

A Consciência do Eu e a Psicologia de Steiner e Wallon

Jonas Bach Junior
Elizabete Villibor Flory


Resumo

O estudo abordou o desenvolvimento da consciência do eu, de acordo com um quadro comparativo entre as psicologias da educação de Rudolf Steiner e de Henri Wallon. É atribuída grande importância, por ambos os autores, ao surgimento na criança da autoconsciência da personalidade por volta dos três anos de idade. O advento da consciência do eu é acompanhado por crises e conflitos que possuem implicações práticas no campo da educação infantil. As psicologias de Wallon e Steiner abordam o ser humano de modo complexo e multifacetado, onde a evolução da psique é manifestação dos desdobramentos da motricidade, da afetividade, da inteligência, do querer, que culminam em capacidades exclusivamente humanas: o equilíbrio do andar ereto, a linguagem, o pensar e a autoconsciência. Esta pesquisa é teórica, de base bibliográfica, e realiza uma análise comparativa entre as duas teorias. Além disso, insere os dois autores na perspectiva contemporânea da psicologia da educação.

Palavras-chave: Psicologia da educação. Consciência do eu. Educação infantil.


Jonas Bach Junior

Universidade Federal do Triângulo
Mineiro - UFTM
E-mail: jonasbachjr@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6704-4065>

Elizabete Villibor Flory

Faculdade Rudolf Steiner
E-mail: beteflory@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9530-8918>

Recebido em: 22/05/2019
Aprovado em: 27/04/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65302>

Abstract**Keywords:**

Psychology of education. Self-awareness. Early childhood education.

The Self-Consciousness and the Psychology of Steiner and Wallon

The study addressed the development of self-consciousness, according to a comparative picture between the educational psychologies of Rudolf Steiner and Henri Wallon. It is attributed great importance by both authors to the appearance in the child of the self-consciousness of the personality by the three years of age. The advent of self-consciousness is accompanied by crises and conflicts that have practical implications in the field of early childhood education. The psychologies of Wallon and Steiner approach the human being in a complex and multifaceted way, where the evolution of the psyche is a manifestation of the unfolding of the motricity, affectivity, intelligence, and will, culminating in exclusively human capacities: language, thinking, and self-awareness. This research is theoretical, based on a bibliography, and performs a comparative analysis between the two theories. Moreover, it inserts the two authors in the contemporary perspective of the psychology of education.

Resumen**Palabras clave:**

Psicología educativa.
Conciencia de sí mismo.
Educación de la primera infancia.

La Conciencia de Sí Mismo y la Psicología de Steiner y Wallon

El estudio abordó el desarrollo de la conciencia de sí mismo, de acuerdo con una comparación entre la psicología de la educación de Rudolf Steiner y Henri Wallon. Se atribuye una gran importancia, tanto para los dos autores, del aumento de la autoconciencia de la personalidad del niño en torno a tres años. El advenimiento de la conciencia de sí mismo se acompaña de crisis y conflictos que tienen implicaciones prácticas en el campo de la educación infantil. La psicología de Wallon y Steiner abordan la manera compleja y polifacética humana en la que la evolución de la psique es una manifestación de las consecuencias de las habilidades motoras, afecto, inteligencia, voluntad, culminando en las capacidades humanas únicas: el equilibrio de caminar en posición vertical, el lenguaje, el pensamiento y la conciencia de sí mismo. Esta investigación es base teórica de la literatura, y realiza un análisis comparativo entre las dos teorías. Además, insertar los dos autores en la perspectiva contemporánea de la psicología de la educación.

Introdução

Pesquisas de caráter comparativo entre as psicologias da educação de Henri Wallon e Rudolf Steiner são muito raras. Este é um campo com muitas possibilidades de exploração devido ao ineditismo e ao desbravamento do que permanece desconhecido. Este estudo aborda o desenvolvimento da consciência do eu, ressaltando uma peculiaridade de ambos os autores: o destaque e a importância que atribuíram ao desenvolvimento da personalidade humana, especialmente no seu desabrochar durante a evolução infantil por volta do terceiro ano de vida de uma criança.

Trata-se de uma pesquisa teórica, de base bibliográfica, que realiza uma análise comparativa entre as psicologias da educação de Rudolf Steiner e de Henri Wallon. A seleção dos textos utilizados na análise se pautou pelos critérios de relevância dos mesmos dentro do tema do presente artigo e pelo fato de serem obras fundamentais dentro do conjunto das obras de cada autor.

Rudolf Steiner (1861-1925) - austríaco, filósofo e fundador da Pedagogia Waldorf - e Henri Wallon (1879-1962) – francês, filósofo e médico - foram contemporâneos em uma parte de suas existências¹. Ambos deixaram inúmeras contribuições para o campo da educação associado à fundamentação psicológica. A inclusão do pensamento de Steiner na disciplina Psicologia da Educação é rara, escassas são as menções ou citações de suas obras na literatura acadêmica. Já a inserção da abordagem walloniana encontra, até certo ponto, espaço de publicação e menção, embora concorra com autores de maior destaque e predominância na cultura acadêmica.

Abordagens comparativas possuem desafios específicos como a necessidade de apresentar cada lado separadamente, como resgate e reapresentação de cada discurso conforme foi originado, e formular um campo em comum apesar das disparidades e tensões entre ambas as linguagens e metodologias.

O enfoque na crise da personalidade - que surge após inúmeras conquistas de maturação biológica e psíquica – possui conexão com a prática da Educação Infantil. Este estudo de enfoque teórico pode contribuir para reflexões e análises críticas dos docentes que necessitam compreender os enigmas que permeiam o desabrochar da personalidade humana. O terceiro ano de vida é acompanhado de uma fase crítica, permeada de conflitos e passa a ser desafio para o campo prático da educação. A criança toma a consciência de que é um eu.

A crise da personalidade humana, por volta dos três anos de idade, não mereceu o mesmo destaque ou ênfase por parte de outros autores da psicologia da educação, como Piaget, Vigotski, Freud ou Skinner, em comparação com Steiner e Wallon. Esse diferencial de ambos os autores serviu de fio condutor para esta pesquisa na comparação entre as duas abordagens.

Inicialmente, apresentamos as bases teóricas de cada um. Por fim, exploramos um campo comum convergente entre os autores.

