não apresentavam relevância à temática abordada, apresentando ideias fora do contexto da contribuição da teoria psicogenética no aprendizado infantil. A seleção dos materiais resultou em leituras e marcações relevantes para a criação de fichamentos que serviram para as citações diretas e indiretas do estudo em questão.

### **Conceitos básicos da teoria Walloniana**

Henri Wallon, além de médico, foi professor e psicólogo francês, seus estudos foram centrados no desenvolvimento infantil, abordando as dimensões cognitiva, afetiva e motora. Ele não estudou crianças como indivíduos dispersos, mas como um

componente completo e parte do ambiente social e cultural em que vive.

O desenvolvimento do pensamento infantil não ocorre continuamente, mas é caracterizado por descontinuidades, crises e conflitos. Além disso, conflitos e contradições fazem parte do desenvolvimento psicológico das crianças, não necessariamente problemas que os educadores precisam resolver, porque contribuem para o desenvolvimento psicológico. Segundo Wallon (2008) “os conflitos podem ser reconhecidos, não como a negação, mas ao contrário como o fundamento dos processos que tendem ao mais completo desenvolvimento da pessoa ou do conhecimento” (p. 09).

Wallon enfatiza a personalidade social em sua teoria e também discute os processos e ambientes sociais vivenciados pelas crianças (especialmente as escolas) e determina que as crianças precisam interagir socialmente com outras e adultos, de modo a experimentar diferentes relações com a família, grupo social, time de futebol, clube e principalmente a escola (SILVA, 2017) aprendendo lidar com os sentimentos de aceitação, trabalho em equipe, superação de conflitos, frustração.

Para Wallon, a inteligência se desenvolve após a afetividade. A inteligência surge de dentro da afetividade e estabelece certa relação de conflito. Para

alimentar a inteligência se faz necessário mobilizar os afetos.

Ele propõe três campos funcionais que no início da vida são indiferenciados e imaturos a todo sujeito: a emoção (afetividade), o ato motor (psicomotricidade, movimento) e a inteligência. O progresso nesses campos está ligado às relações sociais e a maturação neurológica. A integração desses três campos funcionais dá origem à pessoa integral que, segundo Wallon, é representada pelo conjunto dos âmbitos, afetivo, motor e cognitivo (RABELO, 2018) e, também, pela integração dinâmica entre o orgânico e o social.

A teoria da Walloniana é um marco importante no ensino do pensamento, porque antes raramente consideravam a afetividade no processo educacional pedagógico. Assim, podemos entender a afetividade de maneira abrangente, porque a emoção é um conjunto de funções que emerge do organismo e obtém uma forma social no relacionamento com os outros, e essa é a dimensão básica da formação individual.

A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é uma das mais precoces e das mais poderosas. Essa atração é movida

por uma das necessidades mais profundas do ser humano: estar com o outro para se humanizar (WALLON, 2008, p. 61 *citado por* GASPARIM, 2012, p. 38).

A emoção ocupa um lugar importante no conceito de Wallon, porque, para ele, a emoção desempenha um papel central no desenvolvimento da autoconsciência, e é um fenômeno orgânico, psicológico e social. Além disso, as escolas também devem fornecer treinamento abrangente para crianças e alunos, e que a sala de aula não seja um espaço para estar apenas o corpo da criança, mas também suas emoções, sentimentos e sensações. A afetividade vem em primeiro lugar, porque as crianças se comunicam entre os indivíduos através das emoções, para que possam se desenvolver plenamente e formando-se sujeitos mais ativos, participantes, pensantes e independentes.

### **Psicologia Genética: relação, afetividade e processos de desenvolvimento**

Os trabalhos de Wallon situam-se nos campos da psicologia genética e da psicologia do desenvolvimento. É importante diferenciar a Psicologia Genética da Epistemologia Genética, elas se relacionam, mas não são iguais:

<b>Psicologia Genética</b>	<b>Epistemologia Genética</b>
Busca compreender quais as origens dos processos psíquicos.	Desenvolvida por Jean Piaget em seus estudos como os indivíduos constroem conhecimento, como alguém passa de um estado de não conhecimento para o estado de conhecimento.

De maneira simples, pode-se dizer que a Epistemologia Genética de Piaget se interessa pelas origens do conhecimento, enquanto a Psicologia Genética de Wallon se interessa pelas origens dos processos psicológicos, ambas contribuindo para os estudos frenéticos do desenvolvimento da aprendizagem do ser humano.

Wallon não é o único teórico no campo da Psicologia Genética, mas é um dos mais relevantes. Utilizou conhecimento das áreas da Antropologia, Psicopatologia, Neurologia e outras áreas de conhecimento para desenvolver seu trabalho de pesquisa (SILVA, 2017). Entendia que os processos psicológicos têm origem orgânica (biológica), sendo compreendidos quando considerados as maneiras pelas quais as influências socioambientais interagem com esses processos. Logo, seu método de estudo considera as condições orgânicas quanto as exigências sociais influenciam o desenvolvimento psíquico.

