

Produção de Vigotski (e grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental

Abigail Alvarenga Mahoney

Laurinda Ramalho de Almeida

Sandro Henrique Vieira de Almeida

A história da ciência é cheia de desencontros e encontros memoráveis, datas coincidentes, inventos e descobertas concomitantes. É curioso notar que Piaget e Vigotski nasceram no mesmo ano (1896) e apresentaram trabalhos em um mesmo Congresso, sobre o mesmo tema, antes de terem seus trabalhos o reconhecimento mundial que têm hoje.

O evento ocorreu em 1929, no IX Congresso Internacional de Psicologia, em Chicago, EUA, no qual apresentaram a questão da fala egocêntrica, sem, no entanto se encontrarem, pois Vigotski não pôde viajar, porque piorou de sua tuberculose. O tema abordado pelos autores não gerou muito interesse dos participantes, uma vez que o assunto central do evento foram os estudos sobre reflexo condicionado de Pavlov, um dos interesses principais da psicologia estadunidense naquele período.

Outro encontro que deixou de ocorrer foi no famoso Segundo Congresso de Toda Rússia de Psiconeurologia, ocorrido em São Petersburgo, em 1924. Nesse evento Vigotski fez sua primeira apresentação para os grandes nomes da psicologia soviética. Wallon, que também participou desse evento para conhecer melhor a produção do país dos soviéticos, não se encontrou pessoalmente com Vigotski.

É importante notar que, apesar de não terem se encontrado, muitas discussões foram desenvolvidas nos anos posteriores entre os autores e seguidores dessas teorias. As discussões entre as produções piagetianas e histórico-culturais (considerando aqui as produções de Vigotski, Luria e Leontiev, assim como de seus continuadores na ex-União Soviética e no Brasil) são bastante férteis e volumosas.

Já as discussões entre as produções dos soviéticos e wallonianas não são tão comuns assim. Em pesquisa realizada no portal de busca do Scielo pode-se comprovar essa escassez de produção, pois foi encontrado somente um artigo (Teixeira, 2003), cuja discussão é a periodização proposta pelos autores da França e URSS.

Assim sendo, entende-se como necessária a comparação – o que significa estabelecer pontos de ligação e diferenciação – entre as distintas produções. Para tal, elas serão analisadas em três diferentes dimensões: epistemológica, metodológica e desenvolvimental.

Iniciar-se-á por aquela dimensão na qual há menos (ou não há) divergências, sendo o materialismo histórico e dialético a epistemologia fundante de ambas as teorias.

Epistemológico

Tanto Vigotski e seu grupo quanto Wallon procuraram construir uma teoria psicológica fundamentada no materialismo histórico e dialético e, assim sendo, compromissada com o pleno desenvolvimento da humanização dos indivíduos. Isso implica posicionamentos em relação à educação, à política e à sociedade, assim como implica uma clareza de objetivos ou, em outras palavras, o que e para quem elaboramos uma psicologia. Para evitar um sem-número de citações dos autores, apresentaremos de forma geral os pressupostos nos quais as obras foram fundamentadas.

Antes de tudo, é preciso ressaltar que há uma diferença de estilo no que tange à apropriação da epistemologia. Wallon difere de seus colegas soviéticos ao pouco fazer citações das obras de Marx, Engels e Lênin. Ele utiliza os principais pressupostos teórico-metodológicos sem, no entanto, usar muitas referências diretas.

Isso não significa que sua produção é menos explicitamente marxista que a dos soviéticos, nem que os soviéticos faziam citações por exigência do regime, apesar de isso ser verdadeiro em alguns momentos históricos da União Soviética e em algumas teorias psicológicas daquele país. Entendemos que a diferença é mais de estilo e de condições culturais, e necessidades historicamente determinadas, do que um maior ou menor grau de entendimento ou apropriação do marxismo.

O monismo materialista é um dos pressupostos mais seriamente defendidos, isto é, os autores defendem que a existência precede a essência ou, em

outras palavras, entendem que o que somos é resultado de nossa relação com a realidade e não produto de predeterminações como, por exemplo, as biológicas, ambientalistas ou metafísicas, assim como também sustentam a indissociabilidade entre matéria e idéia, objetivo e subjetivo, pois é a sua unidade que constitui a essência humana.

