



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Leonardo Ricieri Mantoani

**Contribuição e difusão da Psicogenética de Henri Wallon no Brasil: significados
atribuídos por pesquisadores/as wallonianos/as**

Ribeirão Preto
2023

LEONARDO RICIERI MANTOANI

Contribuição e difusão da Psicogenética de Henri Wallon no Brasil: significados atribuídos
por pesquisadores/as wallonianos/as

Versão original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia: Processos Culturais e Subjetivação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva.

Ribeirão Preto
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Mantoani, Leonardo Ricieri

Contribuição e difusão da Psicogenética de Henri Wallon no Brasil: significados atribuídos por pesquisadores/as wallonianos/as. Ribeirão Preto, 2023.

142 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia: processos culturais e subjetivação.

Orientador: Soares, Ana Paula Soares da.

1. Henri Wallon. 2. Psicogenética Walloniana. 3. Psicologia. 4. Educação.

Nome: Mantoani, Leonardo Ricieri

Título: Contribuição e difusão da Psicogenética de Henri Wallon no Brasil: significados atribuídos por pesquisadores/as wallonianos/as.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

À minha vó Tonha,
o amor que se tornou
saúde.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Roseli e Nilton, por me ensinarem o valor da Educação e por todo o amor, carinho e apoio. Nada seria possível sem eles.

À minha namorada, Giovanna, por ter falado para eu não me preocupar, ter fé e ver coragem no amor há mais de 10 anos.

Ao meu irmão, Felipe, por ser meu melhor amigo desde sempre.

Às minhas irmãs, Milena e Ana Carolina, e ao meu cunhado André, por todas as conversas e momentos.

Aos meus sobrinhos, Joaquim e Luísa, por tornar a vida mais leve e divertida.

Ao meu vô Adriano, pelas longas prosas e abraços.

À Valéria, Lucas, Zezinho, Maria, Tiago e Valderez, pelo acolhimento na nova família.

A todas as pessoas que amava e se foram: vô Zé, vô Tonha, vô Maria, Jeffs, Ersinho e Roberta, por todas as boas memórias que guardo com sorriso no rosto.

Aos meus amigos de longa data, Luís Gustavo e Indra, por todas as histórias e memórias que vivemos juntos.

À minha amiga Yara e seu cônjuge Mateus, por todos os encontros enriquecedores, coconstruções, risadas e desabafos.

À minha orientadora, Ana, pela sabedoria compartilhada e pela alegria esparramada, ensinando que a ética, a luta e a ciência andam juntas.

Ao LAPSAPÉ, que sempre contribuíram para minha formação.

A todos/as os/as participantes que, generosamente, dedicaram um momento precioso para compartilhar suas ricas trajetórias e muitos aprendizados: Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos, Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa, Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa, Profa. Dra. Izabel Galvão, Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, Prof. Dr. Dener Luiz da Silva, Prof. Dr. Sérgio Leite, Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, Me. Isabela Ramalho Orlando e Me. Valéria de Araújo Lima.

À banca de qualificação, Profa. Dra. Luciana Pereira Lima e Profa. Dra. Juliana Maria Ferreira Lucena, pelas valiosas contribuições e reflexões que permitiram dar um salto qualitativo na pesquisa.

À CAPES, pelo financiamento e apoio à pesquisa pública.

E a todos familiares, amigos e conhecidos que, em nossas interações, tornaram-se meus parceiros perpétuos.

O Materialismo Dialético é pertinente a todo domínio de conhecimento, como também a todo domínio de ação. Mas a Psicologia, a fonte principal das ilusões antropomórficas e metafísicas, deve, mais que qualquer outra ciência, encontrar no Materialismo Dialético sua base e princípios-guia (Wallon, 2004).

RESUMO

Mantoani, L. R. (2023). *Contribuição e difusão da Psicogenética de Henri Wallon no Brasil: significados atribuídos por pesquisadores/as wallonianos/as*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

A Psicogenética de Henri Wallon é uma teoria que amplia e reconstrói a compreensão sobre o desenvolvimento humano, ao investigá-lo de maneira concreta, completa e contextualizada nos domínios cognitivos, afetivos e motores por meio do Materialismo Histórico-Dialético. Alguns trabalhos de Wallon chegaram ao Brasil antes da Segunda Guerra Mundial, porém a difusão da teoria iniciou, de fato, a partir da década de 1970, com a tradução de artigos científicos e livros do autor. Nas décadas seguintes, formaram-se os primeiros grupos de estudos e realizaram-se os primeiros seminários e pesquisas. No entanto, levantamentos bibliográficos mostram que a teoria possui restrita difusão no país, havendo poucos estudos e publicações que utilizam a abordagem como principal ou único referencial teórico. A pesquisa parte do pressuposto de que conhecer o que pensam pesquisadores/as wallonianos/as sobre esse cenário pode contribuir para elucidar os determinantes envolvidos na sua produção. Assim, teve o objetivo geral de compreender as múltiplas determinações que promovem ou prejudicam a difusão da Psicogenética Walloniana no contexto científico brasileiro, a partir dos significados sobre esse processo atribuídos por pesquisadores/as identificados/as com tal perspectiva teórica. A construção do material empírico ocorreu por meio de entrevistas com 12 pesquisadores/as que se fundamentam na abordagem walloniana há, no mínimo, cinco anos. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e teve como referencial teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural vigotskiana. O material foi analisado de forma a sistematizar categorias que representam os determinantes que promovem ou prejudicam a difusão, além de construir um diagrama sócio-histórico que aponta os/as principais pesquisadores/as, universidades e grupos de estudos envolvidos/as nesse processo, assim como as relações entre eles/as. Os resultados indicam que há quatro determinantes principais que promovem a difusão da teoria de Wallon no país: (1) potência dialógica e investigativa da teoria para a prática de pesquisa; (2) embasamento teórico-metodológico para a prática pedagógica; (3) conexão com outros/as pesquisadores/as; e (4) identificação com a vida e a obra de Wallon. Em contrapartida, seis aparecem como aqueles que prejudicam a difusão, agindo como um círculo vicioso: (1) inexistência de rede estruturada de pesquisadores/as; (2) ausência na formação inicial e continuada; (3) jogo da incidência teórica nas políticas educacionais e para a infância; (4) a natureza complexa e datada da teoria; (5) a visão hegemônica racionalista na Psicologia e na Educação; (6) a geopolítica do conhecimento e o domínio da língua inglesa. Os/as participantes significam como determinantes com maior presença e força aqueles que prejudicam a difusão, resultando em um cenário de baixa divulgação no Brasil atualmente. Sobrevivendo a essa condição, encontram, na Psicogenética Walloniana, um embasamento teórico necessário e potente para orientar suas atuações enquanto pesquisadores/as e também para as práticas psicológicas e pedagógicas que consideram o desenvolvimento integral e contextualizado dos sujeitos. Os resultados indicam ainda a necessidade de ocupação de espaços acadêmicos para que a teoria possa se manter, de alguma forma, atual, renovada e sensível às condições contemporâneas de desenvolvimento humano e de produção do conhecimento.

Palavras-chave: Henri Wallon, Psicogenética Walloniana, Psicologia, Educação.

ABSTRACT

Mantoani, L. R. (2023). *Contribution and dissemination of Henri Wallon's Psychogenetics in Brazil: meanings attributed by Wallonian researchers*. (Masters dissertation). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Henri Wallon's Psychogenetics is a theory that expands and rebuilds the understanding of human development, by investigating it in a concrete, complete and contextualized way in the cognitive, affective and motor domains through Historical-Dialectic Materialism. Some of Wallon's works arrived in Brazil before the Second World War, but the diffusion of the theory began, in fact, from the 1970s, with the translation of scientific articles and books by the author. In the following decades, the first study groups were formed and the first seminars and research took place. However, bibliographical surveys show that the theory has restricted dissemination in the country, with few studies and publications that use the approach as the main or only theoretical reference. The research starts from the assumption that knowing what Wallonian researchers think about this scenario can contribute to elucidate the determinants involved in its production. Thus, it had the general objective of understanding the multiple determinations that promote or hinder the dissemination of Wallonian Psychogenetics in the Brazilian scientific context, based on the meanings about this process attributed by researchers identified with such a theoretical perspective. The construction of the empirical material took place through interviews with 12 researchers who have been based on the Wallonian approach for at least five years. The research approach was qualitative and had Vigotskian Historical-Cultural Psychology as a theoretical-methodological framework. The material was analyzed to systematize categories that represent the determinants that promote or hinder dissemination, in addition to constructing a socio-historical diagram that points out the main researchers, universities and study groups involved in this process, as well as as the relationships between them. The results indicate that there are four main determinants that promote the dissemination of Wallon's theory in the country: (1) dialogical and investigative power of the theory for research practice; (2) theoretical-methodological basis for pedagogical practice; (3) connection with other researchers; and (4) identification with Wallon's life and work. On the other hand, six appear as those that hinder dissemination, acting as a vicious circle: (1) lack of structured network of researchers; (2) absence from initial and continuing training; (3) game of theoretical incidence in educational and childhood policies; (4) the complex and dated nature of the theory; (5) the hegemonic rationalist view in Psychology and Education; (6) the geopolitics of knowledge and the dominance of the English language. The participants mean as determinants with greater presence and strength those that hinder the dissemination, resulting in a scenario of low disclosure in Brazil today. Surviving this condition, they find, in Wallonian Psychogenetics, a necessary and powerful theoretical foundation to guide their actions as researchers and also for psychological and pedagogical practices that consider the integral and contextualized development of the subjects. The results also indicate the need to occupy academic spaces so that theory can remain, in some way, current, renewed and sensitive to contemporary conditions of human development and knowledge production.

Keywords: Henri Wallon, Wallonian Psychogenetics, Psychology, Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama sócio-histórico da difusão da Psicogenética Walloniana no Brasil	69
Figura 2 - Círculo vicioso de determinantes que prejudicam a difusão da Psicogenética Walloniana no Brasil	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participantes da pesquisa	44
Tabela 2 - Planilha de análise das entrevistas	55
Tabela 3 - Determinantes envolvidos na difusão da Psicogenética Walloniana no Brasil	70
Tabela 4 - Diálogo teórico estabelecido por cada participante a partir de Henri Wallon	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALLE/AULA – Alfabetização, Leitura e Escrita/Aula

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CINDEDI - Centro de Investigações Sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FE-USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FFCLRP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultura

GT – Grupo de Trabalho

NEI:PE – Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão

PePSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SPRP - Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Contextualização da pesquisa.....	15
1.2 Henri Wallon: engajamento científico e político.....	15
1.3 Psicogenética de Henri Wallon: pessoa completa, concreta e contextualizada.....	17
1.4 Psicologia e Educação: relação recíproca e indissociável.....	24
1.5 Psicogenética de Henri Wallon no Brasil.....	26
1.6 Objetivo geral.....	32
1.7 Objetivos específicos.....	33
2 MÉTODO.....	34
2.1 Pressupostos teórico-metodológicos.....	34
2.1.1 Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels.....	34
2.1.2 Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.....	36
2.1.3 Epistemologia Qualitativa de González Rey.....	39
2.1.4 Wallon e Vigotski: um diálogo possível?.....	40
2.2 Participantes.....	42
2.2.1 Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos.....	45
2.2.2 Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira.....	45
2.2.3 Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos.....	46
2.2.4 Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa.....	47
2.2.5 Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa.....	47
2.2.6 Profa. Dra. Izabel Galvão.....	48
2.2.7 Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento.....	48
2.2.8 Prof. Dr. Dener Luiz da Silva.....	49
2.2.9 Prof. Dr. Sérgio Leite.....	49
2.2.10 Me. Isabela Ramalho Orlando.....	49
2.2.11 Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni.....	50
2.2.12 Me. Valéria de Araújo Lima.....	50
2.3 Procedimentos para a construção do material.....	51
2.4 Procedimento de análise.....	53
2.5 Aspectos éticos.....	57

3 RESULTADOS	58
3.1 Histórias e memórias entrelaçadas: pesquisadores/as e grupos envolvidos na difusão da Psicogenética Walloniana no Brasil	59
3.1.1 USP São Paulo: grupo da Profa. Dra. Heloysa Dantas	60
3.1.2 USP Ribeirão Preto: CINDEDI	63
3.1.3 PUC São Paulo: Grupo “Wallon: psicólogo e educador”	65
3.1.4 UNICAMP: Grupo do Afeto.....	67
3.2. Por que Wallon (não) é difundido?.....	70
3.2.1 Determinantes que promovem a difusão da teoria de Wallon no país.....	71
3.2.1.1 Potência dialógica e investigativa da teoria para a prática de pesquisa.....	71
3.2.1.2 Embasamento teórico-metodológico para a práxis pedagógica.....	82
3.2.1.3 Conexão com outros/as pesquisadores/as	91
3.2.1.4 Identificação com a vida e a obra de Wallon.....	97
3.2.2 Determinantes que prejudicam a difusão da teoria de Wallon no país	100
3.2.2.1 Inexistência de rede estruturada de pesquisadores/as	100
3.2.2.2 Ausência na formação inicial e continuada	103
3.2.2.3. Jogo da incidência teórica nas políticas educacionais e para a infância.	107
3.2.2.4 A natureza complexa e datada da teoria	111
3.2.2.5 A visão hegemônica racionalista na Psicologia e na Educação.....	117
3.2.2.6 A geopolítica do conhecimento e o domínio da língua inglesa.....	121
4 DISCUSSÃO	123
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
APÊNDICES E ANEXOS	137

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização da pesquisa

Essa pesquisa partiu de uma pergunta inicial: “Por que a Psicogenética de Henri Wallon não é tão difundida no país, apesar de suas importantes contribuições para a Psicologia e para a Educação?”. Mesmo tendo sido elaborada, ainda, na Iniciação Científica, cujo objetivo foi analisar a construção dos limites e das possibilidades corporais por crianças do último ano da Educação Infantil sob o referencial teórico-metodológico de Henri Wallon em diálogo com Milton Santos (2004), tornou-se uma pergunta disparadora após a construção de um novo projeto de Mestrado. No processo seletivo para o ingresso na Pós-graduação, foi construído um projeto cujo objetivo seria analisar a relação das crianças corporalmente expansivas com o espaço da pré-escola por meio de vídeo-gravação da sala de referência, mapeamento comportamental centrado-na-pessoa e percurso comentado lúdico, tendo também como embasamento os referenciais de Henri Wallon e Milton Santos. No entanto, com a pandemia causada pela COVID-19 em março de 2020, não foi possível continuar tal projeto devido à necessidade do isolamento social que repercutiu, inclusive, nas instituições de Educação Infantil.

Assim, a partir da inquietação gerada pela pergunta inicial, foi construído o novo projeto de pesquisa. Para construir a base teórica-metodológica que colaborou na construção de pistas para respostas, inicia-se com a biografia de Henri Wallon, uma vez que o contexto sócio-histórico vivido pelo autor potencializou a construção dos conceitos de sua psicogenética. Em seguida, é apresentada a própria psicogenética para, então, dissertar sobre suas contribuições para o campo da Psicologia e da Educação e, por fim, demonstra pesquisas que retratam a difusão da teoria no país.

1.2 Henri Wallon: engajamento científico e político

Henri Wallon nasceu em Paris em 1879, vivendo na capital francesa até seu falecimento em 1962. Sua primeira formação deu-se no campo da Filosofia em 1902, aos 23 anos de idade. Em sua prática pedagógica, adotava métodos que criticavam o autoritarismo e o controle corporal, prezando pelo protagonismo e participação das crianças (Galvão, 2005). Interessado também pela biologia humana, formou-se, em 1908, em Medicina e atuou como médico em instituições psiquiátricas até 1931, atendendo principalmente crianças com distúrbios motores e mentais. Nessa relação entre Psiquiatria e Filosofia, surgiu o interesse, bastante excepcional à época, pela Psicologia da Infância (Mahoney, 2011).

Em 1919, é convidado a ministrar palestras e conferências sobre o tema de desenvolvimento infantil na Sorbonne, onde atua como docente até 1937, tornando-se

referência na Psicologia francesa. Engajado socialmente, abre um consultório em um bairro operário de Paris, onde faz consultas médico-psicológicas (Gratiot-Alfandéry, 2010). Em 1925, inaugura o Laboratório de Psicobiologia da Criança, responsável por pesquisar e realizar atendimentos clínicos às crianças denominadas por ele como “crianças turbulentas”, e estabelece parceria com uma escola do subúrbio de Paris, possibilitando o estudo e a observação da criança concreta contextualizada em seu meio (Galvão, 2005).

A partir de pesquisas individuais e realizadas com colaboradores, sobretudo René Zazzo, Wallon elabora sua teoria psicogenética, publicando livros e artigos científicos e ministrando aulas e palestras em instituições de Ensino Superior, inclusive no Colégio da França, considerado o berço da Psicologia no país (Gratiot-Alfandéry, 2010). Engajado com a Educação, participa e preside a Sociedade Francesa de Pedagogia (1937-1962) e o Grupo Francês de Educação Nova (1946-1962), estabelecendo contato com diferentes movimentos de métodos ativos, como a italiana Maria Montessori e o belga Ovide Decroly (Galvão, 2005). Além disso, interessado pelos diversos campos relacionados à criança e preocupado com aplicações práticas de suas pesquisas, em 1948, cria a revista *Enfance*, possibilitando a difusão dos estudos para pesquisadores/as e educadores/as (Tran-Thong, 1971).

É notável que sua história foi marcada não só pela intensa e múltipla produção científica, mas também pela ativa participação em movimentos políticos e sociais. A luta por uma sociedade mais justa e democrática inicia-se na infância, em seu meio familiar, influenciado pelo avô político republicano e pelos pais humanistas (Werebe, 2001). Esse desejo intensificava-se com a turbulência política das duas guerras mundiais (Wallon atua como médico no front de batalha da I Guerra Mundial e participa da Resistência Francesa na II Guerra Mundial), do avanço do fascismo (participa de movimentos contra a ditadura espanhola de Francisco Franco) e das revoluções socialistas (filia-se ao Partido Comunista e visita a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) (Mahoney, 2011).

Mais do que discutir o marxismo no âmbito político, Wallon buscou compreender o potencial do método teórico-epistemológico para embasar e analisar suas práticas científicas, participando de grupos de estudos para aprofundar a concepção acerca do Materialismo Histórico-Dialético (Galvão, 2005). Nesse sentido, é importante ressaltar que o autor separou o âmbito político do científico, tomando o marxismo não como um dogma, mas como um método de análise que possibilitou a construção de uma psicogenética dialética em que os conflitos e as contradições são fatores essenciais para o desenvolvimento humano (Werebe, 2001).

Com a invasão da França pelos alemães na II Guerra Mundial (1941-1944), Wallon é perseguido pela Gestapo (polícia nazista) devido a seu posicionamento marxista, tendo que

interromper sua prática como professor no *Collège de France*. No entanto, mesmo sob risco, mantém sua rotina de consultas médicas em seu laboratório sob o pseudônimo de René Hubert, dando continuidade às suas pesquisas de maneira clandestina (Tran-Thong, 1971). Com a libertação da França, Wallon atua no governo como Secretário Geral da Educação Nacional durante um mês de 1944, e, dois anos depois, torna-se deputado na Assembleia Constituinte. Nesse ano de 1946, preside o projeto de reformulação do sistema de ensino francês, conhecido como Plano Langevin-Wallon, no qual concretiza seu ideal pedagógico em proporcionar uma educação justa para a construção de uma sociedade democrática (Gratiot-Alfandéry, 2010). A reforma não foi implantada, mas, devido ao seu caráter inovador, tornou-se um marco para discutir a Educação não apenas na França, mas em diversos outros países onde foi estudada (Mahoney, 2011).

Além de sua formação médica, filosófica e humanista, foi nesse contexto sócio-histórico marcado por turbulências e instabilidades político-sociais que o autor elaborou sua psicogenética, aspectos biográficos que influenciaram a definição dos conceitos teóricos (Galvão, 2005). Wallon consagrou sua produção intelectual e política ao estudo da criança concreta, completa e contextualizada, estabelecendo profunda relação entre Psicologia e Educação, tópicos que serão apresentados na sequência.

1.3 Psicogenética de Henri Wallon: pessoa completa, concreta e contextualizada

Henri Wallon (2004), embasando-se no Materialismo Histórico-Dialético como método e fundamento epistemológico, buscou estabelecer a Psicologia como ciência, superando as dicotomias e contradições de sua época, notadamente as teorias mecanicistas e idealistas que, segundo o autor, reduziam o psiquismo humano ao dualismo espírito-matéria. De acordo com Tran-Thong (1971), o idealismo toma a consciência como o princípio da existência, sendo a realidade subordinada à cognição. Pautada na introspecção como único procedimento metodológico, essa vertente compreendia o psiquismo como um fenômeno deslocado do mundo material, opondo-se à utilização de procedimentos das ciências naturais, como observação, experimentação e mensuração. Em contrapartida, o mecanicismo parte do pressuposto de que a matéria é o princípio da existência, explicando o mundo por meio de leis universais que garantem a previsibilidade dos fenômenos. Assim, o psiquismo era estudado por meio de fatores biológicos, sendo considerado um mero produto fisiológico do cérebro (Galvão, 2005). Por meio de tais pressupostos, ambas vertentes não consideravam o papel atuante e transformador do indivíduo sob sua realidade, sendo governado por condições metafísicas ou por leis ambientais invariáveis (Wallon, 2004).

Entre a tese idealista e a antítese mecanicista, a síntese não foi realizada de imediato devido à neutralidade do Positivismo de Auguste Comte, que, tomando como referência a introspecção, negou o caráter científico à Psicologia, pois considerava que não possuía um objeto de estudo no mundo real (Galvão, 2005). Isso se deu, pois o filósofo buscou reduzir o estudo científico do homem por meio de fatores externos a ele, estabelecendo relações entre variáveis segundo critérios específicos das ciências da natureza, como objetividade e neutralidade (Gratiot-Alfandéry, 2010). Assim, para Comte, o ser humano, como ser biológico, deveria ser estudado pela Fisiologia e, como ser social, pela Sociologia (Galvão, 2005).

O Materialismo Histórico-Dialético, por sua vez, permitiu a Wallon (2004) estabelecer a síntese para a compreensão do psiquismo humano de maneira científica. Esta foi a solução epistemológica que o autor se embasou para construir sua teoria psicogenética. Wallon defende que a Psicologia é uma ciência que se encontra na intersecção e tensão permanente entre duas contradições: as ordens naturais e sociais. Assim, procurou superar as dicotomias entre metafísica e materialismo, aceitando o suporte biológico da consciência e o relacionando dialeticamente à sociedade (Mahoney et al., 2007).

O autor parte do organismo, concebendo que estrutura biológica possibilita a existência dos fenômenos psíquicos, mas apenas essa condição não é suficiente: é por meio do ambiente físico e sociocultural que o sujeito desenvolve seu psiquismo. Ou seja, o potencial genético da espécie humana não promove o desenvolvimento psíquico se não houver a intermediação do meio, sobretudo a linguagem e a cultura (Wallon, 1986). Assim, Wallon (2004) concebe uma relação dialética entre os fatores internos e externos, estudando as múltiplas determinações que constituem o homem, um ser indissociavelmente biológico e social.

Por meio desse embasamento teórico-metodológico, que busca ainda apreender a realidade em constante movimento, Wallon (2004) define o psiquismo como a síntese entre o orgânico e o social e, assim, amplia e reconstrói a compreensão sobre o desenvolvimento humano ao unir espírito e matéria, superando as contradições e dicotomias reducionistas que pautavam a Psicologia científica no século passado. Nas palavras do autor:

Foi a dialética que forneceu à Psicologia sua estabilidade e seu significado, e que a libertou de ter de optar entre o materialismo elementar ou o idealismo choco, o substancialismo cru ou o irracionalismo desesperado. Com o auxílio da dialética, a Psicologia pode ser simultaneamente uma ciência natural e uma ciência humana, abolindo a divisão entre a consciência e as coisas que o espiritualismo buscou impor ao universo. A Dialética Marxista permitiu à Psicologia compreender o organismo e seu ambiente em interação constante, como uma totalidade unificada. E finalmente, na

Dialética Marxista, a Psicologia encontra uma ferramenta para explicar os conflitos nos quais o indivíduo tem que evoluir seu comportamento e desenvolver sua personalidade (Wallon, 2004, p. 02)

A dialética materialista foi, então, a fecunda atitude metodológica que o autor tomou para estudar o complexo objeto da Psicologia. Em toda sua obra, apresenta as relações indissociáveis entre orgânico e social, genética e cultura, que se estabelecem em um processo histórico de mudança e transformação constantes (Mahoney et al., 2007). Para isso, Wallon (2008) parte da investigação da criança, pois, por meio dela, é possível apreender as origens do psiquismo em sua concretude.