A escolha de Henri Wallon para este estudo nasce do interesse da relação cognição e afetividade que implicam às ações educacionais, tais como:

- Contribuição para a compreensão do humano como pessoa integral;

- Apresenta os níveis biológicos e socioculturais como contribuições para o processo ensino-aprendizagem;
- Valoriza a relação professor-aluno junto à escola como meios fundamentais no processo da construção de características pessoais e sociais de cada ser humano individualmente;

Desse modo, a teoria de Wallon contribui para a compreensão da relação entre educando e educador, no ambiente educacional, além de apontar a escola como membro importante para o crescimento do sujeito em construção, havendo a distribuição do estudo das etapas que a criança percorre. Nas palavras de Wallon (2007): “As exigências da descrição obrigam a tratar de forma distinta alguns grandes conjuntos funcionais, o que certamente não pode ser feito sem certa artificialidade” (p. 113). Para o teórico, os conjuntos funcionais são dois: afetividade e cognição, operações que atuam de forma interdependente.

O processo de desenvolvimento é limitado por certos princípios que governam o começo do processo de

aprendizado. Mesmo que as proporções difiram, esses princípios são os mesmos em crianças e adultos:

- **Do sincretismo para a diferenciação:** característica da integração do pensamento infantil, designa caráter confuso e global do pensamento e percepção infantil, que será gradualmente substituído por um processo de diferenciação. O aprendizado começa com a integração e entra gradualmente na próxima etapa.
- **Imitação:** é uma ferramenta para crianças e adultos iniciarem o processo de aprendizagem ao encontrar novas situações.
- **Acolhimento:** um determinado ambiente pode proporcionar às crianças e adultos uma sensação de segurança e pertencimento.
- **Desenvolvimento dos conjuntos funcionais:** os conjuntos funcionais são compostos pelo desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor. Cada pessoa tem seu ritmo que precisa, então, ser respeitado por atividades correspondentes.
- **Conflitos:** Como veremos adiante, a emoção é contagiosa, por isso, comportamento do aluno e professor pode interferir na própria dinâmica da

classe. Parte do professor a capacidade de resolver tais conflitos.

### **Estágios distintos e descontínuos no desenvolvimento humano**

Assim como a teoria de Piaget, a teoria de Henry Wallon também apresenta estágios de desenvolvimento da inteligência, mas não se limitando a características cognitivas, Wallon é mais flexível na análise de estágios. Ao contrário de Piaget, ele não acredita que os estágios do desenvolvimento formarão uma sequência linear fixa e não mudarão, ou que um estágio inibirá o outro.

Wallon destacou que existem estágios diferentes e descontínuos, que são caracterizados por ruptura e reforma. Embora o desenvolvimento seja descrito até a adolescência, o autor aponta que o desenvolvimento não termina naquele momento, porque a formação do eu é um processo sem fim. Ele disserta cinco estágios que alternam entre aspectos emocionais e cognitivos. Galvão (1995) afirma: “cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da alternância funcional” (p. 45). O estágio posterior amplia e reforma o(s) anterior(es). São seis os estágios, abaixo cada um brevemente caracterizado.

**1º estágio: Impulsivo-emocional (0 a 1 ano):** nos três primeiros meses desta etapa, o bebê realiza movimentos reflexos, involuntários e impulsivos, e gradualmente começa a ter uma resposta afetuosa ao cuidador, que é o mediador entre ele e a realidade externa; nessa relação as crianças começam a se comunicar usando gestos e “suas reações de bem-estar e mal-estar irão inicialmente se manifestar mediante descargas motoras indiferenciadas” (DUARTE E GULASSA, 2000, p. 19).

A função inicial da emoção é mobilizar as mães para atender os bebês que necessitam delas por um tempo. Os bebês comunicam suas necessidades através de expressões emocionais, como choro, gritos, expressões faciais e agitação física e, embora seja uma comunicação emocional primitiva, é o início da inclusão da criança à cultura humana.

Segundo Dantas (1992 *citado por* PILETTI E ROSSATO, 2011), nesse período a afetividade é a ligação mais importante entre os indivíduos, é a transição entre o estado orgânico e o seu estágio cognitivo, que se consegue através da mediação social:

Os bebês, inicialmente (até mais ou menos 3 meses), realizam movimentos reflexos, involuntários, impulsivos e gradativamente passam a responder com afetividade às pessoas (pais) e, estas, por uma

inabilidade da criança, intermedeiam as suas relações com a realidade exterior. A partir desta mediação, o bebê passa a manifestar-se através dos gestos que dirige às pessoas (sorri, por exemplo, aos 3 meses) (p. 105).

A criança vai aprendendo a agir diretamente sobre o seu meio e vai se tornando mais independente, agindo de forma autônoma em um processo crescente de individuação, apesar da afetividade orientar as primeiras “com as pessoas e com o mundo físico. Afinal, o recém-nascido não possui ainda as habilidades motoras necessárias ao atendimento de suas necessidades vitais” (XAVIER E NUNES, 2015, pp. 32-3).