O desenvolvimento da personalidade na perspectiva walloniana

Na perspectiva de Wallon, o desenvolvimento da criança é resultado dinâmico da recíproca influência entre a motricidade, a afetividade, a inteligência e a personalidade. Além disso, é marcado por conflitos de origem externa e interna, conflitos que operam como propulsores do desenvolvimento e que são dinamogênicos. A divisão do desenvolvimento em diferentes estágios corresponde à funcionalidade de cada fase, cada etapa subsequente não é mera ampliação da anterior, “mas uma reformulação. Com frequência, instala-se, nos momentos de passagem, uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança” (GALVÃO, 1995, p.40).

A descrição walloniana dos cinco estágios de desenvolvimento é assistemática e descontínua, ou seja, há avanços e retrocessos, estagnações e evoluções, fluxos e refluxos. Ao longo dos estágios, ocorrem as alternâncias funcionais onde há o predomínio da afetividade ou da cognição, que correspondem à dinâmica centrípeta e centrífuga da interação da criança com o ambiente.

O desenvolvimento da criança não se dá por simples soma dos progressos que prosseguiriam sempre no mesmo sentido. Apresenta oscilações [...], manifestação antecipada, de uma função, devido ao concurso feliz de circunstâncias e retorno que explica a elaboração ainda insuficiente dos seus fatores subjetivos; retrocessos dos seus resultados [...], eclipse dos seus efeitos por funções mais recentes [...] (WALLON, s.d., p.105)

O primeiro estágio é denominado de impulsivo-emocional e abarca o primeiro ano de vida. Como a própria denominação já indica, há a prevalência das emoções que são para Wallon a exteriorização da afetividade. No encadeamento das alternâncias funcionais, a afetividade é a primeira forma de relação e interação da criança com o seu meio. O caráter impulsivo-emocional do primeiro ano de vida possui duas especificidades. De um lado, há a imperícia da criança na sua relação com o ambiente, “sua impotência em efetuar por si mesma qualquer um dos atos, os mais imperiosos, para seu bem-estar e sua subsistência” (WALLON, 1971, p.125), ou seja, a total dependência de outro ser humano que atenda suas necessidades. Por outro lado, há “o desenvolvimento e a maturação muito precoces de suas manifestações afetivas” (WALLON, 1971, p.125), o que exige um “acompanhamento exclusivo de todas as suas veleidades” (WALLON, 1971, p.125). O primeiro ano de vida é marcado por uma relação com seu próprio corpo, pelo domínio dos seus processos fisiológicos, pelo controle da sua motricidade, pela conquista do tônus e seu auge no equilíbrio da verticalidade da postura corporal. Esse estágio é dinamicamente centrípeta, baseado na afetividade.

O segundo estágio - sensório-motor e projetivo - ocorre entre o primeiro e terceiro ano de vida. Com a conquista de autonomia na marcha, no andar, e com as mãos livres para exercitar a preensão, a criança explora a relação com o seu ambiente e desenvolve sua inteligência prática. Além disso, esse estágio inclui o domínio da linguagem e a maturação da sua inteligência simbólica. A inteligência prática e simbólica perfazem a dinâmica centrífuga dessa fase de desenvolvimento, que também foi denominada de “projetiva”

para qualificar o funcionamento mental da criança. “Ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental ‘projeta-se’ em atos motores” (GALVÃO, 1995, p.43).

O terceiro estágio é o do personalismo, que se inicia por volta dos três anos e vai até seis anos. Nesse período, a criança forma a consciência de si, sua personalidade, e ao mesmo tempo, desenvolve-se através do confronto com o outro. O personalismo é um período de crise através do exercício de oposição. O eu passa por uma conquista progressiva de independência ao explorar os significados, usos e consequências sociais do “meu” e “teu” (PRESTES; MORO, 2010). Gradualmente, a criança perpassa um processo de diferenciação entre ela e as outras pessoas, ou seja, ela reduz o sincretismo de sua personalidade, não se imiscui mais tão espontaneamente nos outros. “Somente a partir dos três anos, a criança começa a se conduzir e a se conhecer como um sujeito distinto de outrem” (WALLON, 1971, p.205). Nas interações sociais, exercita competição e dominação. Esse período é marcado pela afetividade e sua dinâmica centrípeta.

O quarto estágio – categorial - tem seu início por volta dos seis anos e vai até os 11 ou 12 anos. A criança ganha poder de autodisciplina, a motricidade já se estabilizou permitindo assim o controle da atenção. Os atos motores foram integrados pela inteligência e passaram por um processo de internalização. No estágio anterior, a criança reduziu o sincretismo de sua personalidade. Nesse estágio, ela reduz o sincretismo do seu pensamento. A inteligência é a principal função desenvolvida nesse estágio, que tem o caráter centrífugo: a criança desenvolve interesse pelo mundo, pelas coisas, abordando-os através de categorias do pensamento.

O quinto e último estágio é o da adolescência, a partir dos 12 anos. Novamente há uma crise de oposição, um retorno na intensidade de desenvolvimento da personalidade. Ao voltar-se para si, a criança tem na dinâmica centrípeta desse estágio, o estabelecimento de um novo patamar na definição de suas características com a retomada da afetividade.

Os estágios apresentam um movimento pendular, alternando entre a construção do eu, a formação da personalidade, num movimento de introspecção – com ênfase na afetividade - e a construção do mundo e a elaboração da realidade, num movimento de extroversão – com ênfase na inteligência. A dialética do desenvolvimento humano é uma construção da autonomia da pessoa entre movimentos de internalização e externalização. Os estágios impulsivo-emocional, personalista e adolescente são predominantemente afetivos, centrípetos, voltados para a formação íntima do sujeito e de suas relações sociais. Os estágios sensório-motor projetivo e categorial possuem o predomínio intelectual, são centrífugos, voltados para a formação de relações com objeto. Para Wallon, a adolescência não é o último estágio de desenvolvimento, toda a biografia é permeada por oportunidades de aprendizado. “Afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida” (GRANDINO, 2010, p.36).