No entanto, o autor não estuda a criança isoladamente, mas de maneira contextualizada, uma vez que o ser humano se constrói dialeticamente nas e pelas interações que estabelece com o meio físico e sociocultural (Wallon, 1975; 2008). Ao definir meio como o conjunto de determinações físicas, humanas ou ideológicas presentes em um determinado contexto, o autor compreende que a pessoa depende do meio para sua existência, pois é nele que age e é dele que retira os recursos para sua ação (Wallon, 1986). Assim, o meio refere-se não somente ao espaço físico e seus objetos, mas também às relações sociais e aos objetos de conhecimento, todos contextualizados historicamente (Galvão, 2005).

Nesse sentido, o meio social possui um papel fundamental na Psicogenética Walloniana, pois a relação Eu-outro propulsiona e promove o processo de desenvolvimento. O homem, determinado biológica e socialmente, tem a necessidade do *outro* não apenas para a sobrevivência física, mas também cultural, uma vez que só se constituirá como pessoa relacionando-se com os outros (Almeida, 2014). É um processo dialético e não determinista, pois, ao mesmo tempo em que é transformado pelo meio social, o indivíduo o transforma (Mahoney, 2011). Dessa maneira, Wallon (1986) enfatiza constantemente o papel do grupo na construção do sujeito e na aquisição de condutas psicológicas superiores, argumentando que o meio social impõe limites e, ao mesmo tempo, proporciona potencialidades ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor do sujeito. Por isso, o autor afirma que “o outro é um parceiro perpétuo do Eu na vida psíquica” (Wallon, 1975, p. 159).

Partindo dessas considerações, Wallon utilizou entrevistas e observações sistemáticas como procedimentos metodológicos fundamentais para a construção de sua psicogenética, possibilitando apreender as diversas atividades e manifestações infantis nos mais variados contextos (Mahoney et al., 2007). O autor ressalta que tais instrumentos não são subjetivos, pois são embasados teoricamente, permitindo analisar criticamente a criança sem atitude adultocêntrica, ou seja, evitando compreender os atos das crianças com a lógica adulta (Galvão,

2005). Neste sentido, Wallon (1975) não concebe a criança somente como um vir-a-ser, mas também como um ser, uma pessoa com opiniões, interesses, necessidades, capacidades e potencialidades, não sendo necessário atingir a abstração e/ou a racionalidade adulta para ter um papel social.

Além da análise genética, Wallon constrói sua teoria a partir da análise comparativa, buscando explicar os fenômenos do desenvolvimento humano por meio da comparação multidimensional com dados e estudos de outros teóricos do desenvolvimento, como Jean Piaget e Sigmund Freud, e de outras áreas de conhecimento (Mahoney et al., 2007). Essas comparações se dão a partir de distintos campos. A Psicopatologia permitiu evidenciar processos de difícil apreensão do desenvolvimento considerado “normal”. Já a Neurologia possibilitou a compreensão da plasticidade do sistema nervoso, sobretudo sua relação com o movimento corporal e o ambiente (Galvão, 2005). Pela Psicologia Animal e pelo Darwinismo, Wallon comparou o desenvolvimento humano com o de outras espécies, enfocando, principalmente, aspectos relacionados à importância da linguagem para a gênese psíquica (Gratiot-Alfandéry, 2010). A Antropologia, por sua vez, possibilitou ao autor compreender a influência do meio cultural sobre o desenvolvimento dos indivíduos, como técnicas, instrumentos e conhecimentos (Galvão, 2005). Portanto, por meio desses procedimentos e do embasamento teórico-metodológico do Materialismo Histórico-Dialético, Wallon buscou traçar a psicogênese da pessoa completa, concreta e contextualizada por meio de um estudo histórico, neurofuncional, multidimensional e comparativo (Mahoney et al., 2007).

Wallon (2008) critica as teorias psicogenéticas que defendem a linearidade do desenvolvimento humano, compreendendo-o como um processo descontínuo marcado por avanços, recuos, contradições e conflitos exógenos e endógenos, que são considerados características constitutivas do sujeito e do objeto, sendo dinamogênicos, ou seja, promovem e propulsionam o desenvolvimento. Para compreender a construção do Eu e do homem em sua totalidade, o autor estuda o desenvolvimento de maneira dialética em quatro campos funcionais indissociáveis: motricidade, afetividade, inteligência e a pessoa (Mahoney & Almeida, 2004).

Os estágios do desenvolvimento humano decorrem, assim, de um movimento complexo de relação entre esses campos, cuja articulação teórica inclui as necessidades, interesses e relações que os sujeitos estabelecem com os recursos físicos, sociais e culturais disponibilizados pelo meio onde estão inseridos (Tran-Thong, 1971). Os nomes dados a esses estágios são: Impulsivo-Emocional (0-1 ano), Sensório-motor e Projetivo (1-3 anos), Personalismo (3-6 anos), Categorical (6-11 anos), e Puberdade e Adolescência (a partir dos 11 anos). Os estágios sucedem-se nessa ordem, pois um possibilita o aparecimento do seguinte, mas não necessariamente nessas

idades, pois o desenvolvimento de cada pessoa é um conjunto de múltiplas determinações estabelecidas dialeticamente entre as características individuais e as influências do meio onde está inserida (Mahoney & Almeida, 2004).

A motricidade refere-se ao deslocamento e à postura corporal do indivíduo, possuindo um papel fundamental na teoria walloniana, uma vez que, por ser a primeira estrutura de interação com o meio social e físico, possibilita a expressão da emoção e da razão, sendo o primeiro testemunho da vida psíquica (Dantas, 2019). Para Wallon (2008), a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva. O bebê, ao exteriorizar seus estados íntimos por meio de movimentos impulsivos, expressa seus estados internos e, ao mesmo tempo, mobiliza as pessoas ao redor para que tenha suas necessidades básicas satisfeitas. Assim, sendo totalmente dependente do outro, a criança tem o ato motor como linguagem, utilizando gestos e movimentos para comunicar suas necessidades ou seu humor para o meio social (Galvão, 2005).

A partir dos três primeiros meses, o bebê transforma essa impulsividade motora, caracterizada por reações instantâneas e esporádicas, em movimentos intencionais e mais elaborados, diferenciando-os de acordo com sua necessidade para que as outras pessoas possam compreendê-lo (Wallon, 2008). Somente com o desenvolvimento das primeiras praxias, no final do primeiro ano, é que o movimento adquire sua dimensão cognitiva, uma vez que estes gestos instrumentais possibilitam a exploração do espaço físico (Galvão, 2005). Essa interação com o ambiente permite que a criança construa conhecimentos sobre o meio, objetos e pessoas, além de sua própria identidade. A criança aumenta sua autonomia, pois diminui a necessidade da intermediação do adulto entre ela e o seu meio (Mahoney & Almeida, 2004). Portanto, a motricidade é o primeiro canal de comunicação do ser humano capaz de dar indícios de sua vida psíquica (Dantas, 2019).

Wallon (2008) também mostra como a motricidade auxilia na expressão subjetiva e também na ação concreta sobre o mundo físico ao diferenciar duas funções da musculatura: a cinética, responsável pelo movimento propriamente dito (motricidade de realização), regulando o estiramento e o encurtamento das fibras musculares, e a postural ou tônica, responsável pela estabilidade dos gestos e pelo equilíbrio do corpo (motricidade expressiva), regulando a variação no grau de tensão dos músculos para manter o corpo sustentado em determinada posição. Esta segunda função é fundamental na expressão das emoções, pois as mímicas faciais e corporais possuem significados específicos do meio sociocultural do sujeito, e na atividade cognitiva, uma vez que as variações tônicas dão sustentação à atividade de reflexão mental, e as crianças utilizam gestos e expressões corporais para comunicar o que estão pensando

(Galvão, 2005). A postura, portanto, é fundamental para iniciar a criança na participação social e na atividade intencional (Dantas, 2019).

A afetividade, por sua vez, refere-se à capacidade do indivíduo em ser afetado por fatores internos (orgânicos) e externos (físicos e sociais), compreendendo as emoções, os sentimentos e as paixões (Mahoney & Almeida, 2005). As emoções estão presentes desde o início da vida e são manifestações de alegria, medo, raiva, ciúme e tristeza caracterizadas pela ativação fisiológica instantânea, ou seja, provocam alterações corporais internas, como aceleração dos batimentos cardíacos, e externas, como expressões faciais e posturais (Galvão, 2005). Para Wallon, as emoções são instrumentos de sociabilidade, ou seja, possuem o poder de contagiar e mobilizar as pessoas ao redor, possibilitando o estabelecimento das relações sociais que, por sua vez, promovem a aquisição da linguagem (Tassoni & Leite, 2013). Por isso, Wallon (2008) afirma que a emoção se encontra na origem da atividade intelectual, promovendo a passagem do mundo orgânico-físico para o psíquico-social, pois, a partir do acesso ao universo simbólico, é que as crianças desenvolvem e exprimem o pensamento.

Além disso, com a linguagem, as crianças diversificam suas emoções, manifestando os sentimentos, que são caracterizados pela ativação representacional e que não provocam mudanças corporais rápidas e visíveis (Mahoney & Almeida, 2005). Assim, opõem-se ao arrebatamento das emoções, podendo ser expressos, sobretudo, pela linguagem, pois as pessoas conseguem refletir antes de agir, traduzindo intelectualmente os motivos e as sensações (Galvão, 2005). Nesse sentido, a comunicação verbal possibilita que a afetividade adquira certa independência do movimento corporal, sendo expressa por meio de representações, imagens, noções e ideias (Mahoney & Almeida, 2005).

Outro campo funcional é a inteligência que, para a Psicogenética Walloniana, tem como função compreender e explicar a realidade, estabelecendo relações (causais, espaciais, temporais, modais etc.) entre os múltiplos elementos que a constituem (Dantas, 2019). Buscando a gênese da inteligência, Wallon (2008) traça a evolução do ato motor ao pensamento discursivo, uma vez que a linguagem não só expressa o pensamento, mas também o estrutura e o conduz. Antes da aquisição da linguagem, a criança possui a inteligência sensório-motora, que permite atuar afetivamente sobre o meio físico e social que se apresenta concretamente no momento presente. Com a linguagem, nota-se uma significativa mudança na relação da criança com o mundo, interagindo com o conjunto de técnicas e conhecimentos de sua cultura, pois adquire a capacidade de representar, mentalmente, objetos por meio de imagens e símbolos. Assim, é possível atuar para além do presente, desvinculando-se das experiências imediatas para evocar objetos ausentes ou situações abstratas (Dantas, 2019).

Esse processo, no entanto, é feito de forma gradativa, sendo inicialmente um pensamento discursivo sincrético, caracterizado por combinar indistintamente as representações da realidade com suas experiências pessoais e por haver o predomínio da afetividade sobre a inteligência (Wallon, 2008). Com o intermédio do meio social, a criança adquire a capacidade conceitual e, assim, desenvolve o pensamento categorial, passando a diferenciar, definir e explicar o real de maneira mais objetiva, uma vez que utiliza signos construídos socialmente em vez de referências subjetivas (Galvão, 2005). Portanto, torna-se capaz de analisar, sintetizar, generalizar, comparar e relacionar diferentes objetos, imagens, noções e ideias, revendo o passado e projetando o futuro, pois o ato motor, predominantemente afetivo, se virtualizou em ato mental (Dantas, 2019).

Por fim, tem-se, como campo funcional, a pessoa, que representa o todo que integra os demais campos em suas inúmeras possibilidades. Mesmo que Wallon apresente os estágios como decorrentes de leis gerais de desenvolvimento humano, ele compreende cada pessoa como única e singular, pois o processo de construção do Eu é permeado por múltiplas determinações genéticas, individuais, sociais, físicas, culturais e históricas (Mahoney & Almeida, 2004). Assim, ressalta-se que a Psicogenética Walloniana não busca explicar o desenvolvimento de maneira universal e determinista, mas contextual, particular e determinada dialeticamente, historiando o caminho que resulta em um sujeito que possui seus próprios conhecimentos, aptidões, necessidades, interesses e características individuais, sempre em relação com o meio, transformando-o e sendo transformado em um movimento contínuo (Tran-Thong, 1971).

Considerando esses quatro domínios funcionais, a teoria walloniana defende a existência de três leis que norteiam o desenvolvimento. A primeira, a lei da integração funcional, define que as possibilidades do novo estágio não suprimem as possibilidades anteriores, mas as dominam e integram a seu controle (Mahoney, 2011). A lei da predominância funcional, por sua vez, estabelece que há a predominância momentânea de uma forma de atividade (afetiva ou cognitiva) em relação com o meio, correspondendo às possibilidades que ocupam prioritariamente o desenvolvimento (Galvão, 2005). Por consequência, a lei da alternância funcional informa que os momentos de predominância afetiva, caracterizados pelo acúmulo de energia voltado para a construção do Eu e do mundo humano, alternam com momentos predominantemente cognitivos, de dispêndio de energia voltado para a construção do mundo físico (Mahoney & Almeida, 2004). Apesar dessa alternância e predominância, os domínios afetivo e cognitivo não são dicotômicos, pois possuem uma relação dialética e indissociável (Tassoni & Leite, 2013).

Tal arcabouço teórico e metodológico da Psicogenética de Wallon, ao superar a dicotomia reducionista espírito-matéria, apresentou e ainda apresenta ricas contribuições para embasar práticas psicológicas e pedagógicas que buscam promover o desenvolvimento integral (Peralta & Santos, 2021). Ao estudar as crianças concretas, completas e contextualizadas, o autor buscou estabelecer, constantemente em sua vida pessoal e profissional, a relação entre Psicologia e Educação, tema do tópico seguinte.

1.4 Psicologia e Educação: relação recíproca e indissociável

Para Henri Wallon (1975), a teoria permite embasar o olhar do indivíduo diante de sua realidade, fornecendo-lhe instrumentos e procedimentos para sua atuação. Assim, preocupava-se com a aplicação dos conceitos elaborados acerca do desenvolvimento infantil e da gênese do psiquismo, sobretudo na Educação, pois considerava a escola um dos principais meios da infância, sendo um rico campo de observação e de elaboração de questionamentos para a Psicologia. Neste sentido, o autor contribuiu de maneira explícita para a Educação, estudando e analisando questões referentes ao ambiente pedagógico e ao sistema de ensino, e de maneira implícita por meio de inferências sobre as implicações educacionais a partir de sua teoria psicogenética (Almeida, 2011).

Uma das principais contribuições refere-se à superação da dicotomia existente entre indivíduo-sociedade que permeava as discussões pedagógicas de sua época. Para Galvão (2005), se por um lado, os métodos tradicionais priorizavam a ordem social por meio do controle e do autoritarismo, por outro, o movimento da Escola Nova preconizava exacerbadamente o individualismo dos alunos em detrimento da mediação do professor e da sistematização do ensino, criando oportunidades para o espontaneísmo. Uma vez que o Eu só se desenvolve de maneira contextualizada a partir da relação dialética estabelecida com o Outro, Wallon (1975) buscou, em seus estudos, integrar, dialeticamente, as dimensões individuais e sociais na Educação, considerando o aluno e a sociedade como uma unidade.

Assim, o autor ressaltava o papel político da escola: expandir as potencialidades, aptidões e necessidades individuais de cada indivíduo em suas diferentes fases de desenvolvimento para promover mudanças e transformações sociais, visando uma sociedade democrática, justa e equitativa para todos, não apenas para um seleto grupo pertencente à classe burguesa do governo capitalista (Gratiot-Alfandéry, 2010). Dessa maneira, preconizava que a meta da Educação deveria ser o desenvolvimento integral das pessoas completas, concretas e contextualizadas, formando cidadãos com valores éticos, solidários e colaborativos que prezam pelos seus direitos políticos e dos outros, independentemente da classe social, gênero, raça,

religião ou qualquer outra possível distinção (Wallon, 1975). A escola, portanto, deve atender, simultaneamente, os interesses de todos e de cada um, sendo a síntese entre os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade (passado), os momentos de relação e troca (presente) e os conhecimentos produzidos pelos alunos, contribuindo para a sociedade (futuro) (Mahoney & Almeida, 2004).

Nesse sentido, a Psicogenética Walloniana traz ricas contribuições para repensar as práticas, os métodos e os objetivos pedagógicos, pois ressalta a importância de trabalhar a totalidade do aluno (Tassoni & Leite, 2013). Assim, supera a visão cognitivista e academicista presente no cotidiano escolar, uma vez que postula que a cognição promove o desenvolvimento junto dos outros campos funcionais, não devendo ser exclusivamente trabalhada no ambiente escolar (Galvão, 2005). Em outras palavras, Wallon (1975) destaca a importância de considerar, também, as múltiplas potencialidades do movimento e da afetividade no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, respeitando suas necessidades e seus limites, uma vez que, por meio da relação dialética entre movimento, afeto e cognição, a pessoa adquire conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Além disso, Wallon (1986) ressalta a importância da escola como meio físico, com seus aspectos materiais, e como meio sociocultural, sobretudo por meio da linguagem, das relações e dos papéis estabelecidos com o outro, destacando que os elementos disponíveis no ambiente, concretos ou não, poderão limitar ou potencializar o processo de desenvolvimento. Assim, é fundamental que haja a organização do meio de acordo com as necessidades de cada fase, ou seja, não deve ser visto como uma estrutura neutra, mas como um recurso pedagógico fundamental para promover o desenvolvimento integral dos sujeitos, interferindo sobre ele com intencionalidade em função dos objetivos educacionais, pois o meio físico e sociocultural pode tanto proporcionar quanto impedir experiências enriquecedoras nos aspectos cognitivos, afetivos, corporais e sociais dos alunos (Mahoney & Almeida, 2004; Tassoni & Leite, 2013; Tran-Thong, 1971).

Nesse sentido, o/a professor/a, como parte do meio, possui um aspecto central na Educação. Pelos conhecimentos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, ele/a assume o papel ativo de planejar, organizar e mediar as atividades individuais e coletivas que trabalharão os domínios funcionais em sua totalidade, considerando, principalmente, o contexto sócio-político-cultural das crianças e adolescentes (Almeida, 2011). Nessa tarefa de desenvolver aptidões individuais e formar cidadãos democráticos, o/a professor/a precisa mediar os conflitos dinamogênicos e diversificar os métodos e as linguagens utilizadas para que os alunos reconheçam e expandam suas capacidades, alinhando-as às necessidades da sociedade (Galvão, 2005). Para isso, é fundamental ser um modelo, desenvolvendo relações com as crianças e adolescentes permeadas pela afetividade e pelos valores sociais de ética, justiça e respeito (Wallon, 1975).

O/a psicólogo/a, por sua vez, tem o papel de auxiliar os/as professores/as nesse processo. Por meio do diálogo, da troca de conhecimentos e experiências e de propostas de intervenção, busca mediar os conhecimentos ao corpo pedagógico para que, juntos, promovam um espaço que crie oportunidades para as crianças e os adolescentes adquirirem conhecimentos sobre si e sobre o mundo, adequando as práticas pedagógicas às necessidades e às capacidades de cada etapa do desenvolvimento em sua integralidade cognição-afetividade-motricidade (Galvão, 2005; Mahoney & Almeida, 2004). Neste processo, é fundamental respeitar cada indivíduo em sua singularidade, podendo o/a psicólogo/a atuar como um orientador que auxilie as crianças e os adolescentes na descoberta das próprias aptidões. Assim, Wallon (*apud* Gratiot-Alfandéry, 2010, p. 21) argumenta que “em vez de se concentrar em problemas de seleção, o psicólogo escolar deve ter como primeiro objetivo o desenvolvimento máximo dos potenciais culturais e educativos de cada um”. Dessa forma, o autor francês contribuiu para pensar práticas que trabalhassem a Psicologia e a Educação como campos recíprocos e indissociáveis.

1.5 Psicogenética de Henri Wallon no Brasil

No Brasil, os primeiros trabalhos de Henri Wallon chegaram pouco antes da Segunda Guerra Mundial, em 1935, a partir de uma visita ao país a convite do Partido Comunista (Antunes, 2012). A visita foi divulgada amplamente na imprensa, sobretudo em jornais e revistas com tendência política de esquerda (Silva, 2017). Durante a viagem, o autor ministrou conferências em São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, além de ter visitado escolas e favelas na companhia de Gilberto Freyre, seu anfitrião. No entanto, houve pouca repercussão de sua obra, ficando restrita a pequenos grupos de estudiosos marxistas (Galvão, 2005).

Com o início da II Guerra Mundial, houve a intensificação da influência dos Estados Unidos sobre o país nos âmbitos políticos, sociais, econômicos e culturais, interferindo, inclusive, no ensino e na pesquisa (Werebe, 2001). Assim, as teorias norte-americanas foram amplamente divulgadas nas universidades em detrimento das europeias, uma vez que os Estados Unidos eram responsáveis por fazer a mediação das publicações vindas da Europa, impedindo a tradução e, conseqüentemente, dificultando a difusão da teoria no Brasil (Grandino, 2010). Somado a isso, com o início da ditadura militar, em 1964, a circulação das obras de Wallon deu-se de forma reduzida devido ao ativismo político do autor, declaradamente marxista-comunista (Werebe, 2001). Assim, o contexto político das décadas de 1930 a 1960, marcado pelo fechamento ideológico, prejudicou a difusão ampla do teórico no país (Silva, 2017).

O primeiro registro de estudo com a Psicogenética Walloniana por uma pesquisadora brasileira se dá com Profa. Dra. Maria José Garcia Werebe, na década de 1950, em seu intercâmbio no *Laboratoire de PsychoBiologie de l'Enfant*, em Paris, onde teve contato direto com Wallon e seus colaboradores, como René Zazzo, Hélène Gratiot-Alphandéry e Jacqueline Nadel-Brulfert. Naquele momento, Profa. Dra. Maria José Werebe publica um artigo sobre julgamento moral da criança na revista *Enfance* e defende sua tese para o concurso de cátedra da Cadeira de Administração Escolar e de Educação Comparada, em 1953, abordando o Plano Langevin-Wallon.

A tradução de suas obras para a língua portuguesa iniciou-se apenas em 1971 com a publicação do livro “As origens do pensamento na criança” no Brasil e, em 1978, do livro escrito por René Zazzo intitulado “Psicologia e marxismo: a vida e a obra de Henri Wallon”, em Portugal (Werebe, 2001). Com o preeminente fim da ditadura militar, o interesse da comunidade científica brasileira pela Psicogenética Walloniana inicia-se, de fato, somente na década de 1980, a partir de traduções de outras obras, primeiramente em Portugal e depois no Brasil (Galvão, 2005).

O início da difusão da teoria no país teve papel importante exercido pelo psiquiatra Pedro Dantas, que estudou em Paris e se correspondeu com Henri Wallon e seu colaborador, René Zazzo (Grandino, 2010). Pedro Dantas introduziu e apresentou os conceitos teóricos em diversas conferências, traduziu o livro “As origens do caráter na criança” e publicou o livro “Para conhecer Wallon, uma psicologia dialética” em 1983, no qual apresenta brevemente a biografia de Wallon e importantes conceitos teóricos de sua psicogenética, sobretudo o desenvolvimento psicomotor (Werebe, 2001). Este foi o primeiro livro escrito por um estudioso brasileiro sobre a psicogenética do autor, possibilitando que outros/as pesquisadores/as conhecessem a vida e obra de Wallon de uma maneira mais didática (Galvão, 2005).

Em 1986, a pedido do sociólogo Florestan Fernandes, duas pesquisadoras, a francesa e colaboradora de Wallon, Profa. Dra. Jacqueline Nadel-Brulfert, e a brasileira Profa. Dra. Maria José Garcia Werebe, publicam um livro sobre Henri Wallon para a coleção “Grandes Cientistas Sociais”, reunindo textos do autor e apresentando a importância da teoria psicológica para a prática pedagógica (Galvão, 2005). Com o objetivo de promover o interesse pela leitura de Wallon no Brasil a partir da relevância das contribuições para o estudo da criança, o livro teve ampla repercussão nas universidades, sendo objeto de estudo e de seminários organizados por professores/as universitários/as, como Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP) e Profa. Dra. Cláudia Lemos da Universidade de Campinas (UNICAMP),

contribuindo para discutir e embasar pesquisas sobre desenvolvimento psicossocial (Werebe, 2001).