**2º estágio: Sensório-motor e Projetivo (até os 3 anos):** nesse estágio, à medida que a criança aprende a segurar as coisas e a se mover, a exploração do ambiente físico aumentará. O desenvolvimento da capacidade cognitiva da criança está em pleno andamento, explorando o mundo através de habilidades sensoriais e motoras. Tudo deve ser tocado e sentido: o comportamento mental é projetado através do comportamento motor, mas o comportamento motor é gradualmente reduzido e o comportamento mental e o modo de pensar são permitidos (PILETTI E ROSSATO, 2011).

Em oposição ao estágio impulsivo emocional, que é subjetivo,

centrípeda, com predomínio do caráter efetivo, a nova etapa de desenvolvimento caracteriza-se pela investigação e exploração da realidade exterior, bem como pela aquisição da aptidão simbólica e pelo início da representação. Observa-se, neste período, o predomínio da atividade de exploração, de manipulação, que põe a criança em contato com o mundo físico e, portanto, é predominantemente intelectual, voltada para um aspecto mais objetivo, centrífugo do desenvolvimento. Ou seja, é o momento em que a inteligência dedica-se à construção da realidade. Os exercícios sensório-motores, iniciados no estágio anterior e referenciados a partir das relações dos campos sensoriais, são agora encadeados por meio do movimento de exploração objetiva que a criança realiza diante dos objetos, como também nas partes de seu próprio corpo (COSTA, 2010, pp. 31-2).

Sobre o comportamento da criança nesse estágio segundo, Wallon (1994) afirma que

Os objetos que a rodeiam começam a ser para ela uma oportunidade de movimentos que não têm muito a ver com sua estrutura. Ela os atira ao chão, observando seu desaparecimento. Tendo aprendido a agarrá-los, desloca-os com força, como para exercitar os olhos a encontra-los em casa nova posição. Se eles têm partes que se entrecrocaram, ela não para de reproduzir o som percebido, agitando-os de novo (WALLON, 1994, p. 148 *citado por* COSTA, 2010, 32).

Com o desenvolvimento da fala, o pensamento também foi desenvolvido: a aquisição da linguagem permite que ele seja expresso através da fala, o que é contrário à manifestação do motor do pensamento, representando um salto qualitativo no desenvolvimento infantil. A criança supera a experiência sensório-motora do mundo para que sua vida mental possa se desenvolver (PILETTI E ROSSATO, 2011).

Com a linguagem aparece a possibilidade de objetivação dos desejos. A permanência e a objetividade da palavra permitem à criança separar-se de suas motivações momentâneas, prolongar na lembrança uma experiência, antecipar, combinar, calcular, imaginar, sonhar (WALLON, 1990, p. 40 *citado por* COSTA, 2010, p. 33).

A relação cognitiva com o meio ambiente é dominante, porque o controle é adquirido principalmente no campo da racionalidade, isto é, o desenvolvimento psicológico está aumentando. No entanto, em relação ao seu eu psicológico, a criança ainda está em uma integração socializada. Isso significa que a personalidade da criança ainda está enraizada e integrada a objetos e situações familiares. Todo o desenvolvimento de uma criança depende do ambiente em que vive (XAVIER E NUNES, 2015).

**3º estágio: Personalismo (3 a 6 anos):** Nesse estágio, o conflito que a

criança enfrenta envolve seu desejo de autonomia, por um lado, e o fortalecimento da conexão de sua família, por outro. Como processo de formação da personalidade, essa é a tarefa psicológica mais importante nesse estágio: as crianças negam os adultos e frequentemente se opõem a eles. Seus pensamentos dependem quase inteiramente de si mesma, esforçando-se para conhecer a si mesma em seu relacionamento com o mundo (RABELO, 2018).

Como o próprio nome sugere, este estágio está voltado para a pessoa, para o enriquecimento do eu e a construção da personalidade. A consciência corporal, adquirida gradualmente ao longo dos primeiros três anos de vida, juntamente com a capacidade simbólica, é condição fundamental para o processo de desenvolvimento da pessoa. [...] Assim como foi necessário percorrer essas várias etapas para diferenciar a imagem de seu corpo e unificar suas partes em uma totalidade capaz de representá-lo, outros desafios se apresentarão à criança na formação da personalidade. A consciência corporal é condição fundamental para a tomada de consciência de si, para o processo de diferenciação do *eu-outro*, e pode ser compreendida como o prelúdio da constituição da pessoa (BASTOS E DÉR, 2010, p. 39).

Com o início da vida escolar, os laços familiares tornaram-se mais flexíveis, e a criança também se desenvolve na direção da autonomia, porque a vida no

ambiente escolar exige que ela faça gradualmente escolhas para si, concorde, discorde, questione, enfim, naturalmente se verá em uma situação de conflito. Contraditoriamente, enquanto se desenvolve em direção à autonomia, a imitação também se desenvolve nesta fase: a criança imita as pessoas que vivem com ela, especialmente aquelas que despertam admiração, como a existência e o modo de pensar dos pais e professores. A imitação é uma forma de inserção social sobre a afetividade e a imitação é expressa de maneira mais simbólica através de palavras e ideias, incorporando os recursos intelectuais (PILETTI E ROSSATO, 2011).