Embora a perspectiva walloniana englobe diversos fatores concorrentes na evolução psíquica, ela enfatiza igualmente uma unidade entre as diferentes etapas. Há uma negação em abordar a criança de modo fragmentado e isolado. “Na sucessão das suas idades é um único e mesmo ser em contínua metamorfose. Sua unidade, feita de contrastes e de conflitos, não deixa por isso de ser menos suscetível de ampliações e de inovações” (WALLON, s.d., p.224). No entanto, este “único e mesmo ser em contínua metamorfose” precisa inaugurar uma capacidade de distinguir-se do seu meio ambiente. O pensamento da criança pequena é caracteristicamente sincrético, ou seja, imiscuído aos acontecimentos do seu entorno. O momento em que o ser humano passa a ter consciência de si, que algo emana de si próprio de modo independente de seu ambiente, é uma conquista.

Somente a partir dos três anos, a criança começa a se conduzir e a se conhecer como um sujeito distinto de outrem. E para chegar a se analisar, a buscar fórmulas graças às quais tentará exprimir sua individualidade subjetiva, faz-se-lhe mister passar por uma evolução que a levará até a adolescência ou à idade adulta e cujos graus e formas variam, consideravelmente, de pessoa para pessoa. (WALLON, 1971, p.205).

A manifestação da individualidade psíquica por volta dos três anos é um salto no desenvolvimento, pois antes dessa idade a consciência infantil apresenta uma evolução permeada por uma dinâmica constante, “sem dúvida por estar sob a dependência quase exclusiva das condições e transformações biológicas, características da infância” (WALLON, 1971, p.205). Antes do surgimento da consciência de si, a criança está em íntima dependência do curso psicológico e biológico do seu desenvolvimento.

A consciência da individualidade psíquica precisa transpor seus estados anteriores de unidade com o mundo das percepções, sensações e emoções. No início do desenvolvimento da consciência, a individualidade psíquica está interligada a “situações dominadas exclusivamente por suas necessidades orgânicas pois, neste momento, só pode reagir às circunstâncias a estas relacionadas” (WALLON, 1971, p.206). Na dissolução com as sensações e sentimentos, não surge o sentimento de que “eu sou”, as forças da percepção preponderam e prevalecem na determinação da consciência. O sentimento de que “eu sou” depende de uma capacidade de fazer oposição às correntes que fluem adentro da consciência que ainda está amalgamada à experiência corporal e orgânica.

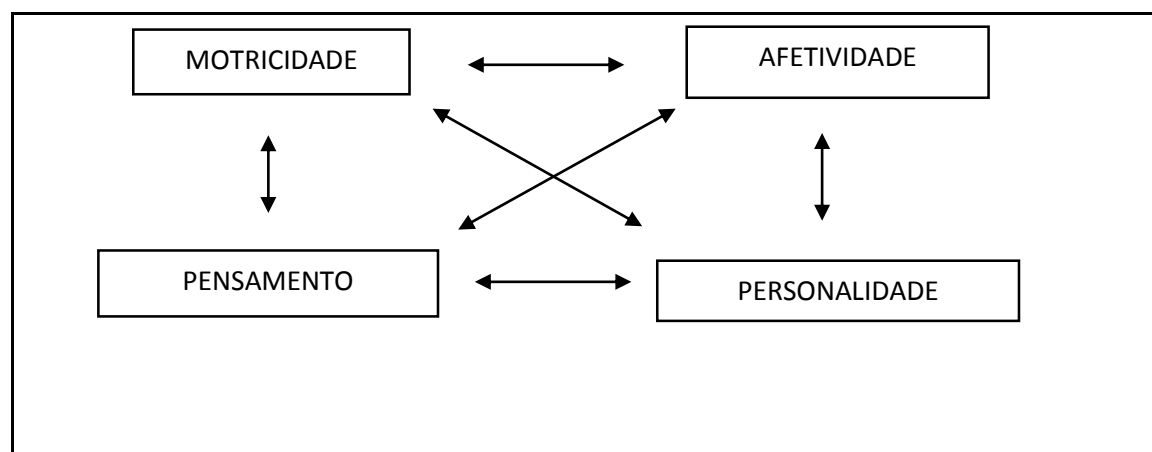
A criança, por volta de três anos, inaugura a capacidade da consciência de si, isso implica num processo de separação e oposição. Conseqüentemente, sua perspectiva muda e seu comportamento e relações com o ambiente passam por uma reviravolta, “ela adota uma concepção exclusiva e unilateral, a sua, ou seja, a de uma personalidade particular e constante, possuindo perspectiva própria e distribuindo os outros em relação a si” (WALLON, 1971, p.245). Contudo, há uma condição psicológica para essa separação, a criança inaugura a capacidade de não se identificar mais com o conteúdo de suas vivências. Antes de possuir a intuição consciente de que é um eu, a criança se autopercebe misturada ao seu entorno.

A consciência do eu é um processo de autoconstituição, a criança precisa se retirar “daquilo que não é ela mesma, dissociando a experiência vivida segundo a categoria do eu e do não-eu” (WALLON, 1971, p.245).

A psicologia walloniana destaca o caráter dúbio da formação da personalidade, a contraposição que a consciência de si realiza diante das outras pessoas é o móbil do desenvolvimento psicológico a partir do terceiro ano de vida. Isso possui implicações práticas para todo o campo da educação, seja o familiar ou o escolar. A consciência de si, nos primórdios de um eu que se estabelece no seu espaço social, precisa chamar a atenção da consciência do outro, podendo não se importar a respeito de quais meios utiliza para atrair a atenção do outro.

Até mesmo consegue cometer erros ou faltas, de modo intencional, a fim de ser repreendida e para obter que os demais nela fixem a atenção. Para triunfar diante de alguma oposição, é capaz de duplicidade. Há uma perda imediata da simplicidade de suas reações. A intenção nascente sabe se mascarar. À situação presente, que parece querer confirmar com seu gesto, a criança opõe mentalmente uma outra. Aprende a subordinar o provável ao possível. Esta descoberta – recente para ela – do contraste eventual, observável entre os dois, leva-a a se divertir com isto. Diverte-se constantemente ‘fazendo de conta’, só pelo prazer de o fazer. Assume uma fisionomia amistosa ao abordar outras crianças, para se apoderar bruscamente de seus brinquedos. (WALLON, 1971, p.249)

A conquista da consciência de si não se realiza espontaneamente, ela é o resultado das mútuas influências dos desenvolvimentos da motricidade, da afetividade, da inteligência e da personalidade. O pêndulo que alterna entre afetividade e inteligências, como alternância funcional num movimento centrípeta e centrífuga, marca a dinâmica psíquica. A criança chega à consciência de si na fase centrípeta, afetiva, de construção de sua personalidade, quando ela não está dirigida para fora, na fase da inteligência, centrífuga, de construção do mundo. O primeiro ano de vida de uma criança é a etapa de domínio da motricidade, que gradualmente através dos gestos passa de uma base comunicativa baseada no corpo para uma comunicação linguística ao longo do segundo ano de vida. A comunicação gestual e verbal expressa o mundo da afetividade, das emoções e se transforma no veículo de manifestação das representações mentais que, sendo a vida da inteligência e dos pensamentos, tornam-se alicerce para o surgimento da consciência do eu que surge por volta dos três anos de idade (quadro 1).