Continuando o projeto de difusão da obra de Wallon, iniciado por seu pai, a Profa. Dra. Heloysa Dantas publica o livro “A infância da razão – uma introdução à Psicologia da inteligência de Henri Wallon” em 1990, na qual apresenta a psicogenética de Wallon, pontuando convergências e divergências com a Epistemologia Genética de Piaget (Werebe, 2001). Além do livro, a autora, que era docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), organiza grupos de estudo, publica artigos e orienta diversas pesquisas de pós-graduação sob tal referencial teórico-metodológico, promovendo a formação de pesquisadores/as wallonianos/as (Silva, 2017).

Também na década de 1990, a Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira organiza seminários e mesas-redondas sobre Piaget, Vigotski e Wallon durante as reuniões anuais da então Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, que se tornou a Sociedade Brasileira de Psicologia (Werebe, 2001). Os conteúdos discutidos foram publicados, em 1992, em um livro intitulado “Teorias psicogenéticas em discussão”, no qual o piagetiano Yves de La Taille, a vigotskiana Martha Kohl de Oliveira e a walloniana Heloysa Dantas abordam os pontos principais de cada teoria e apresentam as visões dos autores sobre as mesmas questões, possibilitando dialogar e destacar as semelhanças e diferenças entre eles (Galvão, 2005). Essa obra evidenciou e contribuiu para a divulgação da Psicogenética Walloniana, uma vez que já havia ampla circulação das teorias de Piaget e Vigotski no país (Werebe, 2001).

Essa divulgação ganha força com a criação de um grupo de estudos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1994, sob a direção da Profa. Dra. Abigail Alvarenga Mahoney, o qual se tornou referência em formação de pesquisadores/as wallonianos/as no Brasil (Silva, 2017, Werebe, 2001). Esse grupo foi um desdobramento do grupo de pesquisas coordenado pela Profa. Dra. Heloysa Dantas na Faculdade de Educação de São Paulo. Após o grupo da FE-USP ser interrompido, a Profa. Dra. Abigail Mahoney fundou seu grupo na PUC-SP a fim de continuar o aprofundamento na teoria e orientar pesquisas de mestrado e doutorado sob esse referencial teórico-metodológico (Almeida, 2012) Além disso, organizou e publicou diversos livros sobre Henri Wallon, visando divulgar as bases conceituais da Psicogenética Walloniana de maneira didática para a formação de alunos da Psicologia e Pedagogia, como o livro “Henri Wallon: Psicologia e Educação”, publicado em 2000 (Mahoney, 2011).

Outra obra que contribuiu para a difusão da teoria foi o livro escrito pela Profa. Dra. Izabel Galvão, pedagoga e orientanda de Heloysa Dantas, “Henri Wallon: uma concepção

dialética do desenvolvimento infantil”, publicado em 1995 pela editora Vozes (Peralta & Santos, 2021). Com essa obra, Galvão (2005) buscou, sucintamente, apresentar uma visão geral da Psicogenética Walloniana a fim de introduzir e facilitar a compreensão de educadores, psicólogos, estudantes e leitores iniciantes sobre os diversos conceitos da teoria, destacando, sobretudo, o desenvolvimento integral nos domínios motor-afetivo-cognitivo, a relação dialética entre o indivíduo e o meio social e as aplicações da psicogenética na Educação.

Assim, com a divulgação de obras do próprio autor, de seus colaboradores e de estudiosos de sua teoria, a partir da década de 2000, nota-se um aumento na difusão da teoria (Grandino, 2010). Para analisar essa difusão, Sorrechio et al. (2019) buscaram compreender como Wallon é conhecido no Brasil, analisando as produções wallonianas no cenário brasileiro indexadas no Portal *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* por meio de uma metodologia teórico-bibliográfica. No período de 2002 a 2016, foram encontrados 33 artigos, sendo selecionados 29, tendo como critérios ser pesquisas brasileiras relacionadas à Educação e à Psicologia. As autoras organizaram as publicações em três eixos: teoria do desenvolvimento, afetividade e relação com demais abordagens psicogenéticas. O primeiro eixo refere-se aos estudos destinados a aprofundar a concepção de Wallon sobre desenvolvimento humano. O segundo compreende os artigos que estudam a afetividade para Wallon, sendo, para as autoras, o conceito pelo qual o autor ficou mais conhecido no país. Por fim, o terceiro eixo aborda os artigos destinados a aproximar as teorias de Wallon, Vigotski e Piaget, que, segundo as autoras, culmina-se em uma análise equivocada, devido às diferentes concepções que possuem sobre desenvolvimento. A partir desse levantamento, argumentam que, apesar da ampla obra do autor, sua teoria ainda é pouco difundida no Brasil. Em parte desses poucos estudos, a Psicogenética Walloniana não é o principal referencial teórico, dialogando principalmente com a teoria vigostkiana, e, quando o é, as temáticas pesquisadas são pouco diversificadas, focando principalmente na relação entre Educação e afetividade.

Em um estudo semelhante e mais recente, Peralta e Santos (2021) buscaram discutir a presença da psicologia de Henri Wallon na pesquisa científica no Brasil contemporâneo por meio de uma pesquisa bibliográfica também no Portal *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Com o descritor “Wallon”, as autoras encontraram 33 artigos publicados entre 2003 e 2017, selecionando 28 a partir do critério de apropriação da teoria psicológica de Wallon, e, então, construíram categorias de articulação entre eles a partir do tema central, conceitos abordados, referências a outros autores. Nota-se aumento gradual de publicações nas revistas acadêmicas indexadas no *SciELO* somente a partir da década de 2000, apesar de a difusão da teoria ter ocorrido a partir da década de 1980. Os temas e conceitos mais recorrentes englobam

a afetividade, relação Eu-outro e relação cognição-afetividade, com 11, 9 e 6 artigos, respectivamente, fortalecendo a visão mais difundida de Wallon como “teórico das emoções”. Além disso, é notável que há poucas publicações quando comparadas com os descritores “Piaget” e “Vygotsky” que disponibilizam 195 e 274 artigos, respectivamente. Esse dado torna-se ainda mais interessante ao analisar a presença de outros autores nos 28 artigos selecionados: desse total, Vigotski está presente em 10. Para as autoras, essa realidade ocorre devido ao fato de Wallon e Vigotski possuírem a mesma base epistemológica, o Materialismo Histórico-Dialético, sendo, muitas vezes, associados na área da Psicologia e da Educação como autores complementares. Assim, ao estudar o estado da arte da produção sobre Wallon na atualidade brasileira, as autoras afirmam que há uma visão restrita e parcial de sua teoria em relação apenas ao domínio afetivo, desconsiderando o caráter integral de sua psicogenética, além de verificar que:

Wallon está pouco presente na produção acadêmica brasileira, a despeito da fertilidade de sua teoria e das sólidas contribuições que oferece à compreensão da criança e do homem em geral. Psicólogos e educadores se beneficiam de seus pressupostos, de forma que se faz necessário retomar suas colaborações, sobretudo em tempos de individualismo exacerbado, de tentativa de fragmentação e reducionismo do ser humano, e de controle da afetividade (Peralta & Santos, 2021, p. 66).

Já Almeida et al. (2013), em um estudo exploratório, realizaram um levantamento de cunho documental para compreender como estudos sobre a Psicogenética de Wallon foram apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEDD) no período de 2000 a 2012. A ANPED foi escolhida, uma vez que, segundo as autoras, é a mais importante associação acadêmica da área educacional, sendo referência para pesquisadores e estudiosos. Foram pesquisados 23 Grupos de Trabalho (GTs), totalizando 5424 comunicações orais, pôsteres e minicursos. Por meio dos descritivos “Wallon”, “psicogenética” e “afetividade”, as autoras encontraram 75 trabalhos relacionados ao autor: 61 comunicações orais, 12 pôsteres e dois minicursos, em 15 GTs. Desse número, destaca-se o GT de “Psicologia da Educação”, com 35% das publicações, devido, segundo as autoras, ao fato de Wallon estabelecer a relação indissociável entre as duas. O segundo GT com maior destaque é o “Educação de crianças de 0 a 6 anos” com 33% das publicações, pois, segundo as autoras, Wallon estuda o desenvolvimento desde o nascimento, trazendo importantes contribuições para as dimensões afetivas, cognitivas e motoras de bebês e crianças pequenas. No entanto, levantam a hipótese de que Wallon é citado nessa faixa etária, pois há uma errônea concepção de que, na Educação Infantil, prioriza-se a dimensão afetiva, aspecto pelo qual o autor é mais conhecido.

Além disso, nota-se que, dos 75 trabalhos encontrados, apenas 32 tinham Wallon como autor principal, representando 0,6% da produção total de 5424 publicações, enquanto o restante apresentava-o como referência complementar às ideias de outros estudiosos. Dessa forma, as autoras analisam que há poucos estudos e pesquisas propriamente wallonianos entre grupos que transitam em torno da ANPED, não sendo observado um aprofundamento nos fundamentos e conceitos teóricos.

Outra pesquisa que indica como a difusão de Wallon ocorre atualmente no Brasil é a revisão sistemática de literatura feita por Gennari e Blanco (2020), que buscaram analisar a disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura, e mais especificamente no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Por meio das bases Periódicos CAPES, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), as autoras analisaram 24 trabalhos e concluíram que não há padronização no ensino de Psicologia nas licenciaturas, uma vez que não há definição clara do conteúdo que deve ser ensinado. As teorias que mais se destacam são a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski, sendo que, dos trabalhos analisados, Wallon é citado brevemente em um. Tais teorias possuem uma forte tradição nos cursos de graduação e pós-graduação de Pedagogia, sobretudo a partir da década de 1980. Assim, os currículos de disciplinas relacionadas a desenvolvimento e aprendizagem apresentam, geralmente, ambas teorias e, assim, formam gerações de educadores/as e pesquisadores/as embasados/as nos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos de Piaget e Vigotski.

Assim, os estudos de Sorrechio et al. (2019), Peralta e Santos (2021), Almeida et al. (2013) e Gennari e Blanco (2020) fornecem indícios de que a Psicogenética Walloniana é pouco difundida no país, realidade semelhante aos demais países ocidentais. Em um ensaio sobre a vida e obra de Wallon, Gratiot-Alfandéry (2010, p. 28), uma de suas principais colaboradoras e redatora-chefe da revista *Enfance* desde sua criação em 1948, reflete: “Pode-se perguntar por que Wallon continua ainda desconhecido, realmente desconhecido, para muitos autores contemporâneos e porque seu nome aparece raramente em bibliografias científicas”. Para a autora, esse desconhecimento se deve pela dificuldade de leitura das obras de Wallon, uma vez que ele possui uma escrita rebuscada, dialoga constantemente com teorias de diversos campos do conhecimento, sobretudo a Medicina, e apresenta os resultados de suas pesquisas com rigorosa descrição, interferindo no raciocínio e compreensão do leitor. Além disso, a preocupação constante em testar e aplicar a teoria na Educação, muitas vezes de forma imediata, fez com que Wallon recebesse críticas por parte de pesquisadores/as que priorizavam o controle de experimentos laboratoriais em uma visão positivista de ciência. Por fim, o engajamento

político e social do autor sob o viés marxista, participando ativamente do governo francês após o término da II Guerra Mundial, contribuiu para o afastamento da comunidade científica que defendia a neutralidade, considerando, erroneamente, que a Psicogenética Walloniana não estaria embasada cientificamente, mas, sim, enviesada pela ideologia política do Materialismo Histórico-Dialético. No contexto brasileiro, a dificuldade de compreensão das obras é ainda maior, uma vez que, além da tradução não representar fielmente o pensamento dialético do autor, há diversas referências a autores pouco conhecidos na literatura científica do país (Grandino, 2010, Werebe, 2001). Somado a isso, há a ampla divulgação das teorias psicogenéticas de Piaget e Vigotski no país nas últimas décadas, diferentemente de Wallon (Almeida et al., 2013).

Neste sentido, a pesquisa justifica-se pela lacuna existente em relação à difusão da Psicogenética de Henri Wallon no Brasil, que, apesar disso, é uma fonte variada de inspirações e contribuições relevantes para as práticas psicológicas e pedagógicas contemporâneas, sobretudo por enfatizar a importância do desenvolvimento integral nos aspectos cognitivos, afetivos e motores em todos os meios físicos e sociais de crianças, adolescentes e adultos, não somente relacionados à Educação, mas também à saúde física e mental, como hospitais e clínicas. Por isso, mostra-se importante conhecer o cenário e as trajetórias de pesquisadores/as wallonianos/as brasileiros/as, apreendendo os significados compartilhados entre eles/as para analisar a influência, contribuição e difusão da teoria no país. Busca-se, portanto, produzir conhecimentos que contribuam para ampliar a divulgação da psicogenética de Henri Wallon no Brasil, seja por meio de publicações científicas, seja por meio dos currículos de Ensino Superior, destacando as vivências de pesquisadores/as que, em suas profissões, praticam ou praticaram diariamente os conceitos e fundamentos da teoria e, assim, transmitem e divulgam a Psicogenética Walloniana no cenário científico brasileiro, apresentando suas contribuições e implicações para a Psicologia e Educação.

1.6 Objetivo geral

Compreender as múltiplas determinações que promovem ou prejudicam a difusão da Psicogenética Walloniana no contexto científico brasileiro a partir dos significados sobre esse processo, atribuídos por pesquisadores/as identificados/as com tal perspectiva teórica.

1.7 Objetivos específicos

1. Compreender como se deu a inserção e a difusão da Psicogenética Walloniana na ciência brasileira e identificar os/as principais pesquisadores/as, grupos e universidades envolvidos/as nesse processo;

2. Analisar as influências e contribuições da Psicogenética Walloniana no país, sobretudo para a pesquisa e a prática nas áreas de Psicologia e Educação;

3. Avaliar os limites e potencialidades da Psicogenética Walloniana em um contexto científico onde é pouco difundida.

2 MÉTODO

2.1 Pressupostos teórico-metodológicos

2.1.1 Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels

Elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX, o Materialismo Histórico-Dialético é um conjunto de conceitos teóricos, metodológicos e epistemológicos que permite interpretar a realidade em sua complexidade (Konder, 2008). Nesta visão, a matéria é o primado ontológico da realidade, ou seja, qualquer ser ou fenômeno é material, contrapondo-se ao idealismo metafísico, que considera a ideia, o pensamento ou o espírito como elementos primordiais (Alves, 2010; Corrêa Guimarães, 2011). Além disso, considera a dimensão histórica como aspecto fundamental de análise, buscando compreender o processo geral de transformação contínua do objeto em seu passado, presente e futuro (Konder, 2008). A dialética, por sua vez, é um método de apreensão da realidade, compreendendo-a como essencialmente contraditória e em constante movimento. Assim, a realidade é vista como uma totalidade aberta, pois está em contínua transformação (Oliveira, 2005).

Este movimento dinâmico e ininterrupto da realidade é dado por três leis gerais. A “Lei da transformação da quantidade em qualidade” dita que as mudanças são marcadas por períodos lentos, caracterizados por pequenas alterações quantitativas, e por períodos de aceleração, caracterizados por saltos qualitativos, que levam a modificações radicais (Konder, 2008). Já a “Lei da unidade e interpenetração dos contrários” pontua o caráter essencialmente contraditório da realidade, cujos fenômenos constituem-se de polos opostos, mas complementares que constituem uma unidade. Ressalta-se que tais polos não são excludentes, incompatíveis ou antagônicos, mas pares inseparáveis, pois possuem uma relação de reciprocidade, sendo entrelaçados por um elemento mediador (Oliveira, 2005). Por fim, a “Lei da negação da negação” apresenta que, no conflito dos contrários, um polo nega o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico. Esta superação não resultará em algo totalmente novo, pois conservará determinados elementos essenciais de ambos os polos negados (Alves, 2010).

Para construir conhecimento a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético, base epistemológica da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e da Psicogenética de Wallon, é preciso apreender o movimento real do objeto, que é compreendido como concreto, histórico e composto por contradições internas, reproduzindo-o intelectualmente e revelando sua essência (Oliveira, 2005). Para isso, parte-se do concreto

aparente, também denominado real imediato, que são as características imediatamente perceptíveis e aparentes do fenômeno a ser estudado. Em seguida, por meio da investigação científica, sobretudo dos processos de abstração teórica, busca-se ir além das aparências para encontrar a essência da totalidade em transformação. Dessa forma, é preciso compreender e analisar as estruturas íntimas do objeto: suas complexas e múltiplas determinações históricas e concretas, articulações, mediações e contradições internas fundamentais (Alves, 2010). Após a abstração, retorna-se ao concreto, agora denominado concreto pensado, que é resultado de uma apreensão superior e que caracteriza o movimento real do objeto. A essência desse objeto, em suas dimensões imediatas e mediatizadas, é desvelada e apresentada por meio de sínteses, que representam o esforço do pesquisador em apresentar intelectualmente a estrutura da totalidade estudada de forma a superar dicotomias e ir além da pseudoconcreticidade. No entanto, por ser uma totalidade aberta em constante transformação, tais sínteses são sempre provisórias e inacabadas (Konder, 2008; Oliveira, 2005). Afinal, “a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela” (Konder, 2008, p. 36).

Para apreender o movimento real do objeto, considerando a processualidade e totalidade do fenômeno, é preciso ancorar-se na perspectiva da dialética entre singularidade-particularidade-universalidade, ou seja, entre as inter-relações que se dão entre o todo e as partes, uma vez que o todo se revela nas partes e essas estão no todo. Neste sentido, o fenômeno revela, em sua imediaticidade e em sua expressão universal, as complexidades e as conexões internas que determinam a totalidade histórico-social (Alves, 2010; Pasqualini & Martins, 2015). Apesar de não explicitar necessariamente os termos singular-particular-universal, Marx compreende que não se chega ao conhecimento científico da realidade a partir da realidade social imediatamente dada, isto é, do como ela nos aparece de imediato. Conhecer a realidade requer a delimitação das relações mais simples e determinantes até a totalidade social nas suas múltiplas relações e desta às determinações mais simples novamente. Portanto, é somente por meio da relação entre singularidade-particularidade-universalidade que se pode compreender a realidade existente como “a unidade do múltiplo” (Konder, 1998; Oliveira, 2005).

Neste sentido, o Materialismo Histórico-Dialético permite compreender como o universal se expressa no singular, e vice-versa, por meio da mediação da particularidade de tal forma que vejamos a totalidade para além do imediato. Em outras palavras, não se compreende tais categorias de modo isolado e por si mesmas, mas enxergando a dialética, as conexões internas entre singular-universal (Oliveira, 2005; Pasqualini & Martins, 2015). Apenas pela análise dialética da relação entre o singular-particular-universal é possível a construção do conhecimento concreto, sendo fundamental para compreender o objeto em suas múltiplas

relações, uma vez que, se não enxergarmos o todo e focarmos na imediaticidade, podemos atribuir um valor exagerado a uma “verdade limitada”. Tal verdade, no entanto, é um conhecimento pseudoconcreto e, como tal, prejudica a compreensão de uma verdade mais geral (Konder, 1998).

Para o pensamento dialético, a metodologia que acompanha o problema científico está ligada às especificidades singulares do objeto de pesquisa, sendo um recorte definido pelo pesquisador para compreender um mundo complexo (González Rey, 2005). Por ter como objeto de estudo a psicogênese da criança completa e concreta, pautando-se sobretudo na observação contextualizada e na análise genética-comparativa, a Psicogenética de Henri Wallon não tem como foco a análise de entrevistas com adultos. Por esse motivo, nos apoiamos na pesquisa às contribuições vigotskianas sobre os processos de significação. A Psicologia Histórico-Cultural de Lev Semenovitch Vigotski, por sua vez, apresenta também um arcabouço teórico-metodológico que busca apreender a realidade em seu movimento real, conforme proposto pelos fundamentos epistemológicos do Materialismo Histórico-Dialético.

2.1.2 Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski

Embasado no Materialismo Histórico-Dialético, Vigotski apresenta as bases de uma nova Psicologia geral, na tentativa de superação da crise dualista dos fundamentos metodológicos da ciência e no estudo científico do sujeito enquanto unidade e totalidade, compreendendo-o como dialeticamente constituído por aspectos internos, externos, sociais e biológicos; nesse processo, ressalta, sobretudo, a relação indissociável e coconstitutiva entre o indivíduo e a sociedade. Neste sentido, busca analisar a complexa formação social e histórica do psiquismo humano via mediação semiótica, uma vez que o homem é uma pessoa social (Vigotski, 1991). Portanto, o objeto da Psicologia é o sujeito concreto, histórico e singular, constituído e constituinte na relação dialética com a sociedade, semioticamente mediada por signos construídos socialmente (Zanella et al., 2007).

Nessa relação dialética, a linguagem é o instrumento mediador, sendo fundamental para a constituição do homem e da sociedade, pois permite o contato com o mundo exterior e do sujeito consigo próprio (Aguiar & Ozella, 2006). Para o autor, portanto, a mediação semiótica verbal é específica do ser humano (Góes & Cruz, 2006). Nesse sentido, o signo assume um papel central para a formação dos processos psicológicos humanos, sobretudo a palavra significada, uma vez que é o instrumento de mediação semiótica entre as funções intra e interpsicológicas, representando o objeto na consciência do sujeito. Assim, Vigotski (2018)

assinala que a palavra representa a fase superior do desenvolvimento humano, sendo a unidade do pensamento verbal e da fala intelectual:

o significado da palavra é caracterizado como ‘unidade de análise’ da relação entre pensamento e linguagem. O significado pertence às esferas tanto do pensamento quanto da linguagem, pois se o pensamento se vincula à palavra e nela se encarna, a palavra só existe se sustentada pelo pensamento (Góes & Cruz, 2006, p. 06).

Na visão vigotskiana, portanto, o significado de cada palavra é um ato verbal do pensamento: o pensamento é expresso e constituído por meio das palavras em sua dimensão física (som, traço e/ou imagem) e nos sentidos produzidos na interlocução com o outro. Isto se dá, pois não há transição direta do pensamento para a fala: é a palavra significada que faz a mediação entre eles e permite a socialização e comunicação entre as pessoas, sendo fundamental para o processo de constituição psíquica dos sujeitos (Molon, 2008; Zanella et al., 2007). Assim, o significado é próprio do signo, sendo um conceito generalizado, compartilhado, estável e dicionarizado, refletindo a realidade na consciência do sujeito em um processo para além da percepção sensório-motora que o prende apenas ao contexto imediato (Góes & Cruz, 2006).

Por ser uma relação dialética, o sujeito materializa, em si, as relações sociais historicamente construídas e, de maneira simultânea, expressa sua singularidade. Assim, a partir da coconstituição inextricável entre sujeito e sociedade, o indivíduo apropria-se dos elementos da realidade sociocultural que lhe são significativos, produzindo os próprios sentidos que destacam sua singularidade (González Rey, 2007; Zanella et al., 2007). Assim, o homem é uma síntese de múltiplas determinações históricas, cuja subjetividade é construída por meio das mediações sociais. Ao mesmo tempo, transforma os significados compartilhados e produz novos sentidos, criando o novo que modifica a realidade. Por conseguinte, sujeito e sociedade são totalidades abertas em constante movimento e transformação (Aguiar & Ozella, 2006, González Rey, 2003).

Este processo de apropriação e produção de sentidos acontece em uma determinada realidade histórica, é dinâmico, pois ocorre constantemente, e idiossincrático, pois cada sujeito apropria-se de uma forma única e singular dos diversos significados já construídos socialmente (Freitas, 2002; Molon, 2008). Dessa forma, o sentido predomina sobre o significado, pois é singular, fluido e dinâmico, podendo modificar-se de acordo com as atribuições das pessoas em um determinado contexto sócio-histórico (González Rey, 2007; Zanella et al., 2007). Assim, os sentidos são ilimitados e sempre inacabados por serem a soma dos eventos psicológicos

evocados na consciência, uma vez que dependem da interpretação de mundo de cada sujeito e dos contextos de ocorrência (Vigotski, 1993).

Portanto, apesar de serem diferentes e terem suas especificidades, é imprescindível considerar a dialética entre os sentidos e significados construídos pelo sujeito diante da realidade na qual atua (Aguiar & Ozella, 2006). Como categorias de análise, o significado e o sentido são importantes para compreender elementos da subjetividade e do pensamento do sujeito, pois “o signo não é uma entidade abstrata, sua materialidade é preservada e reafirmada, visto que o jogo de sentidos é um processo de produção e interpretação em que o indivíduo está imerso na cultura” (Góes & Cruz, 2006, p. 43).