As aquisições são graduais e alternantes: da construção do eu corporal para a construção do objeto, e desta para a do eu psíquico. Progressivamente, a criança vai tomando consciência de si como sujeito social que luta para se individualizar, se diferenciar, para sair da massa indiscriminada, nebulosa e sincrética em que se encontra. Entra num período em que sua necessidade de afirmar, de conquistar sua autonomia vai lhe causar, em primeiro lugar, uma série de conflitos (WALLON, 1981, p. 217; BASTOS E DÉR, 2010, p. 40).

A construção da autoconsciência no relacionamento com seu próprio ambiente fará com que as crianças se concentrem nos interesses dos outros, redirecionando assim

seus relacionamentos afetivos. Com o aprimoramento da função simbólica, a imaginação e a criatividade foram ampliadas, e o pensamento adquiriu um caráter mais positivo (XAVIER E NUNES, 2015).

**4º estágio Categorical (7 a 12 ou 14 anos):** a criança está cada vez mais usando a inteligência para explorar e entender objetos em ambientes físicos e sociais. A exploração de novas situações desperta grande interesse, principalmente quando envolvem coisas que podem ser gerenciadas e transformadas, e estimulam a criatividade. Nessa fase, a inteligência e o interesse no mundo externo são os principais aspectos; ao contrário da afetividade, cujo interesse está no mundo interno. Com o desenvolvimento da inteligência, a criança se desenvolve em pensamento abstrato e ganha controle de desenvolvimentos, como memória voluntária (que é a capacidade de memorizar coisas intencionalmente) e maior controle sobre a atenção (PILETTI E ROSSATO, 2011).

O estágio categorial se distingue notadamente do anterior. No personalismo, entre os 3 e os 5 anos, a afetividade é o fio condutor do desenvolvimento, e a construção psíquica do eu adquire importância crescente sobre o dado objetivo; é a etapa que marca a diferenciação entre o eu e o mundo exterior, em que a criança aprende a perceber o que é de si e o que é do outro. Nesta etapa, ela

aprende a dominar corretamente os objetos familiares, a separá-los de sua própria existência e perceber a existência das coisas independentemente de sua pessoa. Entende, por exemplo, que um objeto perdido poderá ser reencontrado mais tarde, em outro lugar. [...] Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais (AMARAL, 2010, p. 51).

Para Wallon, é impossível separar qualquer conjunto de funções – inteligência, afetividade ou comportamento motor –, de forma que é a criança na totalidade que continua a se desenvolver (XAVIER E NUNES, 2015).

**5º estágio: Adolescência (a partir dos 12 ou 14 anos):** as mudanças físicas que levam à ação dos hormônios sexuais afetam a busca dos jovens por novas personalidades. Como resultado, o equilíbrio afetivo é quebrado e o adolescente quer entender suas preocupações, desejos, orientação sexual e sua verdadeira identidade.

Se a criança tenta se identificar com os adultos por imitação, na adolescência os indivíduos querem se diferenciar dos adultos. Os adolescentes esperam fazer mudanças e transformações nesse estágio, e as emoções costumam mostrar contornos cada vez mais racionais, o que os leva a criar teorias sobre seu relacionamento com

as pessoas. Esta é uma maneira de tentar tornar seu mundo emocional fácil de entender. Conflitos externos e internos fazem com que os jovens se voltem cada vez mais para si mesmos e busquem a sua auto-afirmação para lidar com as mudanças físicas e psicológicas impulsionadas pela maturidade sexual (PILETTI E ROSSATO, 2011).

Wallon constata que a puberdade é um fato biológico intimamente relacionado com os aspectos psicológico e social do desenvolvimento; no entanto, considera importante fazer esta observação prévia: a intensidade e o volume de seus efeitos psíquicos variam muito com o modo de existência de uma época ou das diferentes classes sociais (WALLON, 1975, p. 69 *citado por* DÉR E FERRARI, 2010, p. 59).

Wallon apontou que o desenvolvimento não termina na adolescência. A afetividade e a cognição

sempre estarão em um estado de movimento, às vezes haverá predomínio de uma ou de outra, mas se interagirão durante inúmeros processos de aprendizado no decorrer da vida.

A teoria da Walloniana cria uma criança concreta, cuja eficiência postural física, tônus muscular e qualidade dos gestos fornecem pistas para seu estado mental e afetivo. De acordo com essa visão, a pedagogia se volta a expressar o “eu” na criança, assim, as crianças podem se expressar livremente através da fala, corpo, jogos, etc. Suas contribuições são importantes no campo da formação de professores, com o objetivo de fornecer conhecimento e análise reflexiva dos fatores envolvidos no conflito vivenciado pelos alunos, principalmente crianças com maior poder emocional (XAVIER E NUNES, 2015).

