

**Psicologia da Educação II: Piaget,  
Vygotsky, Winnicott e Wallon**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff  
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad

**SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE  
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES  
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE**  
**UNICENTRO**

REITOR: Vitor Hugo Zanette  
VICE-REITOR: Aldo Nelson Bona  
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil  
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel  
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Margareth Maciel  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DIRETOR Carlos Eduardo Schipanski  
VICE-DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel

**EDITORA UNICENTRO**

CONSELHO EDITORIAL: Claudio José de Almeida Mello, Beatriz Anselmo Olinto, Carlos Alberto Marçal Gonzaga, Cristina Fuginga, Ivan de Souza Dutra, Jeanette Beber de Souza, Luiz Gilberto Bertotti, Maria José de Paula Castanho, Márcio Ronaldo Santos Fernandes, Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, Mauricio Rigo, Oséias de Oliveira, Rosanna Rita Silva, Ruth Rieth Leonhardt, Sidnei Osmar Jadoski, Waldemar Feller

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO**  
**PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:**

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;  
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;  
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Marisa Schneckenberg;  
Rejane Klein



CLÉA MARIA BALLÃO LOPES  
JOSÉ ALEXANDRE DE LUCCA

**Psicologia da Educação II: Piaget,  
Vygotsky, Winnicott e Wallon**

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA  
Sandra Regina Gardacho Pietrobon  
Loremi Loregian Penkal

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO  
Amanda Lima  
Andressa Rickli  
Espencer Ávila Gandra  
Natacha Jordão

\_\_exemplares

Catálogo na Publicação  
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249  
Biblioteca Central – UNICENTRO

Copyright: © 2012

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.



# Sumário



## Apresentação

07

## Capítulo 1

### **O desenvolvimento da aprendizagem para Jean Piaget**

11

- 1.1. 1º estágio – período sensório-motor 15
- 1.2. 2º estágio – período pré-operacional 16
- 1.3. 3º estágio – período das operações concretas 17
- 1.4. 4º estágio – período das operações formais 18
- 1.5. As contribuições de Piaget para o contexto educacional 19

## Capítulo 2

### **O aprendizado e o desenvolvimento da criança: um olhar vygotskiano**

23

- 2.1. Os processos de mediação: instrumento e signos 24
- 2.2. O processo de internalização 28
- 2.3. A cultura e a linguagem 29
- 2.4. O significado e o sentido das palavras 32
- 2.5. O aprendizado que se antecipa ao desenvolvimento 33
- 2.6. Zona de desenvolvimento proximal e a experiência pedagógica 34



# Sumário

## Capítulo 3

### **Desenvolvimento emocional na visão de Winnicott: contribuições ao processo educacional** 39

- 3.1. Dados biográficos 39
- 3.2. A teoria do desenvolvimento emocional primitivo 40
- 3.3. Processos maturacionais e ambiente facilitador 41
- 3.4. A trajetória da dependência absoluta à independência relativa 42
- 3.5. Integração e *holding* 44
- 3.6. Personalização e *handling* 45
- 3.7. Realização e *object presentation* 47
- 3.8. Espontaneidade e criatividade 48
- 3.9. Objetos e fenômenos transicionais 49
- 3.10. O brincar na visão de Winnicott 52
- 3.11. Possíveis contribuições de winnicottianas aos processos educacionais 55

## Capítulo 4

### **Desenvolvimento infantil na concepção de Wallon: contribuições ao processo educacional** 63

- 4.1. Palavras iniciais 63
- 4.2. Integração organismo-meio 64
- 4.3. Integração dos domínios funcionais 65
- 4.4. Contribuições de Wallon para o processo educacional 78

### **Considerações Finais** 79

### **Referências** 81



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
PEDAGOGIA

## Apresentação

A estrutura educacional é pensada e organizada com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. Essas propriedades fundamentais do homem podem ser compreendidas a partir de diversas áreas do conhecimento em geral, que se dedicam às pesquisas para compreender a complexa natureza desses processos. No conjunto dessas áreas do conhecimento científico situa-se a Psicologia, que agrega em seu campo de atuação, entre outras áreas, a Psicologia da Educação. Esta pode ser considerada uma disciplina que tem por interesse elucidar os processos de desenvolvimento e aprendizagem e suas relações com o processo educacional, para auxiliar os educadores no que tange ao desenvolvimento de estratégias e métodos de ensino.

Como é possível perceber, a psicologia da educação se interessa pelo desenvolvimento humano e pelos processos educativos. Além disso, ela é uma das áreas de atuação da Psicologia. Isto significa que existem diversas outras áreas de atuação psicológica, conforme já mencionadas no módulo I, razão pela qual cita-se aqui apenas a Psicologia do Desenvolvimento, que inclui em suas discussões os processos educacionais.

A Psicologia do Desenvolvimento é a área de conhecimento da Psicologia que se propõe estudar o desenvolvimento humano em seus vários aspectos, a saber: físico-motor, cognitivo, psicossocial, durante todo ciclo vital que começa na concepção e só termina com a morte. Seu campo de estudo abrange as mudanças que ocorrem no corpo e na mente do ser humano. Assim, processos como aprendizagem, memória, raciocínio, pensamento, linguagem, afetividade e criatividade fazem parte dos estudos e pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento e são o foco de atenção do presente módulo, que tem por meta estudar os processos desenvolvimentais, entre eles o cognitivo e o emocional e suas relações com a educação.

Vale lembrar que no contexto de abrangência da Psicologia existem várias abordagens teóricas acerca do desenvolvimento humano que foram elaboradas a partir de observações, estudos com indivíduos e grupos de diversas faixas etárias, pesquisas em diferentes contextos culturais, seguimento de pessoas por um tempo prolongado. Dentre estas abordagens merecem destaque: a teoria da epistemologia genética elaborada por Jean Piaget; a teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Semenovich Vygotski; a teoria do desenvolvimento emocional postulada por Donald Wood Winnicott e a teoria da afetividade organizada por Henri Wallon.

Assim, o presente livro, organizado em quatro capítulos, contempla exposições, discussões e reflexões a acerca do desenvolvimento humano a partir da Psicologia do Desenvolvimento, mais especificamente, por meio das teorias de Piaget, Vygotsky, Winnicott e Wallon. Ao final de cada subcapítulo encontram-se recomendações de textos para leituras, bem como a proposição de atividades a serem realizadas pelos alunos participantes deste curso de Pedagogia a Distância.

O primeiro capítulo trata do desenvolvimento da aprendizagem segundo a teoria psicogenética de Jean Piaget. Após uma breve exposição sobre a trajetória percorrida pelo biólogo suíço no processo de construção de seu arcabouço teórico, situado no campo



das idéias construtivistas, são discutidos conceitos importantes para o complexo processo de maturação, tais como: hereditariedade e ambiente, adaptação, assimilação e acomodação. Na sequência, são tomados em consideração os quatro estágios do desenvolvimento: 1) sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. Encerra-se o capítulo apontando as principais contribuições desse autor para a área educacional.

O segundo capítulo oferece a visão vygotskiana, histórico-cultural, sobre o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Inicia expondo a ideia de capacidade plástica de entender a sociedade e o homem nela inserida. Na sequência, são apresentados os principais postulados teóricos da obra do psicólogo e educador russo, organizados nos seguintes subcapítulos: os processos de mediação: instrumento e signos; o processo de internalização; a cultura e a linguagem; o significado e o sentido das palavras; o aprendizado que se antecipa ao desenvolvimento e zona de desenvolvimento proximal e a experiência pedagógica.

No terceiro capítulo apresenta-se o desenvolvimento emocional segundo a ótica do psicanalista inglês Donald Wood Winnicott e, a partir de seu postulado teórico, são discutidas as principais contribuições oferecidas ao processo educacional. Tal capítulo traz, inicialmente, uma breve apresentação dos principais dados biográficos do autor e segue, então, para a explanação de sua teoria do desenvolvimento primitivo. Desta, foram enfatizados temas como: os processos maturacionais e o ambiente facilitador; a trajetória da dependência absoluta à independência relativa; as funções maternas e o desenvolvimento da criança; espontaneidade e criatividade; objetos e fenômenos transicionais, o brincar infantil e, finalmente, as contribuições para educação.

No quarto capítulo são abordados alguns postulados teóricos, sobre o desenvolvimento infantil, formulados pelo psicólogo e educador francês Henri Wallon e destacadas as suas contribuições aos processos educativos. Entre os postulados teóricos merecem menção: a

integração organismo-meio; os domínios funcionais: afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa e, finalmente, as contribuições para o processo educacional.



Capítulo 1

# O desenvolvimento da aprendizagem para Jean Piaget

Dando prosseguimento a esse material didático, aqui se pretende o aprofundamento da apresentação das concepções de Piaget sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Para construir suas idéias, Piaget transitou por diversos campos do conhecimento, tais como a Biologia (pesquisando moluscos e outros temas da zoologia), a Filosofia e a Psicologia. Neste trajeto, dedicou-se aos estudos da Lógica, Matemática, da Epistemologia (que trata do estudo do conhecimento) e, para entender as relações entre a vida orgânica e o conhecimento, buscou o suporte da psicologia.

O foco das pesquisas de Piaget estava nos processos de aquisição do conhecimento, ou seja, buscava as explicações sobre os processos de pensamento - de estruturação e organização do mundo - existentes no decorrer do desenvolvimento, desde a infância até a idade adulta. Vale ressaltar que é esta capacidade de pensar e organizar o mundo a sua volta que diferencia a espécie humana (*homo sapiens*) de outros animais. Assim, como descreve Rappaport (1981), o homem só se adapta à realidade externa a partir da aquisição do conhecimento.

A função do desenvolvimento não consiste em produzir cópias internalizadas da realidade externa, mas sim, em produzir estruturas lógicas que permitam ao indivíduo atuar sobre o mundo de formas cada vez mais flexíveis e complexas. (RAPPAPORT, 1981, p.52).

O enfoque piagetiano, portanto, está constituído no campo do construtivismo que estabelece o papel ativo da criança na construção do conhecimento a partir da interação com o meio. A partir da década de 60 é que o pensador suíço se utiliza desta denominação – construtivismo – mesmo que na obra de 1936, *O nascimento da inteligência na criança*, já estivesse presente a premissa epistemológica do conceito. Com esta posição ocorre a ruptura com os modelos hereditários (inatismo) ou empiristas, tão presentes nas explicações sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.

As pesquisas, inicialmente realizadas através das observações de seus próprios filhos, pelo método clínico aprendido com Eugèn Bleuler (psiquiatra suíço), possibilitaram a Piaget descobrir que tais construções “[...] não se restringem ao conteúdo da interação”, mas que se estendem à “[...] própria capacidade de conhecer, de organizar, de reorganizar e estruturar as experiências vividas, que vêm a ser as *estruturas mentais*” (Araújo, 2001). (grifos no original).

Quando se fala em estruturas mentais, se faz necessário entender que Piaget cria um modelo estruturado e lógico para explicar o funcionamento mental. Porém o pensador não desconsiderou o papel do afeto nesses processos, uma vez que seus trabalhos priorizaram os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos, estes últimos tão presentes nos testes psicológicos de sua época. O afeto, para Piaget, é a “[...] mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, a ascensão progressiva da criança, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia. Mas a afetividade não é nada sem a inteligência.” (PIAGET, 1974, p.70).

A teoria do desenvolvimento do pensamento e da inteligência configura-se a partir de estudos sobre estágios que vão da tenra infância até a adolescência, explicando as operações intelectuais que levarão a criança a caminhar em direção ao pensamento lógico. Assim a criança, após o nascimento, inicia um processo de adaptação por meio da assimilação e acomodação, que são os processos básicos para a constituição das estruturas de pensamento. (VASCONCELOS, 2010).

Na trajetória para a consolidação da teoria piagetiana, alguns conceitos fundamentais se fazem presentes. Em princípio, a idéia de hereditariedade que representa a herança de estruturas biológicas (sensoriais e neurológicas) que na interação com o ambiente (aspectos físicos e sociais, de relacionamentos humanos) auxiliam no complexo processo de maturação. Com isso, fica claro, que para Piaget, a inteligência não é herdada. O que se herda, são as capacidades para aprendizagem e para determinado desempenho, mas a plenitude das realizações esta atrelada às condições que o meio oferecerá.

Para que ocorra este processo, a criança deverá passar pelo processo global de adaptação, outro conceito de Piaget, que se estrutura em concomitância com outras dois processos complementares, quais sejam, a assimilação e a acomodação. Conforme a criança estabelece suas relações com o meio, se lança para novos desafios, uma vez que ela está em pleno processo de construção dos conhecimentos sobre esse mundo desafiador. Assim, para que seja restabelecido o equilíbrio rompido pela novidade, serão utilizadas estruturas mentais já existentes e, no caso de não se mostrarem eficientes, sofrerão modificações, constituindo, assim, uma nova estrutura. A assimilação é, então, a utilização de uma estrutura mental já formada para a solução de uma determinada situação. Se por exemplo, a criança aprendeu a subir escadas, utilizará essa estrutura mental para outras situações semelhantes, para diferentes tipos de escadas.

Por outro lado, se a nova situação não encontra respaldo para solução em estruturas já formadas, uma estrutura deverá ser abstraída

da anterior. A este processo, dá-se o nome de acomodação. Um exemplo clássico é a transição do uso de uma bicicleta convencional, para uma mais elaborada, dotada de um sistema de marchas. As estruturas mentais estabelecidas para lidar com a primeira bicicleta serão insatisfatórias para resolver o problema posto pela segunda. Assim, ocorrerá a acomodação, ou seja, a transformação de estruturas antigas a fim de solucionar um novo problema.

O equilíbrio ou processo de equilibração consiste na “[...] organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, que possibilita ao indivíduo um tipo ou outro de adaptação à realidade.” (RAPPAPORT, 1981, p.62). Assim, todo o processo orgânico ou mental que sofre um desequilíbrio tende a se reequilibrar. Quando o organismo está fatigado tende ao repouso, quando o sujeito se depara com uma nova situação problema, a construção do conhecimento gera o equilíbrio.

O sistema abaixo descreve este processo:

**Sujeito => Nova situação = Desequilíbrio => Adaptação = Assimilação /  
Acomodação => Equilibração<sup>1</sup>.**

Neste processo ativo e criativo o ser humano desenvolve-se e aprende sobre o mundo que o cerca. O desenvolvimento se inicia a partir do equipamento biológico inato (reflexos inatos) que ao longo do tempo se transformam em esquemas sensoriais motores rudimentares. Tais esquemas, que inicialmente formam esquemas motores, se transformam em esquemas conceituais (ação mental). Este movimento fica evidente na definição dos quatro grandes estágios de desenvolvimento proposto pelo pensador suíço.