A partir dessas considerações, Vigotski (1991) apresenta fundamentos metodológicos que embasam o processo de fazer pesquisa científica, entendida como uma atividade humana mediada socialmente que visa a construção de um novo conhecimento a partir de procedimentos científicos. Neste processo, há uma relação dialética e inextricável entre o objeto de estudo e o método de investigação (Freitas, 2002; Molon, 2008). O método está em todo o processo de produção do conhecimento, uma vez que é o filtro que permite ao pesquisador estudar a realidade e construir o caminho a ser percorrido na investigação (Zanella et al., 2007). Neste sentido, é o elo epistemológico que está presente em todo o processo de construção do conhecimento, interligando o problema de pesquisa, o objeto de estudo, o referencial teórico, os instrumentos e procedimentos metodológicos, a intervenção na realidade e a análise dos dados (Molon, 2008). Portanto, o método não é visto a priori ou a posteriori ao pesquisar, nem está separado do objeto: ele é intrínseco a todo o processo, é premissa e produto, ferramenta e resultado do estudo (Vigotski, 1995).

Assim, por meio da teoria vigotskiana, o pesquisador pode ser compreendido como um “ferramenteiro”, uma vez que, ao reconhecer a relação dialética entre objeto e método, não segue fórmulas ou receitas predeterminadas, mas, sim, tem um papel ativo, procurando projetar e construir seu próprio caminho de pesquisa de forma a apreender o movimento real do objeto de estudo. Assim, busca constantemente superar a noção de “instrumento-para-resultado” para a noção de “instrumento-e-resultado” (Rossetti-Ferreira et al., 2008). Além disso, o pesquisador constitui-se no trajeto, pois aprende, reflete, transforma-se e ressignifica-se ao longo do processo. Ele participa da pesquisa, pois sua ação propicia efeitos sobre os sujeitos participantes, proporcionando elementos mediadores necessários para estudar o objeto pretendido (Molon, 2008). Tais sujeitos participantes, por sua vez, não são simples objetos de estudo: são sujeitos concretos e singulares, que possuem subjetividades e interagem dialogicamente com o pesquisador. Neste sentido, as investigações ocorrem por meio de

relações intersubjetivas, sendo a pesquisa entendida como um espaço dialógico entre pesquisador e pesquisado/a, um encontro entre sujeitos que proporciona transformação e ressignificação de ambas as partes, considerando o processo de mudança e devir característico da dialética (Freitas, 2002; Rhoden & Zancan, 2020).

2.1.3 Epistemologia Qualitativa de González Rey

Partindo dos pressupostos vigotskianos, González Rey (2003) define a subjetividade não como sinônimo de individualidade, mundo interno ou fenômenos intrapsíquicos, mas, sim, como a dialética entre a organização individual e a organização dos diferentes espaços sociais, uma vez que ela é produzida na cultura. Assim, a subjetividade é um conceito intra-inter-macro psicológico: nas relações (inter) situadas em um determinado contexto sócio-histórico-cultural (macro), há produção singular de sentidos subjetivos e processos simbólicos (intra) (González Rey & Martínez, 2017). Portanto, é uma produção individual e, ao mesmo tempo, sociocultural, sendo uma rede de processos discursivos, imaginários e relacionais que acompanham o indivíduo em sua forma única de viver e experienciar o mundo (González Rey, 2005).

Esse processo não é determinista, pois é um resultado de uma teia de elementos interrelacionados que estão envolvidos por afeto e desdobramento simbólico da experiência vivida (González Rey, 2003). Em outras palavras, não é possível estudar a subjetividade por meio de pressupostos teórico-metodológicos pautados em causa-efeito, pois é um processo singular que sintetiza uma pluralidade de elementos do contexto sociocultural com uma pluralidade de recursos subjetivos da pessoa que está vivenciando uma experiência concreta, sendo uma mistura complexa do simbólico com o relacional (Goulart, 2018).

Nessa visão, González Rey (2005) critica a importação do positivismo na Psicologia, que buscou compreender a subjetividade dissociada do contexto por meio de experimentos laboratoriais e resultados quantitativos, embasando-se na ideologia mecanicista e utilitarista das ciências naturais. Além disso, critica a importação da pesquisa qualitativa na Psicologia sob os pressupostos das ciências sociais, notadamente a fenomenologia, produzindo conhecimento por meio da indução-descrição a partir dos fenômenos observados diretamente e da construção de significados lineares (Goulart, 2018). Assim, o autor assinala que houve uma mudança instrumental, mas a epistemologia continuou positivista (González Rey, 2005)

Visando superar o positivismo e modelos teóricos das ciências sociais, González Rey (2005) buscou a epistemologia para pensar a produção científica qualitativa da Psicologia por meio de autores próprios da área, principalmente Vigotski. Nesse sentido, propõe a articulação entre teoria, epistemologia e método como base para que a ciência psicológica seja capaz de

gerar inteligibilidade sobre processos e dimensões da realidade além da aparência imediata, sobretudo a subjetividade e o processo de significação. O autor constitui, então, a Epistemologia Qualitativa como um modelo teórico para a pesquisa qualitativa em Psicologia, que parte do pressuposto de que a ciência é uma produção viva e criativa a partir da emergência do pesquisador como sujeito da produção de saber (González Rey & Martínez, 2017).

Na perspectiva da Epistemologia Qualitativa, a produção de conhecimento não é mera aplicação técnica de instrumentos para coleta e descrição de informações, mas um processo construtivo-interpretativo, singular e dialógico, em que é preciso refletir criticamente e produzir ideias acerca da realidade estudada (González Rey, 2005). Assim, o pesquisador, imerso nos processos subjetivos e culturais, não coleta dados, mas os produz a partir dos seus pressupostos teórico-metodológicos-epistemológicos por meio do diálogo como instrumento fundamental: ao interagir e criar vínculos com o/a participante, o pesquisador pensa, constrói e interpreta informações para ir além das aparências (González Rey & Martínez, 2017). Logo, não há separação entre instrumento e análise, pois, o tempo todo, o pesquisador produz ideias, hipóteses e indicadores para explicar seu objeto de estudo situado sociohistoricamente (Goulart, 2018).

Dessa maneira, a ciência é uma produção subjetiva, pois está atrelada à linguagem, à história e à cultura, representações hegemônicas de uma determinada época (González Rey, 2005). Por meio dela, é possível produzir conhecimento sobre a realidade infinita e complexa, mas que, como toda produção humana, é um processo em desenvolvimento, sendo necessariamente parcial e histórico. Assim, torna o objeto de estudo menos complexo, mas não de maneira estanque, pois considera que está em constante transformação (González Rey & Martínez, 2017).

2.1.4 Wallon e Vigotski: um diálogo possível?

Epistemologicamente, Wallon e Vigotski embasaram-se no Materialismo Histórico-Dialético para construir suas teorias psicológicas científicas. Ambos autores criticam as abordagens mecanicistas e idealistas, buscando superá-las por meio da dialética: o psiquismo é entendido como uma totalidade aberta, uma síntese de múltiplas determinações biológicas, sociais, culturais e históricas, defendendo o monismo materialista, ou seja, a indissociabilidade entre matéria e ideia, corpo e espírito, objetivo e subjetivo (Mahoney et al., 2007). Nesse sentido, o desenvolvimento humano dá-se nas e pelas relações sociais, sendo o sujeito constituído pela sociedade e, dialeticamente, constituinte da mesma, ou seja, há uma unidade entre sujeito-meio (Galvão, 2005; Zanella et al., 2007).

Metodologicamente, o Materialismo Histórico-Dialético também foi uma sólida referência para as pesquisas e estudos de Wallon e Vigotski, que buscaram compreender o psiquismo em sua origem e movimento, ou seja, em seu caráter genético e histórico (Dantas, 2019, Góes & Cruz, 2006). Para isso, o autor russo e seu grupo utilizavam o método genético-experimental, fazendo experimentações e observações com indivíduos em escolas, clínicas e outros espaços, nas quais a intervenção do pesquisador era fundamental para compreender a origem dos processos psicológicos. Além disso, Luria, importante colaborador de Vigotski, utilizava o método patológico-experimental, analisando lesões para compreender o impacto delas nos comportamentos e processos psicológicos (Mahoney et al., 2007). Wallon também utilizou métodos e instrumentos semelhantes: procurava a gênese dos fenômenos estudados e comparava os resultados de suas observações e experimentações com diversos campos do conhecimento, como psicopatologia, psicologia animal e antropologia (Galvão, 2005). A partir disso, os autores foram além da descrição, buscando a explicação dos fenômenos psíquicos, sendo coerentes com os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (Alves, 2010).

Por possuírem a mesma base epistemológica, é possível estabelecer um diálogo entre as teorias, desde que se tenha acurada compreensão dos aspectos singulares de cada uma, ou seja, é preciso cautela para não confundir seus conceitos e concepções (Peralta & Santos, 2021). Apesar de alguns pontos de convergência, a Psicogenética Walloniana e a Psicologia Histórico-Cultural são diferentes teorias que explicam a realidade, cada qual com seus pressupostos. Wallon procurou explicar o desenvolvimento humano de maneira completa, concreta e contextualizada por meio da integração dos domínios afetivo-cognitivo-motor, focando, sobretudo, no estudo de bebês, crianças e adolescentes (1981). Vigotski (1991), por sua vez, tinha um projeto maior: estabelecer as bases de uma nova Psicologia científica por meio do Materialismo Histórico-Dialético, estudando variadas temáticas, sendo uma delas o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, é fundamental esclarecer que esse trabalho não toma Wallon e Vigotski como autores complementares. A pesquisa é embasada pelos pressupostos teórico-metodológicos e o corpo conceitual da Psicologia Histórico-Cultural, desde a definição do objeto de estudo ao delineamento do método, uma vez que há uma relação dialética entre eles. A Psicogenética de Henri Wallon, por sua vez, é a motivação que possibilitou construir o objeto de estudo, buscando analisar sua difusão e contribuição para a Psicologia e Educação no país por meio dos relatos de quem atua (ou atuou) com ela no contexto científico.

2.2 Participantes

Participaram 12 pesquisadores/as de instituições de Ensino Superior públicas e particulares que embasam ou embasaram suas linhas de pesquisa de acordo com o referencial teórico-metodológico walloniano por, no mínimo, cinco anos. Esse critério de participação foi estabelecido, pois se julgou necessário trabalhar com a teoria durante determinado tempo, reconhecendo que sua apreensão exige esforço de leitura e usos diversos na prática científica e/ou pedagógica.

É importante ressaltar que o sigilo em relação aos nomes, conteúdos e demais informações foi opcional, uma vez que, por fazerem parte da comunidade científica brasileira, buscou-se possibilitar aos/às participantes a oportunidade em divulgar suas práticas, falas, opiniões e contribuições abertamente a outros/as pesquisadores/as, considerando, sobretudo, o importante papel que possuem para a difusão da Psicogenética de Henri Wallon no Brasil. Caso houvesse a escolha pelo sigilo, seria respeitada a decisão, ocultando todos os dados que poderiam identificar o/a participante, mas isso não ocorreu.

O primeiro movimento feito para convidar os/as participantes deu-se no dia 08 de março de 2021 a partir de um levantamento com o descritor “Wallon” no site do Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf), encontrando-se quatro grupos:

1. Bases da Psicologia na Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
2. Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultura – GEPEC (Universidade Federal Fluminense)
3. Neuroeduc – Neurociências aplicadas à Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
4. Atividades Lúdicas para a promoção de desenvolvimento e aprendizagem (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri)

Foram estabelecidos contatos com tais grupos por meio de e-mails para analisar se haviam realmente linhas de pesquisas sobre a Psicogenética de Henri Wallon, quais os/as pesquisadores/as responsáveis e o tempo de atuação com a teoria. Foram obtidas duas respostas: os grupos “Bases da Psicologia na Educação” e “Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática e Cultura” afirmaram ter, como membros, pesquisadores/as wallonianos/as. Então, foram enviados e-mails para convidá-los/as a participar da pesquisa, apresentando

brevemente a pesquisa, os objetivos e critérios de participação. Assim, encontrou-se a primeira participante: Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos, vice-líder do GEPEC-UFF.

Nesse primeiro momento, foram procurados apenas pesquisadores/as que se embasavam exclusivamente na Psicogenética de Henri Wallon, mas, devido ao baixo número, ampliou-se o convite para pesquisadores/as que dialogavam com outras teorias. Assim, em seguida, foram feitos convites para a rede de contato da orientadora, aceitando participar da pesquisa Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa, Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa, Profa. Dra. Izabel Galvão e Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento.

O terceiro movimento deu-se a partir da pesquisa de artigos científicos nas plataformas *Scientific Electronic Library Online* (SciElo) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC - BVS) a partir do descritor “Wallon”. Foram enviados e-mails para os autores apresentando brevemente a pesquisa, os objetivos e critérios de participação. Aceitaram participar Prof. Dr. Dener Luiz da Silva, Prof. Dr. Sérgio Leite e Me. Isabela Ramalho Orlando. Por fim, foram solicitadas indicações para os/as participantes, aceitando participar Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni e Me. Valéria de Araújo Lima.

Os/as participantes serão apresentados/as, primeiramente, por meio da Tabela 1, que foi elaborada a partir de informações relatadas durante as entrevistas e/ou coletadas nos Currículos Lattes. Nela, buscou-se destacar a filiação institucional, a área de formação (graduação e pós-graduação), o período de trabalho com a teoria walloniana e, por fim, se participa(ou) de algum grupo de pesquisa.

Em seguida, são apresentados os resumos dos currículos indexados na Plataforma Lattes (<https://lattes.cnpq.br/>. Acesso em 15 jan. 2023). Neste momento, buscou-se relatar, brevemente, a trajetória e formação profissional de cada pesquisador/a, considerando que são produções elaboradas pelos/as próprios/as participantes, os/as quais buscam sintetizar e destacar as informações que julgam ser as mais importantes em suas carreiras científicas; as exceções se deram nos casos da Me. Valéria de Araújo Lima, cujo texto foi gerado automaticamente pela Plataforma Lattes, e da Profa. Dra. Izabel Galvão, que escreveu seu resumo profissional, pois seu currículo está desatualizado em tal site.

Tabela 1*Participantes da pesquisa.*

PARTICIPANTE	FILIAÇÃO INSTITUCIONAL	FORMAÇÃO (GRADUAÇÃO E PÓS)	PERÍODO DE ATUAÇÃO COM A TEORIA	GRUPO DE PESQUISA
Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos	UFFRJ	Educação	2006-atualmente	Grupo de Estudos e Pesquisas Em Etnomatemática e Cultura
Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	FFCLRP-USP (aposentada)	Filosofia e Psicologia	1985-atualmente	Centro de Investigações Sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil - CINDEDI/USP-RP
Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos	UFF (aposentada) UERJ (atualmente)	Psicologia	Década de 1980-2015	Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão - NEI:PE/UERJ.
Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa	UFPE	Psicologia	1986-atualmente	Laboratório de Interação Social Humana – LabInt.
Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa	UFU (aposentada)	Psicologia	1993-2014	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar
Profa. Dra. Izabel Galvão	FE-USP (até 2005) Universidade Paris 13 (atualmente)	Educação	1989-1997	Grupo de Pesquisa sob orientação de Heloysa Dantas (na época da pós-graduação)
Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento	FE-USP	Educação	1994-2003	Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil.
Prof. Dr. Dener Luiz da Silva	UFSJ	Psicologia e Educação	1995-atualmente	Bases da Psicologia na Educação – PUCSP (na época da pós-graduação)
Prof. Dr. Sérgio Leite	UNICAMP	Psicologia e Educação	1997-atualmente	Grupo do Afeto - FE-UNICAMP
Me. Isabela Ramalho Orlando	UNICAMP	Educação	2012-atualmente	Grupo do Afeto - FE-UNICAMP
Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni	UNICAMP	Educação	1997-atualmente	Grupo do Afeto - FE-UNICAMP e Grupo de Estudos Colaborativos de Prof. do Ensino Fundamental – PUC-Campinas
Me. Valéria de Araújo Lima	UNICAMP	Educação	2013-atualmente	Grupo do Afeto - FE-UNICAMP

2.2.1 Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos

“Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, especialização em Psicopedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Universidade Católica Portuguesa do Porto. Atualmente é professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. É professora formadora UAB/IFAP. É professora da Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro - SME/RJ. Foi orientadora e tutora da Universidade Aberta do Brasil. É pesquisadora do grupo internacional de pesquisa Educação em Fronteiras - EmF/UFF/CNPq e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Em Etnomatemática e Cultura - GEPEC/UFRRJ/CNPq. É Membro Associado do Comitê Latino-americano de Matemática Educativa (Clame). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: prática docente, constituição docente, currículo e avaliação. Estuda e pesquisa sobre afetividade de acordo com a teoria walloniana. Pesquisa sobre o fortalecimento da identidade de mulheres trabalhadoras. Em Educação Matemática pesquisa em etnomatemática com ênfase nos processos de ensinagem e de aprendizagem dos conteúdos matemáticos, tal qual, o resgate do uso de plantas e ervas medicinais indígenas, práticas docentes para preservação do meio ambiente e sustentabilidade em terras indígenas”. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9632990540395574>. Última atualização do currículo em 03 jan. 2023.

2.2.2 Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira

“Professora Emérita da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Licenciada em Filosofia pela PUC-SP, Especialista em Psicologia Clínica pelo Sedes Sapientiae-SP, Doutora em Psicologia pela University of London, com Pós Doutorado no Institute of Child Health, Londres e no Laboratoire de Psycho-Biologie de l’ Enfant, Paris. Professora Titular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, e membro do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI-USP-RP). Participou do International Network of Quality on Child Care and Education. Desenvolveu projetos de pesquisa e atuação sobre apego e desenvolvimento de relações afetivas, inserção de bebês em creche, interação de bebês, promoção de qualidade na educação coletiva de crianças pequenas, acolhimento familiar, acolhimento institucional e adoção. Publicou vários artigos e capítulos de livros e foi co-

organizadora dos livros Rede de Significações e o Estudo de Desenvolvimento Humano. Editora ArtMed, 2004, Os Fazeres na Educação Infantil, Editora Cortez, 1998, O Acolhimento Institucional na Perspectiva da Criança, Hucitec, 2011, dentre outros. Coordenou a equipe de elaboração e produção de Vídeos na área de Educação Infantil (Série No Canto da Tela”) e dos vídeos/DVDs e encartes que compõem a série Proteção Integral à Criança e ao Adolescente: “Que casa é essa?”, “Delicada escolha”, “Diferentes adoções”, “A gente volta pra casa?”.” Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4326415231393341>. Última atualização do currículo em 28 out. 2020.

2.2.3 Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

“Doutorado em Psicologia Social e do Desenvolvimento - University of Sussex, UK (1987) e pos-doc em Psicologia do Desenvolvimento Humano, Universidade da Carolina/North-Chapel Hill, USA(1992-93), mestrado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1980). Procientista e bolsista CNE/FAPEJ (2009 -11, 2016-19). Foi por 25 anos (1977 - 2002) professora do Departamento de Psicologia (Professora Titular desde 1994), da Universidade Federal Fluminense onde coordenou o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos, de sua inauguração até 2002. Professora dos programas de pos-graduação em Educação (1989 - 2004) e Psicologia (1998 - 2002). Foi membro do Departamento de Estudos da Infância, desde sua inauguração (2005) e é Professor Titular do PROPED/UERJ, na linha Infância, Juventude e Educação, onde coordena o Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEI:PE/UERJ). Foi a 1ª presidente da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento do Brasil (ABPD) e membro de sociedades de pesquisa brasileiras e internacionais (ANPED, ANPEPP, ISSBD, SIP). Foi representante do Brasil e países latino-americanos na comissão científica da Jean Piaget Society (2002 - 05 e 2011 - 14) e fez parte da Comissão científica editorial do International Journal of Early Years Education. Pesquisa nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil em creches de diferentes contextos brasileiros. Temas de pesquisa: políticas públicas de Educação Infantil, formação do profissional de Educação Infantil, desenvolvimento humano, inserção de crianças e famílias à creche, narrativas parentais e profissionais da infância, brinquedos e brincadeira, espaço-ambiente e lugar.” Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7924221243065056>. Última atualização do currículo em 09 jan. 2023.

2.2.4 Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa

“Formada em Psicologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1973), tem mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), doutorado em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (1989) e realizou intercâmbio pós-doutorado na Duke University (1999) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014). Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), docente permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia e membro de corpo editorial da revista Psicologia USP. É revisora de periódicos tais como: Psicologia Reflexão e Crítica, Journal of Early Childhood Education Research, Estudos de Psicologia, Interação em Psicologia, Temas em Psicologia, Teoria e Pesquisa. Participou como membro externo do Comitê de Iniciação Científica da Universidade Católica de Pernambuco. Foi membro da Câmara de Pesquisa e Pós-graduação do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE. Parecerista ad hoc de projetos fomentados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Coordena o Laboratório de Interação Social Humana (LabInt) do Departamento de Psicologia da UFPE. Suas pesquisas estão voltadas para a ontogênese humana, partindo de observações videogravadas com procedimentos específicos de análise de processos desenvolvimentais. Tem artigos e capítulos de livros publicados, tanto na área de Psicologia como na área de Educação Infantil.” Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/8994019269268058>. Última atualização do currículo em 12 nov. 2022.

2.2.5 Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa

“Possui graduação em Formação de Psicólogo pela Universidade Federal de Uberlândia (1982), mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1992), doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999) e pós doutorado pela FAFICH / USP-Rp (2006-2007). Exerceu a docência, professora efetiva concursada (1989-2014), nível Associado IV, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano, atuando com grupos de crianças/adolescentes com queixa escolar, grupos de formação de pais e de professores. Em 2014 aposentou-se pela Psico/UFU. Nos últimos anos vem aprofundando os estudos e prática em Mediação de Conflitos, Mediação Familiar, Terapia de Família e de Casal.” Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/9023625848362024>. Última atualização do currículo em 03 set. 2015.

2.2.6 Profa. Dra. Izabel Galvão

“Graduou-se em Pedagogia pela Universidade de São Paulo em 1987. Realizou mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, apresentando a dissertação “O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon”, em 1992. Concluiu o doutorado em psicologia da educação pela FEUSP, em 1998, com a tese “Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil”. Atuou como docente e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo entre 1997 e 2005. De 1998 a 2001, foi diretora da Escola de aplicação da FEUSP.

Realizou diversos estágios de aperfeiçoamento na França. No âmbito do doutorado, estagiou junto ao *Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire* (CRESAS), do *Institut national de recherche pédagogique* (INRP) e à Prof Jacqueline Nadel pesquisadora do *Centre national de la recherche scientifique* (CNRS) (1995-1996). No âmbito do pós-doutorado, trabalhou junto ao Laboratório *Expérience, ressources culturelles, éducation* (EXPERICE), da Universidade Sorbonne Paris Nord (USPN).

Instalou-se na França em 2006 e, desde 2009, é professora e pesquisadora da Universidade Sorbonne Paris Nord (Paris 13). Suas atividades docentes se inserem no departamento de carreiras sociais e se destinam à formação de profissionais do campo da educação não-formal e trabalho social. Suas atividades de pesquisa se inscrevem no eixo “*Le sujet dans la cité*”, do laboratório EXPERICE, e privilegiam as seguintes temáticas: “interculturalidade e diversidade”, “práticas educativas e territórios: poder de agir e emancipação”, “formação de educadores: aprender da experiência”.

2.2.7 Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento

“Pedagoga (1981), Mestre (1997) e Doutora (2003) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Pós-doutorado (Sociologia da Infância) na University of Sussex, UK (2014). Professora Livre Docente Associada (2016). Desde 2007 é docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Trabalha e pesquisa os campos da Educação Infantil, com destaque à creche, e da Sociologia da Infância. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI).” Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/1186603380091130>. Última atualização do currículo em 22 dez. 2022.

2.2.8 Prof. Dr. Dener Luiz da Silva

“Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (1992), Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e Doutorado em Educação (História da Psicologia da Educação) pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007) com período 'sandwich' na Universidade de Genebra (2006), Arquivos Jean Piaget. É professor Associado IV da Universidade Federal de São João Del-Rei (MG). Atua na área de Psicologia Escolar/Educacional, com ênfase em Teorias Psicogenéticas (Piaget, Vigotski e Wallon), principalmente nos seguintes temas: Prática do Psicólogo Educacional e Escolar, História da Psicologia, Fenomenologia e Psicologia Humanista (Rogers), Plantão Psicológico na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), Extensão Universitária. Período de Pós-Doutorado na Universidade de Trento (2022-2023), tema 'Feedback no Ensino Superior: feedback interno, aspectos emocionais e autoconsciência'.”
Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7729457741436327>. Última atualização do currículo em 29 nov. 2022.

