

# A PSICOGÊNESE DA PESSOA COMPLETA E A EDUCAÇÃO EM HENRY WALLON

Irenilson de Jesus Barbosa<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo, baseado no referencial teórico da tese de doutorado do autor, apresentada e aprovada em 2016 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), propõe uma reflexão sobre a psicogênese da pessoa completa no contexto da prática pedagógica e da formação de professores, identificando alguns aspectos que justificam os estudos de Henri Wallon como referencial de uma teoria em prol da afetividade na educação, principalmente em relação às confluências observadas entre sua teoria, o objeto de estudo e a própria metodologia adotada neste enfoque. À luz da sua teoria, é enfatizada a centralidade da pessoa nas relações com a emoção e a afetividade humana propostas por Wallon, bem como os campos funcionais e os estágios de desenvolvimento que explicam a sua psicogênese da pessoa completa. Ao final da abordagem, destacam-se contribuições político-pedagógicas da base teórica e possíveis implicações na educação escolar e nas políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: **1. Educação Inclusiva, 2. Psicogenética, 3. Afetividade na educação**

## ABSTRACT

This article, based on the author's doctoral thesis theory, presented and approved in 2016 by the Graduate Program in Education at the Federal University of Bahia (UFBA), planning a reflection on the psychogenesis of the whole person in the context of practice and teacher training, identifying some aspects that justify Henri Wallon's studies as a reference for a pedagogical theory in favor of affectivity in education, mainly in relation to the confluences observed between his theory, the object of study and a methodology of its own in this approach. In the light of his theory, the centrality of the person in the relationships with emotion and human affectivity proposed by Wallon is emphasized, such as the functional fields and the development process that explains his psychogenesis of the whole person. At the end of the approach, these political-pedagogical contributions of the theoretical basis and possibilities in school education and in public educational policies are highlighted.

Keywords: **1. Inclusive Education, 2. Psychogenetics, 3. Affectivity in education**

---

<sup>1</sup> Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor Adjunto na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Coordenador do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação e Interdisciplinaridade no Centro de Formação de Professores da UFRB. E-mail: irenilsonjb@ufrb.edu.br

## 1. Introdução

O presente artigo aborda um dos aspectos mais relevantes dos estudos de Henri Wallon sobre as emoções e a afetividade na educação e destaca a sua compreensão sobre o desenvolvimento humano, a qual viria a ser conhecida como a *psicogênese da pessoa completa*. O texto enfatiza a importância da teoria em perspectiva psicogenética para subsidiar a prática pedagógica de modo a produzir um processo ensino-aprendizagem exitoso.

A perspectiva teórica de Wallon aponta para o trato da afetividade dentro de uma teoria das emoções. Isso por que, tanto os estudos de Wallon, quando a pesquisa qualitativa com inspiração fenomenológica que deu origem a este artigo, nos fornecem ou fazem convergir elementos que nos auxiliam a compreendermos as pluralidades e singularidades presentes no cotidiano das práticas pedagógicas, sem deixar de considerar as pessoas que se fazem representar no processo educativo, as quais não podem ser percebidas senão pela escuta cuidadosa das suas vozes.

Diferentemente de uma perspectiva que dicotomiza a relação sujeito-objeto, como diria Kramer (1993) em sua crítica aos modelos empiristas e idealistas, busca-se uma ruptura com os tradicionais dualismos teoria-prática, razão-emoção, consciência-ação, em favor de uma epistemologia onde a tensão entre o sujeito e o objeto não é factual, mas sim construída. Nela, o sujeito não apenas observa, mas também interroga e se interroga, para além dos ideais de neutralidade ou de uma exatidão tal que admita resultados dentro de uma racionalidade unívoca (KRAMER, 1993, p.25).

A partir desta concepção, eclodem as limitações existentes para abranger todas as contribuições de Wallon e até mesmo apresentar parte de seu denso trabalho. Por isso, cabe lembrar a sábia admoestação feita por Dantas (1990):

A vastidão das perspectivas que ele [Wallon] abre é a maior justificativa para trazê-lo à apreciação do nosso meio universitário. Mas o caráter denso e complexo dos seus textos impõe a humildade do trabalho de divulgação. Quem quer que deseje conseguir interlocutores em torno das concepções wallonianas, precisa aceitar a modéstia da função de apresentador (DANTAS, 1990, p.2).

Assim, neste artigo serão identificados alguns aspectos que justificam os estudos de Henri Wallon como referencial de uma teoria em prol da afetividade na educação, a centralidade da pessoa na sua teoria da emoção e da afetividade humana, bem como os campos funcionais e os estágios de desenvolvimento que explicam a sua psicogênese da

pessoa completa. Ao final do capítulo, destacam-se contribuições político-pedagógicas e possíveis implicações na educação escolar e nas políticas públicas em perspectiva inclusiva.

## **2. Os princípios epistemológicos adotados por Henri Wallon**

Dada à eclética formação de Henri Wallon (1869-1962), percebe-se um abrangente conjunto de princípios epistemológicos em sua obra, entre os quais se destacam: o materialismo histórico dialético como base de compreensão do desenvolvimento humano, a abordagem multicausal e o princípio dialético constituinte do humano, a percepção da realidade como materialidade, esse conjunto de princípios enaltece a centralidade da pessoa em sua teoria da emoção e da afetividade.

### **2.1 O materialismo histórico dialético como base para compreender o desenvolvimento humano**

A teoria de Wallon surge entre os extremos de uma concepção idealista que proclamava uma psicologia que elegera a intuição como única via de acesso ao conhecimento do real e da vida psíquica – recusando o emprego de qualquer procedimento oriundo das ciências naturais e praticamente negando à psicologia o estatuto de ciência – e a dos defensores do materialismo mecanicista que sustentavam as bases biológicas da Psicologia, os quais atribuíam a explicação dos fenômenos psíquicos a fatores exteriores na matéria e no organismo, onde a consciência seria apenas um decalque das estruturas cerebrais.