Quadro 1: Reciprocidade de influências entre os quatro principais fatores da evolução psicológica, segundo Wallon.

Em sua obra *Do Ato ao Pensamento*, Wallon (2015) constata uma metamorfose gradual da psique humana que possui um fio condutor na imagem. O movimento, o agir e os gestos são uma imagem concreta expressa através do corpo. As palavras e a linguagem são uma tradução imagética da vivência que o ser possui do mundo. Representações mentais (imagens) são articulações que a inteligência realiza para sua interação com o mundo e a consciência do eu é a capacidade que a própria psique possui de construir um espelho de si.

O desenvolvimento da personalidade na perspectiva steineriana

Steiner elaborou sua teoria a respeito do desenvolvimento humano a partir da fenomenologia de Goethe que lhe serviu de suporte metodológico para inúmeras pesquisas em diversas áreas da vida (BACH JUNIOR, 2019). Sua abordagem trans/interdisciplinar não dissociou a evolução psicológica dos fatores anatômicos e fisiológicos, e incluiu a dimensão espiritual como fator evolutivo.

Steiner precisou de um neologismo para designar a impossibilidade de compreensão do fenômeno humano através de processos epistemológicos fragmentadores. Ao se referir à constituição humana, ele utilizou as palavras quadrimembração e trimembração com o intuito de enfatizar a qualidade orgânica das partes constituintes². Assim como uma cabeça ou um membro não existem fora de um corpo, mas pertencem a um mesmo todo, assim também as atividades do pensar, sentir e querer, por exemplo, não podem ser separadas e isoladas na compreensão do que se trata a psique humana. Pensar, sentir e querer são três instâncias psíquicas, atividades de qualidades distintas que pertencem a um todo, a alma humana. A psicologia steineriana, portanto, é trimembrada (SCHMELZER, 2016).

Além disso, as pesquisas de Steiner apontaram para uma inter-relação existente entre a psique, a anatomia e a fisiologia humanas. Há correspondências entre as atividades psíquicas, a forma do corpo humano e as funções fisiológicas. Anatomicamente, de modo genérico, o corpo é comumente diferenciado em cabeça, tronco e membros. Em uma consideração de caráter fisiológico, em cada parte anatômica predomina um sistema, uma função diferenciada: na cabeça predomina o sistema nervoso-sensorial, na região superior do tronco o sistema circulatório-respiratório e na região inferior do tronco e nos membros o sistema metabólico-motor. A correspondência psíquica inter-relacionada aos aspectos anatômicos e fisiológicos evidencia que a cabeça, sistema nervoso-sensorial, é o centro da atividade pensante; que o tronco, onde predomina o sistema circulatório-respiratório, é o centro da atividade afetiva, do mundo dos sentimentos; e que a região inferior do tronco e os membros, sistema metabólico-motor, centralizam a atividade volitiva, os impulsos do querer.

Há ainda outra correspondência na perspectiva trimembrada no ser humano. As três formas anatômicas principais do corpo humano como um todo, as três principais funções fisiológicas e as três atividades da psique implicam em três níveis distintos de consciência (quadro 2). Na atividade pensante há

um grau de vigilância, de consciência desperta. Na atividade afetiva o grau de consciência é menor, é onírico, intermediário entre o estado desperto e a inconsciência (ULLRICH, 2015). Na atividade volitiva, metabólico-motora, não há consciência, o estado é de “sono”, de inconsciência dos processos que ocorrem no interior do metabolismo e da motricidade. Esta inconsciência diz respeito aos processos normais desses sistemas, doenças e dores são exceção, pois indicam patologias ou que algo anormal está acontecendo. O estado de “sono” na região inferior do tronco e membros quer indicar que não temos consciência da produção de sucos gástricos durante a digestão, por exemplo, ou somos inconscientes dos processos dinâmicos de contração e dilatação dos músculos ao nos movermos. Então, o que Steiner designa como nível inconsciente do sistema metabólico-motor não pode ser confundido com a representação que o sujeito possui do movimento que quer ou irá realizar, pois somente a representação é consciente. No entanto, a representação não é oriunda do sistema metabólico-motor, mas sim do sistema nervoso-sensorial (RITTELMAYER, 2016).

Anatomia	Fisiologia (sistema)	Psique	Consciência	Desenvolvimento
Cabeça	nervoso-sensorial	pensar	desperta	pensar
tronco	circulatório- respiratório	sentir	onírica	falar
membros	metabólico-motor	querer	inconsciente	andar

Quadro 2: trimembrança anatômica, fisiológica, psicológica, dos níveis de consciência e do desenvolvimento

O desenvolvimento infantil, a partir da perspectiva da psicologia de Steiner, assinala as aquisições da criança nos primeiros anos de vida, obedecendo em condições normais à ordem cronológica do andar, falar e pensar. Estas três capacidades são notória e exclusivamente humanas. No andar, trata-se da bipedalidade vertical, característica humana diferenciadora dos animais e conquistada normalmente no primeiro ano de vida de um ser humano. O aprendizado do andar é inconsciente, pois se trata de uma habilidade que requer a inteligência prática do equilíbrio vertical do corpo e da dinâmica do movimento dos membros inferiores. A segunda conquista é a da fala que se desenvolve ao longo do segundo ano de vida e que prepara a base para a terceira habilidade humana, a do pensar que é desenvolvida ao longo do terceiro ano de existência. A fala não é totalmente inconsciente, mas tampouco se trata de uma atividade consciente, ela se situa num nível intermediário, onírico. Os primeiros rudimentos da vida pensante indicam o nascimento da consciência, mas não da autoconsciência. A consciência do eu surge por volta dos três anos de idade, quando a criança tem a evidência de que não é igual aos outros seres humanos e passa a inaugurar o emprego linguístico de uma palavra que, até o fim da sua vida, irá designar a si própria, “eu”.