2.2.9 Prof. Dr. Sérgio Leite

“Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1971), mestrado (1976) e doutorado pela Universidade de São Paulo (1980). Atualmente é professor titular aposentado da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Psicologia Educacional, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e orientação nos seguintes temas: afetividade, alfabetização e letramento, formação de professores, ensino e aprendizagem, ensino superior. Foi Diretor da Faculdade de Educação da UNICAMP, no período de 2008 a 2012. Coordenou, de 2013 a 2017, o EA2- Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP, com o objetivo de desenvolver políticas de aprimoramento ao ensino de graduação, em toda a universidade. Coordena o Grupo do Afeto, vinculado ao grupo de pesquisa ALLE/AULA da FE/UNICAMP.”
Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7043669208268533>. Última atualização do currículo em 15 dez. 2021.

2.2.10 Me. Isabela Ramalho Orlando

“Doutoranda em Educação pela UNICAMP, possui mestrado em Educação e graduação em Pedagogia pela mesma instituição, e especialização em Gestão Escolar pela USP. Envolveu-se com os estudos na área de Psicologia Educacional com seu projeto de iniciação científica, cujo tema foi constituição do sujeito leitor e afetividade, e aprofundou esses estudos na

realização de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. No nível de mestrado, desenvolveu pesquisa sobre afetividade e práticas pedagógicas, com ênfase no ensino de língua inglesa. Realizou período de intercâmbio acadêmico na Universität Siegen (Alemanha) com o intuito de enriquecer sua formação na área da Educação. Tem experiência como professora de Educação Infantil em colégio bilíngue, como professora auxiliar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como professora de inglês e como pedagoga em colégio técnico. Sua pesquisa de mestrado, financiada pela FAPESP, tratou do tema afetividade e ensino de língua inglesa. Atualmente é professora na rede municipal de Campinas e membro do Grupo do Afeto da Faculdade de Educação da UNICAMP.” Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4493834492093752>. Última atualização do currículo em 16 mai. 2022.

2.2.11 Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni

“Professora Pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Editora-Chefe da Revista Educação da PUC-Campinas. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1983), mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000 e 2008, respectivamente). Coordena o grupo de estudos GECOPEF - Grupo de Estudos Colaborativos de Professores do Ensino Fundamental - com a participação de gestores e professores. Foi professora da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica dos respectivos níveis de ensino. Realiza estudos na área da Psicologia Educacional e Formação de Professores, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, atuando principalmente nos seguintes temas: afetividade e cognição, alfabetização, leitura e escrita, mediação pedagógica, grupos colaborativos, relação professor-aluno, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Associada da ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização - desde a sua fundação, em 2012.” Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7025380679558216>. Última atualização do currículo em 29 dez. 2022.

2.2.12 Me. Valéria de Araújo Lima

“Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (2014) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2020). Atualmente é Professora do Colégio Progresso Campineiro. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Afetividade, Ensino de Matemática, Mediação pedagógica, Impacto afetivo” (texto gerado automaticamente pelo site). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/4915231440589270>. Última atualização do currículo em 19 fev. 2020.

2.3 Procedimentos para a construção do material

Após os/as participantes aceitarem participar da pesquisa, foram explicados detalhadamente os objetivos e procedimentos, assim como os direitos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Após a assinatura do TCLE, foram marcadas as entrevistas por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*. Essa escolha pelo formato *on-line* deu-se tanto pelo respeito às medidas de distanciamento social, fundamentais para a prevenção do contágio pelo novo coronavírus, quanto pela distância das localidades do pesquisador e do/a participante. As entrevistas foram realizadas entre abril e julho de 2021, sendo gravadas por dois instrumentos: um oferecido pela própria plataforma, na qual é possível gravar tanto o áudio quanto a imagem, e outro por meio de um gravador de áudio instalado no telefone celular do pesquisador, como forma de assegurar a gravação, evitando possíveis perdas. Em seguida, foram feitas as transcrições literais e integrais de cada entrevista.

A pesquisa teve a entrevista guiada por tópicos como instrumento, sendo elaborado um roteiro com tópicos estabelecidos previamente (Apêndice B), porém com flexibilidade para novas informações que surgiram no decorrer do diálogo e que eram pertinentes para os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram iniciadas por uma pergunta disparadora: “para você, o que é ser pesquisador/a walloniano/a no Brasil?” para que os/as participantes discorressem abertamente sobre o assunto e, então, seguiam-se os seguintes tópicos que compuseram o roteiro das entrevistas:

- **Trajetória profissional:** formação (graduação e pós-graduação); primeiro contato com a teoria de Henri Wallon; primeiras motivações para embasar suas pesquisas com tal perspectiva; obstáculos e propulsores para a formação enquanto pesquisador/a walloniano/a;
- **Atuação profissional:** rotina de trabalho; linhas de pesquisa; grupos de estudo; projetos de extensão; práticas pedagógicas; desejos e motivações para continuar embasando seus estudos com a teoria de Henri Wallon; sentimentos e emoções envolvidos na atuação profissional;
- **Henri Wallon no Brasil:** principais contribuições da teoria para o país, sobretudo nas áreas de Educação e Psicologia; motivos para baixa difusão; estratégias para ampliar a difusão.

Por fim, concluía-se a entrevista com a pergunta: “você gostaria de retomar alguma questão ou acrescentar algum ponto que não foi abordado?”, dando a oportunidade para o/a entrevistado/a voltar a algum assunto ou trazer informações que não foram apontadas.

É importante ressaltar que, na visão vigotskiana, a entrevista é um rico instrumento para apreender processos psíquicos do sujeito, como seu processo de significação. Por meio da relação estabelecida dialogicamente entre pesquisador e participante, são compartilhadas

trajetórias de vida, experiências, práticas, saberes e vivências a fim de apreender e compreender as significações construídas de forma singular por cada entrevistado/a (Molon, 2008). Cabe ao pesquisador minimizar as possíveis relações de poder e comprometer-se em cada encontro, colocando-se na escuta da voz dos/as participantes (Rhoden & Zancan, 2020). Para isso, as entrevistas devem ser amplas e recorrentes para aprofundar questões, esclarecer dúvidas e evitar inferências, sendo fundamental captar indicadores não verbais para complementar a fala do sujeito (Aguar & Ozella, 2006).

Em consonância a esses pressupostos, na visão da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), a entrevista é um instrumento fundamental que promove a participação espontânea e progressiva do sujeito, possibilitando o envolvimento emocional e o compartilhamento de experiências para, assim, buscar o sentido subjetivo que é produzido nesse momento dialógico. Dessa maneira, a entrevista é vista como um espaço relacional, um tecido vivo de comunicação que favorece a expressão dos/as participantes acerca de seus conteúdos singulares, uma vez que a subjetividade é uma fonte rica e legítima para o conhecimento científico, apreendendo como cada sujeito vive determinada experiência datada sociohistoricamente (González Rey & Martínez, 2017). Como os diálogos são imprevisíveis, não é possível construir um instrumento universal, validado e padronizado, sendo fundamental proporcionar um diálogo aberto que se constrói no processo de investigação para se adequar a cada participante (Goulart, 2018)

Partindo dessas considerações, González Rey (2005) pontua que a entrevista é uma pesquisa participativa, uma vez que o pesquisador tem um papel fundamental para promover o engajamento e a confiança do/a entrevistado/a, envolvendo-se e manifestando interesse pela expressão de suas experiências. É uma atitude ética e de respeito, uma vez que não deseja apenas responder sua pergunta de pesquisa, mas realmente conhecer o/a participante e dialogar com ele. Para isso, é imprescindível não focar apenas na resposta, mas ir além da aparência, compreendendo o dito e o não dito, relacionando-o ao contexto sociocultural que o/a participante vivencia seu cotidiano e produz sua subjetividade (González Rey & Martínez, 2017).

Szymanski (2002) complementa essa visão ao assinalar que a entrevista é um processo interativo e relacional entre pesquisador e participante, não sendo um instrumento meramente procedimental. A autora pontua que, por consistir em uma interação humana, emergem-se os significados, permitindo não só a construção do conhecimento, mas também a ressignificação de ambas as partes. Isso se dá, pois o pesquisador, ao refletir e sintetizar a fala do pesquisado, expressa sua compreensão dos pontos principais do discurso do sujeito. Em contrapartida, o

pesquisado, ao analisar tal compreensão, vivencia um movimento de reflexão e tomada de consciência sobre importantes aspectos de suas experiências e, assim, pode-se promover mudanças em seu modo de pensar e sentir em relação à própria vida. Neste encontro interpessoal, marcado pelo diálogo compreensivo, o entrevistador acolhe com ética e respeito a fala do/a entrevistado/a para que haja horizontalidade nas relações de poder, considerando, sobretudo, a mobilização e o entrelaçamento emocional presente na interação.

Tal entendimento condiz também com os apontamentos de Romanelli (1998) ao afirmar a importância de refletir sobre o “fazer pesquisa” em entrevistas, uma vez que há uma profunda aproximação com o pesquisado. Assim, é fundamental não o ver como um mero objeto de investigação, mas respeitar sua singularidade, de forma que seus conhecimentos e vivências não sejam menos importantes ou valorizados do que os do pesquisador. Nesta relação de alteridade, troca e co-construção entre estranhos, busca-se minimizar os efeitos de poder entre pesquisador e participante, permitindo que o sujeito não só responda perguntas, mas também se manifeste. Dessa forma, o autor ressalta a entrevista não só como uma trama de relações de força, mas também como um processo de construção de dados acerca das experiências dos/as entrevistados/as, que ocorre sob duas ordens: a descrição de suas vivências e as interpretações/representações feitas, ou seja, sínteses de parte de sua biografia e existência.

2.4 Procedimento de análise

Na perspectiva da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), a produção de conhecimento possui um caráter construtivo-interpretativo. A análise consiste em descrever, compreender e interpretar os fenômenos em profundidade, pois não tem como base a estatística, mas a descrição e interpretação minuciosa dos dados construídos pelo pesquisador. Nesta abordagem, o pesquisador é o principal instrumento de obtenção de dados, uma vez que é ele quem constrói a informação que será transformada em conhecimento. Além disso, como a análise é feita de forma interpretativa, o entendimento do pesquisador diante dos dados construídos é o instrumento-chave. Assim, o processo de construção da informação não é apenas descrição, mas também interpretação: por meio do pensar, processo que fundamenta o ofício do pesquisador, ele constrói e interpreta informações em busca de tornar o objeto de estudo menos complexo (González Rey & Martínez, 2017).

Em relação à análise, Vigotski (*apud* Zanella et al., 2007) apresenta quatro princípios fundamentais que devem estar presentes nas investigações embasadas na Psicologia Histórico-Cultural. O primeiro, denominado “Análise do processo ao invés do produto/objeto”, ressalta a importância de considerar o movimento dinâmico e histórico do sujeito e de seu psiquismo,

uma vez que são constituídos historicamente. O segundo, intitulado “Análise genotípica ao invés da fenotípica”, pontua que é preciso ir além da aparência do objeto de estudo (fenótipo), buscando compreender as múltiplas determinações históricas e sociais que o instituíram (genótipo), ressaltando novamente o caráter histórico da teoria. O terceiro, nomeado de “Contraposição das tarefas descritivas e explicativas de análise”, destaca a importância de não só descrever o objeto, mas explicar e estabelecer as relações que o constituem, considerando, principalmente, a dialética entre o sujeito e a sociedade. Por fim, o princípio denominado “Análise de unidades ao invés de elementos” enfatiza o caráter totalizador da Psicologia Histórica Cultural, buscando analisar o objeto de estudo como uma unidade sem fragmentá-lo, uma vez que a totalidade é mais do que a soma das partes por estabelecer a relação dialética entre elas.

Nesse sentido, é importante compreender a análise como um processo dialético de idas e vindas, considerando, sobretudo, a totalidade das significações produzidas pelo sujeito e as contradições que fazem a mediação entre as partes e o todo. Como o processo singular de significação de cada sujeito é um fenômeno complexo, dialético e não-linear, envolvendo elementos subjetivos e determinações sócio-históricas, busca-se passar da aparência dos relatos para sua dimensão concreta a fim de sintetizar as múltiplas determinações do objeto de estudo, não apenas o descrevendo, mas também o explicando (González Rey, 2005).

A partir desses pressupostos, foi realizado o processo de análise, sendo sistematizado em diferentes etapas de idas e vindas: (1) leitura das transcrições das entrevistas para apreender os relatos de todos/as os/as participantes de maneira global, realizando as primeiras indagações e hipóteses sobre o objeto de estudo; (2) análise individual das entrevistas para apreender as singularidades de cada participante, realizando interpretações de seus relatos e levantando indicadores de possíveis categorias sobre o objeto de estudo; (3) análise conjunta de todas as entrevistas para agrupar os indicadores e, assim, construir, de fato, a categorização, buscando compreender os determinantes envolvidos na difusão da teoria walloniana no país a partir dos significados compartilhados pelos/as pesquisadores/as; (4) organização das categorias em eixos de significação, utilizando como critério se tais determinantes promovem ou prejudicam a difusão. Esse processo analítico foi registrado em uma planilha digital no programa *Microsoft Excel*, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 2*Planilha de análise das entrevistas.*

TRECHO DA ENTREVISTA	PRÉ-INDICADORES DE ANÁLISE (CONCRETO IMEDIATO)	INDICADORES DE ANÁLISE (ABSTRAÇÃO E ANÁLISE)	CATEGORIAS (CONCRETO PENSADO)	EIXOS DE SIGNIFICAÇÃO (ORGANIZAÇÃO DAS CATEGORIAS)
Fala transcrita do/a participante	Interpretação do trecho	Similaridade, complementaridade e/ou contraposição dos pré-indicadores, levantando possíveis categorias	Significados compartilhados sobre os determinantes envolvidos na difusão da teoria walloniana no país, sistematizados a partir da análise das entrevistas de todos/as os/as participantes	Quais determinantes promovem ou prejudicam a difusão da teoria walloniana no país

A partir de leituras sistemáticas do material verbal que foi gravado e transcrito, entrevista por entrevista, buscou-se interpretar e analisar reiteradamente a fala de cada sujeito, recortando trechos e dispondo-os na planilha em ordem cronológica. Feito isso, o pesquisador interpretou cada trecho, organizando e construindo pré-indicadores (palavras e expressões que dão indícios do concreto imediato). Nesse processo, emergiu um grande número de pré-indicadores que constituem a realidade sócio-histórica dos/as entrevistados/as, levantando-os por meio de particularidades de sua fala, como ênfase dada, carga emocional, ambivalências, contradições, entre outros aspectos relacionados ao objetivo da pesquisa.

Em seguida, foi feita a etapa de abstração e análise, visando aglutinar, apreender e sistematizar o modo pelo qual os pré-indicadores se articulam dialeticamente e constituem as formas de significação da realidade pelo sujeito. Nessa etapa, foram realizadas mais leituras do material e, por meio da similaridade, complementaridade e/ou contraposição dos pré-indicadores, foram definidos os indicadores de análise, ou seja, a partir das entrevistas individuais, levantaram-se possíveis categorias sobre o objeto de estudo.

Essas primeiras fases são caracterizadas pela análise que parte do empírico para as abstrações, o primeiro movimento do método materialista histórico-dialético, apreendendo os significados das palavras que representam as experiências do sujeito diante de sua realidade. Para a construção do conhecimento, é preciso realizar o segundo movimento, no qual busca, a partir das abstrações realizadas em todas as entrevistas, tornar à concretude da realidade por meio da síntese. Assim, foi feita a análise interpretativa, visando elaborar a síntese e alcançar o

concreto pensado de acordo com os objetivos do estudo. Como o real não se resume à aparência, o processo de análise não se restringe apenas à fala exterior de cada entrevistado/a, mas visa apreender e desvelar as contradições e mediações presentes no fenômeno estudado a partir de uma análise global entre todos eles.

Nessa etapa, portanto, buscou-se construir categorias que explicassem a essência e a concretude do objeto de estudo, destacando os significados compartilhados entre os/as pesquisadores/as acerca da difusão da teoria de Henri Wallon no Brasil. Assim, foram estabelecidas relações que, até então, não haviam sido feitas, possibilitando um salto qualitativo na construção do conhecimento crítico, que não é acabado e fixo, mas que promove maior compreensão acerca do objeto de estudo. Em outras palavras, foi feita a análise da totalidade, estabelecendo as relações, semelhanças e diferenças entre os relatos de todos/as os/as participantes para compreender os múltiplos determinantes envolvidos na difusão da Psicogenética Walloniana no país.

É fundamental ressaltar que esse processo de análise não tem a intenção de comparar experiências e elementos subjetivos dos/as participantes, uma vez que são sujeitos únicos e singulares, mas refletir sobre aspectos compartilhados entre eles/as diante da psicogenética de Henri Wallon no contexto sócio-histórico-cultural brasileiro. Afinal, sendo a subjetividade um conceito intra-inter-macro, ao compreender aspectos intra e interpessoais de cada entrevistado/a (suas trajetórias, experiências, motivações, interesses, reflexões, práticas de pesquisa e práticas pedagógicas), é possível depreender como se deu a difusão da Psicogenética de Wallon no contexto macro, assim como evidenciar suas influências e implicações para os campos da Psicologia e da Educação no Brasil. Em outras palavras, por meio da dialética indivíduo-sociedade, parte-se da abordagem microanalítica, conhecendo as singularidades de cada participante, para se chegar à abordagem macroanalítica, apresentando aspectos particulares e universais do objeto de estudo.

Por fim, após a análise das entrevistas em totalidade e sistematização das categorias e eixos de significação, buscou-se traçar um panorama sócio-histórico para compreender como se deu, década por década, a difusão da teoria walloniana no país, apresentando os/as principais pesquisadores/as, universidades e grupos de estudos envolvidos nesse movimento, assim como as relações estabelecidas entre eles. Essa análise teve como principal referencial os relatos, as trajetórias, as histórias, as experiências e as memórias compartilhadas por cada participante durante a entrevista, na qual lembraram e trouxeram fatos não somente de suas vidas pessoais, mas de todo o contexto sócio-histórico da inserção e divulgação da Psicogenética de Henri Wallon no Brasil. Para complementar tais relatos e levantar informações e datas com maior

precisão, foram feitas análises dos currículos das pessoas citadas nas entrevistas, além da leitura de livros, artigos científicos, sites, ensaios e biografias, sobretudo daqueles/as pesquisadores/as que não participaram da pesquisa (Almeida, 2001; Almeida, 2012; Darahem et al., 2009; Galvão, 2005; Garcia et al., 2007; Moroz et al., 2011; Silva, 2017; Werebe, 2001).

Essa forma de análise, infelizmente, significou deixar de lado muitos aspectos extremamente interessantes de cada trajetória dos/as participantes. Cada uma delas, em si, seria passível de uma pesquisa própria, dada a riqueza dos percursos pessoais e teóricos. Foram imensos os aprendizados na realização das entrevistas, que trouxeram importantes contribuições e reflexões sobre as histórias pessoais e profissionais. Entretanto, para não fugir aos objetivos da pesquisa e aos limites de um mestrado, foi necessário um recorte de análise que, evidentemente, não contemplou todo o volume do material.

2.5 Aspectos éticos

O projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (Anexo A), antes da realização da coleta de dados. Além dos princípios éticos que norteiam as pesquisas científicas, como autonomia, justiça, beneficência e não-maleficência, essa pesquisa se baseou na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, no Código de Ética do Psicólogo e nas demais resoluções do Conselho Federal de Psicologia.

Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) aos/às participantes, ressaltando que a participação era voluntária e que poderiam desistir a qualquer momento, sem acarretar qualquer tipo de prejuízo. Além disso, antes da publicação do relatório, foram enviados todos os trechos em que houve citação direta a seus nomes para que pudessem alterar, excluir ou incluir informações que julgassem pertinentes, dando-lhes a possibilidade de aprovar os dados que foram publicados. Por fim, ao término da pesquisa, será disponibilizada uma cópia do relatório para cada participante, mostrando-se disponível para diálogos acerca de qualquer informação que deseje maior aprofundamento ou esclarecimento.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar que houve profunda reflexão e cuidado ético acerca das informações compartilhadas por cada um/a dos/as pesquisadores/as, uma vez que, de maneira solícita e gentil, relataram suas ricas trajetórias, opiniões, experiências e práticas. Com isso, buscou-se analisar suas falas com respeito e cautela para que fosse possível apreender elementos que pudessem responder ao objeto de estudo, mas sem revelar questões que possam causar algum incômodo ou constrangimento a eles/as ou a pessoas que foram citadas.

3 RESULTADOS

Neste tópico, são apresentados os resultados construídos por meio do procedimento de análise explicado no item 2.4., visando compreender o fenômeno da difusão da teoria de Henri Wallon no país, a partir dos significados sobre esse processo atribuídos por pesquisadores/as que utilizam (ou utilizaram) tal referencial teórico-metodológico em suas práticas pedagógicas e científicas. Para isso, o material de pesquisa foi dividido em dois subtópicos, em uma tentativa de apresentar a complexidade do objeto de estudo de maneira clara e didática.

No item 3.1., é apresentado o panorama sócio-histórico da difusão da teoria walloniana no Brasil, apontando os/as principais pesquisadores/as, universidades e grupos de estudos envolvidos/as nesse processo, assim como as relações estabelecidas entre eles/as, a fim de traçar o objeto de estudo em seu movimento histórico.

No item 3.2., são apresentados os eixos de significação e suas respectivas categorias que representam os significados compartilhados entre os/as pesquisadores/as acerca da difusão da Psicogenética Walloniana no país, indicando as múltiplas determinações que promovem ou prejudicam esse processo.

Nesse sentido, a organização dos resultados foi feita a fim de apresentar, primeiramente, como se deu a inserção e a divulgação da teoria no contexto científico brasileiro para, em seguida, analisar os determinantes desse processo, podendo refletir sobre possíveis motivos da Psicogenética Walloniana não ser amplamente difundida no país por meio dos relatos dos/as participantes.

3.1 HISTÓRIAS E MEMÓRIAS ENTRELAÇADAS: PESQUISADORES/AS E GRUPOS ENVOLVIDOS NA DIFUSÃO DA PSICOGENÉTICA WALLONIANA NO BRASIL

O primeiro contato da teoria de Henri Wallon no Brasil dá-se na década de 1930, por meio da divulgação de algumas de suas publicações e de sua visita ao país, porém ficou restrita a um pequeno grupo de estudiosos, boa parte ligada ao Partido Comunista. A Profa. Dra. Maria José Garcia Werebe é a primeira pesquisadora que se tem registro a trabalhar com a Psicogenética Walloniana. Na década de 1950, realizou um intercâmbio no *Laboratoire de PsychoBiologie de l'Enfant*, em Paris, publicando um artigo sobre julgamento moral da criança na revista *Enfance* e defendendo sua tese, em 1953, sobre o Plano Langevin-Wallon para o concurso de cátedra da Cadeira de Administração Escolar e de Educação Comparada.

Apesar de não se ter encontrado dados sobre a formação de Pedro Dantas acerca da Psicogenética Walloniana, presume-se que foi realizada entre as décadas de 1930 e 1950, considerando que tinha contato direto com Henri Wallon (falecido em 1962) e René Zazzo, tanto pessoalmente, quanto por correspondências. Por traduzir a obra “As origens do caráter na criança” e publicar, em 1983, o livro “Para conhecer Wallon: uma psicologia dialética”, o psiquiatra brasileiro é reconhecido por muitos/as pesquisadores/as como o primeiro grande difusor da teoria no país.

Além das obras de Pedro Dantas, Profa. Dra. Maria José Garcia Werebe e Profa. Dra. Jacqueline Nadel-Brulfert organizam o livro “Henri Wallon”, em 1986, apresentando as principais contribuições da teoria nos campos da Psicologia e da Educação, além de textos traduzidos do autor pela Profa. Dra. Elvira Souza Lima. Esse livro é utilizado como referências para diversos estudos, pesquisas e cursos, incluindo da Profa. Dra. Cláudia de Lemos, membro do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Assim, a década de 1980 torna-se fecunda para o conhecimento da obra de Henri Wallon, sendo o primeiro período histórico em que se destacam publicações e pesquisas. Neste momento, destacam-se dois grupos, ambos da USP: um orientado pela Profa. Dra. Heloysa Dantas de Souza Pinto, em São Paulo, e outro pela Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, em Ribeirão Preto.