Henri Wallon era um professor de filosofia, médico, psicólogo e político francês e utilizou sua abrangente formação e conhecimento para elaborar sua obra, fundamentada nos alicerces do materialismo histórico e dialético, onde admite o organismo como condição primeira do pensamento, considerando que toda função psíquica supõe um equipamento orgânico, mas advertindo quanto ao fato de que não lhe constitui uma razão suficiente, tendo em vista que o objeto da ação mental vem do grupo ou do ambiente no qual o indivíduo se acha inserido. Wallon destaca os fatores de natureza orgânica e os fatores de natureza social, salientando que as fronteiras entre ambos são tênues, ocorrendo entre eles uma complexa relação de determinação recíproca. Por isso, ele defendia que o homem é determinado fisiológica e socialmente, susceptível às suas disposições internas e

às situações exteriores que encontra ao longo de sua existência. (GALVÃO, 1995, p. 28-29).

Tanto a biografia quanto o pensamento de Wallon claramente revelam que ele tem no materialismo dialético suas bases teóricas, entendendo que a realidade é composta de processos dinâmicos e, por vezes contraditórios e não de estados permanentes ou lineares. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010; DANTAS, 1983, p. 16).

Deste ângulo, Wallon chamou a atenção para as contradições das correntes do pensamento dualista do seu tempo às quais se opunha, propondo como solução epistemológica o próprio método dialético, considerando uma tese e uma antítese como elementos necessários à síntese e, de passagem, criticando o positivismo em sua defesa de neutralidade científica: "Psicologia idealista, tese. Materialismo mecanicista, antítese. Mas a síntese foi ainda atrasada por uma atitude neutralista, o positivismo, que é ainda defendida por um grande número de cientistas." (WALLON, 1990, p. 134).

Wallon apresenta posições epistemológicas coincidentes em diversos aspectos com as de Vygotsky, especialmente no que se refere à origem histórico-social dos processos psicológicos no homem, afirmando que o biológico não determina o indivíduo, mas o indivíduo não se torna o que de fato é sem o biológico. Ambos cogitam a existência de uma interação biológico-social no processo de constituição humana e insistem na tese de que a investigação de qualquer aspecto da realidade deve-se valer de uma análise genética do objeto de estudo, buscando-se a sua gênese e suas transformações, tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético, bem como no desenvolvimento histórico-cultural da humanidade (WALLON, 1979, p. 51). O educador francês utiliza-se de filogênese e ontogênese como sentidos atribuídos à aspectos evolutivos, a partir das contribuições de Darwin, em seu livro *A origem das espécies*, publicado em 1859, em Londres.

Desta maneira, Wallon apoiava-se na teoria evolucionista, defendendo as categorias marxistas de historicidade e totalidade como postulados para a compreensão do real e discutia as questões do orgânico no homem, mas evitando que sua teoria se constituísse como organicista. Em sua perspectiva genética ele insistia na ideia de que "o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar" (DANTAS, 1992, p. 36).

Wallon discordava daqueles que dicotomizavam o pensar e o sentir. Antes, buscava demonstrar que a absolutização da razão ou do afeto é conflitante com a própria natureza humana, naquilo em que fragmenta o indivíduo, como, por exemplo, ao tentar separar o corpo da alma, gerando concepções unilaterais do homem, superestimando a razão em detrimento da emoção (WALLON, 1975, p. 105).

Almeida (2009) observa que ele traz o materialismo histórico dialético para a abordagem psicológica, permitindo também uma abordagem pedagógica da ideia do indivíduo como ser social, o qual não é um agente individual isolado da cultura mas é uma unidade ativa na medida em que integra, ao mesmo tempo, individual e coletivo na ação humana e ao qual nos cabe considerar como ser que aprende, sente e é criador de uma história, individual e coletivamente (WALLON, 1963).

Grandino (2010) também se manifesta sobre esse aspecto da teoria walloniana, em um capítulo em que trata da parca influência da obra de Wallon na educação brasileira:

Este é, justamente, outro aspecto representativo da densidade de sua obra: a estrutura de seu pensamento. Contrário à linearidade, Wallon transita entre os temas que aborda, discorrendo sobre os campos e as funcionalidades da dinâmica do desenvolvimento da criança em coerência com as contradições e sobreposições que a caracterizam. Portanto, na leitura dos textos originais, não é possível encontrar uma sucessão de etapas ou uma abordagem cronológica e didática. (GRANDINO, 2010, p. 33)

As influências da dialética de Marx e Hegel e das descobertas evolucionistas da biologia sobre os estudos de Wallon são, portanto, marcantes e ele combateu vigorosamente a qualquer teoria que não levasse em conta as relações intrínsecas das díades: o ser vivo e o seu meio, o indivíduo e a sociedade, o pensar e o sentir; criticando também o existencialismo, tendo em vista sua pretensão de sobrepor a afetividade à inteligência (WALLON, 1963, p. 60-61).

Sua teoria concebe os homens como seres concretos e que vivenciam uma realidade concreta, em constante movimento, culminando por fundamentar uma concepção de homem como um ser em permanente contato com o real e com o universo das coisas que experimenta, vivencia e transforma com os instrumentos que a sociedade lhe transmite; constituindo-se objetivamente como um ser de evolução animal, de história social, e de empreendimentos e que perde gradativamente a sua individualidade, à medida que se humaniza, transformando-se num ser coletivo (MALRIEU et al., 1981, p. 5).

Wallon também incorpora à sua reflexão sobre o desenvolvimento humano a noção de *devir* (processo de mudanças efetivas pelas quais todos os seres passam; num movimento permanente capaz de criar, transformar e modificar tudo o que existe), especialmente cara ao materialismo histórico dialético, mas que deve nos remeter a Heráclito de Éfeso, considerado o “pai da dialética” (nascido por volta de 540 a.C.), para quem tudo o que existe está em permanente mudança ou transformação e que a essa incessante fluidez da realidade deu o nome de DEVIR.