Defendem que o psiquismo tem sua origem sócio-histórica, e, assim sendo, o cérebro não é seu demiurgo. No entanto, sem este não existe psiquismo, pois é ele que lhe confere materialidade. Dessa forma, o biológico não determina quem somos, mas não somos sem o biológico. Há, efetivamente, uma integração orgânico-social, visto que o homem não vive e se desenvolve sozinho, mas é ontologicamente social.

Tanto Wallon quanto Vigotski e seu grupo, como base para suas críticas às concepções mecanicistas e idealistas de sua época, realizam uma extensa análise histórico-comparativa da ciência psicológica existente, mostrando seus pontos frágeis e apropriando-se de seus avanços e pontos relevantes. Esses conteúdos apropriados eram integrados à produção que estava sendo desenvolvida, superando por incorporação as teorias analisadas.

Argumentavam que não bastava a análise do material produzido na época, era necessário também a análise genética do objeto de estudo (desenvolvimento do psiquismo humano), investigando sua formação e transformação, movimento e desenvolvimento, tanto na filogênese quanto na ontogênese, assim como no desenvolvimento histórico-cultural da humanidade.

O autor francês e os soviéticos explicitaram claramente em suas obras a preocupação com a questão da intencionalidade e elaboraram teorias nas quais o desenvolvimento psíquico está relacionado com o domínio dos indivíduos sobre sua conduta e sobre a sociedade, sendo que, para isso, faz-se necessário que esses mesmos indivíduos se apropriem dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade.

Fica explícito que os autores defendiam que, para o efetivo desenvolvimento dos indivíduos, é necessária uma radical reestruturação da sociedade. Tanto Wallon quanto Vigotski e seu grupo elaboraram um corpo teórico também com uma intencionalidade específica, qual seja, entender e promover o pleno desenvolvimento psíquico dos homens numa sociedade mais justa e solidária. Enfim, suas produções tinham como objetivo investigar o desenvolvimento sócio-histórico do

homem em sua gênese e multideterminação, observando sempre a totalidade dos fenômenos, na busca de sua essência. Afinal, como apontou Marx, n' *O Capital*, se aparência e essência coincidissem, toda ciência seria supérflua.

Metodológico

Wallon, Vigotski e seu grupo procuraram construir, como já apontado, uma psicologia fundada nos princípios do materialismo histórico e dialético, e, assim sendo, também procuraram elaborar e desenvolver suas investigações e experimentações tendo essa sólida referência.

Dessa forma, não podiam simplesmente utilizar os modelos experimentais empregados na psicologia de sua época, que eram ou introspeccionistas ou então positivistas, no sentido mais lato do termo, modelos severamente criticados. Tal posição é ricamente colocada por Leontiev e também por Wallon.

[A] Psicologia materialista requer de nós mais que a incorporação dialética dos princípios materialistas para fundamentar os problemas psicológicos ou exemplificar os princípios de dados psicológicos concretos: o método dialético deve tornar-se o método de análise psicológico. Nesse sentido, a psicologia contemporânea não pode descansar tranqüila com a simples interpretação de sua matéria do ponto de vista subjetivo enquanto se acomoda em dados da velha psicologia empírica; ela deve, na verdade, estudar seu material por meio do método dialético, que deve desempenhar papel central, dominando outros métodos mais específicos. (Leontiev, 1977, p. 53-54)

É ela (a dialética marxista) que dá à Psicologia o seu equilíbrio e a sua significação, que subtrai à alternativa dum materialismo elementar ou dum idealismo oco, dum substancialismo grosseiro ou dum irracionalismo sem horizontes. É ela quem mostra simultaneamente ciência da natureza e ciência do homem, suprimindo deste modo a ruptura que o espiritualismo procurava consumir no universo entre a consciência e as coisas. É ela que lhe permite considerar numa mesma unidade o ser e o seu meio, as suas perpétuas interações recíprocas. É ela que lhe explica os conflitos dos quais o indivíduo deve tirar a sua conduta e clarificar a sua personalidade. (...) O materialismo dialético interessa a todos os domínios do conhecimento, tal como interessa ao domínio da acção. Mas a psicologia, principal fonte das ilusões antropomórficas e metafísicas, devia, com mais relevo que qualquer outra ciência, encontrar nele a sua base e a sua direcção normais. (Wallon, 1975a, p. 67)

O psiquismo deve ser entendido como uma totalidade e em sua base material. Mas isso somente não é suficiente. É preciso realizar a análise histórica dos processos psicológicos, buscando compreender seu movimento e sua historicidade, sendo assim possível investigá-los dialeticamente: “Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético” (Vygotski, 1995, p. 67) ou, como aponta Wallon (1975c, p. 53), estudar “o psiquismo em sua formação e em suas transformações”.