A década de 1990 continua fecunda, sobretudo com a publicação de livros traduzidos de Wallon e livros de pesquisadoras brasileiras, fomentando ainda mais a difusão no país, sobretudo a partir de dois grupos de pesquisa: um orientado por Profa. Dra. Abigail Mahoney, na PUC de São Paulo, e outro orientado por Prof. Dr. Sérgio Leite, na Unicamp, ambos destacando o papel da afetividade para a prática pedagógica. A partir da década de 2000, nota-

se a formação de pesquisadores/as wallonianos/as vinculados/as aos grupos instituídos em períodos anteriores.

Neste sentido, serão apresentados os quatro grupos de pesquisa que foram mais citados dentre os/as entrevistados/as, assim como alguns de seus membros, indicando a importância que tiveram para a difusão da Psicogenética Walloniana no país de acordo com seus pares acadêmicos. É importante ressaltar que não serão detalhadas as trajetórias dos/as participantes citados/as, abordando apenas pontos importantes de acordo com o objetivo da pesquisa, considerando toda a riqueza de estudos e pesquisas de cada um/a deles/as. Além disso, como a pesquisa não abordou todos os grupos wallonianos existentes no Brasil, destaca-se que é possível haver outros/as pesquisadores/as que também tiveram um papel importante nesse processo, sobretudo atualmente, orientando pesquisas e organizando grupos de estudos.

3.1.1 USP São Paulo: grupo da Profa. Dra. Heloysa Dantas

Profa. Dra. **Heloysa Dantas de Souza Pinto**, professora aposentada da Faculdade de Educação da USP na área de Psicologia da Educação, deu continuidade aos estudos de seu pai, Pedro Dantas. Ela defendeu sua tese de doutorado em 1988, pela própria FE-USP, sob orientação de Profa. Dra. Melany Schwartz Copit, intitulada “A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon” que foi publicada em livro dois anos depois (Editora Manole, 1990). Além disso, junto de Prof. Dr. Yves de La Taille e Profa. Dra. Marta Kohl de Oliveira, publica o livro “Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão” (Summus, 1992), escrito após uma mesa-redonda organizada pela Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira em evento então da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. A obra, que apresenta os principais conceitos teóricos dos três autores, tem grande repercussão no ambiente acadêmico, promovendo a divulgação da teoria walloniana. Neste sentido, a Profa. Dra. Heloysa Dantas é considerada por muitos/as entrevistados/as como a principal pesquisadora da psicogenética de Wallon no país ao contribuir para a difusão da perspectiva por meio de suas aulas, publicações, orientações, grupos de estudos, palestras, participações em bancas e congressos:

“Heloyssa Dantas é a grande dama walloniana do Brasil. Seu pai foi amigo pessoal de Henri Wallon e foi quem o trouxe pela primeira vez ao Brasil”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“A Heloysa Dantas, para mim, foi a primeira pessoa que, nos seus livros e nos seus textos, me ajudou a organizar melhor minha compreensão do Wallon”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“Heloysa era uma grande especialista em Wallon, sabia muito da obra dele. Acho que não teve outra pessoa com tanto conhecimento sobre ele aqui no Brasil”. (Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira)

“A Heloysa foi uma mediadora e sempre uma interlocutora muito bacana, uma interlocução de muita troca, muito generosa mesmo, sabe? Realmente eu aprendi com ela. Acho que a leitura que eu tenho do Wallon é muito influenciada pela leitura da Heloysa”. (Profa. Dra. Izabel Galvão)

“Eu tive aula com uma professora fantástica chamada Heloysa Dantas. Heloysa foi a melhor professora que eu já tive na vida. Ela não era só uma professora, mas uma pessoa incrível, uma pessoa muito carismática, sabe, muito interessante”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento).

Foram entrevistadas duas de suas orientandas. A Profa. Dra. **Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento**, atualmente livre docente da Faculdade de Educação da USP, conheceu a teoria de Wallon por meio das aulas da própria Heloysa e realizou o mestrado durante a década de 1990, no qual estudou a relação do corpo e da fala na constituição do Eu em uma creche, partindo da teoria walloniana. Entretanto, a partir do doutorado, traz o diálogo com a Sociologia da Infância, perspectiva teórica que se baseia até hoje em seus estudos sobre Educação Infantil.

A outra entrevistada foi a Dra. **Izabel Galvão**, que atualmente é professora da Universidade Paris 13, na França. Formada em pedagogia pela Faculdade de Educação da USP, também conhece a teoria com as aulas da Profa. Dra. Heloysa Dantas e realiza seu mestrado de 1989 a 1992, pesquisando a movimentação corporal das crianças na pré-escola por meio da ótica walloniana. Depois, de 1994 a 1998, cursa o doutorado, estudando a afetividade e a motricidade nas interações sociais no meio escolar, sobretudo o papel do conflito no desenvolvimento. Nesse período, estagia junto à Profa. Dra. Jacqueline Nadel-Brulfert, que na ocasião era ligada ao Laboratório *Langage et communication*, da Universidade de Poitiers. Suas principais contribuições se deram na década de 1990: finalizou o mestrado e doutorado com a publicação de artigos, além do livro “Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil” (Vozes, 1995), no qual apresentou os conceitos da Psicogenética Walloniana. Essa obra difundiu-se consideravelmente no cenário acadêmico brasileiro, sendo

considerada leitura fundamental para iniciantes na teoria devido à escrita clara da pesquisadora. Posteriormente, publica o livro “Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim, violência não” (Vozes, 2004), na qual discorre sobre a importância dos conflitos dinamogênicos na escola, trazendo a Psicogenética Walloniana como base teórica. A partir de suas publicações, Profa. Dra. Izabel Galvão se torna um importante nome na difusão da perspectiva no país:

“A primeira coisa de Wallon que eu li foi aquele livro da Izabel Galvão, que tem uma capa verde sabe? Eu comprei na Estante Virtual, e foi a primeira coisa de Wallon que eu li. Só depois que eu comecei a ler os textos que ele mesmo escreveu”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“Izabel Galvão, que foi orientanda de Heloysa Dantas, tem uma boa compreensão de Wallon, também lá no Centro de Educação. Ela escreveu um livro excelente sobre ele”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Eu e a Bel ficamos muito amigas, ela é uma cria da Heloysa. Eu aprendi muito Wallon com ela. A Bel me ensinou muito, me introduziu as coisas da Heloysa Dantas, eu aprendi muito com isso”. (Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira)

“No grupo de estudos da Heloysa, aprendi muito. A Bel Galvão participava também, na época ela fazia doutorado, e deu excelentes contribuições nos textos que ela publicou, naquele livro pequenininho. É um livro ótimo, você consegue entender os principais textos do Wallon. Claro que não é para formar, é para ajudar a entender, é uma leitura inicial”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

“Eu lembro que um dos primeiros textos que nós lemos do Wallon foi sobre a evolução psicológica da criança e depois a gente fez uma leitura, que é um livro pequeno, mas extremamente denso: o trabalho da Izabel Galvão. Ela foi, para nós do Grupo do Afeto, a ponte que nos possibilitou conhecer as ideias de Wallon. A gente começou a ler Wallon só depois que lemos a Izabel Galvão para ter uma ideia. E essa é uma estratégia que até hoje eu uso. Antes de ler o leitor original, a gente lê um bom texto sobre ele”. (Prof. Dr. Sérgio Leite)

“Assim, eu acho que Wallon talvez tenha textos difíceis para um estudante de pedagogia, principalmente na íntegra, mas você pode pegar algumas estudiosas que são super didáticas, como a Izabel Galvão”. (Me. Valéria de Araújo Lima)

3.1.2 USP Ribeirão Preto: CINDEDI

A Profa. Dra. **Maria Clotilde Rossetti-Ferreira** é outra pesquisadora que se destaca na difusão da Psicogenética Walloniana no país, apesar de não se orientar exclusivamente por ela, dialogando com várias outras vertentes teóricas sócio-históricas (Vigotski, Valsiner, Bruner, Bronfenbrenner, Bakhtin, Latour e Rede de Significações). Em sua formação em Filosofia pela PUC-SP na década de 1950, conhece a obra de Henri Wallon por meio de livros de Julian de Ajuriaguerra sobre psicomotricidade, mas se aprofunda, de fato, apenas na década de 1980. Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto no curso de Psicologia, organizou, em 1979, o Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI-USP-RP), orientando pesquisas sobre relação mãe-criança, interação de crianças pequenas, adaptação de crianças à creche e acolhimento familiar e institucional de crianças, temáticas pelas quais se tornou referência nacional e internacional. Por meio do CINDEDI, ela, seus orientandos e colegas de outras universidades, construíram uma rede de estudos e pesquisas, além de organizarem congressos, seminários, palestras e mesas-redondas, abordando diversos autores do desenvolvimento e da educação e estabelecendo trocas constantes com diversos/as pesquisadores/as, incluindo wallonianas, como Profa. Dra. Maria José Garcia Werebe, Profa. Dra. Heloysa Dantas e Profa. Dra. Abigail Mahoney. A Profa. Dra. Maria Clotilde também estabeleceu relação direta com os colaboradores de Henri Wallon, sobretudo Profa. Dra. Jacqueline Nadel-Brulfert, em seu período de pós-doutorado no Laboratório de Psicobiologia da Criança em Paris, durante o ano de 1985, tendo a oportunidade de se aprofundar na vida e na obra do autor francês, enviando para colegas no Brasil diversas de suas publicações. Assim, apesar de não se orientar exclusivamente pela Psicogenética Walloniana, a Profa. Dra. Maria Clotilde assume um papel importante na difusão da teoria no país:

“No meu pós-doutorado lá em Paris, eu dei uma mergulhada realmente e estudei muito, e mandava muita coisa pro Brasil, porque nessa época você não tinha internet né, então eu xerocava coisas, eu mandava por correio. Eu me lembro que me apaixonei por Wallon, e mandei para o pessoal distribuir aqui. Eu ficava encantada pelas coisas e ia mandando, ia mandando”. (Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira)

“Não tem como falar da minha formação em Wallon sem citar a Clotilde. Ela e todo o CINDEDI foram fundamentais. As trocas realizadas nos encontros anuais daquele grupo de pesquisa foram fundamentais. Havia uma troca verdadeira e crítica entre todos nós, aprendemos muito juntas”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“Clotilde tem o dom de juntar, de aproximar. Tinha muita gente que cercava o CINDEDI, que funcionava como uma câmara de discussão anual. Veja, tudo isso é efervescência, tudo isso cria redes de comunicação, redes de estímulo e instigamento entre as pessoas né. Isso foi essencial para minha formação não só em Wallon, mas também em pesquisas sobre crianças como um todo”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Conheci o Wallon em 1993 por intermédio da doutora Clotilde aí na USP. Eu queria muito fazer o doutorado, naquela época gostava muito de trabalhar com creches e aí tinha a Creche Carochinha. Era muito forte esse trabalho do CINDEDI, e eu fui fazendo parte do grupo de pesquisas, onde ela me apresentou a teoria do Wallon”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

Desse grupo, foram entrevistadas três pesquisadoras. A Profa. Dra. **Maria Isabel Pedrosa**, professora titular da Universidade Federal do Pernambuco, conheceu a abordagem walloniana durante seu doutorado na USP de São Paulo, em 1986, a partir de um curso de linguística oferecido pela Profa. Dra. Cláudia Thereza Guimaraes de Lemos na UNICAMP. Desde então, estuda a ontogênese humana sob tal perspectiva teórica em diálogo com a Psicoetologia. A Profa. Dra. **Vera Maria Ramos de Vasconcelos** é professora titular aposentada das Universidades Federal Fluminense (em 2002) e do Estado do Rio de Janeiro (em 2019). Pesquisa diversas temáticas de Educação Infantil, de políticas públicas à formação de professores/as. Conheceu a obra de Wallon na década de 1980, no campo da psicomotricidade por meio da indicação de sua orientadora de mestrado, Profa. Dra. Maria Helena Novaes, inicialmente para aprimorar sua prática pedagógica nas escolas do subúrbio carioca. Por fim, a Profa. Dra. **Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa**, professora associada IV aposentada da Universidade Federal de Uberlândia em Minas Gerais, que pesquisou em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano, atuando com grupos de crianças e adolescentes com queixa escolar, além de grupos de formação de pais e de professores/as. Conheceu a Psicogenética Walloniana por intermédio da Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, quando a procurou para realizar o doutorado. Entretanto, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto, à época de seus interesses, ainda não contava com esse curso de pós-graduação de maneira oficial, fez o doutorado com a Profa. Dra. Abigail Mahoney, na PUC de São Paulo, estudando a oposição e afirmação de crianças na creche sob a ótica walloniana. Posteriormente, é orientada por Profa. Dra. Maria Clotilde no pós-doutorado, estabelecendo um diálogo teórico entre Wallon e Vigotski.

3.1.3 PUC São Paulo: Grupo “Wallon: psicólogo e educador”

Em 1994, a Profa. Dra. **Abigail Alvarenga Mahoney**, docente titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, funda o grupo de estudos e pesquisas “Wallon: psicólogo e educador”, vinculado ao Programa de Pós-graduação da Psicologia da Educação. Abigail, que até então embasava suas pesquisas sob o prisma teórico de Carl Rogers, aproxima-se da teoria walloniana para entender a relação entre afetividade e aprendizagem, estabelecendo trocas com a Profa. Dra. Heloysa Dantas. Com o auxílio de sua orientanda e principal colaboradora, **Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida**, o Grupo Wallon torna-se um importante centro difusor da perspectiva no país, formando diversos/as pesquisadores/as por meio das orientações de mestrado e doutorado, além de divulgar os conceitos teóricos por meio de inúmeras publicações, sobretudo artigos científicos, apresentações em congressos e livros. Dentre eles, merecem destaque: “Henri Wallon: Psicologia e Educação” (Loyola, 2000), “A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon” (Loyola, 2004) e “Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon” (Loyola, 2007), publicados na década de 2000. Assim, ambas pesquisadoras assumem um papel fundamental na difusão da teoria no Brasil, sendo reconhecidas por diversos de seus pares:

“Foi realmente no mestrado que eu me abri para o Vigotski e, aí junto com ele, Wallon, porque "ah, tem um cara lá na França que fala parecido com ele" e tal. Foi aí que eu entrei no grupo de estudos da professora Abigail e Laurinda. Então Wallon surgiu na minha vida mesmo a partir do meu mestrado, e começou a se tornar uma parceria. Ele virou o grande parceiro, então divorciei-me do Vigotski e contraí maritalmente um novo casamento com Wallon no doutorado”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“No meu doutorado, eu queria estudar Wallon, eu fiz a prova do processo seletivo na PUC de São Paulo. Eu já conhecia os trabalhos da professora Laurinda, tinha lido os livros e os artigos, então entrei em contato com ela, disse que queria prestar o processo e perguntei se ela me orientava”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“No mestrado, eu consegui comprar vários livros dessas coletâneas que os grupos de pesquisa fazem, pessoal da PUC faz, com a professora Abigail e professora Laurinda, cada capítulo é uma pesquisa para poder conhecer outras pesquisas feitas nessa abordagem. É perfeito para conhecer a teoria do Wallon na prática”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“A Abigail foi mais que uma orientadora, foi uma pessoa que me ajudou para a vida, eu falo, me ensinou a estudar, a administrar tempo e tudo. Ela me punha como monitora,

estudei todos os livros que precisavam de Wallon, adquiri todos os livros dele. Essa parceria com doutora Abigail foi muito boa, porque naquela época eu fui trabalhar com conflitos Eu-outro da criança aos três anos de idade. Para estudar Wallon e falar de conflitos, se você não tiver esse olhar dialético, você tem vieses, e isso a Abigail me deu muita força para estudar esse tema”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

“Quando a gente aqui no Grupo do Afeto começou a trabalhar mais Wallon, a gente teve um contato maior com o pessoal da PUC de São Paulo. A professora Abigail Mahoney estava viva na época, ela era uma grande entusiasta do Wallon. Tem ainda a Laurinda Almeida. São pessoas de quem ficamos amigos e com quem começamos a ter muito contato, principalmente em bancas. Eu ia nas bancas que elas faziam, elas vinham nas minhas. A Abigail, por exemplo, foi minha banca no concurso de titular. Era uma pessoa muito legal, pena que ela foi embora cedo”. (Prof. Dr. Sérgio Leite)

“Um momento marcante na minha carreira foi ter encontrado, na ANPED, a professora Abigail e a professora Laurinda, no minicurso de três, quatro dias, que a gente chegou a discutir a teoria walloniana. Isso foi muito significativo para mim. Ainda mais, assim, de perceber o quanto meu trabalho de mestrado também repercutia no grupo delas. Nossa, foi bem bacana esse momento. Isso acabou me aproximando mais delas, tive a professora Abigail na minha banca de doutorado. Então a gente acabou ficando mais próximas”. (Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni)

Além da Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa, citada anteriormente, foram entrevistados/as outros/as pesquisadores/as formados/as pelo Grupo Wallon. Prof. Dr. **Dener Luiz da Silva** é professor associado IV da Universidade Federal de São João Del Rey, em Minas Gerais. Formado em Psicologia, fez mestrado na PUC São Paulo, durante a década de 1990, sob orientação da Dra. Cláudia Leme Ferreira Davis, utilizando a perspectiva histórico-cultural de Vigotski em pesquisa. Devido à proximidade de tal perspectiva com a Psicogenética Walloniana, sua orientadora indicou o grupo da Dra. Abigail. Após sua participação no grupo, aderiu à teoria walloniana para embasar suas pesquisas nas áreas de Psicologia Educacional e Escolar e História da Psicologia, traçando diálogo com os conceitos humanistas de Carl Rogers. Já a Profa. Dra. **Sandra Maria Nascimento de Mattos** iniciou seus estudos sobre afetividade a partir da ótica de Henri Wallon na década de 2000, enquanto realizava seu mestrado. A partir disso, procurou Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida para ser sua orientadora de doutorado na década de 2010. Atualmente, é professora do quadro

permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). Além disso, é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Em Etnomatemática e Cultura, estudando vários temas, dentre eles a relação entre o ensino de matemática e a afetividade sob a óptica walloniana.

3.1.4 UNICAMP: Grupo do Afeto

O Grupo do Afeto surge no final da década de 1990, na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, parte integrante dos Grupos de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Aula (ALLE/AULA), buscando pesquisar a relação entre aprendizagem e afetividade, sobretudo na mediação pedagógica de familiares e professores/as. Para isso, utilizam, como referenciais teóricos, Wallon, Vigotski e Spinoza. Seu principal coordenador é o Prof. Dr. **Sérgio Leite**, psicólogo com vasta experiência na área de Psicologia da Educação. A partir das perguntas e indagações advindas do grupo ALLE/AULA, ele passou a pesquisar a afetividade, conhecendo a Psicogenética Walloniana por meio dos livros “A evolução psicológica da criança”, do próprio autor francês, e “Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil”, da Dra. Izabel Galvão. Além desses, teve grande contato com a produção do grupo de pesquisa da Profa. Dra. Abigail Mahoney, da PUC-SP. Após pouco mais de duas décadas, o Grupo do Afeto realizou diversas publicações por meio de pesquisas de iniciação científica e pós-graduação, organizando parte delas em livros, visando divulgá-las, principalmente, para professores/as. Merecem destaque: “Afetividade e práticas pedagógicas” (EDICON, 2006), “Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos” (Cortes, 2013) e “Afetividade: as marcas do professor inesquecível” (Mercado de Letras, 2018), publicados após a década de 2000. Assim, apesar de não utilizar exclusivamente a perspectiva teórica walloniana, o Grupo do Afeto, sob coordenação do Prof. Dr. Sérgio Leite, tem se destacado atualmente como um dos grandes difusores da teoria no país:

“No final da graduação do meu curso em pedagogia, eu me deparei com uma disciplina do professor Sérgio Leite, era uma disciplina eletiva, eu nunca tinha ouvido falar de Wallon, em nenhuma disciplina de psicologia da graduação. Nessa disciplina eletiva sobre a alfabetização, o professor Sérgio trouxe a questão da afetividade. A questão da dimensão afetiva para formar alunos leitores. E isso me chamou muita atenção, muita atenção! Aí eu comecei a ler os trabalhos do Grupo do Afeto e passei a ir nos encontros, aí eu tive contato com Wallon e gostei MUITO da teoria”. (Me. Valéria de Araújo Lima)

“No Grupo do Afeto, a gente trabalha muito junto, então a gente tem reunião que a gente senta, lê o texto todo mundo, discute e tal. E nosso professor, o Sérgio, ele tem muito conhecimento. Quando a gente empaca no entendimento, ele consegue guiar bastante a gente nesse caminho. Foi ele que me apresentou Wallon, na minha iniciação científica, no início da graduação, e estou com ele até hoje, no doutorado”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“No mestrado, eu não fiz nenhuma disciplina sobre Wallon, porque na época não tinha essa oportunidade. Então foi um estudo um pouco solitário no início, mas bastante compartilhado com o Sérgio Leite e também com essa minha parceira que foi a Ellen Grotta. Então uma fazia indicação para a outra, a gente estudava e depois discutia juntas, e depois o Sérgio também. Aí o Grupo do Afeto, o grupo de estudo, se constituiu nessa época do meu mestrado e foi um lugar também de bastante aprendizado, de estudo, de troca. Então o Grupo do Afeto começou no fim da década de 90, que foi quando eu estava no mestrado, mas a gente estudava e depois eu continuei no doutorado, e a gente continuou com essas reuniões quinzenais do grupo, estudando. Então foi por aí. Não fiz uma disciplina sobre Wallon, mas foram estudos compartilhados no grupo, discussões no grupo, coordenado então pelo Sérgio”. (Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni)

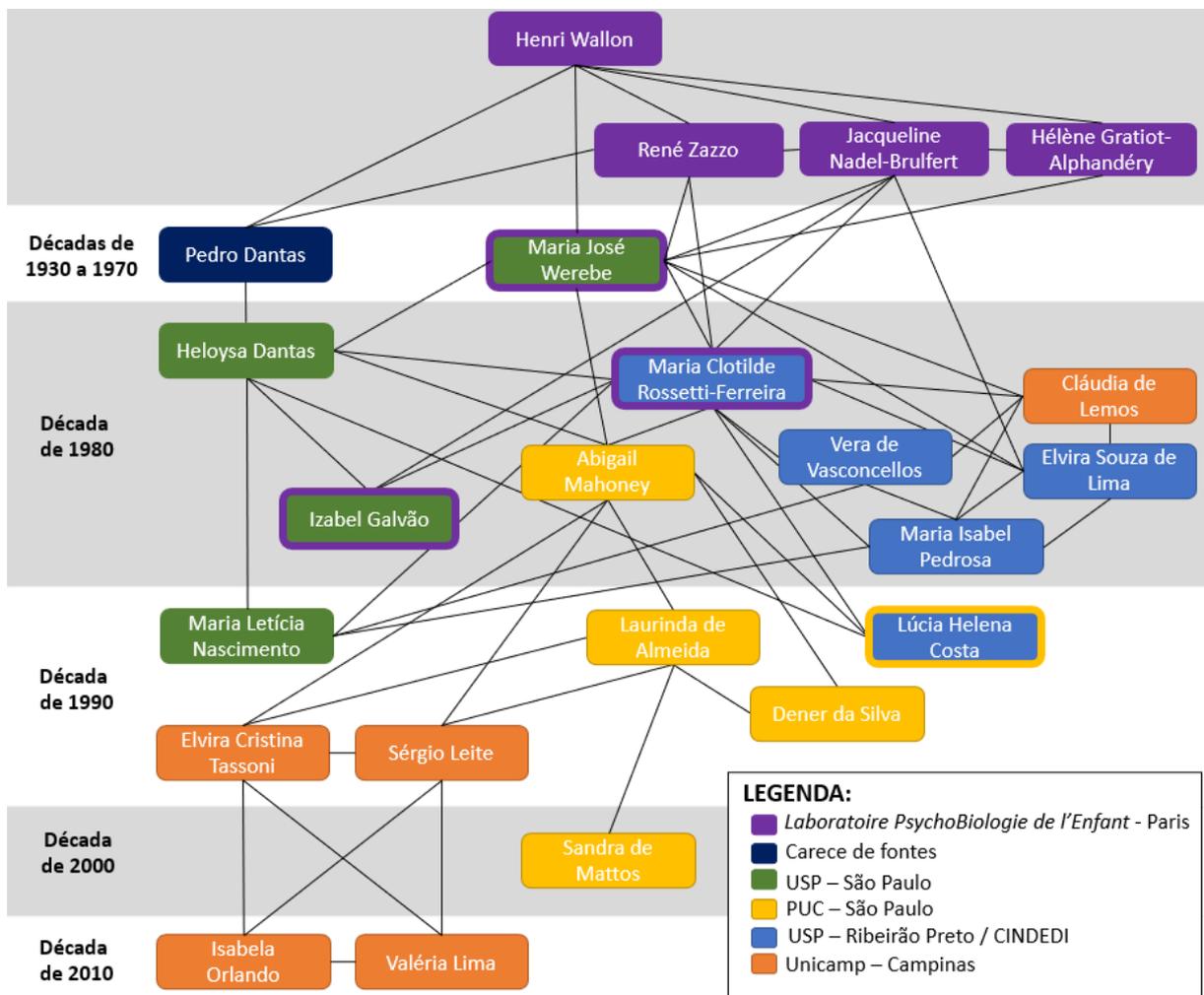
Foram entrevistadas três pesquisadoras formadas pelo Grupo do Afeto. A Profa. Dra. **Elvira Cristina Martins Tassoni** é pedagoga, realizando o mestrado e o doutorado sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Leite. Conheceu a teoria walloniana durante o mestrado, no final da década de 1990, por meio das trocas com seu orientador e sua colega, Ellen Cristina Baptistella Grotta. Atualmente, é professora da PUC de Campinas, realizando estudos com ênfase no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, destacando o papel da afetividade e cognição. Assim, por meio das pesquisas de seus/suas orientandos/as, tem promovido a difusão da Psicogenética Walloniana também em sua universidade. Já a Me. **Isabela Ramalho Orlando**, também é formada em pedagogia, conhecendo Wallon por meio da orientação do Prof. Dr. Sérgio na iniciação científica, mestrado e, atualmente, no doutorado. Suas pesquisas se dão nas temáticas de afetividade e práticas pedagógicas, constituição do sujeito leitor e ensino de língua inglesa. Por fim, a Me. **Valéria de Araújo Lima**, também pedagoga, conheceu a Psicogenética Walloniana por meio das aulas do Prof. Dr. Sérgio durante a graduação na Faculdade de Educação da UNICAMP. Foi orientada por ele durante a Teoria de Conclusão de Curso e durante o mestrado, no qual estudou o impacto da afetividade no ensino da matemática. No momento de realização das entrevistas, estava escrevendo um capítulo de livro sobre

afetividade em parceria com o Grupo do Afeto, além de trabalhar como professora em um colégio particular.