O mundo, segundo Heráclito, é um fluxo permanente em que nada permanece idêntico a si mesmo. Tudo se transforma no seu contrário. (...) É da luta entre os contrários, ou seja, do devir, do tornar-se, do vir-a-ser, que eles se harmonizam numa unidade. O *Lógos* (razão, discurso sobre o ser) é mudança e contradição. Isso significa que a verdade é dialética, isto é, as palavras dizem as coisas em sua eterna transformação. Os nossos sentidos enganam-nos, pois enxergamos as coisas imóveis, estáveis, com uma forma própria e determinada. Porém, nosso pensamento capta a instabilidade e mutabilidade dos seres. “*É impossível entrar no mesmo rio duas vezes*”. As águas já são outras e nós já não somos os mesmos (CABRAL, 2016, p. 1).

Essa noção de devir compõe o quadro teórico em apreço e fundamenta a ideia de que para compreender o indivíduo é preciso o conhecimento da sua biografia ou da sua história, percebendo-se o movimento de sua existência em constante desenvolvimento e transformação. Nesta perspectiva, afirma-se que para compreender o adulto é preciso conhecer a criança e seus condicionantes histórico-sociais. Logo, para se compreender uma função é preciso conhecer a sua gênese. O devir humano, segundo Wallon, se constrói sob um processo simultâneo de desenvolvimento orgânico, do pensar e do sentir e é a interação recíproca de ambos que distingue a espécie humana dos demais animais. Assim, sua teoria do desenvolvimento revela um sujeito se constituindo na interação entre movimento e emoção, o pensar e o sentir, entre funções e prelúdios, entre o ser e o devir. (WALLON, 1979, p. 51).

À luz das concepções adotadas por Wallon, acredita-se que cada fato ou evento deve ser estudado em seu devir, considerando o psiquismo humano em sua natureza contraditória, de múltiplas faces, dinâmogênica, plena de fenômenos conflitantes.

O desenvolvimento da criança não se dá por simples soma dos progressos que prosseguiriam, sempre no mesmo sentido. Apresenta oscilações através de certos mecanismos, manifestações antecipadas, retornos, retrocessos... Não há, no entanto, senão oscilações, à revelia (WALLON, 2007, p. 105).

A psicogênese walloniana não apresenta modelos terminais de caráter universal, pois nela o desenvolvimento da criança não se dá por uma soma dos progressos que se estabelecem sempre no mesmo sentido, mas em movimentos, retrocessos e contradições. Para ele, o conhecimento psicológico deveria levar em conta sua condição de "ciência híbrida, situada na intersecção entre dois mundos, o da natureza e o da cultura, a psicologia é a dimensão nova que resulta do encontro, e mantém a tensão permanente do seu jogo de forças."(DANTAS, 1992, p.37).

Desta maneira, é notório que Wallon desperta o interesse de psicólogos e educadores para a compreensão das singularidades do processo de desenvolvimento humano:

Wallon é responsável pela elaboração de um modelo heurístico que procura compreender as diversas dimensões da expressão humana que, por estarem vinculadas e por serem indissociáveis, promovem o desenvolvimento humano. Destaca-se por demonstrar que aspectos como a afetividade e atividades motoras, geralmente desprezadas na análise desse tema, têm importância decisiva no complexo interjogo funcional responsável pelo desenvolvimento da criança. (GRANDINO, 2010, p. 34)

## **2.2 A abordagem multicausal e o princípio dialético constituinte do humano**

A teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade defendida por Wallon integra a motricidade, a afetividade e a inteligência em relação dinâmica, por meio de mecanismos de alternâncias funcionais (WALLON, 2007). Assim, ele parte do pressuposto de que toda função e o próprio processo de desenvolvimento devem ser analisados dentro de uma trama de interdependência entre os elementos constituintes do humano. Na sua teoria está explícito que nada ou nenhum evento é isolado em si mesmo, antes tudo se dá e está em relação à tudo. Daí decorre o método comparado que visa entrelaçar a ontogênese, a filogênese, a patologia e a involução (CERISARA, 2015, p. 6).

Trata-se de uma abordagem multicausal pois, ao estudar uma função do desenvolvimento humano, buscam-se as funções que estabelecem um jogo de anterioridade, incompatibilidade e de paternidade com estas, em uma perspectiva dialética. Contudo, o fato de uma função ser anterior à outra não constitui necessariamente uma relação de causalidade, conquanto a lei de integração funcional confere às possibilidades posteriores, que se mostram mais complexas, o poder de, ao surgirem, incidirem o seu

controle sobre as anteriores ou mais primitivas. Considerando por este prisma, conclui-se que uma função posterior pode desempenhar um papel causal em relação a uma anterior, na medida em que lhe redefine o significado e, dessa forma, retroage, visto que se relacionam dialeticamente (DANTAS, 1992, p.24).

Segundo Konder (2004), a dialética era, em sua origem grega, a arte do diálogo. Mas, aos poucos passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e de distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão. Ele acrescenta ainda que numa acepção moderna, a dialética aponta para os modos de pensarmos as contradições da realidade ou o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (KONDER, 2004, p. 7, 8).