Para investigar esses processos, Vygotski e seus colaboradores realizaram diversas pesquisas. Entendiam a experimentação como “o único caminho pelo qual podemos pesquisar por dentro nos padrões dos processos psicológicos superiores (...)” (Vygotski, 1999, p. 43). Além da experimentação, um grande relevo era dado às observações, seja nos espaços clínicos (como nos casos relatados por Luria em seus romances científicos), seja em escolas e outros espaços pedagógicos.

É importante notar que as pesquisas realizadas por Vygotski e seu grupo eram diferentes dos modelos predominantes. O rigor científico na realização e análise dos experimentos era respeitado, sem, no entanto, seguir o modelo positivista de ciência, com o qual se buscava, por meio de experimentações imparciais, leis universais.

Um dos métodos de investigação mais utilizados pelos soviéticos na realização de experimentos – principalmente sobre desenvolvimento infantil – é o método do *experimento formativo*. Esse procedimento consiste em estudar as mudanças no desenvolvimento do psiquismo por meio da ativa influência do pesquisador na experimentação ou, em outras palavras, pela formação dirigida dos processos psicológicos que serão investigados (Davidov e Shuare, 1987). Vygotski (1995) nomeava esse método de genético-causal ou genético-experimental por ele permitir o estudo dos processos psicológicos desde sua origem, suas multideterminações e a complexidade de seu desenvolvimento.

Esse modelo ganhou forte impulso com a sistematização, realizada por Vygotski, do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Se nesta o autor propõe que o mais relevante é aquilo que o indivíduo sabe fazer com auxílio, deduz-se que os modelos experimentais devem considerar essa zona de desenvolvimento.

Um rico exemplo desse modelo é apresentado na discussão vigotskiana de memória (um dos poucos que ele delineou).

Em um desses experimentos que foram mais bem explicitados, pediu-se para crianças de 6-7 anos recordarem 10 números lidos para elas, sendo que elas conseguiam recordar poucos números (média de 3 números). Após isso, foi dado às mesmas crianças um instrumento (pedaço de papel, corda ou madeira). Inicialmente as crianças não recorreram a esse auxílio; com a ajuda dos experimentadores, os sujeitos começaram a utilizar os instrumentos, porém ainda de forma rudimentar. (Almeida, 2004, p. 64)

É importante ressaltar que outras formas de auxílio podem ser utilizadas como, por exemplo, a escrita, mas das mais importantes eram as dicas dadas pelos pesquisadores para que os sujeitos pudessem ir além do que realizariam sozinhos.

Outro exemplo possível é a pesquisa de Zaporozhets (1987) sobre desenvolvimento de movimentos voluntários em crianças pré-escolares. O experimento consiste no controle do ato motor por crianças em idade pré-escolar em atividades diversas, sendo elas: 1) saltar sem impulso após ordem; 2) solução de uma tarefa prática dada pelo pesquisador que exija salto; 3) jogo (competição desportiva).

Observa-se que em todas essas atividades há participação do pesquisador. Em algumas delas, como a primeira, a participação é mais formal, como em uma pesquisa tradicional; já nas demais, há um efetivo envolvimento do pesquisador na preparação da atividade, assim como no decorrer dela, coordenando e orientando a criança, inclusive jogando com ela. Uma tarefa semelhante seria o brincar de escolinha com crianças, em uma pesquisa em que é necessário investigar a criança (principalmente pré-escolar) no espaço escolar.