1º - Sensório-motor (do nascimento até os 2 anos)

\_\_\_\_\_ 2º - Pré-operacional (de 2 a 7 anos)

<sup>1</sup> Fonte: VASCONCELOS,1997, 51 p.

3º - Operacional concreto (de 7 a 11 anos)

4º - Operacional formal (de 11 anos em diante)  
(VASCONCELOS,1997, s/p.).

Estes estágios seguem uma orientação cronológica bastante flexível, com isso, as idades propostas são aproximadas e variam de acordo com as diferentes características individuais e do meio em que a criança se insere.

### 1.1 1º estágio – período sensório-motor

Este período é definido pelas ações da criança sobre o mundo por meio dos órgãos sensoriais e de suas capacidades motoras advindas dos esquemas reflexos. As ações do recém-nascido não são intencionais e inexistem, neste momento a diferenciação entre seu eu e o mundo externo. Pode-se afirmar que este período é marcado pelo egocentrismo inconsciente e integral. Com a evolução mental, a criança construirá a percepção de diferenciação entre ela e o mundo.

O contato da criança, inicialmente, é realizado pelos reflexos de apreensão, sucção e as propriedades dos órgãos sensoriais aplicando-se aqui os conceitos de assimilação e acomodação, construindo novas estruturas mentais e auxiliando na formação de esquemas. Como aponta Vasconcelos (1997, s/p.)

[...] o esquema é aquilo que é generalizável numa determinada ação, isto é, é uma estrutura que se forma e que permite assimilar várias situações. [...] Todo esquema tende a assimilar uma variedade de objetos, de tal maneira que, uma vez construído um certo esquema, ele é generalizável.

Assim a criança utilizará das características motoras herdadas para se relacionar com o mundo e, com isso, construir sua inteligência.

O período sensório-motor pode ser subdividido em seis subperíodos, o que pode facilitar a compreensão sobre as ações da criança. Até o primeiro mês a criança se utiliza exclusivamente dos reflexos. No momento seguinte, que parte do fim do primeiro e se estende até o quarto mês, destaca-se a aquisição das primeiras adaptações. Do quarto ao oitavo mês, repetição de gestos que produziram algum tipo de interesse na criança. Entre o oitavo e décimo segundo mês, a criança apresenta o comportamento instrumental e a busca ativa do objeto desaparecido. Entre um ano e um ano e meio a criança realiza novas experiências com os objetos descobrindo novas soluções para certas situações. E, por volta do segundo ano de vida a criança inicia a representação interna do mundo externo.

Nesta etapa o pensamento da criança é prático, dirigido ao objeto presente no seu campo sensorial. Com isso, pode-se discutir a questão da permanência do objeto na mente da criança, esquema que se formará a partir dos nove meses (aproximadamente). Esse esquema possibilita que a criança represente o objeto, ou seja, ela abstrai o objeto independente da ação/presença frente ao sujeito.

### *1.2 2º estágio – período pré-operacional*

Neste período a característica mais marcante é a capacidade da criança em interiorizar as ações utilizando a imaginação. Um exemplo claro desta mudança se dá na brincadeira de fingir o sono. Uma criança com três anos fará isso tranquilamente pois ela é capaz de separar o pensamento da ação estabelecendo uma representação simbólica do sono.

No processo de aquisição da linguagem, a capacidade de simbolização fará toda a diferença. No período anterior, a criança utiliza uma expressão para designar várias coisas, mas agora, com a possibilidade de abstração mais elaborada, as palavras possuirão correlatos mais



precisos no mundo externo, permitindo, inclusive a ressignificação de objetos. Exemplo disso é transformar a caixa de fósforos em um carrinho imaginário.

A tendência ao egocentrismo é marcante nesta etapa e a linguagem da criança acompanha essa característica. A visão da realidade parte do próprio eu da criança. Ela adequa os objetos e o mundo externo de acordo com seu desejo e necessidade.

O fato de a linguagem egocêntrica ser não-comunicativa é a principal marca das relações da criança. Isto fica evidente nos três tipos de linguagem egocêntrica: repetição – a criança repete o que ouve; monólogo – mesmo estando só, a criança dialoga longamente com seres imaginários ou objetos e, finalmente, o monólogo coletivo – ocorre quando a criança está brincando em um grupo, porém cada uma fala para si própria.

Como a criança, nesta etapa, transforma o real para satisfazer seu modo de pensar, a partir de suas próprias percepções, no teste de conservação de quantidade, ocorrerão distorções avaliativas devido ao implemento do egocentrismo. Assim, as características dos objetos definirão os conceitos de quantidade (volume, peso e número). Em experimento realizado por Piaget, uma mesma quantidade de água colocada em copos com formatos distintos (mais altos ou mais baixos) a criança quando indagada sobre em qual deles há mais água, a resposta dada apontava para o como mais alto.

Com o avançar da idade e das experiências da criança, a tendência é que o egocentrismo diminua e comece a ser construída a capacidade de reversibilidade do pensamento.

### *1.3 3º estágio – período das operações concretas*

A capacidade do pensamento da criança aumenta consideravelmente neste período, marcado pelo ingresso na escola formal (1º grau / ensino fundamental) com marcantes aquisições intelectuais.

Destaca-se a realização das operações mentais concretas, que significa a necessidade da presença dos objetos concretos no raciocínio. Isso aponta para a capacidade de a criança resolver determinados problemas mentalmente, por meio de operações de reversibilidade e da noção de conservação. A criança possuirá um raciocínio lógico mais constante, fruto inclusive do acentuado declínio do egocentrismo. Neste momento evolutivo há a possibilidade de distinção entre quantidades (peso, volume e número) uma vez que a reversibilidade de pensamento permite à criança o agrupamento dos objetos, definindo classes e categorias.

Com a aquisição da reversibilidade e a redução do egocentrismo ocorre, por parte da criança, a aceitação e o entendimento das regras do jogo, o que a torna mais sociável, aceitando as características próprias das outras crianças e do mundo externo (declínio da linguagem egocêntrica).

Como aponta Rappaport,

[...] vemos uma criança que caminha lenta, mas decisivamente, de um estado de indiferenciação, de desorganização do pensamento e de autocentralização, para uma compreensão lógica e adequada da realidade que lhe permite o perceber-se como um indivíduo entre outros, como um elemento de um universo que pouco a pouco passa a estruturar pela razão. (1981, p.74).

#### *1.4 4º estágio – período das operações formais*

É possível perceber como a criança avança no processo evolutivo com o passar dos anos e com a sua capacidade de adaptação constante. Porém, ao transitar para esta última etapa, o sujeito do conhecimento piagetiano ainda apresenta a necessidade de representar mentalmente os objetos presentes no real.

A tendência, a partir dos 11-12 anos, é que essa característica, ainda limitante, seja superada pela capacidade flexível de pensamento

a partir dos conceitos mais abstratos como democracia, justiça, amor, esquemas, fantasia. Com isso, pode-se afirmar que o adolescente é capaz de formar esquemas conceituais abstratos.

Ao ser capaz deste grau de abstração, o jovem poderá questionar e propor soluções para sistemas sociais e familiares, assim, desenvolvendo a sua autonomia. Neste ponto, a riqueza conceitual adquirida permitirá o desenvolvimento daquilo que se convencionou chamar de identidade.

Piaget define que este é o momento em que se adquire a forma final do equilíbrio.

### *1.5 As contribuições de Piaget para o contexto educacional*

A obra de Piaget foi amplamente absorvida no campo pedagógico para que pudesse auxiliar no entendimento dos processos de aquisição do conhecimento, nas relações entre pensamento e linguagem, na constituição dos conceitos morais. Porém, por um equívoco interpretativo, muitos foram os que tentaram transpor as suas idéias para o campo da simplista aplicação técnica, como um manual pedagógico. Vale lembrar que Piaget nunca se propôs a tal empreitada. Porém, é possível pensar a partir desta obra rica e complexa como se processa a relação ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

É necessário lembrar que as idades presentes nas etapas de desenvolvimento propostas por Piaget são aproximadas. Isso posto, ao educador cabe não criar engessamentos ou rotulações e enquadramentos, visto que tal ato é altamente prejudicial ao estudante.

Assim, faz-se necessário destacar que a obra piagetiana está centrada na própria criança. Ela é quem constrói seu conhecimento. Segundo Vasconcelos (2010), em algumas situações a aprendizagem não favorece o desenvolvimento, pois podem estar vinculada a motivações externas a fim de que a criança tenha domínio sobre uma nova informação, favorecendo um pensamento de formação superficial e figurativa.

A criança, então, só processa o aprendizado quando lhe é permitido construir os conceitos. Ao educador cabe o papel de favorecer este processo, por exemplo, acompanhando as tentativas de acerto, ora reconhecidas como erros. Um erro pode ser a estratégia mal sucedida para alcançar o êxito em uma tarefa. O educador deve proporcionar condições para que as crianças operem ativamente a aprendizagem evitando, assim, as atividades em que as respostas são fornecidas. Com isso, é possível gerar condições prazerosas em que a criança exercite o processo de descobertas através das suas hipóteses cognitivas.

Ao educador cabe, então, propiciar condições para o desenvolvimento da curiosidade e para o conhecimento de coisas novas; possibilitar situações em que seja possível relacionar as coisas apresentadas; criar condições para que as crianças exercitem a imaginação livre (sem rotulações e engessamentos sociais) de coisas e situações, podendo expressá-las com segurança e apoio; gerar momentos em que a autonomia possa ser desenvolvida e, assim, permitindo o respeito aos sentimentos e pontos de vista dos outros.

Algumas estratégias podem favorecer este caminho.

As crianças precisam de situações que favoreçam suas atividades enquanto aprendizes; que as atividades possam ser iniciadas e completadas; que aquelas atividades auto iniciadas sejam respeitadas e possam ser concluídas; que o erro seja encarado respeitosamente, inclusive auxiliando na construção de alternativas; que as respostas fornecidas pelas crianças sejam aproveitadas para a formulação de outros questionamentos; que as atividades envolvendo as artes sejam valorizadas; que as regras implícitas e explícitas sejam sempre discutidas coletivamente; que a criança seja considerada como um ser integral (afetiva, social e cognitivamente).

Com esta apresentação espera-se a constituição de um processo educacional ativo, voltado para um ser humano criativo, social, transformador e cidadão. A educação pode cumprir sua função de tornar

o mundo melhor, superando os erros do passado e as injustiças cometidas pelas gerações anteriores.



# O aprendizado e o desenvolvimento da criança: um olhar Vygotskiano

Os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, Luria e Leontiev têm se consolidado em nosso meio acadêmico e, ainda mais, no campo da prática educacional.

Uma, dentre as grandes riquezas ofertadas pelo enfoque histórico-cultural, é a capacidade plástica de entender a sociedade e o homem nela inserido. A idéia de plasticidade aqui trabalhada remete àquilo que pode ser moldado pela ação de elementos externos. A expressão moldada não quer dizer que o objeto é passivo e subordinado, pois ele apresentará suas características a cada investida sobre sua forma. Esse movimento, próprio ao contexto da flexibilidade é algo que se faz caro no interior da teoria histórico-cultural.

Como Vygotsky morreu muito jovem e deixou uma vasta obra produzida originalmente em russo, observa-se que, no Brasil, suas idéias têm se consolidado ano após ano, mesmo sem que se tenha produzido alguma tradução direta de sua obra para o português. Neste caminhar,

pode-se perceber alguns equívocos ou apropriações errôneas de seus conceitos, mas o número crescente de pesquisadores tem conseguido fazer justiça às ricas produções deste pensador que viveu apenas 37 anos, em um período bastante conturbado da história política na Rússia, em fins do século XIX e início do XX.

Os trabalhos de Vygotsky e seus parceiros visavam a síntese entre duas concepções de psicologia bastante marcantes: por um lado, a psicologia como ciência natural que enfocava o corpo biológico através dos processos elementares sensoriais e reflexos e, de outro lado, a psicologia como ciência mental focada nas propriedades dos processos psicológicos superiores – espírito, mente e consciência.

A idéia de síntese aqui usada remete ao campo do novo e não à somatória de partes distintas. Este raciocínio, presente na dialética hegeliana, pressupõe o novo, a síntese, como resultado do confronto entre tese e antítese. Nesse sentido, a síntese proposta por Vygotsky é a de uma psicologia que integra o homem enquanto corpo e mente, biológico e social, ser da espécie humana e ser de um processo histórico.

Como exemplo, o cérebro, base material e órgão responsável pelo funcionamento psicológico. Este órgão não possui funções fixas e imutáveis, ao contrário, é flexível, plástico, com suas funções orientadas pela história da espécie e do desenvolvimento individual.

### *2.1 Os processos de mediação: instrumentos e signos*

Os trabalhos de Vygotsky tiveram por referência maior o estudo das funções psicológicas superiores. Para tanto, o conceito fundante deste campo é o de mediação.

As características dessas funções psicológicas denominadas de superiores dão conta de pensar o ser humano como capaz de pensar em objetos ausentes, imaginar eventos nunca vividos e planejar ações futuras, diferentemente das funções reflexas ou reações automáticas.



Nesse contexto a função da mediação vai se delineando: se as ações reflexas são diretas, automáticas, não pensadas, o que define as funções superiores? São as ferramentas auxiliares que têm a missão de mediar as relações entre os seres humanos e destes com seu meio social. Uma ação mediada pode tomar como recurso auxiliar a memória, o pensamento, a linguagem entre outros.

Assim, a partir dos estudos de Vygotsky, o processo simples e direto estímulo-resposta (S-R) passa a ser representado por um ato complexo, mediado (S – m – Rm)<sup>2</sup>. Um exemplo para esta mudança de enfoque pode ser representado pelo ato de aproximar a mão da chama da vela. Uma criança que faça isto pela primeira vez, retirará a mão somente após sentir o calor da chama ardendo em sua mão. No processo mediado, o sujeito evita a aproximação exagerada, pois, certamente, se recordará do efeito e, assim, aciona o agente mediador memória/lembrança para agir sobre o meio. A partir deste exemplo pode-se concluir que, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas terão predominância sobre as relações diretas (OLIVEIRA, 1997).

Para ficar mais clara a ação dos mediadores, Vygotsky separou-os em dois tipos: os instrumentos e os signos.

Para falar em instrumentos, primeiramente faz-se necessário um preâmbulo. O pensador russo foi profundamente influenciado pela orientação do materialismo histórico e dialético postulado por Karl Marx e Friedrich Engels. Algumas idéias influenciadoras, resumidas por Oliveira (1997, p.28), são:

- a) 'os modos de produção da vida material condicionam a vida social, política e material do homem';
- b) 'o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de
- c) trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem / mundo';

<sup>2</sup> S = estímulo, m = agente mediador e, Rm = resposta mediada

- d) 'a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento';
- e) 'as transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada 'síntese dialética' onde, a partir de elementos presentes em uma determinada situação. Essa é exatamente a concepção de síntese utilizada por Vygotsky ao longo de sua obra.'.