**Quadro 1** – Estágios do desenvolvimento humano de acordo com a teoria psicogenética.

<b>Teoria Psicogenética de Henri Wallon</b>				
<b>Estágio</b>	<b>Predominância do conjunto funcional e da direção</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Principais aprendizagens</b>	<b>Principais recursos de aprendizagem</b>
<b>Impulsivo</b> (nascimento a 3º mês) e <b>Emocional</b> (3º mês a 1 ano)	Motor-afetivo; Centrípeta (para o conhecimento de si).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respostas às sensibilidades intero e proprioceptivas – atividade generalizada do organismo, movimentos reflexos e impulsivos; simbiose fisiológica, afetiva e cognitiva (em prolongamento à simbiose fetal);</li> </ul>	“O que sou?”  Recorte corporal.	Fusão com o outro.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resposta às sensibilidades exteroceptiva – pela resposta do outro, atividades descoordenadas vão se transformando em sinalizações cada vez mais precisas para expressar bem-estar e mal-estar;/ medo, alegria, raiva etc.;</li> <li>• Movimentos descoordenados – movimentos expressivos: atividades circulares; consciência corporal.</li> </ul>		
<b>Sensório-motor</b> (12º a 18º mês) e <b>Projetivo</b> (18º mês a 3 anos).	Cognitivo; Centrífuga (para o conhecimento do mundo exterior).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcha e fala;</li> <li>• Movimentos instrumentais (praxias), comunicação simbólica;</li> <li>• Exploração sistemática do real: pegar, montar, desmontar, nomear, identificar, localizar;</li> <li>• Atividade circular mais elaborada: coordenação mútua dos campos sensoriais e motores (ajustamento do gesto aos seus efeitos) – ato motor completa o ato mental, dando mais expressividade a ele;</li> <li>• Movimentos projetivos: mimetismo, imitação e simulação (prenúncios da representação).</li> </ul>	<i>“Eu sou diferente dos objetos”.</i>	Contato com diferentes espaços, situações e pessoas; Respostas às perguntas.
<b>Personalismo</b> (3 a 6 anos)	Afetivo; Centrípeta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progresso das respostas à sensibilidade exteroceptiva;</li> <li>• Três características marcantes nas relações interpessoais: (1) oposição ao outro (relações negativistas), recusa e reivindicação; (2) sedução ou idade da graça (relações sedutoras); (3) imitação (relações imitativas para</li> </ul>	<i>“Eu sou diferente dos outros”.</i>  Consciência de si.	Oportunidades variadas de convivência com outras pessoas (crianças ou adultos); Negação.

		<p>usar o outro, que antes negou, como modelo para ampliar as competências);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inércia mental (totalmente absorvida por suas ocupações do momento, sem ter controle sobre mudanças ou fixação sobre elas) pode levar a: (1) atividade de instabilidade (reage indiscretamente aos estímulos exteriores); (2) atividade de preservação (permanece na atividade, alheia aos estímulos exteriores);</li> <li>• Aparecimento de ciúmes e paixão.</li> </ul>		
<b>Categorial</b> (6 a 11 anos)	Cognitivo; Centrífuga.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disciplina mental da cognição, atenção (manutenção dos centros nervosos de discriminação e inibição);</li> <li>• No plano motor: gestos mais preciosos, elaborados mentalmente com previsão de etapas e consequências;</li> <li>• Superação lenta do sincretismo, duas etapas: (1) pensamento pré-categorial (até cerca de 9 anos): ainda marcado pelo sincretismo. O par é a unidade menor de pensamento (um par interage com outros pares, por vezes em sequências extravagantes, podendo ocorrer encadeamento fabulatório); (2) pensamento categorial (a partir dos 9 anos): formação de categorias intelectuais. Tarefas essenciais de conhecimento: definir e explicar (um objeto se define quando se recorta e</li> </ul>	<p><i>“O que é o mundo?”</i></p> <p>Descoberta de semelhanças e diferenças entre objetos, ideias, representações.</p>	<p>Variedade de atividades; Ligação com o que já sabe; Imperícia como parte do processo.</p>

		diferencia dos demais; só se explica quando as relações estão claras). Tarefa árdua, tanto da definição, como da explicação.		
<b>Puberdade e Adolescência</b> (acima de 11 anos)	Afetivo; Centrípeta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Última e movimentada etapa que separa a criança do adulto;</li> <li>• Fortalecimento do pensamento categorial;</li> <li>• Apreensão da noção de tempo futuro completa a consciência de si;</li> <li>• Alteração do esquema corporal;</li> <li>• Ambivalência de sentimentos;</li> <li>• Questionamentos de valores.</li> </ul>	<p><i>“Quem sou eu? Quais são meus valores? Quem serei no futuro?”</i></p> <p>Consciência temporal.</p>	Oposição aos outros e às ideias; Vivência de valores; Convivência com pares.