Como isso os pesquisadores

[...] não estão interessados somente nos resultados dos processos individuais do comportamento, mas também nos modos que eles são formados. Desse modo, por exemplo, não estamos somente interessados em encontrar como os educandos memorizam sob diferentes condições de aprendizado. Nós estamos também interessados no modo em que ele memoriza, e no curso dessa memorização. Nós empregamos atenção especial para o aspecto qualitativo dos processos que estudamos. (Smirnov, 1961, p. 29)

É importante ressaltar que esse não era o único modelo existente e utilizado. Outros modelos mais tradicionais também o eram (chamados por Luria de análise-estrutural), assim como o método de dupla dissociação ou patológico-experimental (Luria, 1981), cuja principal característica é a análise de lesões

cerebrais, observando quais comportamentos e processos psicológicos foram afetados ou não pela lesão, possibilitando assim uma maior compreensão do encéfalo e do psiquismo.

Esse modelo foi também utilizado por Wallon. Durante a Grande Guerra (1914-1918), convocado para prestar serviços médicos, pôde ampliar seus conhecimentos na área neurológica estudando feridos de guerra lesionados e reorganizando os dados de suas observações com crianças gravemente perturbadas (de 2-3 anos a 14-15 anos), já feitas anteriormente. Desses estudos decorrem trabalhos apresentados em revistas na área da Psicopatologia e, em 1925, sua tese de doutorado publicada com o título: *L'enfant turbulent. Étude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental*.

Em *L'enfant turbulent*, sua observação não é um olhar frio sobre o objeto, mas ela é animada por uma atitude de respeito e de simpatia, bem como por uma atenção reflexiva para penetrar e compreender o ser observado. Aí, afirma Trant-Thong (1984), no prefácio da referida obra, Wallon aparece como fundador de uma Psicologia integral da criança nas suas dimensões normais e patológicas e em sua dupla direção de uma psicologia genética geral, que tende a pôr em evidência os estágios, os mecanismos, as leis e os fatores do desenvolvimento, e de uma psicologia diferencial que tende a extrair as variações individuais no curso de desenvolvimento e a elaborar sua tipologia genética. Nessa obra estão em germe as principais teses metodológicas e de conteúdo da psicologia walloniana. Nela afirma a necessidade de um método comparado, em que o patológico e o infantil sejam aproximados, na medida em que um corresponde à dimensão involutiva e outro à dimensão evolutiva do psiquismo. A teoria da emoção, uma das maiores contribuições da psicologia walloniana, encontra-se também aí esboçada.

Mas é de 1934 o livro mais representativo de sua abordagem dialética: *Les origines du caractère chez l'enfant*. Já no prefácio, Wallon (1995a) se compromete com a psicogenética, declarando-a a mais fecunda para a psicologia, e dando-lhe lugar central para uma metodologia psicológica. Fica evidente que considera a comparação com o patológico importante, porém insuficiente para compreender o desenvolvimento do psiquismo humano. Inclui a psicologia animal como mais um campo de comparação. Mais tarde, Wallon vai recorrer também a dados da antropologia, incluindo a dimensão histórica.

Os princípios metodológicos vão se tornar mais precisos em *L'évolution psychologique de l'enfant*, de 1941, onde consagrou um capítulo a “Como estudar a criança” para definir as exigências e as condições de objetividade na utilização dos métodos de observação, experimentação e de teste (Wallon, 1995b).

A observação, para Wallon, é o instrumento adequado para a apreensão dos fenômenos psicológicos, porque permite a verificação, o registro e a análise dos questionamentos que a própria observação levanta:

Observar é evidentemente registrar o que pode ser verificado. Mas registrar e verificar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas. É a observação que permite levantar problemas, mas são os problemas levantados que tornam possível a observação. (1975b, p. 16)

A análise dos dados obriga o investigador a proceder a sucessivas comparações: internas e externas. A característica principal da comparação interna é que ela utiliza apenas referências interiores à psicologia da criança, a criança com ela mesma, por oposição à comparação externa: da criança com o animal, com o patológico, com o primitivo, com o adulto.

É o método genético comparativo multidimensional.