A psicologia steineriana aponta a dinâmica evolutiva do indivíduo que parte, inicialmente, de um nível inconsciente que realiza o processo de aprendizado, através do amadurecimento do sistema metabólico-motor para a conquista do tônus e do equilíbrio (RIETHMÜLLER, 2016). As setas no quadro 2 indicam a progressão. Numa segunda fase, um nível semiconsciente que efetiva o processo de aprendizado da fala para, então, galgar aos poucos as primeiras incursões no mundo da inteligência e das representações. Com o aprendizado do andar, as mãos tornam-se livres para a expressão em gestos, para o desenvolvimento da inteligência prática, para a realização da preensão e seu conseqüente impulso de estímulos ao cérebro. A fase de liberdade das mãos coincide com a exploração da linguagem. O coroamento do processo de desenvolvimento do andar, falar e pensar é a autoconsciência de que se é uma personalidade, um eu. Esse coroamento necessita aproximadamente de três anos para se concretizar.

Além do destaque para esse fenômeno biológico, psíquico e espiritual durante os três primeiros anos de vida, a psicologia steineriana também enfatiza a importância do ciclo de desenvolvimento humano durante cada sete anos. A quadrimembração revela outro modo de consideração a respeito da constituição do ser humano que não pode ser isolado da perspectiva trimembrada, pois o desenvolvimento do bebê ao adulto perpassa também condições evolutivas dependentes dos quatro níveis de manifestação da essência humana. A constituição quadrimembrada evidencia a dimensão material enquanto corpo físico, a dimensão vital enquanto corpo etérico, a dimensão da interioridade enquanto mundo de sensações, sentimentos, desejos e representações (psique) e a dimensão espiritual representada pelo centro da consciência, o eu³. O dia do nascimento de um bebê marca o momento de independência física da criança em relação à mãe. Durante os primeiros sete anos de vida ainda há uma dependência vital da criança, a passagem para o segundo setênio, a partir do sétimo ano de vida, marca a conquista dessa nova independência.

O fato de uma criança até seu sétimo ano de vida, aproximadamente, ainda precisar desenvolver seu corpo vital em conjunto com seu ambiente social, tem implicações para a evolução psíquica da criança como a qualidade de suas representações mentais e do mundo de suas percepções. Como a criança do primeiro setênio não possui ainda a atividade do intelecto abstrato – desde que não tenha sido precocemente estimulada para isso, em alguns casos – o modo dela perceber o mundo é substancialmente diferenciado em comparação ao do adulto (LOEBELL, 2016). O corpo etérico, ou corpo vital, é imagem e produtor de imagem, sendo o corpo físico a manifestação tridimensional dessa atividade vital. Segundo Steiner, a criança do primeiro setênio transforma todas as vivências e experiências do seu ambiente em imagem, justamente por não intercalar às percepções a atividade conceitual do intelecto abstrato. “De certa forma, a criança, nos primeiros sete anos, é totalmente olho” (STEINER, 2005, p.18). Em outras palavras, a criança do primeiro setênio é toda um órgão de percepção.

A apresentação sucinta da complexidade da psicologia steineriana em quadros e esquemas conceituais (trimembração e quadrimembração) não abarca em detalhes todas as implicações desse modo

de observar a natureza humana, pois isso iria além do escopo deste estudo. O fundamento metodológico da fenomenologia de Goethe amparou as pesquisas de Steiner. O conceito de metamorfose é pressuposto epistemológico para a devida compreensão dos resultados aos quais Steiner chegou (BACH JUNIOR, 2019).

A conquista da consciência do eu é um fenômeno altamente complexo e é abordado trans e interdisciplinarmente. Ou seja, a consciência de si é resultado de um conjunto de metamorfoses psíquicas que estão interligadas à maturação biológica (anatômica e fisiológica), ao processo de aquisição de habilidades exclusivamente humanas - o andar bípede vertical, a linguagem e o pensamento verbal – e à passagem gradual de um estado inicial inconsciente para níveis oníricos e despertos da consciência. Na fenomenologia de Steiner não há isolamento ou fragmentação, cada item apresentado como esquema, tanto na trimembração quanto na quadrimembração, não está apartado do todo, o fenômeno da existência humana.

O fenômeno da consciência de si não é uma mera atribuição gramatical, uma inauguração no uso de um mero pronome pessoal para se referir a si mesmo, como se a criança estivesse tão somente agregando mais um dado no seu repertório de palavras. Descobrir-se como um eu não é questão de ampliação do vocabulário, mas de uma qualidade na tomada da consciência que antes não ocorria. Ninguém nos ensina a dizer eu quando devemos nos referir a nós mesmos. Antes da descoberta de que se é um eu, a criança tende a usar a terceira pessoa, “o nenê quer...”, ou a proferir seu próprio nome, “fulano(a) quer...”.

O surgimento do eu depende da configuração do não-eu. O fenômeno psíquico de manifestação da individualidade significa a constituição de uma polaridade, não há eu sem um não-eu. O eu como centro da consciência passa a ser capaz, paulatinamente, de objetivar suas experiências no mundo. Ou seja, a criança não reage mais exclusiva e diretamente aos estímulos presentes em seu ambiente, mas vai adquirindo a habilidade de ter relação com o passado através de imagens de suas vivências. Assim, ela transpõe aos poucos o que lhe é atual e imediato e passa a articular suas percepções e ações no mundo através de suas representações. Contudo, essa conquista individual da criança é concomitantemente um desafio social, pois o eu vai se constituindo psicologicamente num processo de criação de oposição.