Fonte: artigo *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon* de Abigail Alvarenga Mahoney e Laurinda Ramalho de Almeida.

A dinâmica dos estágios segue a predominância funcional, termo dado por Wallon, isto é, “momentos predominantemente afetivos, isto é, subjetivos e de acúmulo de energia, sucedem outros que são predominantemente cognitivos, isto é, objetivos e de dispêndio de energia” (GALVÃO, 1995, p. 45).

Um estágio sempre constitui um sistema amplo que a era biológica. O estágio é caracterizado por uma série de necessidades e interesses que precisam garantir o desenvolvimento pessoal. Portanto, é necessário considerar que os problemas ideológicos não são formados apenas pelo desenvolvimento do sistema nervoso, mas pelo sujeito na sua totalidade,

relacionado com o ambiente em que a criança se integra segundo suas possibilidades.

### **Afetividade e inteligência: duas faces de uma só pessoa**

No campo da educação, o interesse na pesquisa emocional é um fenômeno relativamente novo. O legado positivista atrapalhava a colocação da temática na área científica, era classificada como “não científica”, geralmente marginalizada para provar barreiras àqueles que violam as regras da escola, razão para lidar com as pessoas.

Como Kirouac (1994) apontou, depois de 1970 a pesquisa empírica começou a aparecer, incluindo variáveis mais subjetivas, como a afetividade,

despertando, assim, interesse no campo da ciência. No entanto, mesmo que o requisito de queixas educacionais seja insistido com base na estrutura emocional, não há espaço aberto para conter a relação entre emoção e cognição (KIROUAC, 1994).

Afetividade e inteligência caminhando juntas podem levar a situações de dificuldade na aprendizagem escolar, a comprometimentos afetivos que podem estar perturbando o funcionamento cognitivo, exigindo assim, que o afetivo seja trabalhado, numa oportunidade à sua expressão. Na concepção de Wallon (1968), a afetividade é vista como uma linguagem antes da linguagem, pois o ser humano se comunica com o outro desde sempre; é, pois, geneticamente social (PILETTI E ROSSATO, 2011, p. 104).

A característica dos anos 90 foi o surgimento da “inteligência emocional” de Goleman (1995) na mídia, que até recuperou o debate sobre emoção e cognição a partir da noção desse conceito, sobrepondo emoção e sentimento.

Uma das principais contribuições de Wallon é a diferente conceitualização de emoções, sentimentos e paixões, incluindo todas essas expressões, que refletem uma área funcional mais abrangente: a afetividade, sem diminuir as demais. Portanto, podemos definir a afetividade como um domínio funcional que apresenta manifestações diferentes, que se tornarão

mais complexas durante todo o processo de desenvolvimento e emergirão de uma base orgânica significativa até atingir uma relação dinâmica com a cognição, como acontece se pode ver nos sentimentos (SCHORN, 2018).

A teoria de Wallon marca o fundamento orgânico da afetividade, forma fatores orgânicos na transformação contínua das pessoas, ao mesmo tempo aponta que o meio social está gradativamente transformando essa afetividade orgânica em condições interativas, portanto, sociais. Desse modo, estabelece-se uma conexão entre o corpo e o meio social, formando o “entre-deux” da tradição filosófica francesa, o campo formado sob o limiar da dualidade, no qual “o mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 576).

O conceito da relação entre o homem e o mundo, e a compreensão das formas funcionais de si mesmos enquanto pessoa que, na medida do tempo, vai se construindo porque não nasce pronta, podem ser encontrados em vários livros de Wallon. Em “*Les Origines du caractère chez l'enfant*” (1934), o teórico enfatizou a importância da afetividade no desenvolvimento infantil, que inicia de

modo sincrético e gradualmente obtém um esboço mais claro de si e do mundo através do processo de diferenciação.

Wallon (2007) enfatizou a conexão inseparável entre o desenvolvimento psicológico e o desenvolvimento biológico dos indivíduos no livro “A evolução psicológica da criança”, apontando que o desenvolvimento psicológico não é superior ao desenvolvimento biológico, mas à ação mútua. Logo, uma constante relação recíproca do ser vivente com o meio que vive, podendo, com isso, passar por transformações.

O postulado de Wallon, no que tange ao desenvolvimento da inteligência, surge como crítica ao de Piaget, pois a inteligência, para ele, surge depois da afetividade, de dentro dela e conflitando com ela, pensamento que talvez nos explique o porquê os alunos aprendem mais quando “gostam” do professor. Por isso. Nutrir a inteligência incorre em primeiro alimentar a afetividade, não aceitando a possibilidade de haver um ponto terminal para a inteligência, haja vista que os processos mentais superiores são indeterminados (DANTAS, 1990 *citado por* PILETTI E ROSSATO, 2011, p. 104).

Wallon concordou com a teoria de Freud e concordou com os teóricos do desenvolvimento da época quando falavam que os bebês recém-nascidos expressavam sua afetividade de maneira sincrética a partir das experiências de conforto ou

desconforto à sua indiferença física e psicológica, frente ao ambiente interno e externo (SCHORN, 2018).