Comparar, para Wallon, implica verificar semelhanças e diferenças de um mesmo fenômeno:

Demais, comparar não é necessariamente identificar. Com freqüência as dessemelhanças se prestam mais à análise que as similitudes. E estas não implicam forçosamente processos sobreponíveis. Para efeitos análogos, para formas de acção ou de pensamento que ofereçam o mesmo aspecto, pode haver causas e condições diversas. (1979, p. 36)

Para estudar as origens do pensamento, Wallon recorre a uma pesquisa na escola de Boulogne-Billancourt, onde se encontravam representados todos os elementos componentes da população da cidade, população semi-operária e semi-burguesa. Ressalta ele ser provável que, se a pesquisa fosse feita numa escola rural, por exemplo, o conteúdo de certas respostas teria sido diferente, como as relativas às plantas e à cultura. Mas, ressalta ainda, seu propósito não foi estabelecer um inventário de conhecimentos ou de crenças, mas de apreender o funcionamento do pensamento em seus primórdios na criança. Para fazê-lo, “o único modo de pôr à prova as capacidades de pensamento da criança é de questioná-la, de forma a obter explicações dela” (Wallon, 1989, p. XI). Mas, sem

colocá-las em situação artificial, Wallon desenvolve um diálogo com as crianças (entre 5 anos e meio e 9 anos) levando-as habilmente a falar de realidades de sua ambiência habitual, sem desprezar qualquer resposta. Surge, então, em 1945, *Les origines de la pensée*, estudo original e rigoroso sobre a inteligência teórica ou discursiva.

Desenvolvimental

As elaborações sobre a periodização do desenvolvimento nas obras de Wallon e de Vigotski e seu grupo seguiram caminhos diferentes nas produções brasileiras. Enquanto a discussão sobre essa questão relacionada aos soviéticos é mínima – encontram-se poucas produções, dentre as quais se destacam a de Teixeira (2003), já citada, e de Facci (2004), essa temática é mais ressaltada nos autores que discutem a obra de Wallon, como pode ser observado em diversas publicações, entre elas Mahoney e Almeida (2000, 2004, 2005).

Destaca-se que, apesar das significativas diferenças entre as periodizações soviética e francesa, que serão observadas na apresentação de cada uma dessas categorizações, há similaridades expressivas, que devem ser apontadas, principalmente porque refletem a utilização pelos dois grupos da mesma epistemologia.

Pode-se caracterizar cada período (ou estágio) para os autores, além do já apontado caráter ontológico sócio-histórico, por uma série de características e formações orgânicas e psíquicas idiossincráticas àqueles anos de vida e que são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. É importante ressaltar que esse desenvolvimento está estritamente vinculado à apropriação, pelos indivíduos, dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Outro ponto a ser observado, cuja relação com a epistemologia marxiana é fundamental, é a elaboração de ambas as periodizações no movimento de contradição (ou crises e rupturas) e síntese, destacando momentos de alternância e estabilidade, sendo esses momentos mais ou menos geradores de sofrimento para o indivíduo e para o grupo, dependendo do papel da educação nesse processo. Como aponta Leontiev

(...) as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu a tempo. Não ocorrerão

crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada. (Leontiev, 1994, p. 67)

No início dos anos 1930, Vigotski (1996) desenvolveu uma interessante periodização, na qual buscou romper com as periodizações biologizantes, assim como com aquelas que não tinham critérios de análise que fossem válidos e relevantes para todas as idades. Nela o autor propôs os seguintes períodos de estabilidade, *lembrando desde já, e isso vale para toda a discussão presente neste texto, que são datas de referência, que podem variar de sociedade para sociedade e de uma época para outra*: a) de 2 meses a um ano; b) de 1 a 3 anos; c) de 3 a 7 anos; d) de 7 a 13 anos; de 13 a 17; e por fim de 17 em diante (idade adulta).

Esses períodos de estabilidade são intercalados por momentos de ruptura (mudanças), sendo as idades de crises, segundo Vigotski, a pós-natal, um ano, três anos, sete, treze e dezessete anos. Cada momento de crise pode durar de alguns meses até um ano, assim como pode não ser significativamente perceptível.

A particularidade de cada período está na mudança da situação social de desenvolvimento (Vygotski, 1996) ou, como nomeado por Leontiev (1994), mudança em sua atividade principal. A atividade principal é aquela que desempenha papel central na relação indivíduo-realidade, orientando as principais mudanças no desenvolvimento do psiquismo e com a qual as demais atividades estão relacionadas.