O desenvolvimento da consciência do eu faz parte de um todo, o desenvolvimento da consciência da humanidade. Steiner parte da perspectiva de um desenvolvimento humano individual que recapitula, em termos de estágios da consciência, os graus perpassados pela espécie humana. Assim, o percurso filogenético pretérito configura o devir da consciência infantil. No entanto, esse princípio nunca deveria ser interpretado como homogeneizador das etapas que cada indivíduo deve galgar, pois ele não exclui o espectro de diferenças proporcionado pela diversidade dos contextos. Em termos práticos, a recapitulação não se realiza na mesma dinâmica em todos os indivíduos como se fosse um fator uniformizador da evolução individual. O contexto social tem sua função e determinação, contudo, sem ultrapassar os níveis

de consciência. Como a transição - de um bebê inconsciente para uma criança pequena mergulhada em onirismo na sua relação com o mundo, e daí para uma criança que ensaia seu despertar racional na sua interação com os fenômenos - possui muitas nuances de sutileza, o caráter taxonômico dessas nuances é despropositado, uma vez que o percurso individual não é linear, mas apresenta avanços e retrocessos e depende da inter-relação com outros fatores.

A consciência do eu: a convergência de Steiner e Wallon

A pesquisa comparativa entre Steiner e Wallon ainda está nos seus primórdios. Como os dois autores utilizaram nomenclaturas distintas, o esforço de uma tradução dos termos num campo comum poderia tornar reconhecível a abrangência de alguns aspectos similares entre ambas as teorias. O delineamento de um campo similar não implica necessariamente em uma identidade entre ambos, mas tão somente graus de aproximação e afinidade. Assim como o apontamento de alguma divergência não significa, invariavelmente, uma total incompatibilidade.

Um dos primeiros estudos comparativos escolheu a imitação como tema, uma vez que tanto Steiner quanto Wallon destacaram o papel da atividade imitativa no desenvolvimento psicológico. Matwijn (2003, p.196) abordou também o que há de comum na colaboração de ambos para o campo prático da educação infantil, como a recomendação de que as instituições “sejam espaços de socialização, de ricas vivências educacionais e de desenvolvimento e não de ‘instrução – adestramento’, por memorização precoce de conteúdos”. O destaque dado pelos dois autores ao fenômeno da imitação, porém, não é uma peculiaridade de suas psicologias, uma vez que o assunto também foi abordado por Freud, Piaget, Skinner e Vigotski.

Inicialmente, pode-se destacar um campo aproximativo entre Steiner e Wallon pelo fato de ambos terem incluído a consideração de múltiplos fatores na determinação do desenvolvimento psicológico. O conceito de querer em Steiner, conectado ao metabólico-motor, por um lado tem suas raízes no inconsciente, mas por outro lado é fator determinante do desenvolvimento motor. Neste sentido, quando Wallon aborda a motricidade, sua psicologia investiga os graus de maturação e conquista de habilidades no corpo expressos pela atividade anímica que Steiner denominou como querer. Cabe ressaltar que o querer para Steiner não se reduz à manifestação motriz, como atividade anímica ele é muito mais múltiplo e complexo do que isto.

O grau de detalhamento na descrição da motricidade apresentado por Wallon mostra a envergadura de suas pesquisas. Enquanto Steiner destaca o ápice da conquista da motricidade, a bipedalidade vertical, Wallon é minucioso no passo a passo desta conquista. Os dois autores deram destaque à conquista do equilíbrio como importante etapa no devir psicológico, como aspecto do aprendizado, uma vez que o ser humano não nasce sabendo e aprende sem o recurso da linguagem.

Outra característica comum que pode ser salientada é a dinâmica evolutiva da psique em constante processo de transformação. As manifestações psíquicas vão passando por metamorfoses, ou seja, a multiplicidade de formas de expressão possui um fio condutor comum, uma unidade que lhes subjaz. Suas psicologias não realizaram uma infundável taxonomia do múltiplo que é característica do nível aparente da realidade, mas buscaram evidenciar a unidade da multiplicidade. Ambos consideram que os movimentos corporais e os gestos são os fundamentos para a formação da linguagem e, posteriormente, do pensamento. “O gesto, em si mesmo, é menos ato do que figuração simbólica de um ato”, escreve Wallon (2015, p.115) no capítulo sobre os prelúdios psicomotores do pensamento. Isto se conecta a Steiner que destacou a metamorfose dos gestos humano na dinâmica motora da fala. A observação fenomenológica do ser humano constata que os movimentos e os gestos, como exteriorização evidente do querer, passam por metamorfoses e são a atividade basilar do que se manifestará mais tarde como linguagem. “A maneira como a mão se move, como faz gestos, como a energia se derrama nela – tudo se transmite ao cérebro e plasma o aspecto motor da fala” (STEINER, 1994, p.15).

Tanto Steiner quanto Wallon enfatizaram a aquisição da linguagem e a importância da afetividade, do mundo das emoções e dos sentimentos no desenvolvimento psicológico. Isto possui implicações diretas no campo da educação, pois destaca a relevância das relações humanas, entre professores e alunos, como fundamento para a ampliação do processo de ensino e aprendizado.

A complexidade das psicologias steineriana e walloniana reside no fato de incluir a pluralidade de influências que configuram o vir-a-ser humano. Não há indivíduo que se desenvolva apartado do social, nem sociedade que não dependa de cada indivíduo. A afetividade e os sentimentos têm conexão com os movimentos e a vida volitiva, assim como a inteligência possui seus desdobramentos a partir de sua conexão com a afetividade, os sentimentos, o querer e a motricidade. A consequência para a prática educativa é o valor que a ativação da motricidade possui para impulsionar a evolução da psique, e o valor da relação, da dinâmica afetiva, entre quem aprende e quem ensina. Ou seja, ambos não referendam as premissas e as prerrogativas do intelectualismo como modo cultural predominante na psicologia da educação.

O que isto significa para o campo prático da educação infantil? As psicologias de Steiner e Wallon valorizam o papel dos movimentos, da expressão corporal, dos gestos, da afetividade, dos sentimentos como fundamento primordial da evolução psicológica, como meios para uma educação profunda. Wallon mostra a pobreza de uma educação que se centra só nas noções verbais (MIALARET, 1981). Steiner adverte para o perigo de um intelectualismo precoce em detrimento do desabrochar das outras forças anímicas que são igualmente importantes para a existência de um ser humano como um todo.