Os seios das mães representam o momento em que a fome do bebê se mistura com o aparecimento da primeira experiência de afeto. Durante o processo de desenvolvimento, a afetividade estará em movimento dialético (às vezes centrípeto, às vezes excêntrico), alternando com conjuntos de funções cognitivas, que também incluem conjuntos de movimentos, como base de expressão e apoio (VIANA, 2018; CARNEIRO, 2017).

Na concepção de Wallon, o desenvolvimento do pensamento infantil é marcado por descontinuidade, crises e conflitos – é dialético. Envolve mudanças que se dão por saltos, provocando reestruturações do comportamento, sobre as quais interferem um fato biológico (maturação do sistema nervoso, com novas possibilidades fisiológicas) e outro social (com o arranjo de novas possibilidades por meio dos estímulos e situações novas). Do conflito entre esses dois aspectos, desencadeia-se a formação do pensamento e da inteligência. Assim: “O pensamento não é elaborado unicamente por uma porção de massa cerebral, nem tão pouco por uma função social separada” (MERANI, 1977, p. 87 *citado por* PILETTI E ROSSATO, 2011, pp. 103-4).

Assim, podemos compreender de maneira abrangente a afetividade como um

conjunto ativo com surgimento no organismo e obtém *status* social nas relações diretas e indiretas com os outros. Esta é a dimensão básica da formação de uma pessoa completa no pensamento walloniano. As dimensões afetiva e cognitiva não são separadas, mas constituem-se e existem nas diferentes atividades realizadas; “uma íntima relação entre cognição e emoção” (RABELO, 2018, p. 172).

### **Teoria psicogenética e a educação: contribuições de Wallon à pedagogia**

Em sala de aula, ver-se alunos animados e participando de atividades, mas, ao mesmo tempo, o professor encontra aqueles indiferentes e frustrados. A existência desse comportamento pode refletir na existência do próprio ambiente educacional, independentemente de ser estimulante ou encorajador. As dificuldades de aprendizagem são um problema de ensino, portanto, a solução deve se concentrar na relação entre ensino e aprendizagem, e não se culpar. O não atendimento das necessidades afetivas criará obstáculos ao processo de aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos e professores. Os sentimentos também são contagiosos. Isso acontece porque a afetividade é uma expressão física, portanto, através da transmissão do sentimento, a emoção mobiliza outra.

Wallon (2007) ressalta que “a criança não sabe senão viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que é que vai prevalecer nesse conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança?” (p. 9). Geralmente os professores julgam o desempenho das crianças com base na perspectiva esperada de experiência e comportamento adulto. Esse mal-entendido leva professores e adultos a produzir explicações que reduzem a expressividade das crianças.

Os adultos têm responsabilidade de incentivar o autogoverno das crianças e propor situações que as tornem mais curiosas e mais dispostas a expressar suas ideias e trabalhos. Gasparim (2013) afirma que:

O pensamento também vai, gradativamente, construindo-se. O conjunto funcional cognitivo oferece um conjunto de funções para lidar com o meio e resolver as situações da realidade. É responsável pela aquisição, transformação e manutenção do conhecimento por meio das representações, noções, ideias, memória, criatividade, imagens, imaginação; enfim, pelas funções psicológicas superiores que levam o indivíduo a interagir com o seu meio de forma eficiente (p. 202).

Ainda segundo Gasparim (2012):

Se o professor é sabedor de que no estágio do personalismo, além da imitação, a criança se opõe ao adulto para afirmar seu eu, também terá mais recursos para lidar com

os argumentos ou o acolhimento das opiniões infantis. Tomará ainda consciência que a criança tem um raciocínio próprio e diferente do adulto, e que muitas vezes sua lógica está adequada para sua possibilidade do momento (p. 58).

A relação entre emoção e educação também está relacionada aos conceitos de movimento e inteligência. O movimento refere-se à motricidade, às características de ensino dos gestos e à representação. Em relação à inteligência, os estudiosos tratam o desenvolvimento intelectual nas escolas de uma maneira mais humana (SCHORN, 2018). Isso significa que os espaços emocionais, móveis e espaços físicos devem ser colocados no mesmo patamar.

## CONCLUSÃO

O resgate da teoria Walloniana vem sendo realizado nas inúmeras áreas do conhecimento. Diversas reflexões são elaboradas, tanto em publicações em periódicos quanto em eventos acadêmicos científicos. O interesse pelo autor, criador da perspectiva teórica psicogenética, advém da sua proposta de que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do ser humano quanto do ambiente, afetando-o de alguma forma, e dos processos psicológicos.

É ingênuo presumir que a teoria de Henri Wallon contém uma explicação

Isso significa que os educadores podem incorporar atividades de ensino que exercitem o corpo e a mente, e preencham o tempo.