Elkonin (1987) e Davidov (1988) desenvolveram a discussão de Vigotski e Leontiev, sistematizando e ampliando a discussão sobre a periodização. Apontam que há três épocas no desenvolvimento, sendo elas: primeira infância (por volta de 0-6 anos), infância (por volta de 6-10 anos) e adolescência (por volta de 10-18 anos). O autor elaborou seis períodos, sendo eles aqui sucintamente apresentados:

- a) comunicação emocional direta (0-1a) – caracterizado pela relação direta adulto-bebê;
- b) atividade objetual-manipuladora (1a-3a) – aos poucos, o indivíduo começa a relacionar-se com a realidade de outra forma. A manipulação dos objetos da realidade passa a ser o principal meio de conhecimento do mundo. Com o surgimento da fala, da marcha, assim como do “eu” infantil, o indivíduo ganha novas estratégias de apreender a realidade;

- c) atividade de jogo (3a-6a) – o jogo é neste período a atividade principal. O desenvolvimento mais pleno da função simbólica e da relação eu-outro são as principais formações psíquicas desse período, e estas são ao mesmo tempo um requisito para o jogo, assim como são impulsionadas por ele.
- d) atividade de estudo (7a-10a) – a atividade escolar é a principal desse momento, pois é o principal meio para a apropriação pelo indivíduo da realidade e formação do psiquismo. Há também um maior conhecimento dos motivos e necessidades individuais, proporcionado pela maior capacidade de elaboração da realidade circundante e do próprio eu. Os processos psicológicos estão mais bem formados (ganhos impulsionados pelo período anterior) e permitem ao indivíduo uma maior categorização (racionalização) do mundo.
- e) comunicação íntima pessoal ou também chamada atividade socialmente útil (10a-15a) – a atividade de estudo ainda está presente nesse momento, mas novos elementos surgem na vida do indivíduo, sendo a mais relevante a mudança de sua relação com o adulto. Os sujeitos nesse período conseguem lidar com o mundo com maior responsabilidade e independência (formações propiciadas pelo desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo), pois conseguem avaliar melhor a realidade e entender mais seus motivos e necessidades, assim como da sociedade. Outra característica é o aumento de atividades grupais, assim como mudanças fisiológicas (sexuais) importantes.
- f) atividade de estudo e profissional (15a-18a) – as atividades profissionais começam a tomar corpo e o estudar ganha novos contornos (mudanças de motivos). Pode haver um aumento de interesse por questões relacionadas à ideologia e à moral, seja no âmbito macro nas relações com a sociedade, seja no micro, no que se refere às ações do indivíduo e do grupo de referência.

A utilização da categoria atividade (principal) como critério de referência é um aspecto a ser destacado nesse processo, pois mantém a proposição vigotskiana de que o desenvolvimento é ontologicamente social, assim como ratifica a posição marxiana de que o mediador entre o homem e a natureza, e entre os homens, é a atividade (trabalho).

A educação ganha nesse processo grande relevo, uma vez que o desenvolvimento do indivíduo está diretamente relacionado com a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e essa é justamente uma das principais funções da escola, senão a principal: a transmissão sistematizada de conhecimentos.

O processo educativo está diretamente envolvido também com a organização e a orientação do desenvolvimento infantil, sistematizando suas atividades e tomando as leis do desenvolvimento infantil como referência, e com o objetivo de impulsionar e dirigir o devir dos sujeitos, permitindo a eles a construção da liberdade e da universalidade.

A periodização walloniana, como já observado, tem pontos de intersecção com a soviética, assim como tem sua originalidade. Wallon também ressalta que a idade não é o indicador principal de cada estágio; que cada estágio é um sistema completo em si mesmo, e as características propostas para cada um deles se expressam através de conteúdos determinados culturalmente. Da mesma forma que o grupo soviético de Vigotski, Wallon afirma:

Efetivamente, as etapas seguidas pelo desenvolvimento da criança são marcadas, uma a uma, pela explosão de actividades que, por algum tempo, parecem absorvê-la quase totalmente e das quais a criança não se cansa de tirar todos os efeitos possíveis. Elas assinalam a sua evolução funcional e alguns dos seus traços poderiam ser consideradas como prova para descobrir e medir a acção correspondente... (1995b, p. 76)