A conquista da consciência de si, quando o eu adquire pela primeira vez autoconsciência, é um momento psicológico de grande valor para ambos os autores. Steiner e Wallon destacaram a fase dos três anos de idade como um marco diferenciador, uma nova qualidade psíquica surge concomitantemente à

consciência do eu. A abordagem de ambos é integrativa, o surgimento da autoconsciência não é apenas um momento pontual por volta dos três anos de idade, mas é o fenômeno da pessoa que atua na biografia como um todo, é o fenômeno de sua unicidade.

O primeiro, segundo e terceiro estágio de desenvolvimento psicológico, segundo Wallon, coincidem cronologicamente com o período do primeiro setênio descrito por Steiner. Uma peculiaridade na psicologia da educação de Steiner é a ênfase à idade em torno dos 9 e 10 anos, denominada nas escolas Waldorf de “rubicão”, caracterizada por uma nova “crise do eu”, um conflito que a personalidade da criança passa a vivenciar (FÖLLER-MANCINI & BERGER, 2016). Esse momento da evolução infantil não mereceu destaque na abordagem de Wallon (s.d.).

Uma questão com pressupostos díspares é a noção de que o indivíduo repetiria fases evolutivas já conquistadas pela sua espécie. Ao refutar o princípio da recapitulação, no nível ontogenético, do decurso filogenético, Wallon (s.d., p.39) atenta para as discrepâncias oriundas de distintos processos de socialização e afirma que “o paralelismo ontofilogenético”, além de não estar imbuído de “critérios objetivos”, “contém inverossimilhanças insuperáveis”. Ou seja, ele enfatiza que o contexto temporal e espacial de uma cultura influencia e determina um campo de diferenças entre indivíduos no que tange suas aquisições de inserção no mundo social. Dessa forma, o meio no qual a criança vive exerce também um papel preponderante na determinação no seu desenvolvimento, a contextualização traz a marca da civilização correspondente na qual o infante se encontra. “Ora, a experiência mostrou que, se entre dois adultos já formados o desacordo pode ser irreduzível, pelo contrário, em crianças suficientemente jovens o meio em que são educadas imprime a civilização correspondente” (WALLON, s.d., p.39).

Para Steiner, a recapitulação refere-se a uma ordem cronológica da evolução psíquica, onde o indivíduo trilha os mesmos passos que a espécie humana no sentido de ter seu início completamente imerso numa inconsciência, de ir conquistando aos poucos níveis oníricos de apreensão do mundo, para paulatinamente desvencilhar-se dos mitos e arquétipos presentes nesse modo intermediário e, passar assim, a ensaiar a abordagem conceitual na sua inter-relação com o mundo, assim como na humanidade a abordagem conceitual, mais propriamente inaugurada através dos gregos nas escolas filosóficas, surgiu posteriormente no percurso histórico da psique humana.

Considerações finais

O debate contemporâneo da psicologia da educação reclama por métodos e abordagens interdisciplinares que vão além das restrições paradigmáticas de qualquer viés científico (PALÁCIOS, 2004). Rudolf Steiner e Henri Wallon possuem em comum o fato de abordarem o estudo da psique humana sem a redução de suas análises em torno de um único eixo conceitual, que serviria como uma metanarrativa – ou um esquema interpretativo totalizante - para a descrição e explicação do complexo desenvolvimento

humano. Ambos os autores partem do princípio que diversos fatores precisam ser levados em conta no estudo da psique, pois esta manifesta-se de modo multifacetado e suas diferentes dimensões não são meras partes que se agregam, mas vetores constituintes do todo.

Nomes consagrados na psicologia da educação erigiram escolas do pensamento psicológico a partir de algum eixo conceitual em torno do qual procuraram desvendar o fenômeno psicológico e a questão do desenvolvimento e do aprendizado. Por exemplo, assim como a célula é a unidade elementar que fundamenta um organismo biológico, Marx buscou uma análise da sociedade a partir da sua “célula”, ou seja, do aspecto mais elementar que fundamenta a sociedade: a formação do capital. Em sua obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, Vigotski (2001) buscou encontrar essa dimensão elementar da psique e elegeu a palavra - como a célula da consciência - como a dimensão mais elementar do processo histórico-cultural e fator propulsor da evolução especificamente humana. Já Piaget (2012) concentrou suas pesquisas em outro eixo, na construção da inteligência, com foco nas capacidades lógicas de compreensão da realidade, chegando aos diferentes estágios do desenvolvimento humano que configuram etapas de interação do sujeito cognoscente com seu ambiente e da capacitação daquele em articular-se cognitivamente com a realidade. A psicanálise de Freud centralizou a pesquisa da psique humana em torno das pulsões inconscientes (KUPFER, 1999). A dimensão dos desejos é determinante na configuração do fenômeno psicológico e é o eixo central da abordagem psicanalítica. O behaviorismo de Skinner também foi fundamentado em torno de um único eixo metodológico, as análises de experimentos a respeito da constituição do condicionamento operante elegem o comportamento como unidade a ser exclusivamente observada (BAUM, 2006).

As escolas da psicologia da educação não deram o mesmo destaque para o ponto de maior convergência entre Steiner e Wallon: a importância da consciência do eu que surge em torno dos três anos de idade. Na linha histórico-cultural, o estudo da personalidade foi assumido por Leontiev, discípulo de Vigotski, porém, sempre partindo do pressuposto que ela é apenas um epifenômeno da historicidade dos processos intersubjetivos. Para a psicanálise, o eu está sob a ameaça do inconsciente, pois “não é senhor em sua casa”. A linha comportamentalista refuta o próprio conceito de consciência, que dirá o de autoconsciência. O construtivismo dedicou-se à construção das estruturas cognitivas pelo sujeito, pelo que é amplamente reconhecido. Ainda que o surgimento da autoconsciência na criança aos 3 anos de idade não tenha sido enfatizado na perspectiva piagetiana sobre o desenvolvimento infantil, ele pode ser bem compreendido a partir deste autor (sobretudo levando-se em consideração suas obras sobre a construção das estruturas infralógicas no período sensório-motor e sobre a representação do mundo pela criança). O aprofundamento desse tema a partir de Piaget foge ao escopo deste artigo, configurando-se tema de interesse para um próximo texto.