Isso posto, torna-se mais compreensível o papel do trabalho e do uso dos instrumentos enquanto mediadores no controle sobre a natureza a partir da atividade humana na obra vygotskiana. Se bem que A.N. Leontiev foi o colaborador que aprofundou a discussão a partir da sua Teoria da Atividade.

Os instrumentos, então, auxiliam o ser humano a se diferenciar de outras espécies através do trabalho que possibilita a transformação da natureza, une os homens para a criação da cultura e a história<sup>3</sup>.

Tem-se aqui que o instrumento como objeto mediador das tarefas humanas atuará como facilitador, aumentando as capacidades de ação humana. Exemplos disso podem ser percebidos nas ferramentas de cultivo da terra, que evoluíram consideravelmente, desde as primeiras intervenções diretas com as próprias mãos humanas. Então, os instrumentos carregam consigo a função socialmente determinada transformando-se conforme a sociedade se transforma. É, assim, um objeto social.

Na relação comparativa entre o uso de objetos como instrumentos pelos homens e outros animais, uma diferença considerável se dá a partir da qualidade da relação. Os humanos são dotados da capacidade em armazenar e investir o pensamento para a sofisticação dos

---

<sup>3</sup> Um belo exemplo da transformação humana a partir do uso de instrumentos está na abertura do clássico filme do diretor Stanley Kubrick, *2001, uma odisséia no espaço*.

instrumentos. Em outras categorias de animais, pode-se perceber alguma evolução, porém nada comparado ao que o homem tem realizado.

Apesar da relevância dos instrumentos enquanto objetos mediadores, Vygotsky estava interessado em desenvolver suas idéias a partir dos signos ou instrumentos simbólicos.

Sem postular uma hierarquização entre ambos, infere-se a relevância dos signos por estarem intimamente atrelados aos processos psicológicos superiores, objeto de principal atenção do pensador russo.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (VYGOTSKY, 1998, p.70).

Desta forma, os signos têm auxiliado o ser humano como uma marca externa nas atividades que exigem memória e/ou atenção. Historicamente, estas marcas foram as pedras ou as varetas para a contagem do gado ou, ainda, os *Quipus*, nós feitos para registrar dados da sociedade Inca. Atualmente estes signos estão representados em listas de compras, alarmes na agenda do celular entre outros.

Vygotsky e seus companheiros de estudos puderam verificar, em experimentos com o uso de signos mediando atividades de crianças, que os resultados apresentados dão conta de que as ações psicológicas tornaram-se mais sofisticadas, ou seja, que uma memória mediada por signos como instrumentos psicológicos é mais poderosa que a não mediada.

Uma das funções dos signos foi possibilitar ao homem a liberdade da necessidade de interação concreta com os objetos de seu

pensamento. Assim sendo, o homem passa a poder se dedicar a outras atividades, expandindo seu repertório de ação sobre o mundo.

## 2.2 O processo de internalização

O pensador russo assim define o processo de internalização:

[...] a reconstrução interna de uma operação externa.

[...] o processo de internalização consiste numa série de transformações.

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...]

b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...]

c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. (VYGOTSKY, 1998, p. 75-76).

Na obra acima citada, Vygotsky apresenta o exemplo do pegar que se transforma em apontar. A criança se esforçando para pegar um objeto lança seu corpo em direção ao mesmo. Sua mão fica estendida e os dedos fazem o movimento de apreensão, porém a ação resulta em ausência de sucesso. Essa atividade malsucedida passa a ser reconhecida pelos que estão à sua volta como a intenção de pegar o determinado objeto. Esta sequência de ações passa a ser processada pela criança que, ao final de todo o processo, será capaz de produzir associações. Desde então, suas ações, agora amplificadas, não mais se dirigem ao objeto pura

e simplesmente, mas sim aos outros à sua volta, que passam a reconhecer sua ação intencional, a fim de que a auxiliem na tarefa de pegar o objeto desejado. É nesta direção que Vygotsky postula que a tentativa de pegar transforma-se no ato de apontar, ou seja, a reconstrução interna de uma operação externa.

Isso leva à conclusão de que os signos não devem ser entendidos como marcas externas isoladas, são signos compartilhados pelo grupo social em que se está inserido. Ainda, é necessário ressaltar que o processo de internalização não se resume à criação de uma cópia interna do que ocorre no mundo externo. Como no exemplo acima, ocorre um processar mental por parte da criança em contato com os atores sociais do seu entorno.

### *2.3 A cultura e a linguagem*

Para que esta empreitada seja bem sucedida um código comum precisa estar minimamente estabelecido. Pode-se denominar este código de sistema simbólico básico ou, ainda, de linguagem.

A fim de tratar da questão da linguagem faz-se necessário apresentar a idéia de cultura presente nas obras de Vygotsky.

Quando cita os aspectos culturais, o pensador russo não está se referindo ao universo macro-social, mas sim, aos aspectos mais particulares do contexto em que uma criança está inserida. Vale lembrar que uma criança, ao nascer, se insere em um contexto em que um conjunto de códigos e valores já estão pré-definidos. Assim, aquilo que será internalizado pela criança existe primeiramente em nível social.

É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 1997, p.36).

Um exemplo que ilustra bem essa característica está em um filme denominado *Os deuses devem estar loucos*, (1980) dirigido por Jamie Uys. Trata-se de uma comédia que narra a história de uma tribo africana isolada que adorava um avião que, de tempos em tempos passava por cima do território. O fato marcante, mote da comédia, ocorre quando o piloto do avião joga uma garrafa de coca-cola pela janela e esta passa a receber diferentes atribuições significantes no interior da tribo.

Assim, pensar a cultura é entender, por exemplo, onde a criança dorme: numa rede, na cama, em uma esteira; compreender como e do que as pessoas se alimentam: se usam talheres de metal ou artefatos de madeira/bambu, se comem com as mãos, etc.

A cultura não é algo estático, pronto, mas algo em constante recriação, em movimento transformador. Os sujeitos são ativos no processo social. A partir das ideias de história propostas por Marx, Vygotsky postula a interação entre a história individual (ontogênese) com a história da própria espécie (filogênese). Além disso, Vygotsky empresta os princípios da dialética marxista para entender o processo de aquisição e transformação dos códigos culturais, por parte dos sujeitos.

Isto posto, percebe-se a função da linguagem como uma alinhavadora das ações concretas do homem sobre a sociedade. É pela linguagem que o homem pode se organizar para o trabalho e, também, por essa mesma linguagem que se processarão as transformações da cultura.

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. (OLIVEIRA, 1997, p.40)

Tendo a linguagem papel tão relevante no processo relacional dos homens com seu meio social, é necessário estabelecer como ocorre conceitualmente sua aquisição e a sua interface com o pensamento humano.

Para Vygotsky pensamento e linguagem se originam e se desenvolvem a partir de referências distintas até o ponto em que se estreitam. Conforme seu postulado, na evolução do indivíduo, antes que linguagem e pensamento se associem, a criança apresenta uma fase pré-verbal no desenvolvimento do pensamento, ou seja uma inteligência prática que possibilita sua ação no mundo mesmo sem a constituição da linguagem como mediadora e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem, representada pelo alívio emocional proporcionado pelo choro, riso ou balbucio da criança pequena. Essa representação pode ser feita da seguinte maneira, conforme esquema apresentado por Oliveira (1997, p.47):

<p><b>Fase pré-linguística do pensamento:</b> utilização de instrumentos; inteligência prática.</p>	<p>Ambas confluem para o <b>Pensamento Verbal e Linguagem Racional:</b> transformação do biológico em sócio-histórico;</p>
<p><b>Fase pré-intelectual do pensamento:</b> alívio emocional; função social.</p>	

A confluência de ambas as características redundando em um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, não eliminando, porém o funcionamento de uma linguagem sem pensamento (puramente emocional) ou do pensamento sem a linguagem (nos momentos em que se requer o uso da inteligência prática).

## 2.4 O significado e os sentidos das palavras

Dentro do temário linguagem, compreender que as palavras surgem do processo flexível da transformação cultural e do próprio homem torna-se imprescindível.

Quando se trata do significado da palavra, faz-se mister pensar que ele

[...] representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da 'palavra', seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p.104).

Assim, por exemplo, o pronome de tratamento Vossa mercê sofreu uma contração para você. Hoje, no mundo virtual, as contrações comuns criaram a expressão vc que, em alguns momentos é ainda mais reduzida para simplesmente c. Neste caso o significado se mantém apesar da mudança na representação simbólica. Exemplos de mudança de significados, definidos historicamente, estão disponíveis nas propagandas de produtos, que transformam uma marca em nome, como o *Bom-bril* para palha de aço, como *Toddy* ou *Nescau* para designar leite com chocolate, *Vina* para chamar salsicha entre tantos outros.

Neste processo, o pensador russo, define duas características para o significado das palavras: o significado, como já explanado e o



sentido. Assim tem-se que o significado representa um sistema geral de relações objetivas que se formou no desenvolvimento da palavra. Apresenta-se de maneira mais estável, podendo ser compartilhado com um grande número de pessoas de uma cultura. Já o sentido, está ligado ao significado que cada pessoa atribui à palavra, definido pelos tipos de relações (inclusive afetivas) e seus contextos no uso da palavra.

Quando alguém fala cachorro, qualquer pessoa pode representar mentalmente a espécie cachorro – significado, porém quando perguntado individualmente o que é para aquela pessoa a representação de cachorro, pode-se obter como resposta o medo, alegria, o nome do próprio cão, etc – sentido.

### *2.5 O aprendizado que se antecipa ao desenvolvimento*

Diferentemente de Jean Piaget e Henri Wallon, Vygotsky não configurou em seu arcabouço teórico uma concepção estruturada do desenvolvimento humano. No conjunto de suas obras, é possível verificar que esteve sempre atento para os processos de desenvolvimento humano, porém seu foco principal sempre foi o estudo das funções psicológicas superiores. Tais funções estão intimamente ligadas aos processos de aprendizado pois ao aprender o sujeito possibilita seu desenvolvimento diante dos aspectos da cultura e da sociedade em que se insere. Vygotsky nunca negou a importância do desenvolvimento dos aspectos biológicos, mas, por outro lado, não torna esta característica fundamental para os seus estudos. Um exemplo para clarificar essa discussão pode ser dado. Imagine-se que uma pessoa com desenvolvimento biológico dito normal das funções da fala e da audição cresce em uma cultura marcada por sujeitos surdos-mudos. Pelo que se conhece dos processos de desenvolvimento a partir do aprendizado, essa pessoa não manifestaria a capacidade da fala, uma vez que no seu repertório cultural isso não está presente.

Outro exemplo está presente nas histórias das crianças selvagens, potenciais candidatas a seres humanos, nunca o serão se

somente conviverem com animais. O desenvolvimento não ocorre devido a falta de situações propícias ao aprendizado. Assim, cada indivíduo aprende a ser humano nas relações com os outros humanos, apropriando-se da realidade criada pelas gerações anteriores; apropriação essa que se dá pelo manuseio dos instrumentos e aprendizado da cultura humana. (LANE, 1984)

Nessa trajetória, é inegável afirmar que é pelo aprendizado que ocorre a evolução dos processos internos do sujeito, ligando-o ao universo sócio-cultural em que está inserido como um organismo que precisa do suporte dos outros indivíduos de sua espécie e condição para se desenvolver plenamente.

E essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**. (OLIVEIRA, 1997, p.58 – grifo da autora).

Vale destacar que o outro social não se restringe a pessoas unicamente. Obras de arte, filmes, livros podem atuar nessa condição desde que pertencentes ou ligados de alguma forma ao universo cultural do sujeito do aprendizado.

### *2.6 Zona de desenvolvimento proximal e a experiência pedagógica*

Como toda a teoria de Lev Vygotsky está alicerçada no conceito de mediação, a proposta deste conceito não foge à regra. No processo de ensino-aprendizado ou do desenvolvimento cognitivo, costuma-se investigar até onde o aprendiz já chegou, para que se possa traçar uma estratégia pedagógica. A esta questão faz-se necessário agregar

outra: e esse aprendiz realiza a tarefa sozinho ou necessita de um outro para auxiliá-lo? Ambas as questões remetem para a localização do nível de desenvolvimento em que se encontra o sujeito. Com isso, é possível aplicar a estratégia pedagógica.

Vygotsky divide a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) em dois momentos: a zona de desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento real.

Se o aprendiz respondeu à primeira pergunta dizendo o que já sabe fazer e, conjugado a essa resposta, afirma que realiza a tarefa sozinho, Vygotsky afirma que ele se enquadra na ZD Real. O aprendiz apresenta a característica de quem já possui processos de desenvolvimento completados, consolidados. Por outro lado, mas de maneira complementar e não opositora, a ZD Potencial está caracterizada pelas atividades em que o aprendiz necessita de um outro mais capaz para a realização plena da tarefa.

Este processo em que um outro participa da construção do conhecimento é essencial, pois se respalda nos limites do próprio desenvolvimento do sujeito. Uma criança de 5 anos apresenta capacidades que uma de 3 anos ainda não tem, permitindo aqui a entrada do outro, agente mediador.

Conceituando, então, tem-se que

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Então, dentro desse contexto, pode-se retomar a afirmação em que o pensador russo aponta que o único bom ensino é aquele que se

adianta ao desenvolvimento. Sendo assim, há que se precaver de possíveis ações pedagógicas intervencionistas. É sabido que o autor propõe a ação de pessoas mais capazes como mediadoras, porém, se o que ocorrer for a simples interferência com o propósito de conduzir o aprendiz, nega-se por completo toda a construção teórica realizada. Tal interpretação distorcida neutraliza o sujeito da aprendizagem como sujeito ativo do processo.

É necessário resgatar que, para Vygotsky, o espaço escolar é um lugar privilegiado, em que o desenvolvimento potencial da criança se realiza via imitação ou pela ajuda de outras pessoas mais capazes e que se torna real pelos, já apresentados, mecanismos de internalização.

Com isso, a prática pedagógica baliza-se nas funções interpessoais e nas interações recíprocas de um sujeito ativo com outros sujeitos ativos. (ISAIR, 1998). Ainda, a mesma autora aponta para a importância da sala de aula como sendo um espaço que

[...] implica uma dinâmica social, sendo função do professor não só a organização das relações aí estabelecidas, das quais o conhecimento é um produto mas também orientar e direcionar o processo de apropriação da cultura, colocando-se como mediador entre as atividades dos alunos e os conhecimentos com os quais interagem. (ISAIR, 1998, p.29).