Dado que o foco da teoria de desenvolvimento walloniana é a integração da criança como o meio, integração cognitiva-afetiva-motora, sua periodização vai levar em conta a predominância de um dos conjuntos funcionais (motor, afetivo, cognitivo) e da direção (centrípeta – para o conhecimento de si ou centrífuga – para o conhecimento o mundo exterior). Tem-se então:

- estágio impulsivo e emocional (do nascimento a um ano): predominância do conjunto motor-afetivo e da direção centrípeta;
- estágio sensório-motor e projetivo (de 1 ano a 3 anos): predominância do conjunto cognitivo e da direção centrífuga;
- estágio do personalismo (de 3 a 6 anos): predominância do conjunto afetivo e da direção centrípeta;
- estágio categorial (de 6 a 11 anos): predominância do conjunto cognitivo e da direção centrífuga;
- estágio da puberdade e adolescência (acima de 11 anos): predominância do conjunto afetivo e da direção centrípeta;
- adulto: equilíbrio entre os conjuntos afetivo e cognitivo, e entre as direções centrífuga e centrípeta.

Na perspectiva walloniana, tal qual a de Vigotski e grupo, a educação e particularmente a escola, ganham papel de relevo, tanto é que Wallon colocou suas idéias de psicólogo e de educador a serviço da reformulação do ensino francês, colaborando no Plano Langevin-Wallon (1969), ao qual emprestou o nome por ter assumido a presidência da Comissão que o elaborou, após a morte de Paul Langevin. A diretriz norteadora do projeto foi construir uma educação mais justa para uma sociedade mais justa, com base na solidariedade.

A produção e a trajetória de Wallon apontam-no, e ele assim tem sido apresentado, como psicólogo da criança, do desenvolvimento, da emoção e como educador. Mas ele pode ser apresentado também como psicólogo da educação, pois, em suas pesquisas e estudos, não havia um pensar psicológico que não desembocasse em atos pedagógicos e não havia um pensar pedagógico que dispensasse o aporte psicológico.

Vigotski e Wallon, partindo de contextos culturais tão diversos, oferecem conceitos e princípios valiosos para a reflexão sobre a educação dos dias atuais. Despertam a esperança que eles conseguiram visualizar para a construção de uma sociedade que pudesse superar o mundo conturbado em que viviam, e no qual vivemos.

Resumo

O presente texto tem por objetivo comparar as produções de Vigotski e grupo e Wallon nas dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. Procurou-se estabelecer ligação e diferenciação nas propostas dos autores soviéticos e francêss. Dentre os pontos investigados destacam-se a construção das respectivas teorias nos marcos epistemológicos do materialismo-histórico e dialético; consideram o indivíduo como um ser ativo e ontologicamente social e seu psiquismo originado no conjunto de relações sociais. Ambas as teorias foram elaboradas por meio da experimentação e observação, sendo as proposições sobre o desenvolvimento marcadas no movimento de contradição por sínteses e crises. Ressalta-se também que, para ambas as teorias, a educação tem um papel-chave, pois é por meio da apropriação do conhecimento produzido pela humanidade que o psiquismo é desenvolvido.

Palavras-chave: Vigotski; Wallon.

Abstract

The objective of this article is to compare the epistemological, methodological and developmental dimensions in the production of Vigotsky, his group and Wallon. Establishes similarities and differences in their propositions. The main points are: aspects of the construction of their theories, based in the epistemology of the historical and dialectical materialism: they both consider the individual as an active being ontological social and that his psychical life has its origin in the whole of social relationships. Both theories were elaborated through experimentation and observation, and their propositions show the movement of contradictions and crisis. For both, education has a fundamental role because it is by appropriations of knowledge developed by humanity that the psychical life is constructed.

Keywords: Vigotsky; Wallon.