Na concepção de Wallon, entende-se a dialética como uma disciplina do pensamento racional para apreender a realidade em seus eventuais conflitos e contradições. Nada obstante, a presença de conflitos, crises, contradições na trajetória humana, segundo Wallon, são os pontos fecundos para o trabalho e a compreensão da pessoa humana. Tanto é assim que, ao tratar dos fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da personalidade, ele afirma sua opção:

[...] o materialismo dialético é favorável ao devir incessante do sujeito e do universo, mas não da maneira incondicionada e fatalista do existencialismo. É partidário da objetividade experimental, mas sem cair no formalismo metodológico do positivismo nem no seu agnosticismo de princípios. Decalcado do real, aceita toda a sua diversidade, todas as contradições, convencido que elas se devem resolver e que até são elementos de explicação, pois o real é o que é, não obstante ou mais precisamente por causa delas. (WALLON, 1975, p.188)

Infelizmente, não há como enveredar por todos os caminhos abertos por Wallon para reflexões pedagógicas em um único trabalho, mas observamos as suas teses em linhas gerais, evitando ceder às tentações de uma abordagem superficial de suas ideias.

### **2.3. A percepção da realidade como materialidade**

Sabe-se que o materialismo filosófico marxista, base da dialética que vigora no âmago da teoria walloniana, interpreta de maneira científica e materialista os fenômenos da natureza e da sociedade (OVTCHINNIKOV, 1955). Os documentos básicos desta corrente de pensamento salientam que, ao longo de toda a história da filosofia, a questão da materialidade do mundo foi e continua a ser objeto de intensa luta entre o materialismo e o

idealismo. Segundo o pensamento materialista, em contraste com idealismo – que visa explicar a diversidade dos fenômenos verificáveis no mundo reduzindo-os a um princípio espiritual ou a uma ideia ou consciência absoluta, o materialismo filosófico, especialmente apoiado em Marx, tem por princípio básico que o mundo é de natureza material e a partir dessa materialidade deve ser percebido e explicado. Nesta acepção, acredita-se que os múltiplos e variados fenômenos do mundo representam diferentes aspectos da matéria em movimento. Assim, há uma conexão mútua e uma interdependência entre os fenômenos, conforme revelados pelo método dialético, que são as leis do desenvolvimento da matéria em movimento. Isso equivale a dizer que o mundo se desenvolve de acordo com as leis do movimento da matéria. (OVTCHINNIKOV, 1955, p. 215)

Essa percepção da realidade como materialidade está na base da teoria e dos estudos de Wallon para o desenvolvimento dos indivíduos. Assim também se exprime o que ele pensava sobre as relações da realidade com a consciência (CERISARA, 2015, p. 7-8).

Ao abraçar a base materialista, Wallon se opõe às concepções reducionistas que limitam a compreensão dos fenômenos psicológicos humanos a um ou a outro termo da dualidade espírito-matéria. Do mesmo modo, critica vigorosamente a chamada psicologia da introspecção, de inspiração idealista, que concebe o psiquismo como entidade completamente independente do mundo material, a qual propõe a introspecção (reflexão) do sujeito sobre suas sensações e imagens mentais, como via único de acesso e a redução do psiquismo à vida interior, posto que coloca a consciência como ponto de partida da psicologia e como único meio de explicação para a realidade dos fenômenos psicológicos (GALVÃO, 1995, p. 19)

Naturalmente, isso contrasta com o pensamento idealista da realidade não apenas na psicologia, como se observa, por exemplo, na filosofia de Immanuel Kant (1724-1804), o qual desenvolveu uma filosofia crítica acerca do sujeito do conhecimento e para quem o homem jamais alcançaria o conhecimento sobre um objeto em sua totalidade, antes teria apenas aproximações sucessivas, em uma eterna evolução do conhecimento (SILVEIRA, 2002, p. 28).

Nada obstante, percebe-se que a reflexão proposta por Wallon se aplica perfeitamente à pedagogia e seu conhecimento é de vital importância para a melhoria da mediação pedagógica na educação de pessoas com deficiência visual e com todos os demais educandos, visto que ele concebe o psicológico como uma intersecção entre o

biológico e o social que produz novas sínteses. (DANTAS, 1992, p.37). Este social, constituído dos níveis interpessoal e cultural, ocupa um papel dinâmico nas relações afetivas e educativas. A importância dessa compreensão deve ser realçada para educadores, tanto quanto para os psicólogos, visto que os princípios epistemológicos da abordagem walloniana servem de base para nossa inserção na compreensão da sua teoria da emoção, o conceito de afetividade subjacente e seu papel no desenvolvimento humano. A relevância disso para a educação e, mais particularmente, para a inclusão e educação de pessoas com deficiência visual é evidente, considerando-se, inclusive, que a própria palavra pessoa, tem um lugar central na presente base teórica, como se observa a seguir.

### 3. A centralidade da pessoa na teoria da emoção

Uma das grandes contribuições de Wallon à Psicologia da Educação, certamente, é o que passou a ser chamado de sua *Teoria das Emoções* e, como destaca Galvão (1995), seus estudos nos servem de exemplo para demonstrar a utilidade da dialética como método de análise em psicologia com amplos reflexos e implicações nas abordagens e práticas educacionais.

Manifestação de natureza paradoxal, a emoção encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico. Para Wallon, as teorias clássicas sobre as emoções baseiam-se numa lógica mecanicista e não são capazes de compreendê-las em toda a sua complexidade. (GALVÃO, 1995, p. 40).