Em trabalho realizado numa creche, Vasconcellos (1998) narra algumas experiências e traça algumas análises com base no olhar vygotskiano.

A autora inicia sua discussão apresentando a importância de se pensar o espaço no qual as atividades ocorrerão como um microcosmo da cultura geral. Após as atividades realizadas com crianças de 18 meses, Vasconcellos (1998) conclui que para se pensar o desenvolvimento de forma prospectiva, só é possível a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal.

[...] em situações que possam promover, no sujeito, avanços que não ocorreriam sem a interferência do ensino ou de qualquer ambiente educacional, isto é, onde a presença de elementos episódicos próprios, fornecidos por tal espaço e planejados de forma intencional, levem a criança a ser capaz de fazer com a ajuda de um companheiro mais competente (professor ou outro aluno), o que só faria sozinha se alguns meses (ou anos) se passassem. (p. 69).

Segundo Oliveira (1997), Vygotsky defende a idéia que o sujeito do processo de aprendizado está constantemente reelaborando e reconstruindo significados, no âmbito do cotidiano escolar e fora dele e que os aspectos da subjetividade e a consciência individual da pessoa são essenciais para a formação dos processos psicológicos superiores. Com isso, têm-se que o ato de recriar, individualmente, a cultura é a base para o processo histórico de transformação das sociedades humanas e a escola é parte fundamental nessa empreitada.





PEDAGOGIA

Capítulo 3

# Desenvolvimento emocional na visão de Winnicott: contribuições para o processo educacional

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a teoria do desenvolvimento emocional primitivo postulada por Donald Wood Winnicott e suas contribuições para o processo educacional. Como esse autor não foi abordado no Módulo I, e talvez para a grande maioria ele seja desconhecido, a proposta é inicialmente apresentar alguns dados relativos a sua biografia, para um primeiro contato com o autor. Na sequência, serão oferecidos os principais pontos da teoria acima mencionada e, por fim, serão apontadas algumas contribuições relacionadas ao intrincado processo que envolve a sobreposição do desenvolvimento emocional e a educação formal.

## *3.1. Dados biográficos*

Donald Wood Winnicott nasceu em sete de abril de 1896, na cidade de Plymouth, Inglaterra. Em 1920 completou os estudos na área médica

e especializou-se em pediatria. Sete anos depois iniciou sua formação analítica pela Sociedade Britânica de Psicanálise. Em 1934, tornou-se psicanalista de adultos e, um ano mais tarde, habilita-se como psicanalista de crianças. A partir dessa data, Winnicott além de psicanalista, exerce a função de consultor psiquiátrico do governo inglês, atendendo crianças separadas de suas famílias no período de evacuação de cidades sob ameaça de bombardeio. Esse trabalho foi de fundamental importância para a elaboração de suas teorias acerca do papel da mãe na constituição subjetiva do sujeito. Entre 1956 e 1959 exerce o cargo de presidente da Sociedade Britânica de Psicanálise e, em 1965, foi eleito novamente para ocupar esta função. Morreu em Londres em 27 de janeiro de 1971, depois de ter dedicado mais de quatro décadas ao estudo e tratamento de mães e seus bebês, adolescentes infratores e doenças mentais graves.

### 3.2 A teoria do desenvolvimento emocional primitivo

Winnicott (1990), ao exercer a pediatria e a psicanálise tratou de doenças físicas e emocionais de bebês e crianças pequenas, atendeu adolescentes com tendências anti-sociais e pacientes psicóticos<sup>4</sup> e *borderlines*<sup>5</sup>. As questões geradas a partir desses atendimentos e o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento infantil o levaram a se interessar pelos estágios mais primitivos do desenvolvimento emocional do ser humano e a elaborar uma teoria para tentar explicar os processos maturacionais pelos quais cada um passa para alcançar uma vida saudável mentalmente.

---

<sup>4</sup> Psicose pode ser entendida aqui como uma perturbação mental grave caracterizada por delírios e alucinações proeminentes. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4ª edição. Texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2002.

<sup>5</sup> *Borderline* é grave distúrbio de personalidade caracterizado por um padrão de instabilidade nos relacionamentos interpessoais, autoimagem e afetos, bem como de acentuada impulsividade. (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4 ed. Texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2002)



### 3.3 Processos maturacionais e ambiente facilitador

Winnicott (1983) postulou que, no início do processo maturacional, isto é, ao nascer, o bebê traz consigo tendências herdadas. No entanto, apesar da existência dessas tendências hereditárias ou impulsos biológicos para o crescimento e o desenvolvimento, elas só se realizarão se houver uma provisão ambiental, denominada de ambiente facilitador, que seja capaz de, nesse começo, se adaptar às necessidades, sempre variáveis, que vão surgindo no dia a dia da vida de cada bebê.

O ambiente facilitador é a mãe ou a pessoa que a substitui. Porém, pode-se dizer que a mãe, nesse cenário, é um ser humano adulto, quase sempre a mãe biológica, mas não necessariamente precisa ser ela, que se disponha a cuidar do bebê de modo suficientemente bom. O que significa isso? Significa que qualquer pessoa pode exercer o papel de mãe desde que esteja preparada para esta complexa tarefa, que envolve as funções que Winnicott (1990) designou de *holding*, *handling* e *object presentation* e que, na língua portuguesa foram traduzidas por: sustentação, manejo e apresentação de objetos, respectivamente. Essas funções serão descritas mais adiante.

A propósito, a expressão mãe suficientemente boa é utilizada na literatura winnicottiana para se referir a uma mãe simplesmente humana que inicialmente atende prontamente às necessidades físicas e psicológicas do filho e, pouco a pouco, à medida que o bebê vai sinalizando certa autonomia, ela permite que ele siga em frente com seu desenvolvimento. De forma alguma trata-se de uma mãe idealizada ou perfeita.

Feita esta ressalva, surge a seguinte questão: por que a pessoa que exerce a função de mãe precisa, no início da vida do filho, adaptar-se às necessidades dele? A resposta é bem simples. O bebê ao nascer, é um ser completamente dependente de alguém que possa lhe prestar atendimento. Sem essa pessoa que se disponha a cuidar dele, ele certamente sucumbirá, essa é uma realidade bastante clara para todos, supõe-se.

Partidário dessa ideia, Winnicott (1990) concebeu que no início da vida psíquica do bebê, o que existe é um estado de ser que tende à continuidade de seu desenvolvimento se for cuidado adequadamente. Seguindo essa linha de raciocínio, é possível observar que o ambiente, nessa etapa da vida, adquire uma importância máxima, que pode promover a continuidade do estado de ser de um bebê, a princípio indefeso, ou provocar a ruptura deste estado, inviabilizando as transformações psicológicas e, em casos extremos de ausência de cuidados, a própria vida orgânica pode não conseguir seguir adiante.

No estado inicial de ser, o bebê, conforme já foi dito, é absolutamente dependente, pois sua condição é a de um ser não integrado, isso quer dizer que ele não se reconhece como alguém separado de outras pessoas e dos objetos do mundo. Nesse momento ele, a mãe e os objetos do mundo, formam uma mesma e única coisa, não há diferenciação. Assim, é preciso que o pequenino ser faça a travessia desse estado de não-integração para um estado de unidade. Travessia essa que será realizada por meio de três estágios simultâneos e inter-relacionados, sempre, apoiada pelas funções maternas de *holding*, *handling* e *objet presentation*. Assunto que será tomado em consideração no tópico seguinte.

### 3.4 A trajetória da dependência absoluta à independência relativa

Ao escrever sobre o desenvolvimento emocional da infância e o estabelecimento das bases de uma vida de saúde mental, Winnicott (1983) examinou as necessidades da criança, que vão sofrendo alterações à medida que esta vai mudando da dependência para a independência e postulou uma série de graus de dependência neste movimento, apontando as provisões adequadas a cada estágio e, concomitantemente, as consequências geradas em função de prováveis falhas ambientais.

1) No início da trajetória situou a dependência extrema e propôs que, neste início, as provisões ambientais precisam ser suficientemente boas para que o bebê possa dar início ao seu desenvolvimento inato. Uma

falha ambiental nessa fase do desenvolvimento pode originar deficiência mental não-orgânica, esquizofrenia da infância, predisposição para doença mental, hospitalizável mais tarde.

2) Seguindo a série vem o estágio de dependência, no qual as falhas maternas acarretam traumas, porque, segundo seu ponto de vista, já haveria de certa forma uma pessoa para ser traumatizada.

3) Na sequência, está a mescla dependência-independência, isto é, momentos em que a criança faz experimentações no campo da independência, mas necessita que lhe seja permitido reexperimentar a dependência, sob pena de, no caso de não haver tal permissão, ingressar no terreno da dependência patológica mais tarde.

4) Na próxima gradação da série está em andamento um tempo de independência-dependência em que as experimentações continuam, mas há o predomínio da independência. As falhas ambientais durante esse processo podem acarretar sentimentos de arrogância e/ou surtos de violência.

5) No estágio adjacente é a vez da independência aparecer, pois a criança já internalizou o ambiente, conquista que a capacita a cuidar de si própria. Sendo assim, as falhas seriam mais bem toleradas e não necessariamente seriam prejudiciais.

6) A próxima e última etapa da série é o sentido social, ponto este que, ao ser atingido, capacita o indivíduo a se identificar com adultos e com o grupo social sem perder sua originalidade, isto é, sem sacrifício demasiado da espontaneidade pessoal, mas as falhas nesta ocasião podem acarretar em falta parcial de responsabilidade do indivíduo como pai ou mãe ou figura paterna na sociedade.

É possível observar no mínimo três pontos importantes nestas colocações: primeiro que os cuidados maternos ou a provisão ambiental é de fundamental importância para que essa travessia possa ocorrer; segundo, que o estado de independência nunca é plenamente alcançado, pois todo ser humano necessita de pessoas e objetos para poder viver, daí a independência ser sempre relativa; terceiro que ao mesmo tempo em

que a criança está empreendendo sua caminhada rumo à independência, está também passando pelos estágios do desenvolvimento emocional primitivo chamados por Winnicott (1990) de integração, personalização e realização. Estes três estágios maturacionais são como fios que se entrecruzam e tanto influenciam as funções maternas de *holding*, *handling* e *objet presentation*, quanto são por elas influenciados. Como isso acontece, é o que será discutido a seguir.

### 3.5 Integração e holding

A teoria do desenvolvimento emocional primitivo elaborada por Winnicott (1990) postula a existência inicial de um estado de não-integração do ego do bebê. Imerso nesse estado, o bebê é uma totalidade indiferenciada da mãe e do mundo externo, que pode, entretanto, sob certas condições promovidas por seu cuidador, dar continuidade a sua potencialidade até conquistar um estado de integração, isto é, uma identidade unitária.

Embora pareça simples, este processo é altamente complexo, pois mediante sua condição de dependência, o bebê precisa de um ambiente que supra suas necessidades, mas essas não podem ser realizadas de forma fria e mecânica. Ao invés disso, precisam ser revestidas por uma afetividade resultante do prazer materno em executar esses cuidados.

A esses aspectos do cuidado materno, Winnicott (1990) denominou de *holding*, termo inglês que pode ser traduzido por sustentar ou sustentação e descrito como o modo como o bebê é sustentado no colo de sua mãe ou cuidadora. Essa sustentação materna imprime no bebê uma experiência física e uma vivência emocional, denotando a firmeza com que é amado e desejado, ou não. Esse colo deve ser entendido tanto como um colo físico quanto como um colo psicológico que é capaz de proteger a criança de traumas advindos do mundo externo que podem provocar agonias tão intensas no pequeno ser, inibindo seu desenvolvimento.

Ao prover um colo sustentador, por meio do *holding*, a mãe também permite ao filho que este reúna fragmentos de sua vida sensório-motora, com as quais formará seu próprio eu. Tal aquisição é um passo importante para a conquista da personalização, tema que será examinado no próximo tópico.

Antes, porém, faz-se importante acrescentar que um colo sustentador é aquele que protege o bebê contra efeitos danosos, sejam estes reais ou fantasiados, tornando possível a conquista da integração. E, mais ainda, que a repetição desses cuidados sustentadores ajuda o bebê a assentar os fundamentos de sua capacidade de sentir-se real, de sentir-se uma pessoa inteira. Vale lembrar que o exercício da função materna e, por extensão, a de cuidadora/educadora, exige mais que formação acadêmica, exige, especialmente nos primeiros anos do desenvolvimento e crescimento do bebê, um desapego, temporário, de si própria em prol da criança. Mas alguns pais e alguns educadores não se dispõem a isso. Por outro lado, felizmente, a grande maioria das mães/pais e educadores é capaz de abdicar ao menos um pouco de si para atender o filho, o aluno.

### 3.6 Personalização e *handling*

Com o processo de integração do ego avançando, aspectos da psique<sup>6</sup> e do soma<sup>7</sup> vão também se inter-relacionando e com isso, a criança aos poucos adquire a sua personalização, isto é, vai conquistando o sentimento de habitar o próprio corpo. Esta conquista, assim como a da integração, depende de repetidas experiências de estar sendo cuidado por alguém. A este tipo de cuidado, Winnicott (1990) chamou de *handling* (manejo) e o descreve como a função materna que envolve o modo como

---

<sup>6</sup> A palavra psique significa “[...] elaboração imaginária dos elementos, sentimentos e funções somáticos”, que não obstante dependerem da existência de um funcionamento corporal “[...] não é sentida pelo indivíduo como localizando-se no cérebro, ou em outra parte qualquer” do soma. (WINNICOTT (2000/1949, p. 333).

<sup>7</sup> Soma pode ser entendido, aqui, como sendo o corpo.

o bebê é manuseado fisicamente, isto é, cuidado no momento do contato corporal mãe-bebê, cuidadora-bebê.

Esse manejo ou manipulação física, quando realizado adequadamente, favorece a personalização, na medida em que contribui para o processo de alojamento da psique no corpo. Em outras palavras, o *handling* é o tipo de cuidado que possibilita ao bebê a conquista da unidade psique-soma ou personalização, que por sua vez, permite ao pequenino ser estabelecer a diferenciação e a inter-relação entre a realidade externa e a realidade interna.

Novamente merece o destaque que de nada adianta um cuidado realizado de modo maquinal e sem o calor da afetividade. É preciso lembrar que o *handling*, conforme postula a teoria winnicottiana não se resume à manipulação física ou a cuidados com a higiene, mas requer junto a estes uma dose apropriada de amor, carinho, palavras, enfim, tonalidades afetivas que uma mãe dedicada comum faz tão apropriadamente.