Steiner e Wallon distinguem-se desses quatro ícones da psicologia da educação justamente por não elencarem um único eixo conceitual para a descrição, explicação e exploração do fenômeno psicológico. Para Wallon, a motricidade, a afetividade, a cognição e a pessoa são quatro fatores que precisam ser levados em conta como um todo, em suas mútuas influências e na reciprocidade de suas interferências, na compreensão do complexo desenvolvimento humano. Nenhuma dessas categorias, isoladamente, é responsável pela constituição da psique, pelo contrário, todas são respectivamente importantes na evolução psíquica, cada uma a seu modo, de acordo com seu aspecto funcional. Para Steiner, a psique humana é constituída por uma dinâmica tríplice entre pensar, sentir e querer, inter-relacionada ao desenvolvimento das dimensões físicas, vitais e espirituais do ser humano. Sua abordagem interdisciplinar inclui as recíprocas influências que a psique recebe ao longo de sua maturação através do desenvolvimento anatômico e fisiológico do ser humano, por exemplo.

Outras peculiaridades de ambos os autores também não estão presentes nas abordagens das escolas do pensamento psicológico que se tornaram clássicas nos processos de formação de educadores. Tanto Wallon quanto Steiner atribuem importância à aquisição humana da capacidade de equilíbrio, incluem o desenvolvimento da motricidade, o papel da afetividade e da linguagem, e destacam o surgimento da consciência de si ou consciência do eu como fator específico e diferenciador da psique humana. Nesse sentido, pesquisas comparativas das teorias de Steiner e Wallon podem contribuir para um amplo debate a respeito da educação e a evolução psíquica da personalidade, uma vez que oferecem um diferencial na questão da abordagem conceitual.

Notas

¹ As breves menções biográficas a respeito de Steiner e Wallon não representam a envergadura da atuação social de ambos. Steiner foi fundador da Antroposofia, uma cosmovisão que inspira atividades sociais relacionadas à medicina, agricultura, farmácia, educação, psicologia e outras. Em sua primeira fase produtiva, enfocou a filosofia e a epistemologia com bases na fenomenologia de Goethe. Em sua segunda fase, ampliou sua atuação em direta conexão com as questões da espiritualidade humana. Wallon também teve atuação multifacetada, pois foi médico, filósofo, psicólogo e político. Professor na Universidade de Sorbonne, trilhou as pesquisas acadêmicas com ênfase na psicologia da criança.

² Os termos quadrimembração e trimembração são traduções das palavras *Viergliederung* e *Dreigliederung*, respectivamente, neologismos em alemão que são compostos pelas palavras *drei* (três), *vier* (quatro) e *Glieder* (membros, partes de um todo).

³ Steiner normalmente utilizou as expressões corpo físico, corpo etérico ou corpo vital, corpo astral e eu para denominar as quatro dimensões da quadrimembração.

Referências

BACH JUNIOR, Jonas. *Fenomenologia de Goethe e educação: a filosofia da educação de Steiner*. Curitiba: Lohengrin, 2019.

BAUM, William. *Compreender o behaviorismo: comportamento, cultura e evolução*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. *Perspectiva*, Florianópolis-SC, V.15, N.28, p.35-50, março, 1997.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, Curitiba-PR, UFPR, V.26, N.36, p.21-38, abril, 2010.

FÖLLER-MANCINI, Axel; BERGER, Bettina. Der Rubikon als Entwicklungsphänomen in der mittleren Kindheit. In: SCHIEREN, Jost. (org.). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Basileia, Suíça: Beltz Juvent, 2016. p.272-299.

FLORY, Elizabete Villibor. A relação figura-fundo e as estruturas infra-lógicas na construção da identidade psicossocial de pessoas com transtornos severos do comportamento. *Boletim de Psicologia*, v. LVI, p. 171-187, 2006.

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

GRANDINO, Patricia Junqueira. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira. In: GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène (Org.) *Henri Wallon*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p.25-41

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1999.

LOEBELL, Peter. Begründungsansätze für das Konzept der Jahrsiebte in der

Waldorfpädagogik. In: SCHIEREN, Jost. (org.). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Basileia, Suíça: Beltz Juvent, 2016. p.228-253.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo-SP, PUC-SP, N.20, p.11-30, junho, 2005

MATWIJSZYN, Marise. *A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antropológica e walloniana*. 2003. 211p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2003.

MIALARET, Gardon. Henri Wallon: su método, algunos aspectos psicológicos de su obra. In: SANCLEMENTE, Miguel Puyuelo. (Org.) *Introducción a Wallon: Wallon y la psicomotricidad*. Barcelona, Editorial Médica y Técnica S.A., 1981. p.77-102

PALÁCIOS, Jesús. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias, métodos: introdução à história, aos conceitos e aos métodos. In: COLL, César.; ARCHESI, Álvaro.; PALÁCIOS, Jesús. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*, volume 2. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.13-54

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Tradução: Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 1996.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Jean Piaget & Bärbel Inhelder. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

PRESTES, Irene Carmem Picone; MORO, Catarina de Sousa. *Psicologia da educação*. Curitiba: IESDE, 2010.

RIETHMÜLLER, Walter. Waldorfpädagogik und Entwicklungspsychologie in der frühen Kindheit. In: SCHIEREN, Jost. (org.). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Basileia, Suíça: Beltz Juvent, 2016. p.254-271.

RITTELMAYER, Christian. Versuche, die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu verstehen. In: SCHIEREN, Jost. (org.). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Basileia, Suíça: Beltz Juvent, 2016. p.188-213.

SANCLEMENTE, Miguel. Puyuelo. *Introducción a Wallon: Wallon y la psicomotricidad*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica S.A., 1981.

SCHMELZER, Albert. . Zur Auseinandersetzung mit der Entwicklungspsychologie Rudolf Steiners. In: SCHIEREN, Jost. (org.). *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft: Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven*. Basileia, Suíça: Beltz Juvent, 2016. p.214-227.

STEINER, Rudolf. *Andar, falar e pensar: a atividade lúdica*. São Paulo: Antroposófica, 1994.

STEINER, Rudolf. *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2005.

ULLRICH, Heinrich. *Waldorfpädagogik: eine kritische Einführung*. Weinheim Basel, Suíça: Verlag Beltz, 2015.

VIGOTSKI, Lev Seminovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Editorial Andes, s.d.

WALLON, Henri. *As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976.

WALLON, Henri. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.