Wallon rompe com a distinção que tem sido feita pela Psicologia tradicional tanto quanto pela práxis pedagógica na escola tradicional, as quais dicotomizam a razão e a emoção e alimentam práticas e atitudes que exprimem um predomínio da ideia de incompatibilidade ou de dissociação entre elas:

À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter por consequência ulterior as oposições e desdobramentos dos quais poderão surgir as estruturas da consciência. (WALLON, 2007, p.124)

O educador francês acentua a noção de *pessoa inteira* que deve dar lugar tanto para as manifestações da inteligência quanto das razões da emoção. Por isso, costuma-se falar de sua abordagem como *uma psicogenética da pessoa*. Para ele, as emoções exteriorizam a afetividade e isso se constitui em fato fisiológico, nos componentes humorais e motores,

tanto quanto em comportamentos sociais, no processo de adaptação do ser humano ao meio:

As emoções são a exteriorização da afetividade (...) Nelas se assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (WALLON, 1975, p. 143)

Na elaboração da sua teoria da emoção, o autor busca dar conta tanto da natureza paradoxal e da dialética do desenvolvimento humano quanto do acompanhamento das suas mudanças funcionais em uma perspectiva genética, reivindicando os aspectos filogenéticos e ontogenéticos, já mencionados. Desta forma, ele enfatiza a natureza biopsicossocial da emoção, visto que a pessoa possui no sistema nervoso centros para coordenar os efeitos da emoção, tanto como expressão involuntária (plano subcortical) quanto como expressão involuntária ou suscetível ao controle humano (plano cortical). Neste ponto de vista, a afetividade evolui consoante as condições maturacionais de cada pessoa e manifesta-se utilizando formas de expressões diferenciadas, as quais se constituem como um conjunto de significados que cada indivíduo adquire nas relações estabelecidas com o meio e com a cultura, ao longo de sua vida. Os significados que estas adquirem, por sua vez, representam para cada pessoa as diferentes vivências, situações e experiências, num dado momento e em determinado ambiente social. Por este motivo, a afetividade não permanece imutável ao longo da trajetória da pessoa, mas é vista como a energia que mobiliza o indivíduo em direção ao ato, tendo a inteligência como o poder estruturante que modela o ser a partir dos esquemas disponíveis em seu contexto específico. (WALLON, 1979)

Afirmava Wallon que a emoção é a forma através da qual a criança mobiliza a mãe ou alguém igualmente próximo para atendê-la em seus desejos e necessidades na primeira infância e que essa emoção estabelece esta comunicação com o outro que apresenta um forte componente de contágio (WALLON, 1995, p. 87).

Embora sejam evidentes as divergências com as concepções aristotélicas, Wallon revela anuência com a ideia de que “a razão é o destino final do homem”. Por isso sustentava que o desenvolvimento se dá através de um diálogo tônico, que se inicia com sensações agradáveis e desagradáveis, ainda na criança pequena, evolui de forma não linear e deve conduzir à razão, conforme o amadurecimento, com a integração das dimensões afetiva, motora e cognitiva em suas respectivas relações dialéticas,

privilegiando as relações intrínsecas que existem entre a afetividade e a inteligência. Deste modo, estabelece que “a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente” (WALLON, 1959, p. 288).

Denominada de *atividade proprioplástica* na teoria do educador francês por ter um caráter de plasticidade corporal, que esculpe o corpo, se fazendo visível ao outro, a emoção está intimamente ligada ao movimento, visto que, através dele as alterações emocionais se exteriorizam, havendo nos movimentos uma dimensão afetiva e uma dimensão prático.

Para elucidar isso, ele esquematizou uma cronologia dos estágios do desenvolvimento em perspectiva dialética, considerando os seguintes estágios: 1 – *Impulsivo-Emocional* (Impulsivo de 0 a 3 meses e emocional de 3 a 12 meses); 2 – *Sensório-Motor e Projetivo* (1 a 3 anos); 3- *Personalismo* (3 a 6 anos); 4- *Categorial* (6 a 11 anos) e 5 – *Puberdade e Adolescência* (a partir de 11 anos). Mais adiante, apresenta-se uma síntese desses distintos estágios para uma melhor compreensão.

Diferentemente do pensamento idealista que atribuía às emoções um caráter quase imperscrutável, Wallon sustentava que "a atividade tônica é a matéria de que são feitas as emoções. Esta atividade é produto da relação imediata do movimento e da sensibilidade." (WALLON, 1986, p.14).

Ele considerou a função tônica, como a mais arcaica atividade muscular do homem e que está presente nas emoções e estabeleceu que, para compreendê-la é necessário situá-la no quadro das funções dos músculos por acreditar que “o órgão do movimento sob todas as formas é a musculatura estriada” (WALLON, 1979, p.74), a qual apresenta duas funções: a função cinética e a função tônica. A função cinética é caracterizada pelo estiramento e encurtamento das fibras musculares e possibilita o movimento propriamente dito. A função tônica caracteriza-se pela variação do nível de tensão da musculatura para a manutenção do equilíbrio corporal e constitui as atitudes, ou seja, as reações posturais, e ambas se relacionam reciprocamente:

(...) a função tônica, que mantém no músculo um certo nível de tensão, variável com as condições fisiológicas próprias do sujeito ou com as dificuldades do ato em vias de execução. É o tônus que permite manter os músculos na forma que lhes deu o movimento, no caso de este vir a interromper-se. Acompanha o movimento para suportar o seu esforço na medida das resistências encontradas,

mas pode dissociar-se dele e transformá-lo numa atitude estável, ou seja, em imobilidade. (WALLON, 1979, p.74-75).

Depreende-se daí que a função tônica se dá de acordo com a carga emocional ou do movimento, surgindo dessa diferenciação uma classificação das emoções baseada nos distintos papéis desempenhados pelo tônus: as emoções hipotônicas (que reduzem o tônus), e as emoções hipertônicas (que geram tônus). Sempre acentuando que, além de sua natureza biossocial a emoção tem também uma dimensão psíquica, visto que realiza a transição do estado orgânico do ser para o estado cognitivo cultural, onde o comportamento emocional precede a organização da vida de relação em geral e da consciência em particular. Notando-se aí, mais uma vez, o caráter dialético desses fenômenos ligados às emoções, suas relações tanto com os automatismos das reações ligadas ao tônus quanto com a atividade intelectual, visto que supõem, simultaneamente, uma reação de filiação e de oposição, onde se revelam imbricados nesta construção da pessoa o movimento, a emoção e a inteligência (WALLON, 1979).