Quando o processo de personalização ocorre com êxito, o bebê tem a oportunidade de elaborar imaginariamente as funções de seu corpo e, pouco a pouco, vai construindo um lugar para si, isto é, uma morada para as suas vivências. Entretanto, quando essa conquista não acontece ou acontece de forma precária, pode ocorrer um fenômeno conhecido na psiquiatria como despersonalização. O que é isso? É uma condição clínica na qual a pessoa tem o sentimento de não habitar o próprio corpo, Winnicott (2007) diz que é a perda de contato do indivíduo com seu corpo e com o funcionamento corporal.

Entende-se que conquistar o processo de personalização, apesar de parecer evidente, não se encontra ao alcance de todos, uma vez que, assim como das demais aquisições no desenvolvimento emocional, essa também resulta do encontro de tendências inatas com um ambiente facilitador.

Até agora foi apresentado o percurso realizado pelo bebê nos processos de integração e personalização apoiados pelas funções

maternas *holding* e *handling*. Contudo, ainda falta examinar o caminho feito pelo bebê no sentido de conquistar a realização, ou seja, os aspectos da realidade compartilhada. Tema abordado na sequência.

### 3.7 Realização e *object presentation*

Poder apreciar o tempo, o espaço e outros aspectos da realidade de forma compartilhada é uma aquisição que Winnicott (1990) denominou de realização. Ao escrever sobre o estabelecimento da relação com a realidade externa, o autor separou o tema em dois aspectos, designados por ele de relacionamento excitado e relacionamento tranquilo.

Para descrever este fenômeno psíquico, supôs que um bebê com crescente tensão instintiva, portanto, em um estado de excitação, é capaz de desenvolver a expectativa de que vai encontrar alguma coisa em algum lugar, capacidade essa que não existe no estado tranquilo. O que ele encontrará, ele não tem condições de saber. Mas o certo é que a mãe sintonizada com seu filho, neste momento oferece a ele um objeto, por exemplo, o seio ou mamadeira que o aliviam da desagradável excitação. A essa função materna Winnicott (1990) denominou de *object presentation* ou apresentação de objetos.

A oferta do objeto fornecida num contexto apropriado, torna possível, ao filho, a ilusão que tal objeto foi criado pelo impulso originado em função de sua necessidade. Essa ilusão, conhecida no meio psicanalítico como ilusão de onipotência, possibilita ao pequeno ser uma espécie de controle mágico sobre o mundo externo.

Com a repetição desse evento, instaura-se o fenômeno subjetivo de criar e recriar inicialmente o seio materno, a mãe, enfim, o mundo externo. Esse fenômeno, segundo o autor, confere um *continuum* no tempo entre a ilusão do bebê, o brincar da criança e a experiência cultural vivenciada pelo adulto. A relação de continuidade no tempo se dá em decorrência de que ao longo da experiência da onipotência ilusória,

a mãe gradualmente vai falhando, ou seja, possibilitando a desilusão e, portanto, conferindo realidade aos objetos do mundo para o bebê.

Winnicott (1983) afirma que a qualidade do contato mãe-bebê construída sobre uma base de confiabilidade, pode ser a possibilidade do viver criativo. À medida que o amadurecimento prossegue e a confiança de que suas necessidades serão atendidas pelo ambiente se solidifica, a ilusão de onipotência vai esmaecendo seu caráter onipotente e se transforma na capacidade de acreditar em si próprio, nos outros e no mundo.

Interligados à teoria do desenvolvimento emocional encontram-se outros temas discutidos por Winnicott (1983) que com certeza guardam estreita relação com a educação e a aprendizagem, são eles: a espontaneidade, o brincar e a criatividade. Temas esses que serão abordados nos dois tópicos seguintes.

### *3.8 Espontaneidade e criatividade*

Winnicott (1975) atento aos processos maturacionais nas diversas etapas da vida, percebeu aquilo que até então outros estudiosos não haviam percebido. Da criatividade surge a espontaneidade e o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida, ao passo que “[...] a submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida.” (p. 95).

A questão da espontaneidade, na teoria do psicanalista inglês, apresenta-se envolvida com a criatividade, com o brincar, com a aprendizagem. Em seus estudos, ele percebeu que o indivíduo humano é naturalmente criativo desde o início de sua vida e que o bebê inventa brincadeiras espontaneamente. Mais do que isto, ele soube dar a devida importância ao brincar espontâneo das crianças.

Quando a espontaneidade e a criatividade não são reprimidas ou impedidas de se expressar e ocorrem de forma natural, as crianças agem no sentido de fazer coisas e de aplicar a fantasia aos movimentos e à manipulação de objetos, ou seja, elas brincam. Brincando, as crianças



agem sobre o mundo à sua volta, descobrindo coisas e inventando outras, pelo puro prazer de fazê-lo. Elas se sentem agentes, sujeitos e com isso desenvolvem a capacidade de aprender como conquista, como exercício da própria vontade, o que parece ser muito diferente de aprender como submissão à vontade do outro.

É justamente o brincar que permite esse processo de aprendizagem, como conquista, instalar-se e transformar-se na base de tudo aquilo que os adultos convencionam chamar de cultura. O conhecimento, a cultura, portanto, do ponto de vista de Winnicott, podem ser algo de que a pessoa se apossa, ou algo que se apossa da pessoa. Qualquer um pode sentir a diferença entre essas duas possibilidades. Na continuidade, será discutida a forma winnicottiana de pensar o desenvolvimento infantil, partindo do conceito de objeto transicional.

### *3.9 Objetos e fenômenos transicionais*

Segundo Winnicott (1975) “[...] o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação.” ( p. 63). Complementando, pode-se acrescentar que o brincar capacita a criança a fazer escolhas, a assumir responsabilidades, a participar, a compartilhar, a delegar, a postergar. E, mais ainda, o brincar como forma de linguagem abre espaço para que a criança vá tecendo um saber peculiar, único, vá aprendendo. Para explicar a relação brincar-aprender julga-se necessária a apresentação de alguns pontos importantes da teoria winnicottiana de objeto e fenômenos transicionais.

Winnicott (1975) propôs uma reflexão sobre o desenvolvimento infantil, partindo daquilo que chamou de hipótese original, em que supõe que seja conhecida como tradicional a tendência de os bebês, logo após o nascimento, utilizarem o punho, os dedos e os polegares para provocar a estimulação da zona erógena oral, assim como, dentro de alguns meses sua atenção estará direcionada para a zona genital, fato este que ocorre

em virtude do crescimento corporal, simultaneamente com o despertar de novas sensações.

No decorrer desse processo, objetos os mais variados oferecidos pela mãe e/ou pelo ambiente deverão chamar a atenção do bebê, numa sequência bastante ampla de eventos que tem seu início com o exercício de punho na boca e acaba por conduzir a uma ligação com objetos transicionais, (ursinho, boneca, carrinho).

Objetos transicionais, na linguagem de Winnicott (1975), são termos que designam a área intermediária de experiência entre o objetivo e o subjetivo, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a criatividade primária e a projeção do que já foi introjetado, ao passo que os fenômenos transicionais diferem dos objetos transicionais apenas em seu conteúdo, podem ser observados no entoar de uma melodia de uma criança mais velha, preparando-se para dormir.

O autor procurou tornar claro, em seus estudos, a idéia de que há algo mais no desenvolvimento infantil do que simplesmente uma realidade interna e outra externa. Ele reivindicou a existência de uma terceira área da vida humana, ou seja, uma área intermediária de experimentação para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela existe como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades, interna e externa, separadas, ainda que inter-relacionadas.

Parece importante uma compreensão mais aprofundada a respeito do espaço intermediário entre a pouca habilidade de um bebê e sua crescente habilidade em reconhecer e aceitar a realidade. Esse espaço parece acompanhar a pessoa por toda vida, embora em formas diferentes. Enquanto no bebê encontra-se em seus devaneios imaginários, na criança de mais idade no brincar de faz-de-conta, no adulto adquirem formas socialmente aceitas como a religião e as artes.

Os objetos transicionais não se resumem a um elemento qualquer da relação da criança, nem tampouco ao primeiro objeto, mas especialmente à experiência de posse que surge desse relacionamento, bem como à área intermediária, a qual estabelece linhas de demarcação entre o subjetivo e a realidade.

Os objetos transicionais tanto quanto os fenômenos transicionais parecem ser componentes determinantes da conduta na criança, desde a mais tenra idade até a infância propriamente dita, de modo que o objeto macio original continua a ser necessário no momento de dormir, em momentos de solidão e depressão.

O objeto transicional pode ser entendido como algo que fornece suporte à evolução afetiva da criança, cumprindo um papel em determinado período da vida e, de forma gradativa, é substituído por interesses abrangendo o campo das atividades de labor, de lazer, afetivas e sociais. Esse fato possibilita a afirmação de que o objeto transicional não é esquecido, mas sim ampliado para outros significados que se espalham por todo território intermediário da realidade psíquica interna e o mundo externo. Exemplos disso podem ser os jogos, a criatividade, o sentimento religioso, o mentir, o furtar, a origem e a perda do sentimento afetivo, o vício em drogas, elementos que são objetos ou situações que fazem parte do mundo do adulto.

O componente simbólico, no adulto ou na criança, auxilia no entendimento de como é construída a evolução psicológica no ser humano. O simbolismo pode ser compreendido conjuntamente com o objeto transicional, possibilitando o entendimento de uma inter-relação que se estabelece, um sendo motivador para o outro.

É verdade que a ponta do cobertor (ou o que quer que seja) é simbólica de algum objeto parcial, tal como o seio. No entanto, o importante não é tanto o valor simbólico, mas sua realidade. O fato de ele não ser o seio (ou a mãe), embora real, é tão importante quanto

o fato de representar o seio (ou a mãe). (WINNICOT, 1975, p. 19).

Esse fato é importante no sentido de que, quando o simbolismo é empregado, o bebê parece, já claramente, distinguir a fantasia da realidade, os objetos internos dos externos. O objeto transicional na visão de Winnicott (1975) é o componente que alavanca o progresso no sentido da experimentação infantil, que provoca nela uma utilização maior do componente simbólico e que descreve a sua jornada, desde a subjetividade até a objetividade, auxiliando a identificação clara da pessoa com a realidade e os objetos que a cercam. Porém, coloca que a este fenômeno soma-se a personalidade materna, e que é capaz de imprimir marcas profundas tanto positivas como negativas.

### *3.10 O brincar infantil na visão de Winnicott*

Winnicott (1975) desenvolveu sua teoria sobre o brincar, cujo pressuposto básico é o de que essa ação se localiza na terceira área da experiência, no espaço de trânsito entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo, entre o interior e o exterior. Segundo o autor, assim como os objetos e fenômenos transicionais que deram forma a esta área, o brincar é uma atividade que não pertence nem a um interior, onde os objetos estão sob controle mágico, tampouco a um exterior e fora de qualquer controle. Na sequência de sua ideia reivindica “[...] que o brincar tem um lugar e um tempo. Não é dentro, tampouco fora. [...]. Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer.” (1975, p. 62/63).

No discurso winnicottiano, o bebê cria o objeto na experiência onipotente da ilusão; em seguida o objeto é repudiado como um não-eu, reaceito e, então, objetivamente percebido; finalmente, a criança pode brincar, no espaço intermediário entre ela e a mãe, construído num estado de confiabilidade. O estágio seguinte é o de estar sozinho na presença de

alguém, período em que a criança brinca tendo como base o pressuposto de que a mãe continua ali, disponível a ser lembrada. Esta modalidade do brincar habilita a criança a progredir para um outro estágio, no qual ela se permite brincar aceitando que a mãe ou outra pessoa participe da brincadeira, mas ainda de acordo com suas regras. Na sequência, aceita a introdução do brincar do outro, isto é, começa a aceitar ideias que não são suas. Portanto, parece que esse é o momento que possibilita a abertura do caminho para o brincar compartilhado. Pode-se dizer também que a base do brincar é a mesma da experiência da ilusão: a da confiabilidade.

Expressar-se de maneira autêntica, genuína, criativa, permite diferenciar o brincar da brincadeira. A brincadeira se relaciona com uma atividade em si, separada e independente da criança que brinca. Ao observar crianças não é difícil perceber que muitas delas se envolvem em brincadeiras, mas efetivamente não estão brincando, apenas obedecendo, de forma submissa, às regras de um jogo ou talvez à expectativa de alguém. O termo brincar para Winnicott (1975) está relacionado a “[...] uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver.” (p. 75).

A relação do brincar com a experiência sugere um fazer como ação intencional da criança sobre os objetos, e essa por sua vez denota a expressão da organização de um eu. Por isso é que nessa etapa as crianças pequenas discutem e até brigam com os objetos que não se ajustam aos seus desejos. Tal atitude parece demonstrar que entre o relacionamento e o uso existe a colocação, pelo sujeito, do objeto fora da área de seu controle onipotente, isto é, a percepção, pelo sujeito, do objeto como fenômeno externo.

Para Winnicott (1975) a agressividade ou a destrutividade possuem um papel fundamental na criação do mundo como algo externo, separada do eu. Afinal, como bem coloca o autor, é a destruição do objeto que o coloca fora da área de controle onipotente do sujeito. Essa evolução progressiva na vida do indivíduo se funda, por um lado, no crescente desenvolvimento cognitivo da criança e, por outro lado, na capacidade

do primeiro objeto do bebê de sobreviver, entendendo o termo sobreviver como o não retaliar. Winnicott (1975) destaca que esse padrão de acontecimentos não ocorre apenas na vida do bebê, mas persistirá por toda vida do sujeito.

Essa atividade destrutiva constitui a tentativa, empreendida pela criança de colocar os pais e/ou professores fora da área do controle onipotente, isto é, para fora, no mundo. A qualidade de estar sempre sendo destruído torna a realidade do objeto sobrevivente sentida como tal, fortalece o tom de sentimento e contribui para a constância objetal. O objeto, agora, pode ser usado. (WINNICOTT, 1975, p. 127-130).

Winnicott (1975) alerta que a expressão uso do objeto, não significa exploração, mas sim, uma possibilidade do próprio sujeito de se apropriar e usar os objetos para seu próprio enriquecimento, ou seja, uma espécie de autorização que o sujeito se autoconcede para apropriar-se de sua própria criação e assim, ampliar seu contato com o mundo. Entre o criar e o usar foi necessário o destruir o objeto, repudiando-o como um não-eu, a fim de que esse adquirisse existência própria e independente.

Supondo que o primeiro objeto de criação do bebê seja o seio materno, a destruição desse objeto, na fantasia do bebê, implica que em determinado momento ele tenha sido alvo dos impulsos agressivos do pequenino, para que desse modo tornasse possível a separação. Porém, não se trata de uma destruição real e sim em fantasia, pois se assim fosse representaria o fim do objeto e para que exista como uma coisa separada é preciso que permaneça, ou seja, que sobreviva.