Em resumo, o educador que se aproxima e conhece seus alunos aprende a lidar com eles através do diálogo e da expressão de afeto (em um sentido positivo). O professor é um intermediário do conhecimento, portanto, seu contato com os alunos reflete sua absorção do conhecimento. Espera-se do educador, no exercício de observador e à luz das teorias afetivas, planejar o relacionamento com os alunos, considerando sua personalidade, as atividades propostas e o ambiente em que o relacionamento é estabelecido.

pronta que “ensina” os professores a desenvolver e “aprimorar” as habilidades das crianças, contudo, Wallon sugere que os professores usem uma variedade de métodos alternativos de análise e observação para tentar entender a criança na sua totalidade, com seus pensamentos e ações.

A noção sobre o método de desenvolvimento das crianças e as necessidades especiais de cada etapa, deve ser um dos materiais de referência para nortear a prática pedagógica. Isso auxilia o professor a intervir de forma coerente com os valores éticos, políticos e estéticos de

forma consciente e responsável, de acordo com as recomendações das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Por meio desta pesquisa, com a enorme contribuição da teoria de Wallon, é possível compreender a importância altamente considerável de educar e atender crianças de maneira a respeitar as suas

características e peculiaridades, identidade e individualidade, tendo como referência seu estágio de crescimento e como modelo de agir a afetividade que perpassa a humanidade de ambos, durante a formação do conhecimento e o processo de aprendizagem e desenvolvimento da inteligência.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, S. A. Estágio Categorical. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, pp. 51-58.
- BASTOS, A. B. B. I.; DÉR, L. C. S. Estágio do personalismo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, pp. 39-49.
- CARNEIRO, M. C. M. **Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças**. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2017, 299 p. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/27107/3/2017\\_dis\\_mcmcarneiro.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/27107/3/2017_dis_mcmcarneiro.pdf)> Acesso em: 12/Out. 2020.
- COSTA, L. H. F. M. Estágio sensório-motor e projetivo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, pp. 31-38.
- DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H., OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- DUARTE, M. P.; GULASSA, M. L. C. R. Estágio impulsivo emocional. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010, pp 19-29.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GASPARIM, L. **Interações em sala de aula: vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon**. Dissertação [Mestrado em Educação], Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012, 248 p. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/31025/r%20-%20d%20-%20liege%20gasparim.pdf?sequence=1&isallowed=y>> acesso em: 20/Mai. 2020.
- KIROUAC, G. Les émotions. In: RICHELE, M. *et al.* **Traité de psychologie experimentale**. Paris: PUF, 1994.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORAES, N. A. L. L. **Aluno avaliado com baixo desempenho na perspectiva do professor do Ensino Fundamental II**. Dissertação [Mestrado em Educação], Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP), 2019, 175 p.

Disponível em:

<<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22774/2/N%c3%a1dia%20de%20Araujo%20Luciani%20Leite%20de%20Moraes.pdf>>

Acesso em: 12/Out. 2020.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. Wallon: desenvolvimento integral e aprendizagem.

In: \_\_\_\_\_. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 1 Ed, São Paulo: Editora Contexto, 2011, pp. 101-15.

RABELO, K. M. **Eu sou a escola: o par dialético diretor e escola na perspectiva da teoria Walloniana**. Tese [Doutorado em Educação], Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (SP), 2018, 217 p. Disponível em:

<<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22145/2/Katia%20Martinho%20Rabelo.pdf>>

Acesso em: 12/Out. 2020.

SCHORN, S. C. **Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das contribuições de Wallon para a educação socioemocional**. Tese [Doutorado em Educação nas Ciências], Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí (RS), 2018, 177 p. Disponível em:

<[https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6075/SO\\_LANGE%20CASTRO%20SCHORN.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6075/SO_LANGE%20CASTRO%20SCHORN.pdf?sequence=5&isAllowed=y)> Acesso em:

Acesso em: 12/Out. 2020.

SILVA, 2007, Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 30, 2007, pp. 145-63. Disponível

em:

<<https://www.scielo.br/pdf/er/n30/a10n30.pdf>> Acesso em: 12/Ago. 2020.

SILVA, R. F. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**. Dissertação [Mestrado em Psicologia], Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis, 2017, 164 p.

Disponível

em:<[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150708/silva\\_rf\\_me\\_assis\\_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150708/silva_rf_me_assis_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y)> Acesso em: 10/Out. 2020.

VIANA, P. V. B. A. **O legado de Merleau-Ponty para o estudo das implicações entre a formação de vínculos intersubjetivos na primeira infância e o desenvolvimento da afetividade humana**. Dissertação [Mestrado em Ciências], Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto (SP), 2018, 94 p. Disponível em:

<<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59142/tde-09042019-100415/publico/infanciaafetividadecorrigida.pdf>> Acesso em: Acesso em: 12/Out. 2020.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

XAVIER, A. S.; NUNES, A. I. B. L. **Psicologia do desenvolvimento**. [recurso eletrônico] 4 ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. [Livro Digital] Disponível em: <[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro\\_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf)> Acesso em: 09/Mai. 2020.