O movimento para Wallon é, portanto, mental e afetivo, mas essas manifestações tônicas ocorrem e evoluem conforme o estágio de desenvolvimento de cada indivíduo, pois “todo este aparelho funcional está longe de se encontrar em estado operacional desde o nascimento. Os seus componentes aparecerão cada um na sua altura, e permitirão então à criança modificar as suas relações com o meio” (WALLON, 1979, p.75).

O estudioso francês, manifestamente identificado com a teoria darwinista, considera a filogênese para explicar que o ser humano revelou-se um ser afetivo, logo que saiu da vida orgânica. Dessa afetividade diferenciou-se, lentamente, até a vida racional. Por isso, “no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.” (DANTAS, 1992, p.90).

Dantas (op. cit.) registra também que Wallon considerou que a vida intelectual requer alguns instrumentos necessários à sua realização tais como a linguagem, e que essa também é construída na vida social. Tomando-se a vida emocional como o primeiro terreno das relações interindividuais de consciência, cogita-se que ela é também uma das condições necessárias à vida intelectual. Isso denota que a emoção e a inteligência mantêm contínuas relações, enquanto a pessoa se constrói e é construída em um processo dinâmico caracterizado por alternâncias entre períodos de predomínio de construção do sujeito (predominantemente afetivos) e de períodos de construção do objeto (predominantemente

cognitivos). Os dois processos são sociais, distinguindo-se o caráter interpessoal do primeiro e o caráter cultural do segundo (DANTAS, 1992, p.91).

Esta forma de pensar o desenvolvimento humano, em que sujeito e objeto se constroem mutuamente, é considerada por Dantas (1992) como uma das ideias mais originais dentro do quadro da psicologia do desenvolvimento. Nela, Wallon diferencia sua compreensão do desenvolvimento infantil, concebendo-o como um processo de progressão da forma como a criança se relaciona com o mundo e consigo mesma, indo da forma sincrética à forma diferenciada ou categorial, de forma não-linear, em idas e vindas, em reciprocidade entre o interno e o externo, conflitos e contradições e não do interno para o externo como algumas insistem em afirmar:

"Cada novo momento terá incorporado as aquisições feitas no nível anterior, ou seja, na outra dimensão. Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa." (DANTAS, 1992, p.90).

O conceito de alternância funcional entre os diferentes períodos do desenvolvimento é tomado também como algo fundamental para a compreensão da perspectiva walloniana.

[...] as diferentes idades em que se pode decompor a evolução psíquica da criança opõem-se como fases à orientação alternativamente centrípeta e centrífuga orientada para a edificação cada vez maior do próprio indivíduo ou para o estabelecimento das suas relações com o exterior, para a assimilação ou para a diferenciação funcional e adaptação subjetiva. (WALLON, 1995, p.105)

Na teoria do desenvolvimento da pessoa de Wallon percebe-se que a criança só começa a ser pessoa com o aparecimento da simbolização, por volta da metade do primeiro ano. O desenvolvimento da pessoa que levará à construção do Eu evidencia um percurso com as seguintes características:

- a) busca de integração entre afetivo-cognitivo e entre corpo-mente;
- b) contradição dinamogênica entre os aspectos endógenos do indivíduo (a emoção e a razão) e os aspectos exógenos (o eu e o outro);
- c) o desenvolvimento é entendido como um processo de diferenciação e de individuação que envolve dois níveis: o eu do outro (exterioridade) e o das funções internas (afetividade/ cognição, sensorio/ motor tônico e cinético).

#### 4. Os campos funcionais e os estágios do desenvolvimento

Usando um método denominado *análise comparativa multidimensional*, que consistia em compreender o desenvolvimento das crianças a partir de uma análise comparativa de seus comportamentos em diferentes épocas e culturas, entre indivíduos ditos normais e indivíduos patológicos e entre crianças e animais, Wallon buscou bases biológicas para aos seus estudos, evitando atribuir-lhe um caráter organicista. Em sua perspectiva que considera a gênese social da inteligência e pretendendo abranger um estudo integrado do ser humano, em sua psicogênese da pessoa completa, Wallon formulou a noção de campos funcionais, os quais se apresentam em número de quatro (movimento, emoção, inteligência e pessoa), e embasam também a compreensão dos estágios de desenvolvimento da criança.

Os quatro campos funcionais abarcam as dimensões motoras, afetivas e cognitivas constituintes da personalidade dos indivíduos e se acham assim resumidos para fins didáticos:

##### 4.1 O movimento

Para Wallon, a motricidade tem um caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto por sua representação. Conforme os estudos de Wallon é uma pena que a escola infelizmente insista em imobilizar a criança numa carteira, limitando justamente a fluidez das emoções e do pensamento, tão necessária para o desenvolvimento completo da pessoa, visto que “o movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até o momento em que aparece a palavra”. (WALLON, 1975 p.75).

Ele identifica e discrimina duas dimensões do movimento. Uma *dimensão expressiva*, que não significa um deslocamento, mas expressa uma emoção. A outra *dimensão é a instrumental*, que equivale a uma ação direta do sujeito no meio físico, no mundo concreto, deslocando-se e interagindo com ele. Ele acreditava que as escolas deveriam quebrar a rigidez, permitindo que as crianças se movimentassem mais, tendo com isso um melhor e mais completo desenvolvimento.

O movimento não intervém apenas no desenvolvimento psíquico da criança e nas suas relações com os outros; influencia também o seu comportamento habitual. É um fator importante do seu temperamento. Cada indivíduo tem uma compleição

motora pessoal que depende das graduações variáveis das suas diferentes atividades musculares (WALLON, 1975 p.81-82).

Ao explorar essas contribuições de Wallon sobre o movimento, visando compreender tanto quanto explicitar que há uma relação intrínseca entre movimento e desenvolvimento da capacidade sensorial dos bebês, Galvão (1995) declara:

Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas (GALVÃO, 1995 p.72).