Portanto, o uso do objeto parece depender em maior grau da possibilidade afetiva do sujeito de experimentar de maneira intensa os sentimentos de amor e ódio. Este suporte inicialmente é proporcionado pelo meio ambiente propício, ou seja, por uma mãe suficientemente boa, que possibilita ao seu bebê a experiência de ser e, ainda sobrevivendo à sua agressividade, possibilita o fazer, condição básica sem a qual o real não adquire significação.

Pode-se observar que as contribuições de Winnicott no campo do desenvolvimento emocional infantil, descortinam uma outra possibilidade de pensar o brincar da criança, deslocando-o do lugar de meras ações e operações cognitivas para um lugar de criatividade fundado na relação entre dois seres (mãe-bebê, educadora/educando). Assim, por intermédio do brincar a criança pode reviver a experiência extremamente satisfatória de ilusão, só que de maneira muito mais sofisticada, na medida em que agora pode transitar, de forma cada vez mais autônoma, entre a fantasia e a realidade. Provavelmente, um dos motivos que levou Winnicott a considerar o brincar infantil algo tão sério foi a compreensão do potencial criativo gerado no brincar e capaz de proporcionar a exploração da realidade como um campo de possibilidades do viver.

### *3.11 Possíveis contribuições winnicottianas para os processos educacionais*

A teoria do desenvolvimento emocional primitivo elaborada por Winnicott (1990) congrega vários conceitos fundamentais, por meio dos quais é possível observar que os efeitos do processo maturacional se fazem sentir na infância e, para além dela, isto é, repercutem vida afora. Ao enfatizar a relação mãe-bebê, o psicanalista inglês cercou-se do cuidado de assinalar que o ser humano está em constante desenvolvimento desde a gestação até a morte. Além disso, assinalou também que os mecanismos e processos próprios das fases primitivas são reeditados em outras etapas da vida, de modo que, atingidos determinados aspectos desenvolvimentais, esses podem, ou não, ser aproveitados em fases subsequentes, bem como, experiências que não puderam ser vivenciadas podem, eventualmente, vir a se realizar.

Essa colocação é importante porque se o início do desenvolvimento humano ocorre no seio familiar, ele terá continuidade em outros contextos e um desses é a instituição escolar. A esse respeito Winnicott (2005) afirma que

A escola da criança pequena deve estar integrada ao lar e não deve dar muita ênfase ao ensino propriamente dito, pois as crianças dessa idade necessitam mesmo é de oportunidades para brincar organizadamente e condições controladas para poder dar início a sua vida social. (WINNICOTT, 2005, P. 215).

Ao propor que para benefício da criança pequena a escola funcione de forma integrada com a instituição familiar, Winnicott (1982) ressalta que a função da escola maternal não é de substituir a família, mas antes de “[...] suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha.” (p. 214). A integração família e escola é apenas uma das contribuições de Winnicott (2005) para os processos educativos.

No artigo intitulado “Higiene mental da criança pré-escolar”, (1936), Winnicott (2005) assevera que a criança pequena necessita com urgência de algo especial nas pessoas significativas que a rodeiam, para que seu desenvolvimento emocional prossiga. Esse algo especial a que o autor se refere é a capacidade de pais e educadores estreitarem seus próprios mundos para acreditarem na intensidade dos sentimentos e dificuldades das crianças. Diz o psicanalista que

[...] não há esperança para o profissional que trabalha numa escola maternal que é sentimental, ou impaciente, ou insensível, ou desconfiado ou ‘superior’. ‘Somente se candidatem aqueles capazes de amar’, o anúncio deveria dizer. (WINNICOTT, 2005, p. 80).

Por essa perspectiva, aquele que se destina a cuidar e educar bebês, crianças e adolescentes deve saber que desde a mais tenra infância até o fim da vida, as pessoas precisam de alguém sensível o bastante para reconhecer e respeitar seus sentimentos e dificuldades. Dificuldades que muitas vezes só são detectadas no ambiente escolar, quando filhos e alunos



não correspondem ao desempenho esperado por pais e educadores. Este fato, invariavelmente, acaba por gerar insatisfação em pais e educadores e, assim, a criança acaba por reunir a tríade: pais, educadores e especialistas (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros). Esta reunião adjetivada por Winnicott (2005) de sinistra é por ele comentada, em sua palestra, “A professora, os pais e o médico”.

Em seu pronunciamento, diz que a educação da criança normal é relativamente fácil, uma vez que esse tipo de criança tende a aproximar a professora e a mãe num relacionamento feliz. Porém, alerta que poucas são as crianças que podem ser designadas de normais. E, neste sentido, capacidade de pais e educadores estreitarem seus próprios mundos para acreditarem na intensidade dos sentimentos e dificuldades das crianças. (WINNICOTT, 2005 p. 94).

Esta capacitação não advém apenas de uma rigorosa formação acadêmica, mas envolve também o êxito no próprio desenvolvimento emocional pelo qual passaram os educadores. Portanto, aliado ao conhecimento científico deve estar o saber intuitivo ou inconsciente. Assim, no exercício de sua função, os educadores, além de não desprezarem o valioso conhecimento materno acerca do progresso da criança, serão capazes de reconhecer e respeitar os sentimentos da criança.

Atualmente, estudos e pesquisas vêm demonstrando que diversos conceitos da teoria winnicottiana podem subsidiar recursos para a educação não apenas de crianças e adolescentes, mas também dos próprios educadores. Esse é o caso do trabalho realizado por Carla Lam (2010) que aponta a importância do grupo de reflexão para o aprimoramento da capacidade de *holding* e continência de educadores em instituição que abriga criança. A autora, na condição de coordenadora de grupo, utilizou-se do *holding*, especialmente, nos momentos iniciais de contato com o grupo de educadoras, que se apresentava indiscriminado e necessitava de contorno e de apoio para sua onipotência. Ao final do processo pôde perceber que o grupo se tornou mais integrado e as participantes puderam ter contato maior com a subjetividade.

Em entrevista sobre a importância da psicanálise para a educação, o psicanalista e tradutor do livro *Natureza humana*, de Winnicott, Bogomoletz (n/d) ao ser questionado sobre o ponto mais importante da abordagem winnicottiana para a questão da educação e da aprendizagem, respondeu que um ponto interessante é a espontaneidade e tudo aquilo que gira em torno dela ou de sua ausência. Complementa sua resposta estabelecendo uma diferença entre dois alunos que aprendem bem, um porque é submisso e o outro porque é espontâneo. A diferença segundo seu ponto de vista é a de que o aluno espontâneo provavelmente não consiga atingir notas tão boas quanto o aluno submisso, mas certamente terá muito mais curiosidade, mais idéias genuínas e estabelecerá mais ligações entre as coisas aprendidas. Conseqüentemente, diz o psicanalista que o aluno espontâneo saberá usar melhor o conhecimento adquirido quando estiver fora da escola. Pode-se dizer será mais criativo.

O termo criatividade postulado por Winnicott vai muito além da criação bem sucedida ou aclamada, busca significar o colorido de toda atitude com relação à realidade externa. Este colorido talvez possa ser ilustrado na transcrição das palavras de Einstein (1981) quando diz “[...] imagino que uma das mais fortes motivações para uma obra artística ou científica consiste na vontade de evasão do cotidiano com seu cruel rigor e monotonia desesperadora, na necessidade de escapar das cadeias dos desejos pessoais, eternamente instáveis.” (p. 59).

Estas palavras parecem falar das motivações mais profundas responsáveis pelo envolvimento de um sujeito com a produção cultural ou artística e parecem também apontar que, a um só tempo, e por meio deste tipo de atividade, a pessoa adquire a possibilidade de escapar das pressões provenientes tanto do campo da pura objetividade como do campo da pura subjetividade. Pode-se intuir então, que de certo modo Einstein, assim como Winnicott, admitia que o campo da produção artística pertence a um outro âmbito, qual seja, um lugar de repouso necessário a todo ser humano ocupado com a inevitável tarefa de constantemente relacionar o mundo interno e a realidade externa.

Outro ponto de destaque da teoria winnicottiana que concerne à educação e tem uma ligação estreita com a espontaneidade e criatividade é a transicionalidade. Segundo o entendimento de Winnicott (1975), esta se constitui em um território de repouso, uma espécie de ponte necessária a todo ser humano para o estabelecimento de um transitar entre o universo interno e o externo. Vale lembrar que se trata da terceira área da experiência humana em que o bebê viveu a ilusão de criar o mundo, a criança pequena pôde brincar e, na qual, o adulto pode realizar aquilo que talvez faça a vida valer a pena ser vivida.

Por esse ângulo, é possível relacionar a transicionalidade com a tarefa escolar de educar entendendo que, desde os primeiros anos escolares, grande parte de energia investida pelos professores se destina a capacitar as crianças a reconhecerem a existência de uma realidade objetiva, para além do mundo de suas fantasias e desejos subjetivos, realidade esta que elas precisam dominar sob a forma de conhecimentos. Esta tarefa parece bastante penosa tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Assim, é plausível se perguntar em nome do que tamanho esforço é realizado? Recorrendo a Winnicott (1975), percebe-se que também ele em dado momento ocupado com a tarefa analítica se pergunta: “[...] sobre o que se versa a vida?” (WINNICOTT, 1975, p. 138).

O psicanalista inglês parece ter chegado à conclusão de que é na possibilidade do viver criativo que se encontra a sua resposta e, este por vez parece convergir para a área educacional, mas para isto se faz necessário admitir que o educar transcende o ensinar e o aprender. Mais do isto é preciso reconhecer que educar é criar condições necessárias ao estabelecimento de uma ponte entre a tradição e a criação. No pensamento winnicottiano a possibilidade de criar se ancora na tradição já existente. De acordo com sua visão, a escola pode ser pensada como um lugar de trânsito entre a tradição e a criação. Um espaço que embora priorize todo seu esforço e preocupação no sentido de apresentar um saber objetivo, a plenitude de seu projeto não será alcançada em função de que as coisas objetivamente percebidas são subjetivamente concebidas.

Talvez daí possa-se dizer que o conhecimento é sempre provisório e, quanto mais se sabe, mais se sabe também o quanto falta saber, de modo que sempre algo escapa ao nosso controle gerando, provavelmente, um sentimento de frustração semelhante ao da criança pequena que discute e briga com os objetos que não lhe obedecem. Porém, por outro lado, pode ser a razão da atividade tornar-se algo interessante, capaz de motivar o indivíduo a buscar, a criar e recriar. Ainda que, isto não ocorra no dia da prova ou mesmo até o momento da entrega do diploma, muitas coisas só farão sentido bem mais tarde e outras podem não fazer sentido nunca.

As contribuições de Winnicott (1975) sugerem que a construção do conhecimento acontece na sobreposição de duas áreas intermediárias entre o objetivo e o subjetivo, ou seja, no campo da transicionalidade, cujo objetivo maior é tecer o caminho que vai do brincar à experiência cultural. O campo da transicionalidade é construído na relação de dois sujeitos, eu-outro. Desse modo, se na escola for possível viver experiências interessantes, estas vivências vão depender em grande parte da qualidade da relação educador-educando. Isto é, na capacidade de ambos de construir um espaço de encontro no qual o ensinar e o aprender se deem de maneira significativa; na capacidade tanto de um como do outro de brincar.

O brincar, conforme vem sendo abordado, equivale mais a qualidade da experiência vivenciada pelo sujeito na relação com o outro e com os objetos. Winnicott (1975), ao investigar a natureza dos objetos transicionais, enfatiza que a atividade lúdica que articula a relação sujeito-objeto se define de maneira paradoxal. Na primitiva experiência de continuidade, os dois, sujeito-objeto, são idênticos e a criança pode perceber sem que seja levada a se aperceber deste fenômeno. Na verdade, a criança concebe o objeto e esse permanece, nesse período, sob seu controle onipotente, afinal é uma criação própria. A relação com o objeto, nesta fase arcaica, é ilusória. Mas, à medida que vão ocorrendo as falhas maternas, o bebê vai paulatinamente experimentando a desilusão.

O processo de desilusão pode ser relacionado com a tarefa da educação, pois se em certa medida se fazem necessárias a disciplina e a ordem para que a aprendizagem possa emergir, a criança terá que, aos poucos, abdicar do prazer proporcionado pela ausência de regras e ampliar ainda mais sua capacidade de lidar com a frustração. O ato de aprender, sob essa óptica, implica um maior compromisso com a realidade objetiva e, conseqüentemente, a necessidade de ampliação da capacidade do sujeito de adiar a satisfação de seus desejos. Afinal, psicólogos, psicanalistas, pedagogos, professores parecem concordar que educar significa saber dizer não, definir limites, frustrar até certo ponto, enfim, desiludir. Portanto, o conhecimento na concepção winnicottiana pode ser entendido como um exercício contínuo e progressivo de diferenciação, de reconhecimento das fronteiras entre o eu e o não-eu que se torna consciente pela vivência alternada dos sentimentos de falta e plenitude.

Ainda sobre a questão do brincar, Winnicott (1975) assevera que, “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.” (WINNICOTT, 1975, p. 79). Para o autor, o brincar e a experiência cultural se localizam no espaço potencial existente entre mãe e bebê. Daí, o reconhecimento e a valorização atribuídos por ele a esta terceira área de espaço potencial que no seu entender deve ser cuidadosamente analisada segundo a experiência da criança ou do adulto que esteja sendo considerado. Alerta que não se pode fazer uma descrição do desenvolvimento emocional de um indivíduo inteiramente em termos do indivíduo, mas deve-se também considerar o comportamento ambiental, uma vez que este faz parte do próprio desenvolvimento pessoal do indivíduo e, portanto, tem de ser incluído.

Psicanaliticamente falando, o professor ensina e o aluno aprende aquilo que não se vê, aquilo que vai além, que transcende o que está escrito, o que foi dito, na superposição de duas externalidades atravessadas pelo desejo de ensinar e pelo desejo de saber, na relação de dois sujeitos - professor-aluno. Nessa área de superposição Winnicott aponta a possibilidade de se introduzir enriquecimentos, quando diz que:

O professor visa o enriquecimento; em contraste, o terapeuta interessa-se especificamente pelos próprios processos de crescimento da criança e pela remoção dos bloqueios ao desenvolvimento que podem ter-se tornado evidentes. Foi a teoria psicanalítica que contribuiu para a compreensão desses bloqueios. Ao mesmo tempo, constituiria visão estreita supor que a psicanálise é o único meio de fazer uso terapêutico do brincar da criança. (WINNICOTT, 1975, p. 74).