Resumen

El presente texto tiene como objetivo comparar las producciones de Vigotski y equipo y Wallon en las dimensiones epistemológica, metodológica y en el desarrollo. Busca establecer relaciones y diferencias en las propuestas de los autores soviéticos y francés. Entre los puntos investigados se destacan la construcción de las respectivas teorías en los marcos epistemológicos del materialismo histórico y dialéctico; consideran el individuo como un ser activo y ontológicamente social y su psiquismo originado del conjunto de relaciones sociales. Las dos teorías fueron elaboradas por medio de la experimentación y observación, así que las proposiciones sobre el desarrollo están marcadas en el movimiento de contradicción por síntesis y crisis. Se resalta también que para las dos teorías la educación tiene un papel clave, puesto que es por medio de la apropiación del conocimiento producido por la humanidad que el psiquismo se desarrolla.

Palabras claves: Vigotski; Wallon.

Referências

Almeida, S. (2004). O conceito de memória na obra de Vigotski. Dissertação de mestrado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo, PUC.

Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica y teórica*. Moscou, Progreso,.

Davidov, V. e Shuare, M. (1987). "Prefacio". In: Shuare, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou, Progreso.

- Elkonin, D. (1987). “Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia”. In: Shuare, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou, Progreso.
- Facci, M. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno CEDES*, v. 24 (abr.), n. 62, pp. 64-81.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, Vozes.
- Leontiev, A. (1977). The dialectical method in the psychology of memory. *Soviet Psychology*, v. XVI, n. 1, Fall, p. 53-69.
- ____ (1994). “Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil”. In: Vigotskii, L. Luria, A. e Leontiev, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5 ed. São Paulo, Ícone/Edusp.
- Luria, A. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia*. Rio de Janeiro/São Paulo, LTC/Edusp.
- Mahoney, A. A. e Almeida, L. R. (orgs.) (2000). *Henri Wallon. Psicologia e Educação*. São Paulo, Loyola.
- ____ (orgs.) (2004). *A constituição da pessoa em Henri Wallon*. São Paulo, Loyola.
- ____ (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20.
- Plano Langevin-Wallon (1969). In: Merani, A. L. *Psicología y Pedagogía (las ideas pedagógicas de Henri Wallon)*. México, Grijalbo.
- Smirnov, A. (1961). “The development of Soviet Psychology”. In: Winn, R. (org.). *Soviet Psychology: a symposium*. Nova York, Philosophical Library.
- Teixeira, E. (2003). A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. *Educação e pesquisa*, v. 29 (jul.-dez.), n. 2, pp. 235-248.
- Tran-Thong (1993). “Préface”. In: Wallon, H. *L'enfant turbulent*. Paris, PUF.
- Vygotski, L. (1993). “La memoria y su desarrollo en la edad infantil”. In: *Obras escogidas*, tomo II. Madri, Visor.
- ____ (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas*, tomo III. Madri, Visor.
- ____ (1996). Problemas de la psicología infantil. In: *Obras escogidas*, tomo IV. Madrid, Visor.

- Vygotski, L. (1999). Tool and sign in the development of the child. In: *The collected works of L. S. Vygotsky*. Volume VI. Nova York, Kluwer Academic/Plenum Press.
- Wallon, H. (1975a). “Psicología e materialismo dialéctico”. In: Wallon, H. *Objetivos e métodos da Psicologia*. Lisboa, Estampa.
- ____ (1975b). “Psicología e educação da infância”. In: Wallon, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa, Estampa.
- ____ (1975c). “A psicologia genética”. In: Wallon, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa, Estampa.
- ____ (1979). *Do acto ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada*. Lisboa, Moraes.
- ____ (1984). *L'enfant turbulent. Recueil d'observations*. Paris, PUF.
- ____ (1989). *Origens do pensamento na criança*. São Paulo, Nova Alexandria.
- ____ (1995a). *As origens do caráter na criança*. São Paulo, Nova Alexandria.
- ____ (1995b). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Edições 70.
- Zaporózhets, A. (1987). “Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar”. In: Shuare, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou, Progreso.

Recebido em outubro de 2006.

Aprovado em março de 2007.

Abigail Alvarenga Maboney

Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP, Brasil

Presidente da Fundação Aniela e Thadeusz Ginsberg

E-mail: pedpos@pucsp.br

Laurinda Ramalho de Almeida

Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:

Psicologia da Educação da PUC-SP, Brasil

E-mail: laurinda@pucsp.br

Sandro Henrique Vieira de Almeida

Doutorando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:

Psicologia da Educação da PUC-SP, Brasil

E-mail: sandroalmeida1@yahoo.com.br