#### **4.2 As emoções**

Os estudos de Wallon sobre a afetividade estão intimamente ligados ao fato de ele considerar as emoções como manifestações externas da afetividade. Conforme já apresentado no início deste tópico, Wallon sustenta que a emoção é o meio utilizado pelo recém-nascido para estabelecer uma relação com o mundo, antes que possa fazer uso da linguagem falada.

De forma gradativa, os movimentos de expressão, inicialmente fisiológica, evoluem até se tornarem comportamentos afetivos mais complexos, nos quais a emoção, aos poucos, cede terreno aos sentimentos e depois às atividades intelectuais. Vistas por esse prisma, as emoções sempre se manifestam acompanhadas de reações neurovegetativas (exemplificados pela aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças na respiração, secura na boca, perturbações digestivas) e reações expressivas (exemplificados por alterações na postura, na mímica facial, na forma de expressar os gestos e outros). Devido ao fato de serem acompanhadas por modificações exteriores, ressalta-se que as reações expressivas são altamente contagiosas e mobilizadoras do comportamento do outro, tendo em vista que "em todo arrebatamento emotivo, o indivíduo extravasa de certa forma a sua sensibilidade. Suas reações emotivas estabelecem entre eu e o outro uma espécie de ressonância e de participação afetivas" (WALLON, 1995, p. 164).

As emoções também têm proeminência como expressão das atitudes da criança em relação às situações vivenciadas, conferindo sentido à realidade:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira

global de tipo arcaico, frequente na criança. (...) Daqui resulta que, muitas vezes, é a emoção que dá o tom ao real. (WALLON, 2007, p. 140)

Tomando as emoções como expressão externa da afetividade, Wallon destaca que a dimensão afetiva ocupa lugar preponderante tanto na construção do indivíduo como pessoa quanto na construção de seu conhecimento. Assim, ele relaciona a psicogênese com a história social do indivíduo, demonstrando a relação estreita que existe entre as interações humanas e a constituição da pessoa, através de um estudo integrado e integrador do desenvolvimento humano retratado como uma psicogênese da pessoa completa (WALLON, 1979, p. 51).

Distinguindo sua explicação de uma lógica mecanicista e linear e rompendo com a visão valorativa das emoções, Wallon buscando compreendê-las a partir do entendimento de suas funções, e relacionando-as à evolução da consciência de si pelos indivíduos, assim a idéia de que emoção e razão estão, intrinsecamente, conectadas tanto quanto a primeira se caracteriza como um fenômeno biopsicosocial:

"A comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. Fazer um poema ou um romance de sua dor era, para Goethe, um meio de furtar-se a ela (WALLON, 1986, p. 147).

A teoria de Wallon aponta para uma compreensão de que as emoções oscilam entre duas formas de relação do homem com o meio, quais sejam: a motricidade e a sensibilidade. Explicita-se que a motricidade emocional permite ao sujeito reagir às situações externas através de movimentos apropriados diante do meio físico e social. Por sua vez, a sensibilidade emocional é o que permite a formação de conceitos sobre o mundo físico, de forma interna através das representações, conforme suas necessidades ou as necessidades de seu grupo social (WALLON, 1986, p. 148).

### **4.3 A inteligência**

Na proposta teórica de Wallon, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá a partir do desenvolvimento das dimensões motora e afetiva, onde a comunicação emocional dá acesso ao mundo adulto, ao universo das representações coletivas. Neste contexto, a inteligência surge e se desenvolve a partir da afetividade, e das condições de desenvolvimento motor, alternando-se e conflitando-se com ela.

O que permite à inteligência essa transferência do plano motor para o plano especulativo não é evidentemente explicável no desenvolvimento do indivíduo (...) mas nele pode ser identificada [a transferência] (...) são as aptidões da espécie que estão em jogo, em especial as que fazem do homem um ser essencialmente social. (WALLON, 1979, p.131)

Assim, a inteligência é parte da pessoa completa e, segundo Wallon, só pode ser compreendida como integrada a ela, enquanto o seu desenvolvimento ocorre, mediante determinadas condições orgânicas da espécie, como resultado da integração entre seu organismo e o meio, com predomínio do contexto ou ambiente social. Deste modo, ele concebia que o desenvolvimento é condicionado tanto pelo amadurecimento orgânico, quanto pelo exercício funcional, oportunizado pelo meio.

#### 4.4 A pessoa

Não por acaso, o trabalho de Wallon se tornou conhecido como a *psicogênese da pessoa completa*. A integração dos três subconjuntos funcionais – motor, afetivo e cognitivo – constitui o último e quarto subconjunto funcional, denominado por Wallon como pessoa. As funções psicológicas superiores integram a pessoa completa e se desenvolvem a partir de exercícios funcionais motores, as quais serão mais tarde nutridas da sua inibição e não de sua estimulação. O movimento, que se encontra na gênese da representação simbólica e a acompanha durante sua evolução inicial, termina por ser inibido por ela, condição necessária ao desenvolvimento das funções mentais específicas da representação pura (WALLON, 2007)

Concebendo o desenvolvimento humano de forma integral e integrada, como já observado, Wallon preconizava a existência de três leis que regulam o processo de desenvolvimento da criança como pessoa, até que se torne adulta: a) a lei da *alternância funcional*; b) a lei da *sucessão da preponderância funcional* e c) a lei da *diferenciação e integração funcional*,

Todos os campos funcionais e estágios do desenvolvimento levam em conta a importância atribuída por Wallon ao meio na constituição da pessoa, um conceito fundamental à sua teoria. Como já foi mencionado anteriormente, a pessoa constitui-se na integração ou relação dialética de seu organismo com o meio, onde o social se sobrepõe ao natural ou genético. Nesta acepção as atitudes das pessoas são complementares às interações com o meio, bem como determinadas pelas disposições individuais da criança e pelo seu papel e lugar no grupo social que compõe.