É possível perceber um avanço também de caráter pedagógico na ideia do autor, quando evidencia que o espaço lúdico deve ser potencializado como via de enriquecimento para a criança. Porém, o componente necessário que permite interagir e proporcionar campo lúdico para o pequenino, segundo Winnicott (1975), é a capacidade de o adulto conseguir brincar e também fruir, desfrutar da ludicidade.

# Desenvolvimento infantil na concepção de Wallon: contribuições para o progresso educacional

## *4.1 Palavras iniciais*

Wallon, conforme já estudado no módulo I, foi médico, psicólogo e educador francês, que viveu num período marcado por intensa instabilidade social e turbulência política. Criou um laboratório de psicologia biológica e se dedicou a estudar a infância. A partir de seus estudos e pesquisas elaborou uma teoria da perspectiva da psicogenética, na qual postula que o desenvolvimento humano ocorre no sentido da integração que acontece em duas direções, a saber: organismo-meio e, domínios funcionais afetivo-cognitivo-motor. (MAHONEY E ALMEIDA, 2005). Apresentar esses dois eixos do desenvolvimento infantil e refletir sobre as principais contribuições que a teoria walloniana pode fornecer ao processo educacional é a meta proposta para este capítulo. Ao final de

cada exposição serão recomendadas leituras e propostas atividades como forma de construção do conhecimento.

#### *4.2 Integração organismo-meio*

Wallon (2007) postula que o desenvolvimento do ser humano ocorre a partir da interação do potencial biológico, próprio da espécie, com uma multiplicidade de aspectos ambientais. Em seu postulado é possível observar que o foco de sua teoria é a interação organismo-meio. Nas palavras do autor, “[...] na criança enfrentam-se e se implicam mutuamente fatores de origem biológica e social.” (WALLON, 2007, p.30). Portanto, é a interação da criança com o ambiente, interação esta entendida como uma relação de complementariedade entre o orgânico e a sociedade de formas complexas e instáveis que promovem a evolução psicológica da criança.

No entendimento walloniano, existe uma tendência da criança a se desenvolver e, nesse processo, permeado por revoluções próprias de cada idade, as incitações do meio são indispensáveis. Diz o autor que

O plano segundo o qual cada ser se desenvolve depende, portanto, de disposições que ele recebeu de sua primeiríssima formação. Sua realização é necessariamente sucessiva, ela pode não ser total e, por fim, as circunstâncias modificam-na em maior ou menor medida. (WALLON, 2007, p. 31).

Wallon (2007) propõe que os profissionais que desejem estudar e conhecer de modo mais aprofundado a criança, devem procurar observá-la em todas as circunstâncias de sua vida e de seu comportamento, ou seja, devem conhecer também os ambientes nos quais ela transita e se desenvolve, pois o meio não é o mesmo em todas as idades. Segundo sua concepção, o meio é um complemento imperativo a todo ser humano.



Além disso, afirma que o ambiente deve corresponder às necessidades da criança, no que se refere às suas aptidões sensório-motoras, e depois psicomotoras, mas também deve impor novos desafios e novos recursos que possibilitem aumentar as probabilidades de evolução e de diferenciação individual. Em termos wallonianos, o potencial biológico herdado pela criança não será a única lei a fazer parte da construção de seu futuro.

Resumidamente, pode-se dizer que no eixo da integração organismo-meio, Wallon (2007) propõe que a criança, ao ser estudada, deve ser contextualizada em suas relações com o meio, pois este é indispensável a todo ser vivo. O outro eixo mencionado na introdução, qual seja, a integração dos domínios funcionais: a afetividade; o ato motor, o conhecimento e a pessoa será discutido a seguir.

#### *4.3 Integração dos domínios funcionais*

Ao discorrer sobre os domínios funcionais, Wallon (2007) faz o alerta de que, as exigências da descrição, acabam por obrigar o escritor a tratar de forma separada alguns grandes conjuntos funcionais fato que pode gerar certa artificialidade, sobretudo ao se pensar o início da vida quando as atividades ainda são pouco diferenciadas. No que se refere aos domínios funcionais, diz que eles se estendem entre as reações puramente afetivas e as da pessoa moral e são aqueles que estão voltados para realidades exteriores, sejam estas realidades presentes e atuais ou ausentes e imaginadas. Os domínios funcionais presentes nas etapas do desenvolvimento da criança foram organizados pelo autor em quatro grandes conjuntos, a saber: os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa. Para se ter maior clareza acerca de cada um deles, eles serão examinados em seguida.

#### 4.3.1 *Da afetividade*

No que concerne ao domínio da afetividade, a teoria walloniana assinala três etapas evolutivas que ocorrem sucessivamente, são elas: as emoções, os sentimentos e as paixões. Mas antes que se proceda ao exame de cada uma delas, entende-se como necessário verificar o que é afetividade.

Afetividade é um termo usado para designar uma disposição que o ser humano possui de ser afetado por ocorrências do mundo externo e/ou interno. (MAHONEY E ALMEIDA, 2005). Pode ser entendido também como a qualidade e o tônus emocional que acompanha as idéias e o comportamento da pessoa. A tonalidade afetiva pode ser sentida como agradável ou desagradável e, com base nisso, a pessoa afetada vai produzir a sua reação. Segue-se, agora, o exame das três fases evolutivas da afetividade resultantes de aspectos orgânicos e socioculturais.

##### 4.3.1.1 *Emoções*

As emoções podem ser definidas como reações afetivas com o predomínio da ativação fisiológica. Por isso, é um estado afetivo intenso, mas de curta duração que se expressa visivelmente no corpo no aparelho motor. Pode ser considerado o primeiro instrumento para a formação do vínculo entre o organismo e o meio sociocultural.

Vê-se, assim, que o componente emocional se faz presente desde o começo da vida do bebê. Porém, nesse começo ainda não é possível uma diferenciação especializada de sentimentos como: alegria, tristeza, raiva, ciúme, medo, que ocorre gradualmente no contexto do desenvolvimento da criança.

Segundo Mahoney e Almeida, (2005, p. 20), “[...] emoção é a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso.”

Galvão (1995) ao discutir as emoções do ponto de vista walloniano, ressalta o substrato corporal das mesmas e, afirma que as emoções “[...] são sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca” [...] e, também, “[...] alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos.” (p. 61-2).

Esta autora ainda revela que as emoções se alimentam do efeito que causam no outro e, em função de seu poder de contágio, “[...] propiciam relações interindividuais nas quais diluem-se os contornos da personalidade de cada um.” (p.65). Outro ponto interessante acerca do assunto discutido por Galvão (1995) é o fato de que “[...] a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual e impedir a reflexão objetiva.” (p.66).

Wallon (2007) aponta que o significado das emoções deve ser buscado na ação sobre o meio humano e não sobre o meio físico. Para o autor, as emoções “[...] consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança.” (p.121).

Ainda merece destaque a seguinte colocação sobre a emoção,

Ela é, porém, a condição indispensável para o ingresso no mundo da razão e da competência humana, na medida em que possibilita uma primeira forma de comunicação, básica, primitiva, profunda, lastro sobre o qual se construirá a comunicação linguística que transporta o conhecimento e dá ingresso à vida cognitiva. (PINTO, 1993, p. 73).

#### 4.3.1.2 *Sentimentos*

Acerca dos sentimentos, Wallon (2007, p.126) observa que,

A criança solicitada pelo sentimento não tem no tocante às circunstâncias as reações instantâneas e diretas da emoção. Sua atitude é de abstenção e, caso observe, é com um olhar distante ou furtivo que rejeita qualquer participação ativa nas relações que se tecem à sua volta. Tentar provoca-la é deixá-la de mau humor; fica resmungona por falta de aptidão e de gosto pelas trocas improvisadas com o outro.

Segundo as estudiosas da teoria walloniana, Mahoney e Almeida (2005), os sentimentos correspondem à expressão representacional da afetividade e não implicam reações instantâneas e diretas como é o caso das emoções. No que tange à diferença entre os dois, as autoras dizem que os sentimentos se opõem ao arrebatamento característico de uma emoção autêntica, no sentido de tentar reprimi-la impondo controles e obstáculos que quebrem sua potência. Além disso, afirmam que os sentimentos podem usar como canais expressivos a mímica e a linguagem. E, ainda, que o adulto possui maiores recursos de expressão representacional, pois ele é capaz de observar, refletir antes de agir, identificar circunstâncias para utilizar expressões adequadas.

#### 4.3.1.3 *Paixões*

Com relação à paixão, Wallon (2007) diz que esta pode ser intensa e profunda na criança. Mas assevera que com ela aparece a capacidade de tornar a emoção silenciosa, de modo que para se desenvolver, pressupõe o autocontrole da pessoa e não pode vir antes

da oposição claramente sentida entre si mesmo e o outro, aquisição que ocorre por volta dos três anos de idade.

A partir disso, a criança é capaz de nutrir secretamente “[...] intensos ciúmes, apegos exclusivos, ambições talvez vagas, mas nem por isso menos exigente.” (p.126) Na sequência do curso de seu desenvolvimento, estabelece relações mais objetivas com o meio, conquista que ajuda a atenuar as paixões.

#### 4.3.2 *Ato motor*

Ao aceitar a proposição de que o movimento é um dos modos de reação ao meio que o ser vivo possui, Wallon (2007) observa que este não se reduz às contrações musculares que o produzem ou aos deslocamentos no espaço que a elas se seguem, mas antes afirma que o movimento não pode ser dissociado dos conjuntos que correspondem ao ato de que ele é o instrumento.

Segundo o autor, é por meio do movimento que o ato se insere no instante presente, podendo, assim, pertencer apenas ao ambiente concreto, neste caso, refere-se ao ato motor propriamente dito; ou tender a fins atualmente irrealizáveis, passando então ao movimento técnico ou simbólico e fazendo, portanto, referência ao plano da representação e do conhecimento.

Na interpretação de Galvão (1995), além de ter seu papel na relação com o mundo físico, o movimento também é fundamental na afetividade e na cognição. Diz a autora que a primeira função atribuída ao movimento no desenvolvimento infantil é de ordem afetiva, em seguida, próximo ao final do primeiro ano de idade, é utilizado como instrumento de exploração do mundo físico e, a seguir, integra o processo de desenvolvimento da cognição.

A teoria walloniana, na concepção da autora em questão, entende que a musculatura possui duas funções: 1) a função cinética que possibilita o deslocamento dos membros para determinada direção,

regula as fibras musculares e responde pelo movimento propriamente dito e 2) a função tônica ou postural que possibilita a estabilidade dos gestos e o equilíbrio do corpo, pois, regula a variação da tensão muscular. Ressalta-se que existe uma relação íntima entre as duas.

No que se refere ao vínculo entre a função postural e a atividade cognitiva, Galvão (1995) afirma que as variações tônicas refletem o curso do pensamento. Isso quer dizer que frente a uma dificuldade na compreensão de algo que se está lendo ou pensando, por exemplo, a reflexão pode ser acompanhada por alterações expressivas tanto da face quanto da postura. Mas, a autora lembra que a função postural dá sustentação à atividade reflexiva, denotando assim, uma relação de reciprocidade entre ambas.

Outro ponto de ligação da função tônica, apontado na análise das dimensões do movimento, feita por Galvão (1995) é com a percepção. A criança usa o corpo para reagir a estímulos externos, adotando atitudes condizentes com as sensações experimentadas em cada situação, de tal modo que este procedimento gera uma impregnação perceptiva, possibilitando a consciência das realidades externas e capacitando-a a reproduzir ou imitar a cena presenciada.

Uma outra situação que indica a relação do ato motor com a cognição pode ser observada naquilo que Wallon (2007) denominou de mentalidade projetiva, etapa que corresponde à preponderância do aparelho motor sobre o aparelho conceitual. “Sem ação motora ou verbal, a ideia carece de vigor para se formar ou se manter.” (p. 158). Galvão (1995) exemplifica este tipo de relação com situações cotidianas em que a criança recorre ao gesto para completar a expressão do seu pensamento. Já nas brincadeiras de faz de conta, observa a origem corporal da representação. Assevera que os gestos simbólicos exercitados em tal atividade lúdica estão na origem da representação e, à medida que esta se fortalece, reduz-se o uso do movimento na atividade cognitiva.

Frente ao entendimento walloniano do ato motor, pode-se pensar que a estabilização das disciplinas mentais consiste em um

processo lento e gradual, que depende de condições orgânicas entrelaçadas com fatores sociais.

#### 4.3.3 *Conhecimento (pensamento e linguagem)*

Para abordar a temática do conhecimento, Wallon (2007) propõe que o começo da linguagem verbal na criança marca um intenso progresso em seu desenvolvimento. Entende que a linguagem além de ser o instrumento do pensamento, fornece a este uma espécie de suporte para os seus progressos. A linguagem é uma aptidão que permite à criança poder imaginar entre objetos percebidos um deslocamento não visível porque sua visão já não está totalmente absorvida pelos objetos. Sem tal capacidade, a criança não tem meios de representar certa ordem, de realizar uma seriação.

A concepção walloniana atribui grande valorização à linguagem, considerada o recurso que torna possível as relações sociais e serve à transmissão da história. É ela que faz a conversão da experiência bruta composta de coisas e ações em conhecimento. Diz Wallon que,

Mediante a linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, por sua presença, se impõe à percepção. Ela dá à representação das coisas que não existem mais ou que poderiam existir o meio de serem evocadas, confrontadas entre si e com o que é sentido agora. Ao mesmo tempo que integra o ausente ao presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente. (WALLON, 2007, P. 155).

A aquisição da linguagem verbal, segundo Galvão (1995) permite a criança deixar “[...] de reagir somente àquilo que se impõe concretamente à sua percepção; descolando-se das ocupações ou solicitações do instante presente, sua atividade passa a comportar adiamentos, reservas para o futuro, projetos.” (p.77).

Para investigar as origens do pensamento infantil, Wallon (1989) valeu-se de análise de entrevistas com crianças na faixa etária entre 5 anos e meio e 9 anos de idade. Com esse procedimento descobriu que o pensamento da criança, mesmo em seus primórdios, está longe de ser totalmente inorganizado. E, mais ainda, constatou que, desde o início, existem elementos que estão sempre aos pares, mas que o elemento de pensamento é a estrutura binária, não os elementos que a constituem.

Portanto, contrariando as idéias associacionistas, segundo as quais o pensamento se forma a partir da associação de unidades originalmente distintas, recorre às descobertas de Kofka de que as cores, a princípio, só são reconhecidas por contraste, isto é duas a duas, para formular a sua teoria das estruturas elementares do pensamento infantil.

Segundo tal concepção, o discurso infantil é composto por pares de palavras que interagem numa relação de oscilação. Em seu livro *As origens do pensamento na criança*, Wallon (1989) ilustra esta proposição com diversos exemplos retirados de suas conversas com as crianças. Em uma delas estabelece o seguinte diálogo com uma criança de seis anos.

O que que é a chuva? – *A chuva é o vento.* – Então a chuva e o vento são iguais? – *Não.* – o que é a chuva? – *A chuva é quando tem trovão.* – o que é o vento? – *É chuva.* – Então é a mesma coisa? – *Não, não é igual.* – o que é que não é igual? – *É o vento.* – O que é o vento? – *É o céu.*  
(WALLON, 1989, p.33). (grifos no original).

Com o se pode observar o recurso, a simples fórmula de identificação para unir duas palavras que guardam entre si certa relação, utilizado de forma constante pela criança contrasta com o sentimento de diferença que parece subsistir nela. Os pares nessa dinâmica podem associar-se por critérios afetivos, analogias fonéticas e, não necessariamente, por sua significação objetiva. Portanto, a unidade resulta de um processo de diferenciação.



Galvão (1995) observa que a teoria walloniana identifica o sincretismo como a principal característica do pensamento infantil. Essa característica é decorrente da percepção e representação que a criança possui, nessa etapa de seu desenvolvimento, de uma realidade ainda indiferenciada dela própria em relação ao mundo. O termo sincrético normalmente é usado para designar um tipo de pensamento de caráter confuso e global, justamente por haver uma diferenciação ainda precária por parte da criança, dela própria em relação à realidade. Esse caráter global e confuso permite a tal tipo de pensamento fazer ligação entre as coisas mais inusitadas, “[...] numa dinâmica que mais se aproxima das associações livres da poesia do que da lógica formal.” (GALVÃO, 1995, p. 81).

No texto “Interação dos pares”, Wallon (1989) reafirma que um par é uma estrutura elementar do pensamento infantil e não é a simples associação de duas palavras vizinhas, mas inicialmente distintas e como que exteriores uma a outra, entre as quais seria lançada uma ponte. Diz ainda que os pares têm, como condição, a estrutura, sem a qual não poderiam ser objeto de pensamento. E, mais, que as primeiras relações entre os pares podem ser uma ação negativa de exclusão mútua. Esse tipo de relação pode provocar dificuldades de acordo ou de integração, que se revelam na descontinuidade do pensamento. Essa descontinuidade presente no pensamento infantil pode ser observada especialmente com pares que se referem ao mesmo objeto. Para ilustrar tal proposição transcreve-se um pequeno diálogo entre Wallon e uma criança de 7 anos de idade.

O céu é grande? – É. Como o quê? – *Como toda a França.*  
– Tem um céu nos outros países? – *Tem, sim senhor.* É o mesmo céu? – *É, sim senhor.* – Como o céu pode clarear?  
– *Porque ele tem luzes.* – A gente vê essas luzes? – *Não, senhor.* – O sol, o que é? – *Fogo que está no ar.* Não é a mesma coisa que o céu, o sol? – *Não, senhor.* – Para

que serve o sol? – *Pra que a gente sinta calor.* (1989, p.54).  
(grifos no original).

Nesse caso Wallon (1989) observou que a fusão não se realizou entre sol-calor e sol-luz, e supôs, então, que isso ocorreu porque se formou um par céu-luz que exclui o sol, ou segundo o autor, uma outra possibilidade é a de que a criança não conheça o sol como a origem do dia, conhece apenas o calor de seus raios.

Com a crescente intensificação das diferenciações da realidade e da personalidade, o pensamento da criança alcança o estágio categorial ou das relações, que se caracteriza pela redução do sincretismo e, conforme o próprio nome sugere, pela capacidade de formar categorias, isto é, organizar os objetos em séries, classes.

Vale ressaltar que a influência dos pares entre si pode ser observável apenas pelos erros ou incoerências que provoca e, que, “[...] no adulto também, os pares devem continuar a reagir entre si, mas sob o controle que deixa eles, (sic) emanar a idéia ou a expressão, filtrando o incoerente ou o fantástico.” (WALLON, 1989, p. 85).

#### 4.3.4 Pessoa

Pessoa é um conceito que Wallon (2007) utilizou para designar o domínio funcional resultante da integração dos três outros domínios anteriores: afetividade, ato motor e conhecimento. Pessoa é a unidade, o todo, composto pelos três domínios mencionados e, por esta razão, ao se estudar qualquer um desses, não se pode esquecer que ele é apenas uma parte constitutiva do todo que é a pessoa.

Conforme já foi visto no subtítulo “Integração organismo-meio”, o desenvolvimento da criança ocorre a partir do encontro de suas condições orgânicas herdadas e das condições fornecidas pelo grupo social, no qual está inserida. Semelhante a todo membro da espécie, o organismo traz a potencialidade para interação com o meio, ao passo que

este, impõe exigências que precisam ser superadas para adaptação social e sobrevivência. Mas se o ambiente impõe exigências, também fornece recursos para prover as respostas adequadas. Assim, é o próprio contexto sociocultural que determina o que o novo membro precisa aprender e por meio de quais instrumentos o fará. Nesta relação de reciprocidade é que se constitui a unidade, denominada de pessoa.

Dito isto, é possível observar que ao se referir ao desenvolvimento, Wallon (2007) está falando a um processo contínuo de mudanças que ocorrem durante todo ciclo vital e que são permeadas por avanços e retrocessos necessários, que permitem à criança ir se reorganizando para a vida social.

A esta reorganização Mahoney (2004) chama de qualitativa e afirma que ela “[...] implica a transformação nas relações de oposição e de alternância que unem os conjuntos funcionais que compõem o psiquismo: o motor, o afetivo, a cognição e a pessoa.” (p.15).

Ao pensar a dimensão temporal do ciclo vital, a mesma autora, diz que esta se encontra distribuída em estágios, cuja sequência é peculiar à espécie, enquanto que o conteúdo de cada um deles varia histórica e culturalmente. Esses estágios: 1) impulsivo-emocional; 2) sensorio-motor; 3) projetivo; 4) personalismo; 5) categorial; 6) puberdade-adolescência; e 7) adulto não serão tratados aqui, uma vez que já foram objeto de estudo do módulo I. Entretanto, vale lembrar que “[...] cada estágio é considerado um sistema completo em si, isto é, a sua configuração e o seu funcionamento revelam a presença de todos os seus componentes, o tipo de relação que os une e os integra numa só totalidade: a pessoa.” (MAHONEY, 2004 p.15). A partir disso, faz-se interessante abrir espaço para reflexão acerca de uma educação voltada à pessoa, no sentido walloniano que o termo pessoa comporta.

#### *4.4 Contribuições de Wallon para o processo educacional*

A teoria psicogenética de Wallon “[...] constitui-se numa valiosa ferramenta para a educação”, pois “[...] possibilita uma maior adequação dos objetivos e métodos pedagógicos às possibilidades e necessidades infantis, favorecendo uma prática de melhor qualidade, tanto em seus resultados como em seu processo.” (GALVÃO, 1995, p. 97).

Uma pedagogia que se oriente pela perspectiva da psicogênese da pessoa total, postulada por Wallon (2007), não considera o desenvolvimento cognitivo como objetivo máximo e exclusivo do processo educacional formal. Ao contrário disso, toma-o como um meio para o desenvolvimento da pessoa, afinal, como visto anteriormente no tópico “Pessoa”, o conhecimento é apenas uma parte no todo constituído pela pessoa.

Segundo a teoria walloniana, pode-se dizer que os progressos nos domínios funcionais ocorrem no sentido de uma compreensão indiferenciada do mundo externo e do próprio eu para um entendimento mais objetivo e diferenciado. Nessa trajetória em que o pensamento infantil inicialmente caracterizado pelo sincretismo avança rumo ao pensamento categorial, não são apenas os domínios funcionais que são beneficiados, mas a pessoa em sua totalidade. As aquisições cognitivas que a criança alcança enriquecem as possibilidades do eu, ampliando-o e tornando-o mais flexível.

Ao propor que entre o desenvolvimento intelectual e o conhecimento existe uma relação de interdependência, a pedagogia walloniana entende que os conteúdos transmitidos são importantes, contudo propõe que estes não podem ser repassados de maneira mecânica pelo educador, assim como sua incorporação não ser passiva por parte do educando. Em sua prática, valoriza também a dimensão estética do mundo e a expressividade da pessoa que ensina e aprende. Galvão sugere que, no contexto escolar, o movimento de exteriorização do eu pode ser

promovido por atividades no campo da arte, visto ser este um campo privilegiado para a expressão de estados e vivências subjetivas.

Com relação à organização do ambiente escolar, Galvão (1995), ao considerar a visão walloniana de que o meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe e dele retira os recursos para sua ação, julga necessário planejar a estruturação desse ambiente. Em termos práticos, diz a autora que tal planejamento inclui uma reflexão sobre o espaço ocupado para a realização de atividades, de forma a abarcar decisões sobre os materiais utilizados, objetos ao alcance das crianças, disposição do mobiliário, organização do tempo e oportunidades de interações sociais.

Face às diversas contribuições do postulado teórico walloniano para o processo educacional, talvez aquela que mereça mais destaque seja a visão integral da criança, isto é, a criança walloniana que transita pelo espaço educacional é aquela que integra as dimensões afetiva, cognitiva e motora.





## Considerações Finais

Pensamos nesta obra em referenciar as principais características dos pensadores e suas obras. Nesse sentido, pretendemos apontar caminhos que possibilitem aos leitores e leitoras as diferentes perspectivas que norteiam as concepções de desenvolvimento e sua interface com os processos educativos. Caberá, agora, o exercício de busca por afinidade aos diferentes conceitos e perspectivas aqui apresentadas e, em seguida, que os educadores e educadoras transformem os aspectos teóricos em ricas experiências práticas no dia-a-dia, levando em conta que os aprendizes estão em processo contínuo de evolução e constante aprendizagem.

Este ponto, comum a todos os pensadores aqui trabalhados, permite que entendamos as relações homem-mundo de maneira complexa, não determinista e, principalmente, não naturalizante. Os aspectos da vida social, o cotidiano, as diferentes relações familiares, as aproximações com diferentes instituições, interferem pontualmente no desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos que não devem ser concebidos única e exclusivamente por seus aspectos biológicos.

No cenário ora proposto, os quatro autores, respeitados pela inestimável contribuição de suas obras, devem ser lidos também por suas peculiaridades. Em alguns momentos suas ideias são convergentes e, em outros inconciliáveis. É neste ponto que se faz importante uma leitura acurada, contínua e aprofundada de suas produções. Este livro teve por finalidade contribuir com a apresentação das principais ideias destes autores sobre o desenvolvimento e a aprendizagem nos contextos educacionais.





## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U.F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. Em: *Rev. Online Bibl.Prof. Joel Martins*, Campinas, SP, v.2, n. 2, p.1-12, fev.2001.

BOGOMOLETZ, D.L. A importância da psicanálise na educação. <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=38> consultado em 27 de fev de 2011.

EINSTEIN, Albert. *Como vejo o mundo*. 2. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1981.

GALVÃO, I. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

ISAIR, S.M. de A. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psico-epistemológica da educação. Em: FREITAS, M.T. de A. (org). *Vygotsky: um século depois*. Juiz de Fora/MG: EDUFJF, 1998.

LAM, Carla.  *Holding e rêverie: postura do coordenador de grupo de reflexão com educadoras em um abrigo*. Vínculo. São Paulo, v. 7, n. 1, jun. 2010. Disponível em <[http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-24902010000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902010000100005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 27 fev. 2011.

LANE, S. T. M e CODO, W. (org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. Em: MAHONEY, A. A. ; ALMEIDA, L. R. de. (org.). *A constituição da pessoa na proposta de Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 20, jun. 2005. Disponível em <[http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 24 fev. 2011.

OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. Em: CASTORINA, J.A. et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1997.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel, 1974.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

PINTO, Heloysa Dantas de Souza. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. *Temas psicologia*. Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, dez. 1993. Disponível em <[http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000300010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 24 fev. 2011.

RAPAPPORT, Clara Regina *et al.* *Psicologia do desenvolvimento - conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU – 1981 (V.1).

SILVA, Dener Luiz da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. *Educar em revista*. Curitiba, n. 30, 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200010&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 24 fev. 2011. doi: 10.1590/S0104-40602007000200010.

VASCONCELOS, M.S. *A criança e o conhecimento*. Assis-SP (Unesp), mimeo, 1997.

VASCONCELOS, M.S. O caminho cognitivo do conhecimento. Em: WAJNSZTEJN, Alessandra Caturani, *et al.* *Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem escolar*. Curitiba: Melo, v. 1, 2010. (p. 71-84).

VASCONCELLOS, V.M.R. de. Zona de desenvolvimento proximal: a brincadeira, a creche. Em: FREITAS, M.T. de A. (org). *Vygotsky: um século depois*. Juiz de Fora/MG: EDUFJF, 1998.

VYGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Enciclopédia francesa: a vida mental. In: WEREBE, M.J.G.; NADEL-BRULFERT, J. (orgs.) *Henri Wallon: psicologia*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999. (p.141-148).

\_\_\_\_\_. *As origens do pensamento da criança*. São Paulo: Manole, 1989.

WEREBE, M.J.G.; NADEL-BRULFERT, J. (orgs.). *Henri Wallon: psicologia*. 2. ed. São Paulo Ática, 1999.

WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. *A criança e o seu mundo*. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

\_\_\_\_\_. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

\_\_\_\_\_. *Natureza humana*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

\_\_\_\_\_. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

\_\_\_\_\_. *O bebê e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *A Família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WINNICOTT, C.; SHEPHERD, R.; DAVI, M. (org.). *Explorações psicanalíticas: D.W. Winnicott*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

## Filmografia

A EDUCAÇÃO da pequena árvore. Direção Richard Friedenberg. Produção: Jake Eberts. Intérpretes: James Cromwell; Tantoo Cardinal; Joseph Ashton; Christopher Heyerdahl; Christopher Fennell; Graham Freene; Leni Parker e outros. Roteiro: Forrest Carter, Earl Hamner, Don Sipes e Richard Friedenberg. Canadá: Paramount, 1997. DVD (116 min.).

SER e ter. Direção Nicolas Philibert. Produção: Gilles Sandoz. Intérpretes: Mr Geroges Loopez, Alizé, Axel,Guillaume,Jessie, Johan,Jonathan, Julien, Laura,Leticia,Marie Elizabeth,Nathalie e Olivier. França: Videofilmes, 2002. Vídeo DVD (104 min.).

O CARTEIRO e o Poeta. Direção Michael Radford. Produção: Mario Cecchi Gori, Vittorio Cecchi Gori e Gaetano Daniele. Intérpretes: Massimo Troisi, Philippe Noiret, Maria Grazia Cucinotta, Renato Scarpa. Itália: Miramax, 1994. Vídeo DVD (109 min.).