Sem dúvida que o papel e o lugar que aí ocupa são em parte determinados pelas suas próprias disposições, mas a existência do grupo e as suas exigências não se impõem menos à sua conduta. Na natureza do grupo, se os elementos mudam, as suas reações mudam também. (WALLON, 1975, p.20)

Assim, a pessoa em desenvolvimento integra ao meio do qual é parte constituinte e no qual também se constitui, reciprocamente: "Há tomada de consciência pelo indivíduo do grupo de que faz parte, há tomada de consciência pelo grupo da importância que pode ter em relação aos indivíduos" (WALLON, 1975, p.215). Isso realça um princípio norteador de toda a produção de Wallon, amparado no materialismo histórico dialético: a constituição da pessoa se dá de acordo com suas condições de existência, visto que o meio social e a cultura constituem as condições, as possibilidades e os limites de desenvolvimento para o organismo que neles se desenvolve, passando pelos distintos estágios propostos por sua psicogênese da pessoa completa.

## **5 Considerações finais**

Conforme apresentado ao longo deste artigo, Wallon percebia e destacava que o desenvolvimento da inteligência depende essencialmente de como cada uma faz as diferenciações com a realidade exterior, ao mesmo tempo em que, na solução dos confrontos e contradições, a inteligência evolui. Notemos também a importância do sincretismo, consistindo na mistura de ideias num mesmo plano, o qual se apresenta como fator determinante para o desenvolvimento intelectual nesta teoria.

Dos estudos de Wallon se depreende que o professor deve ser um profissional com capacidade crítico-reflexiva, e sua atitude crítica-reflexiva e de permanente investigação sobre sua prática cotidiana deve levar sempre em consideração a sua ação humana e pedagógica sobre os indivíduos educandos e seu desenvolvimento pessoal. Mesmo diante dos conflitos, deve buscar compreender o sentido e o significado dos acontecimentos, para si e para os educandos, desvelando a complexa trama dos fatores que os condicionaram.

A compreensão integrada do desenvolvimento humano, tendo por base uma percepção do ser como pessoa em totalidade e não como compartimentos, deve refletir no planejamento das atividades escolares, as quais não devem se restringir à seleção de conteúdos, mas também buscar atingir as várias dimensões que compõem os seres implicados e o meio. Esse planejamento deve incluir tanto uma reflexão de como os indivíduos aprendem quanto considerações acerca do espaço em que serão realizadas as

atividades educativas, decidindo sobre aspectos como a área a ser ocupada, os materiais utilizados, os objetos colocados ao alcance das crianças, a disposição dos mobiliários, etc. Tudo isso se revela como muito importante para todos os educandos, mas principalmente para aqueles que revelam alguma deficiência e que devem ser incluídos de fato.

À luz do exposto, o educador deve fazer uma reflexão sobre a pluralidade e diversidade dos educandos bem como das suas singularidades, sobre as oportunidades de interações sociais, definindo como deverão ser as atividades e os papéis exercidos. Ao assumir papéis diferenciados, a criança obtém uma noção mais objetiva de si própria. Quanto maior a diversidade de grupos dos quais participar, mais numerosos serão os parâmetros de relações sociais, o que, certamente, tende a enriquecer a sua personalidade. Isso tudo deve ser pensado, tendo-se na lembrança que a escola desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança como ser humano completo. Por isso mesmo, à luz de sua formação histórico-dialética, Wallon propõe uma escola engajada, inserida na sociedade e na cultura, ao mesmo tempo, comprometida com o desenvolvimento dos sujeitos, numa prática que integre a dimensão social com a dimensão individual em suas complexidades. Assim, também ambicionamos transcender da reflexão para a ação em favor de uma educação cada vez mais dialética, abrangente e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.
- CABRAL, João Francisco Pereira. *Heráclito*. **Brasil Escola**. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/heraclito.htm>. Acesso em 09 de maio de 2016.
- CERISARA, Ana Beatriz. **A psicogenética de Wallon e a educação Infantil**. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewFile/10046/9229>. Acesso em março de 2015.
- DANTAS, Pedro. **Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- DANTAS, Heloísa. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon*. La Taille, Y. (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1992.
- DOURADO, Ione Collado Pacheco & PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Henri Wallon: Psicologia e educação**. São Paulo: 2002. Artigo em PDF, Disponível em: [ficsedu.br/index.php/augusto\\_guzzo/article/view/110/128](http://ficsedu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110/128)>. Acesso em janeiro de 2015.

GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon: uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. *Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira*. GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira Grandino. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros Passos 23).

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

MALRIEU, P. et al. **Henri Wallon: pour Le centenaire de sa naissance**. Toulouse: l'Université de Toulouse-Le Mirail, 1981 (Serie A – Tome XIV).

OVTCHINNIKOV, N. F. **A materialidade do mundo e as leis de seu desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Editorial Vitória, 1955, p. 215-268.

SILVA, Dener Luiz da. *Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica*. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 145-163, Editora UFPR, 2007.

SILVEIRA, Fernando Lang da. *A teoria do conhecimento de Kant: o idealismo transcendental*. **Cad. Bras. Ens. Fil.** V. 19, número especial, p. 28-51, Florianópolis: UFSC. Março de 2002.

WALLON, Henri. *Fundamentos metafísicos ou fundamentos dialéticos da personalidade, Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. *Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant*. **Enfance**, Paris, (3-4): 287-296, mai-oct., 1959.

\_\_\_\_\_. *L'organique et Le social chez l'homme*. In: *Enfance*, Paris, n.1-2, p. 59-65, jan-avr, 1963.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. *A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança*. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Ed. Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Vega. 1979.

\_\_\_\_\_. *A atividade proprioplástica*, In: **Wallon**. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Psychologie et dialectique**. Paris, Messidor/Ed. Sociales, 1990.

\_\_\_\_\_. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes. 2007.