A partir de todos esses relatos, construiu-se um diagrama sócio-histórico a fim de sistematizar e representar visualmente a difusão da teoria walloniana no Brasil ao longo das décadas, especificando os/as principais pesquisadores/as, universidades e grupos de estudos envolvidos/as nesse processo, assim como as relações estabelecidas entre eles/as, conforme pode ser visto na Figura 1.

Figura 1

Diagrama sócio-histórico da difusão da Psicogenética Walloniana no Brasil.



3.2. POR QUE WALLON (NÃO) É DIFUNDIDO?

Neste subtópico, é apresentada a categorização construída para compreender os significados compartilhados entre os/as participantes e, assim, analisar as múltiplas determinações envolvidas na difusão da teoria walloniana no país, conforme pode ser visualizado na tabela a seguir.

Tabela 3

Determinantes envolvidos na difusão da Psicogenética Walloniana no Brasil.

EIXOS DE SIGNIFICAÇÃO	CATEGORIAS
Determinantes que promovem a difusão da teoria de Wallon no país	Potência dialógica e investigativa da teoria para a prática de pesquisa Embasamento teórico-metodológico para a prática pedagógica Conexão com outros/as pesquisadores/as Identificação com a vida e a obra de Wallon
Determinantes que prejudicam a difusão da teoria de Wallon no país	Inexistência de rede estruturada de pesquisadores/as Ausência na formação inicial e continuada Jogo da incidência teórica nas políticas educacionais e para a infância A natureza complexa e datada da teoria A visão hegemônica racionalista na Psicologia e na Educação A geopolítica do conhecimento e o domínio da língua inglesa

As categorias foram organizadas em dois eixos de significação, considerando que, para os/as pesquisadores/as que utilizam (ou utilizaram) a psicogenética de Henri Wallon, há um jogo dialético entre determinantes que promovem a difusão da teoria e determinantes que prejudicam essa difusão. Em outras palavras, eles/as compartilham significados sobre condicionantes sócio-históricos que fomentam, propiciam, incentivam o conhecimento e o embasamento de suas práticas científicas e pedagógicas a partir dos conceitos teórico-metodológicos da psicogenética. Em contrapartida, também compartilham significados sobre os condicionantes que entravam, inibem, impedem esse conhecimento e embasamento, afastando os pesquisadores/as da teoria e, conseqüentemente, prejudicando sua difusão. A partir da organização desses eixos, são apresentadas suas respectivas categorias, explicando detalhadamente cada uma delas e apresentando trechos das entrevistas para exemplificar e concretizar tal análise.

3.2.1 DETERMINANTES QUE PROMOVEM A DIFUSÃO DA TEORIA DE WALLON NO PAÍS

3.2.1.1 Potência dialógica e investigativa da teoria para a prática de pesquisa

Essa categoria representa as significações dos/as entrevistados/as sobre o potencial que a Psicogenética Walloniana possui para embasar suas práticas científicas por meio de conceitos teóricos, metodológicos e epistemológicos. Neste sentido, a potência que a teoria possui para investigar e explicar a realidade é um determinante fundamental para promover sua difusão, uma vez que se torna uma lente científica para mediar a relação do/a pesquisador/a com seu objeto de estudo, ou seja, um embasamento teórico-metodológico que possibilita responder suas perguntas de pesquisa.

“Na verdade, eu sou walloniana, porque ele me põe para pensar. Das minhas inquietações de investigação hoje, eu posso ir buscar o que é que Wallon disse sobre isso. Então, eu sempre consulto Wallon para ver qual é a posição dele sobre os temas. Para mim, ele permanece atual, porque ele é uma fonte inspiradora de questões e de proposições”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Os aportes teóricos de Wallon são necessários até hoje porque passamos a ver o outro, o mundo e nós mesmos com outros olhos, por uma lupa que nos permite compreender a constituição das pessoas e de suas atitudes”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“No meu mestrado, eu fui ler mais sobre a questão da metodologia que Wallon propôs, e aí eu fui ver essa questão de estudar as gêneses, os processos, e aí eu entendi melhor o que que significava dizer que ele propõe o método marxista, entende? Acho que nesse sentido também foi um avanço muito bom para a minha pesquisa”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“Eu não nego, sou um dos grandes usuários do Wallon aqui no nosso meio (risos). Ele foi extremamente importante na medida que ele me forneceu uma teoria que traz uma concepção de homem, uma teoria de desenvolvimento que aborda a pessoa completa, com afetividade, cognição e motricidade, além da pessoa, que me ajuda nas minhas pesquisas a entender como se dá o sucesso escolar”. (Prof. Dr. Sérgio Leite)

“Então nesse momento de mostrar a relevância da minha pesquisa, porque eu precisava afirmar isso, foi quando encontrei o Wallon, que tinha uma perspectiva mais integradora do desenvolvimento humano, especialmente da criança. Então, assim, trabalhar com

Wallon, para mim, embora seja difícil, foi muito didático para mim na época do mestrado, porque ele define o que é emoção, sentimentos, paixão... Ele apresenta uma teoria muito clara sobre como ele compreende essa integração entre o domínio afetivo, cognitivo e motor na constituição da pessoa. Ele foi o primeiro autor que me clareou esse cenário todo”. (Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni)

“Eu nunca tinha ouvido falar da dimensão afetiva na Educação, sabe? A gente sempre ouviu de um ensino que prioriza mais a dimensão cognitiva. Eu já tinha ouvido falar em Piaget sobre a questão do desenvolvimento moral, mas não nesse sentido que Wallon traz, num sentido que as emoções também se desenvolvem, que é uma dimensão, não sei se posso usar essa palavra, que pode ser educada, enfim, que aprende. E isso foi totalmente novo pra mim e foi fundamental para o que eu queria entender durante o meu TCC”. (Me. Valéria de Araújo Lima)

“Eu acho que a teoria de Wallon me formou. Ela formou meu olhar. Ela formou minha maneira de enxergar né. Vou te dar um exemplo sobre o meio que, para mim, dá uma visão muito clara, assim, o meio visto de uma outra forma. O meio inclusive como o outro te vê no meio. Vai uma mãe branca ser atendida no posto de saúde, e vai uma negra, com um bebê no colo. Então como são, de que jeito aquele ambiente reage àquilo e em que papel colocam as pessoas, entende? Como vão colocando as pessoas, que significados vão dando, que possibilidades... Wallon me ajudou a entender muitas coisas, teria muita coisa pra eu te dizer”. (Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira)

“A teoria do Wallon é a abordagem que me construiu teoricamente. No que eu pesquiso hoje, eu não trabalho mais com criança, trabalho mais com adulto, com formação e práticas educativas no campo da Educação não formal, no campo associativo e tudo. Não é um autor que eu tenho relido, embora, por exemplo, vira e mexe sou levada a tematizar a questão das emoções e, embora eu tente também mobilizar outras fontes, obrigatoriamente eu caio no Wallon. Então é uma referência que eu carrego comigo e acho que é muito formativa, porque é como se ela constituísse uma matriz, uma matriz que me possibilitou formar um pensamento, que privilegia uma direção dialética e também perspectivas de multirreferencialidade. Esta matriz fornecida pela teoria de Wallon está incorporada em mim até hoje”. (Profa. Dra. Izabel Galvão)

“Eu acredito que, para quem trabalha com criança pequena não há autor que dialogue melhor. O meu olhar, ao observar um bebê, uma criança pequena, é walloniano. Quando dou alguma disciplina voltada à Psicologia do Desenvolvimento, ou qualquer nome

parecido com esse, eu trabalho com Wallon. Wallon é meu carro-chefe. Trabalho também com Piaget e Vigotski, mas Wallon é meu carro-chefe. [...] Para quem é da Psicologia, não tem autor que ajude você a entender melhor o desenvolvimento da criança. E para quem é da Educação também, porque é um autor que tem uma contribuição enorme, belíssima para a formação de professores, porque ele olha o sujeito por inteiro. Ele consegue olhar para a criança, falar dela como um sujeito por inteiro, não só o sujeito cognitivo. A partir desse autor, conseguimos olhar a constelação tanto familiar quanto de uma unidade educacional, como é a creche. Quando uma criança entra na creche, toda o grupo se altera, por isso a imagem da constelação. Não é uma relação de uma criança nova com uma professora, não! Todas as crianças, todas as relações se alteram. Então eu acredito que Wallon é um autor que ajuda você a entender, pesquisar, trabalhar com coletivos, grupos na Educação...”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“Hoje me identifico mais como walloniano, olho para os fenômenos de desenvolvimento e para as questões da Educação, tento ter esse olhar que o Wallon empreendeu em considerar o máximo de fatores possíveis para poder discutir a realidade, inclusive o método dele é esse, de comparar múltiplas dimensões, o "método de comparação multidimensional". [...] Para mim, ser pesquisador walloniano no Brasil é levar sua obra para as questões que a gente tem enfrentado, usar ela como embasamento para as pesquisas, com todos os limites que se pode ter”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“Esse pensamento integrador do Wallon é fundamental para um pesquisador, principalmente um pesquisador da Educação. Para mim, é uma palavra-chave essa integração, ou seja, os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais, políticos, motores... Esse olhar integrador para a Educação, para entender a relação das pessoas em qualquer âmbito, para mim, era muito forte. E isso aí a dialética do Wallon me ajudou muito”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

“Essa ideia de que as crianças são concretas, completas e contextualizadas é uma coisa que não dá para perder de vista né, porque é uma coisa que, embora seja literal na teoria do Wallon, está presente em qualquer situação em que você pesquisa e encontra as crianças. E não só as crianças, mas os adultos também. Essa ideia de que cada um de nós tem características próprias, mas que essas características dependem de todo um contexto, das relações estabelecidas nesse contexto, acho que isso vem muito do Wallon.

É uma coisa que você vai abrir mão? Não dá. Ele tem ideias fantásticas que me encantam até hoje”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

Como pode ser visto, a teoria walloniana torna-se um guia conceitual e metodológico para as práticas de pesquisa, embasando não somente o estudo científico, mas as relações que estabelecem consigo próprios, com as outras pessoas e com o mundo. Dentre os relatos dos/as pesquisadores/as, os conceitos mais citados são: (1) o desenvolvimento integral por meio dos domínios funcionais motor-afetivo-cognitivo; (2) a visão de sujeito como biologicamente social que se constitui a partir da relação dialética com o meio (Eu-outro); (3) e as aplicações da Psicogenética Walloniana para o estudo da Educação, sobretudo o papel da afetividade nas práticas pedagógicas. Esses apontamentos propiciam importantes reflexões sobre a potencialidade da teoria walloniana para embasar pesquisas e explicar a realidade, uma vez que o corpo conceitual apresentado pelos/as participantes mostra que o caráter integrativo, dialético e contextual da teoria é um aspecto fundamental para sua difusão no país.

Entretanto, os/as participantes não utilizam exclusivamente a psicogenética de Wallon como embasamento, estabelecendo diálogo com outras teorias, sobretudo relacionadas às áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Educação. Nesse sentido, é importante ressaltar que, por mais que os conceitos sejam definidos teoricamente e compartilhados entre os/as pesquisadores/as wallonianos/as, cada um apresenta sua concepção única e singular sobre a teoria, pois busca estabelecer relações com outras vertentes teóricas para pesquisar seus objetos de estudo, permitindo produzir conhecimento de maneira ampla e complexa, conforme visto a seguir.

Tabela 4

Diálogo teórico estabelecido por cada participante a partir de Henri Wallon.

PARTICIPANTE	DIÁLOGO COM OUTRAS TEORIAS
Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos	Etnomatemática
Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira	Vigotski, Valsiner, Bruner, Piaget, Bronfenbrenner, Bowlby, Bakhtin, Latour e Rede de Significações
Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos	Vigotski e Sociologia da Infância
Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa	Vigotski e Psicoetologia
Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa	Vigotski, Rede de Significações e Construcionismo Social
Profa. Dra. Izabel Galvão	Lewin e Piaget (durante doutorado)
Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento	Sociologia da Infância
Prof. Dr. Dener Luiz da Silva	Vigotski, Piaget, Rogers e Fenomenologia
Prof. Dr. Sérgio Leite	Vigotski e Spinoza
Me. Isabela Ramalho Orlando	Vigotski e Spinoza
Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni	Vigotski e Spinoza
Me. Valéria de Araújo Lima	Vigotski e Spinoza

A tabela mostra a variedade de teorias que os/as participantes estabeleceram com a psicogenética de Wallon, revelando as possibilidades dialógicas da teoria com conceitos de diferentes vertentes. Nesse processo, nota-se, principalmente, o diálogo com a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski, que aparece como referência de nove dos doze participantes. A partir desse diálogo entre os campos teóricos, os/as pesquisadores/as constroem significados e encontram um amplo embasamento para responder suas questões norteadoras de pesquisa, considerando a complexidade de seus objetos de estudo:

“A influência dele é muito concernente com minha posição teórica que é a Psicoetologia. É assim que eu reconheço a teoria dele, porque ele parte dos quatro princípios básicos da Psicoetologia: estudo ontogenético, comparação filogenética, observação da criança no ambiente cotidiano e análise da função do comportamento. Então eu sinto compatibilidade inteira do modo como ele trabalha, das hipóteses que ele defendia, apesar de não se definir como psicoetólogo”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“A etnomatemática também me abriu uma luz, igual ao Wallon, porque foca a cultura do aluno, e era um aspecto que eu tinha grande interesse em trazer no meu trabalho, porque eu acho que a cultura dos alunos tem que estar contextualizada ou é uma ponte para contextualizar aquilo que a gente quer passar para eles. Então é um casamento perfeito para pesquisar o ensino da matemática na escola e trazer o aluno para essa troca, esse diálogo”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“Quando a gente fala que trabalha os dois juntos, os vigotskianos mais ortodoxos, digamos assim, não gostam dessa junção. Então um argumento para dizer sobre o porquê a gente faz e porquê a gente pode fazer isso é justamente porque os dois têm essa origem, essa base no Materialismo Histórico-Dialético. Então eu sempre me segurei nisso em alguns momentos que questionaram o uso do Wallon. É difícil comparar. O Vigotski queria construir essa nova psicologia, mas ele estava vivendo em um lugar em que estava em construção uma nova sociedade. Esse lugar e esse tempo histórico proporcionou isso. E o Wallon focou mais no desenvolvimento humano mesmo”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“A gente vê uma proximidade muito grande entre Wallon e Vigotski. Claro, embora a gente não considere Wallon estritamente dentro da abordagem histórico-cultural, eles têm um ponto comum, que é a fonte que eles bebem, que é a concepção marxista, que é fundamental. Dá para entender por que ambos trabalham muito com a interação homem-meio, não é uma concepção naturalista, mas um homem que tem uma base biológica, sem dúvida, e que vai se constituir em sua relação com o mundo etc. Eles têm esse ponto comum. Você não tem o problema de ser incoerente, lidar com autores que têm concepções teóricas uma origem bem diferente”. (Prof. Dr. Sérgio Leite)

“A partir do Wallon, fui me aproximando do Vigotski, que foi outro autor que eu estudei, e que ele, de uma maneira mais dispersa, não tem toda a elaboração teórica dos afetos numa obra só, então encontrar as respostas do Vigotski foi mais difícil, mas ele me ajudou a reafirmar a importância do Wallon da crítica que ele fazia à Psicologia da época. Então, para a compreensão no campo das emoções, era preciso romper com a ideia de que as emoções eram ligadas aos instintos, e por isso deviam ser dominadas, controladas. O Vigotski me ajudou a entender, a considerar as emoções numa perspectiva de desenvolvimento, que era a mesma ideia que eu encontrava no Wallon. Então o Vigotski me ajudou a valorizar a teoria do Wallon, de considerar as emoções nessa perspectiva de desenvolvimento”. (Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni)

“Quando eu pensava nessa dimensão afetiva no ensino, eu pensava muito na relação professor-aluno, e aí que entra nossa união com Vigotski, não na questão de que todas aquelas setinhas do esquema de Vigotski de sujeito - mediação - objeto, mas que todas elas são permeadas pela dimensão afetiva. A questão do monismo, da integração funcional, isso pra mim fez muito sentido e me ajudou demais no TCC e no mestrado”.

(Me. Valéria de Araújo Lima)

“No doutorado, eu tentei cruzar a perspectiva dele com outras. Fiz um pouco disso, mas não acho que foi super aprofundado, mas já tive esse movimento de abranger, de buscar um diálogo com Kurt Lewin, Piaget, um pouco da psicanálise... E essa questão das emoções nas pesquisas mais contemporâneas da Psicologia do Desenvolvimento, sobretudo no estágio que eu tive oportunidade de fazer no doutorado sanduíche na França. Depois que me tornei professora da Faculdade de Educação, um pouco antes de sair do Brasil, eu fui levada a ler Sociologia, Antropologia e tudo. Sempre senti esse caminho como uma continuidade dos meus estudos sobre Wallon. Ele diz que uma psicologia não basta. Eu fui confrontada com isso, porque não basta mesmo. Então fui atrás de outras leituras que permitem responder, tratar as questões educativas, profissionais que eu tenho trabalhado em pesquisa”. (Profa. Dra. Izabel Galvão)

“Eu acho que uma das características da abordagem walloniana é que as pessoas também se afetam, ficam afetadas entre si. Você não constrói um conhecimento sem estar vinculado com essas relações. Apesar de que afeto não é só afetividade, no sentido de ‘gostar’, é estar afetado. E aí, por exemplo, a perspectiva de Vigotski, fica muito próximo com a de Wallon. Quando você fala em Zona Proximal de Desenvolvimento [ZPD], para mim é uma experiência filosófica, porque entre iguais, você não aprende nada, você tem que estar com o diferente, mas tem que ter uma tensão entre essas relações, não pode ser uma relação neutra. Essa tensão vigotskiana é semelhante ao que para Wallon é estar afetado. Está dentro do mesmo nicho de compreensão. Eu entendo que a perspectiva deles é complementar”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“Acho que tem um ponto onde ele converge com Rogers, embora sejam epistemologias muito diversas e ainda está para ser feito esse diálogo. Uma das coisas que eu também tenho desejo de fazer. Como são epistemologias muito distintas, é algo mais difícil. Mas converge em que sentido? No ponto de tentar entender a implicação do Eu na construção do conhecimento. Eu me deparei com uma frase emblemática para mim, que me marcou,

que é "não existe conhecimento sem Eu". O Wallon então vai mostrar que o Eu vai se constituindo, e vai constituindo a realidade. Isso não é algo só dele. A realidade não está totalmente constituída. Claro, ela está aí, não é um ente, mas não está feita para o sujeito, ela vai se constituindo de acordo com o Eu que vai se constituindo. Essa é a dialética Eu-realidade no Wallon. Isso, para mim, foi e continua sendo uma coisa interessante de pensar. Atualmente tenho até me aproximado da Fenomenologia, porque acho que também é o campo comum que aproxima Wallon da Fenomenologia, esse reconhecimento de que a consciência está nessa relação e se constitui nessa relação. A Fenomenologia não é genética, na questão de historicidade da consciência. Husserl e Heidegger falam sobre isso, mas não tanto. Então foi nessa convergência. Eu penso que, como psicólogo escolar, a gente tem que ajudar nossos sujeitos a se constituírem como aprendentes, como sujeitos de aprendizagem. Então tudo o que eu queria propor, eu queria, no fundo, no fundo, que o aluno se tornasse protagonista do seu conhecimento, que eles saíssem da escola dizendo "Puxa, eu aprendi", porque esse é o grande limite, é o grande problema da escola, não só no Brasil, mas em praticamente todo mundo". (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“No meu pós-doutorado sob a orientação da Clotilde, eu trabalhava com Wallon, mas ela me pediu assim: como eles já conheciam muito do Wallon, não era interessante. Então ela me pediu para trabalhar mais com Vigotski. Então o que eu fazia? Eu pegava o Wallon e via as aproximações e distanciamentos entre Wallon e Vigotski. Então ela falou "isso, nós nunca fizemos aqui, então quero que você vá por aqui". E era o que eu estava querendo fazer, ela achou muito interessante, porque mesmo estudando Vigotski, ela ainda não tinha trabalhado nessa diferenciação Eu-outro na perspectiva vigotskiana, então essa foi minha maior contribuição foi isso”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

“Hoje, eu trabalho com Sociologia da Infância, mas ainda tenho um olhar walloniano. Eu acredito que, assim, a gente não pensa as crianças e a infância com um campo só, então eu tendo a pensar hoje em dia sobre os Estudos da Infância: você tem a psicologia, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a pedagogia... Diferentes campos buscando, enfim, tirar as crianças da invisibilidade. Engraçado que todas essas áreas sempre se interessaram pelas crianças, só que elas nunca enxergaram as crianças. Essa é a grande questão! Todo mundo sempre falou das crianças e da infância, mas ninguém pensou que as crianças podiam falar também sobre isso... Wallon está por trás disso, dessa minha

percepção, perspectiva, linha de pesquisa, mas, sem dúvida, as crianças são muito mais que aquilo que a gente imagina”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

Além disso, os/as pesquisadores/as constroem significados sobre o potencial investigativo da Psicogenética Walloniana a partir da comparação com outras vertentes teóricas, notadamente a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski. Assim, por mais que reconheçam a importância delas e afirmem a importância de estudá-las, utilizam de suas limitações para afirmar a potencialidade de Henri Wallon em explicar o desenvolvimento humano de maneira mais completa, ou seja, os fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos formulados por Piaget e Vigotski não são capazes de embasar suas pesquisas em alguns aspectos que são centrais na proposição de Wallon:

“Para explicar o desenvolvimento da inteligência no período sensório-motor, Piaget usa os termos: ações, esquemas de ações e coordenação dos esquemas de ações, ou seja, a criança age sobre o ambiente e, cada vez mais, complexifica suas ações. Mas, aproximadamente com um ano e meio, o conjunto de ações - esquematizados e coordenados - são interiorizados e se tornam pensamento, um pensamento ainda intuitivo. Há o que Piaget chama de interiorização dos esquemas de ações. Ações, esquemas de ações e complexificação dos esquemas de ações que depois entram. Para mim isso é uma magia, não entendo. Até porque, como a criança está agindo, aquilo reflete sobre ela. Ela não tem um cérebro fora dela, então... Aí você veja que Piaget precisa de um conceito para botar pra dentro. [...] Vigotski também precisa de um conceito para colocar para dentro, que ele chama "internalização". Então está fora, nas relações sociais, e se internaliza, se torna intra. Então nesse sentido, também é mágico para mim, porque você está desvinculando as relações sociais do próprio indivíduo, está fora, então não está dentro. [...] Quando eu parto para Wallon, eu acho mais consequente, ele não precisa de um termo para colocar dentro o que está fora. Ele tem uma perspectiva de um processo que vai se desdobrando. [...] Veja, o orgânico, que é a criança, atinge (no sentido de afetar) o social, o outro, que o torna psicológico, mental, que é a ligação da criança com o outro, a mãe, por exemplo (mãe e criança se apreendem cada uma afetando a outra). É como se o biológico fosse capturado pelo social, que o torna mental. Essa é a expressão walloniana. Então Wallon está trabalhando com o corpo, com a mente, com o outro em uma construção básica. Ele fala de transformações no sentido de superação de uma fase para a outra de maneira contínua, usando um

raciocínio dialético. Aí você está vendo o verdadeiro sentido da dialética: um polo com o outro que transforma, ou seja, um modo de compreender o sentido das transformações. [...] Veja que o modo como Wallon pensa, explica, não é linear, é verdadeiramente dialético. Então você consegue entender todo um processo; não precisa de um termo para dizer que o processo ocorre fora e depois entra, pois o processo ocorre ao mesmo tempo dentro e fora do indivíduo, ou seja, com o aparato biológico do indivíduo e as circunstâncias que o envolvem, incluindo nesse processo o/s outro/s, o/s parceiro/s. As transformações vão ocorrendo no próprio indivíduo (que inclui o corpo, seu funcionamento mental), em diferenciações sucessivas, nas interações e interferências que acontecem”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Wallon contribui com Vigotski e Piaget naquilo que eles falam pouco que é a parte afetiva. Ele é o único que trabalha explicitamente a afetividade no desenvolvimento da pessoa. Vigotski e Piaget também falam sobre isso, mas não tão profundo como Wallon, focam mais no cognitivo. É esse o diferencial dele”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“Acho que na iniciação, eu tenha usado mais o Wallon do que o Vigotski, principalmente na análise, porque essa questão da afetividade no Wallon é muito clara, no sentido que ele diz claramente o que está pensando sobre essa parte e isso ajuda bastante a interpretar os dados da pesquisa. Está escrito textualmente o que ele acha que é emoção, sentimento, como isso se desenvolve. No Vigotski, fica tudo espalhado na obra, então é tudo muito complexo. Então na iniciação científica, eu usava o Vigotski para entender o desenvolvimento, para falar de interação, por exemplo, mas quando era para fazer análise das questões afetivas, era Wallon”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“O conhecimento se dá na relação sujeito-objeto, quer dizer, essa relação vai e vem. O sujeito age sobre o objeto, e essa ação leva o sujeito a reorganizar as ideias que tem sobre o objeto. Só que isso - e o Piaget não abordou a questão – envolve uma mediação e dependendo de como a mediação é feita, o processo acontece com sucesso ou não. O Grupo do Afeto avança em mostrar que esse processo inevitavelmente também vem com impactos afetivos, os quais não podem mais ser ignorados. Eu acho que o Wallon está na base do nosso trabalho, porque ele ajuda a gente a entender que essa é uma das grandes contribuições dele, além da própria teoria de demonstrar que todo desenvolvimento ocorre através da relação dialética entre inteligência, afetividade e movimento que vão formar a pessoa completa... Eu acho que uma grande contribuição

da teoria foi possibilitar perceber a diferença entre emoção e afetividade. A emoção que é uma dimensão basicamente biológica, que é filogeneticamente determinada, são respostas que a criança mostra quando nasce, e aí como que as emoções vão se complexificando nesse processo ao ponto de constituir-se a afetividade. A afetividade é uma dimensão socialmente construída”. (Prof. Dr. Sérgio Leite)

“Eu usei, assim, Wallon pensando no sentido que, no TCC, eu trabalhei com alunos de Ensino Médio de uma escola particular e, no mestrado, com alunos de Escola Pública do quarto ano do Fundamental. Então, essa questão de idade muda muito o clima afetivo em sala de aula, as relações que se estabelecem... Então o Vigotski não dá muita conta disso, o Wallon dá! Então ele foi fundamental nisso”. (Me. Valéria de Araújo Lima)

“Eu era muito ávida na Faculdade de Pedagogia na FE-USP de pegar aquilo que fazia sentido, que ressoava com minha prática. A gente lia bastante textos sobre a criança, do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, a gente via, principalmente, um pouco de Freud, Piaget, Emilia Ferreiro... Mas, quando eu lia os textos do Wallon, era como se eu falasse... "Ah, mas isso se encaixa muito mais!", porque, ok também, o pensamento, a acomodação etc. Mas o que que eu faço desse corpo das pessoas, desse conjunto, das emoções, que que eu faço do grupo? O Wallon me ajudava a dar importância àquilo que eu observava, porque me afirmava que isso fazia parte e me dava sentido também”. (Profa. Dra. Izabel Galvão)

“Eu acho que Wallon e Vigotski dialogam quando trabalho com meu eixo maior que são crianças até 2 anos. Só que Vigotski não tem nenhum estudo em relação a criança dessa idade. Quem tem é Wallon! Então eu vejo muito mais proximidade no Wallon e no Vigotski, até do que no Wallon e no Piaget. Porém eu não descarto Piaget, porque entendo que uma visão dialética é encontrar, em outras teorias, o que falta em uma delas. Então eu privilegio essa triangulação... Tem vigotskiano que quer me matar, porque só vê a parte marxista... Eu não tenho esse olhar. O meu olhar é um Vigotski tão humanista quanto Wallon, mas ambos com olhar para o contexto vivido. Agora eu acho que o Wallon é o teórico da Psicologia do Desenvolvimento que trabalhou com a dialética marxista de forma mais clara. Para mim, a dialética vigotskiana é hegeliana, aí você entra numa outra seara e eu acabo brigando com um monte de vigotskianos (risos). Eu não acho que a dialética vigotskiana seja marxista, eu acho que é hegeliana. E Wallon não! Wallon é uma dialética marxista”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“Na época do mestrado, eu não me considerava walloniano, eu me considerava vigotskiano. Minha pesquisa foi toda baseada em Vigotski, eu estava naquele momento ‘casado’ com Vigotski, para a gente usar essa metáfora (risos). Casado com Vigotski significa que tudo que eu fazia, eu analisava de acordo com Vigotski. Minha paixão inicial foi ele e, depois então, me identifiquei com Wallon quando comecei a perceber certas limitações no Vigotski, porque Wallon respondia a algumas dessas limitações e daí então, eu pensei ‘puxa, isso aqui faz mais sentido!’”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“O Piaget teve grandes contribuições, mas ainda ficavam muito no aspecto intelectual, cognitivo. Então para amarrar essas questões afetivas, cognitivas, sociais, motoras era Wallon... É WALLON! Não tem outra pessoa que fale tão bem e que dá conta de compreender o ser humano como um todo”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

“Eu não tenho amadurecimento com Vigotski. Eu li, fui me apropriando quando Vigotski foi traduzido, mas a teoria me pega pouco, não me pega como Wallon. Wallon é mais orgânico, digamos assim, e olha que Vigotski estava lá na Rússia e tal tal tal. Mas mesmo assim... Meu marxismo não vai tão longe (risos), eu sou mais walloniana mesmo”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

A partir dos significados construídos pelos/as participantes, nota-se, novamente, que o caráter integral e dialético de desenvolvimento humano construído por Wallon é o grande potencial da teoria para embasar suas práticas de pesquisa. Essas falas também evidenciam, por outro lado, o descontentamento, ou no mínimo, certa crítica, à lacuna que sentem em outras teorias de desenvolvimento que não alcançam um olhar integral e integrado do sujeito ou preterem aspectos emocionais desse desenvolvimento. Em outras palavras, as contribuições da psicogenética, ao destacar a integração afetividade-cognição-motricidade, biológico-social e Eu-outro por meio da dialética materialista, são essenciais para explicar seus objetos de estudo. Nesse sentido, a partir das críticas sobre as limitações das teorias de Piaget e Vigotski, os/as pesquisadores/as reforçam a importância de Wallon para o estudo do desenvolvimento humano, integrando corpo e mente, natureza e sociedade, pois, nessa comparação, destacam que ele foi o autor capaz de resolver tais dicotomias por meio do Materialismo Histórico-Dialético.

3.2.1.2 Embasamento teórico-metodológico para a práxis pedagógica

Essa categoria representa os significados que os/as participantes construíram sobre as contribuições da Psicogenética Walloniana para a práxis pedagógica, seja de maneira prática

(enquanto docentes universitários e/ou pedagogos) ou teórica (enquanto pensadores da área de Psicologia e/ou Educação). Neste sentido, é interessante notar que os/as pesquisadores/as aliam os pressupostos wallonianos aos fenômenos formativos e educacionais, buscando traçar a relação indissociável entre Psicologia e Pedagogia, conforme defendido pelo próprio autor francês.

“Wallon tem muito potencial para a Educação até hoje. Por exemplo, se você entende que a constituição das pessoas se dá no processo de interação, isso repercute claramente no modo que os professores organizam as atividades em sala de aula. Então eu acho que, por trás, você tem concepções sobre a criança, sobre desenvolvimento. Se você concebe desse jeito, você vai organizar sua prática pedagógica desse jeito. Se você concebe de outro jeito, será de outro jeito. Então eu acho que tem potencial sim, para pensarmos em uma escola que promova o desenvolvimento integral”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Quando penso em Educação, a minha base é Wallon, porque eu acho que ele tem uma teoria maravilhosa, que todos os professores deveriam conhecer, porque ele fala dos sujeitos como uma pessoa completa, portanto não trabalha somente o cognitivo. Nós somos uma pessoa completa. A gente sabe que ele trabalha quatro domínios: o motor, o afetivo, o cognitivo e a pessoa em si, ou seja, a constituição da pessoa em que está implícito a formação do Eu psíquico e do Eu social são formas identitárias que se constroem interligadas, baseadas no olhar e no reconhecimento de um sobre o outro. É nesse aspecto que é pertinente aos professores terem conhecimento”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“A forma de entender o ser humano, a aprendizagem, o desenvolvimento que o Wallon traz na teoria nos ajuda a lutar pelas questões políticas na Educação que a gente acredita né. Então, por exemplo, a gente não vai defender uma meritocracia, uma escola individualista, de criar competição entre os estudantes... Toda essa teoria me dá uma base para eu falar em prol de um trabalho coletivo dos professores, em prol de uma organização colaborativa dos estudantes, dos alunos. Eu vejo essa importância política no Wallon”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“Com todas as pesquisas que nós do Grupo do Afeto temos feito, hoje defendo a ideia da existência do ensino com sucesso. Durante anos estudamos a questão do fracasso escolar, conceito ainda muito comum na literatura. Mas há muitos professores que desenvolvem o ensino de sucesso; possibilitam ao aluno apropriar-se do conhecimento

e, simultaneamente, estabelecer uma relação afetiva positiva com o mesmo. Isto se dá, basicamente, pela mediação pedagógica desenvolvida pelo professor em sala de aula. Wallon nos ajuda a pensar em uma proposta diferente, envolvendo a afetividade e o movimento, além da cognição”. (Prof. Dr. Sérgio Leite)

“Vejo sim, muita atualidade, muita atualidade no Wallon para a Educação. Exatamente nesse ponto desse entrelaçamento entre a dimensão afetiva e cognitiva, porque há, ainda hoje, muita incompreensão. No senso comum, fica isso de ser carinhoso, ser bonzinho, e a gente precisa romper com essa compreensão. Na verdade, a gente precisa enfrentar esse desafio e é pelos trabalhos que essa compreensão vai ganhando espaço e força. Então algo que é atual na teoria dele e que me motiva é mostrar uma visão monista do ser humano e a importância, para o campo da Educação, desta forma de compreender o desenvolvimento humano. Acho que a gente tem oportunidade de trazer umas reflexões teóricas do Wallon mais especificamente que podem ajudar a ressignificar a prática pedagógica e até a ajustar o olhar para os fenômenos educacionais, dá para olhar de outro ponto a partir da teoria. É buscar essa articulação teoria-prática, porque a teoria dá a possibilidade de repensar a prática a partir de um outro ponto de vista. Não é aplicação da teoria na prática, mas é ver como a teoria pode me ajudar a entender melhor o que estou fazendo, o que estou vendo e buscar caminhos de atuação”. (Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni)

“Uma grande contribuição do Wallon para a Educação é o monismo. Quando você vai pra sala de aula e tem noção que aquilo que você está fazendo, vai impactar o aluno no corpo, na dimensão afetiva e no cognitivo, o seu planejamento de aula é diferente, sua postura é diferente, a sua mediação... Tudo isso! Depois, tem a questão do desenvolvimento das emoções, eu acho que é fundamental entender isso para ajudar aquele aluno, porque você não está ali, voltando pro monismo, trabalhando somente a dimensão cognitiva. Então se aquele aluno está com uma questão na dimensão afetiva, aquilo vai afetar a dimensão cognitiva. Então você precisa ajudar, você faz uma mediação para que ocorra esse desenvolvimento da dimensão afetiva na relação entre crianças... Porque isso, na sala de aula, é utópico você pensar que vai entrar, ensinar os conteúdos e acabou... Não! As relações entre estudantes, entre professor e aluno, enfim, eu acho que é fundamental! Enfim, entender como tudo isso está relacionado. Acho que o olhar que você tem pros alunos muda, o olhar pro erro, o olhar pra uma atitude de "indisciplina", que na verdade está querendo comunicar alguma coisa, porque,

justamente, a emoção tem essa função de comunicar. Então acho que esse olhar muda!”.
(Me. Valéria de Araújo Lima)

“A visão que eu tenho da escola, do desenvolvimento, está sempre marcada pela minha formação, por esse olhar mais completo do Wallon. Wallon fala muito da relação entre Pedagogia e Psicologia, que eu acho que, para mim, é um pouco equivalente. Para ele, a Pedagogia não é uma aplicação da Psicologia, é uma relação recíproca. Então, para mim, isso inspira, porque é isso: o pesquisador não vem dizer o que a gente vai fazer, a escola vai ser só um campo de aplicação. Não, a escola também é um campo que vai gerar questão e que seus professores podem ser pesquisadores também. Então Wallon estava presente nesse olhar. Outro exemplo é esse nuance entre conflito e violência, quer dizer, a violência é quando o conflito não pode ocorrer, não tem espaço de conflitualização, então a importância de criar espaços para explicitação e resolução de conflitos para não chegar na violência. Tudo isso Wallon nos ajuda a pensar a Educação”. (Profa. Dra. Izabel Galvão)

“Wallon dá subsídios para olhar e compreender a linguagem do corpo através das noções de afeto e motricidade. É isso que eu tento passar para as professoras quando estou trabalhando com elas. É saber olhar a criança, através da observação partilhada. É muito difícil trazer um vocabulário mais walloniano para elas, porque ele é muito sofisticado. Tem um vocabulário muito sofisticado. Mas, enfim, esse sujeito incorporado e que se expressa com o corpo e manifesta seu afeto e sua compreensão de mundo pelo corpo é completamente walloniano, completamente walloniano”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“Acho que Wallon tem muitos pontos interessantes na teoria que permanecem atuais, sem dúvida, nos ajuda a pensar a aprendizagem, simbolismo, relação afetiva com a escola, mas tem muitos outros. Por exemplo, Wallon mostrou que o meu pensamento está totalmente ligado ao meu corpo, que a minha emoção é modulada pelo meu músculo, ou seja, pela minha tensão muscular, pelo tônus. Acho que dá para fazer várias conexões bem interessantes, bem legais, que a gente chamaria de uma prática mais corporal. Wallon permite que se pense práticas corporais na educação”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“Na Educação, não podemos perder essa questão do Wallon de considerar a pessoa como um todo inserida nesse contexto social, cultural, político, que as relações em casa, em escola, e que em determinados momentos da vida tem um peso muito grande na

constituição. Isso não depende só da aprendizagem cognitiva, do letramento... Isso depende da pessoa entender o conhecimento a partir dela, do que ela traz, do que ela pensa. Por exemplo, hoje os jovens querem discutir homossexualidade, isso não podemos negar. Quer discutir sobre as drogas, a legalização, nós não podemos negar. E a escola nega! Por que a gente não pode negar isso? Se a gente parte desse diálogo, nós chegaremos em Wallon: porque a pessoa ali tem outras perguntas, tem outras questões, ela está vivenciando isso. Isso é pensar a pessoa como um todo, não é? Você está trazendo coisas atuais, mas resgatando esse olhar completo, integrado”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

“Não tem como não citar Wallon quando pensamos em Educação atualmente. Eu começo pela ideia de crianças concretas, completas e contextualizadas. Acho que o entendimento dialético do desenvolvimento humano é um aspecto muito importante uma concepção mais elaborada. Essa questão da emoção acho muito interessante, valia a pena alguém voltar a estudar essa emoção visceral, como a gente vai se constituindo a partir da emoção e daquilo que a gente vai desenvolvendo cognitivamente, como vai se dando o conflito. Essa ideia da ruptura, nada é linear, as coisas não são cumulativas, ao contrário, são dissociadas. Há aí um problemão, uma coisa não tem a ver com a outra, mas vão interagindo e tal. A ideia do Outro, que não deixa de ser essa mesma dialética da emoção e cognição, esse Outro que está fora, mas está dentro também. Enfim, acho que esses são pontos muito interessantes da teoria e que nos ajudam a pensar essas relações entre crianças e os adultos”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

Assim, os/as pesquisadores/as trazem as contribuições de Wallon para pensar a prática pedagógica, destacando, sobretudo, a indissociabilidade entre cognição, afetividade e motricidade para promover o aprendizado e o desenvolvimento dos/as alunos/as de maneira integral e contextualizada sociohistoricamente. Nesse sentido, para além da afetividade já apresentada anteriormente, os/as participantes destacam também a importância da dimensão corpórea na Educação. Essa corporeidade que Wallon tanto defende possui profundas implicações para pensar a criança e as práticas pedagógicas no interior das escolas, uma vez que é algo revolucionário diante de um contexto educacional marcado historicamente pelo controle e submissão dos corpos dos/as alunos/as. Além disso, ressaltam o papel do Outro ao pensar a relação entre os sujeitos do ambiente escolar, entender os conflitos como dinamogênicos, ou seja, promotores do desenvolvimento.

Dessa forma, ao compreenderem que a teoria tem anúncios (explicando e explicitando a realidade) e denúncias (mostrando as ausências, fragilidades e incongruências dessa realidade), os/as participantes relatam que a teoria de Wallon critica e denuncia uma Educação fragmentada, que prioriza o domínio cognitivo, que exclui e silencia a afetividade, o corpo e a cultura dos/as alunos/as. Portanto, enquanto pensadores das áreas de Psicologia e Educação, os/as participantes compreendem as diversas possibilidades que a Psicogenética Walloniana possui para embasar as práticas pedagógicas, sendo um determinante fundamental que pode promover a difusão da teoria no país, uma vez que tem potencial para refletir sobre os fenômenos educacionais e orientar os/as professores/as em suas profissões e seus papéis sociais até hoje.

Além disso, enquanto docentes universitários/as e pedagogos/as, eles/as se apropriam da Psicogenética Walloniana não como campo meramente teórico, mas a aplicando concretamente em suas aulas.

“Wallon me ajuda muito enquanto professora, principalmente em dois aspectos: o primeiro é a forma como eu vejo os alunos. Eu sempre vejo os alunos como portadores de conhecimento, advindos da família, do cotidiano, da cultura deles. Eu sempre falo para eles que eu aprendo mais do que eu ensino, porque muitas coisas eu não sei. O segundo é a forma como eu apresento meu conteúdo, em não imponho o meu saber a eles. Eu quero que eles argumentem mais, falem mais, descubram ou reconstruam conceitos. Eu acho muito “chata” – no sentido de entediar seus alunos – a aula em que você só fala, fala, fala e os alunos ficam te olhando. Não! São leituras, trocas que a gente tem que fazer em sala de aula. Eu também não gosto de avaliação, eu procuro fazer avaliações tipo exercícios sobre o que o aluno aprendeu daquilo que eu falei e sobre os aspectos inerentes aos conceitos da aula, os quais dialogamos”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“Eu me sinto um professor realizado. Não sou vaidoso não. Eu acho que as coisas boas acontecem em função de um trabalho bem planejado e desenvolvido. Eu me envolvo muito com meus alunos, eu sou um paizão, eu reconheço. Eu acho que a relação afetiva que eu vejo na teoria, e eu vejo isso como uma grande vantagem, é ter conseguido levar isso nas relações com meus alunos e com o pessoal do Grupo do Afeto. Isso faz uma diferença, a gente vive isso, a gente não só fala, a gente vive. Isso é um dado legal. E como eu me sinto? Eu me sinto muito bem com o que eu faço (risos). Acho que ser professor é um “vício”, acho que eu não vou parar nunca. É isso (risos). Tem esse lado,

mas é bom, dá um sentido para a vida, claro. Pelo menos, para mim. Não me vejo fazendo outra coisa senão poder participar da formação desse pessoal. Enfim, eu acho que, independentemente de onde você for, você tem que trabalhar com afetividade. Aonde você for. Eu sempre pensei isso. Sabe essa coisa da conversinha "ah, a teoria é uma coisa, na prática é outra"? Eu acho um horror! Eu acho que pessoa que fala isso é sinal que tem uma teoria fraca. Se a teoria não ajuda você na sua vida, ela não serve para nada, joga fora. Se ela não ajuda você a entender, a iluminar teu caminho, para que ela serve? Então Wallon me ajuda muito enquanto professor". (Prof. Dr. Sérgio Leite)

"O Wallon me ajudou muito a perceber alguns fenômenos nas escolas em que dei aula, por exemplo, as crianças davam pistas de que, quando elas recebiam informações suficientes, ideias complementares, exemplos, quando havia condições que favoreciam uma boa compreensão das atividades propostas, elas se mantinham envolvidas, expressavam que tinham gostado muito daquela experiência. Observava o quanto aprender e gostar estavam imbricados. Isso tem a ver com a interdependência entre afeto e cognição. Acho que fui muito privilegiada profissionalmente em ter Wallon como base teórica, para poder questionar algumas coisas na escola, que era possível mudar, especialmente a questão do tempo e das relações da sala de aula, atendendo as necessidades das crianças. E o Wallon também me dava bastante base para argumentar, inclusive, com minha equipe, o porquê que a gente poderia fazer diferente". (Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni)

"Eu acho que, se os professores tivessem um conhecimento mais aprofundado sobre teoria walloniana, a gente poderia enriquecer nossas reflexões e nossas práticas pedagógicas. Por exemplo, eu dava aula na prefeitura, na Educação Infantil, e em escola particular no Ensino Fundamental. Eu via claramente certas questões de postura minha, na relação interpessoal com os alunos que era claro ali nas fases do desenvolvimento emocional que o Wallon fala. Aqueles alunos da Educação Infantil precisavam de um toque físico, enfim, e os outros alunos, já dei aula no 1º, 2º e 4º ano, eram outras coisas que mostravam admiração. E é bem coerente com aquilo que Wallon fala. Então eu vi muito isso na prática". (Me. Valéria de Araújo Lima)

"A partir das aulas com a Heloysa [Dantas] e o contato que fui tendo com a teoria do Wallon, eu fui vendo como essa era uma teoria que me respondia, me ajudava muito a entender minha prática como professora. Eu fiz meu curso de pedagogia ao mesmo tempo em que eu era professora numa escola de Educação Infantil e o contato com a

teoria do Wallon me dava sentido a intuições, explicava teoricamente coisas que eu observava na sala de aula. Foi daí o interesse que tive pra começar o mestrado, foi justamente como um prolongamento da minha prática enquanto pedagoga”. (Profa. Dra. Izabel Galvão)

“Eu era professora primária, fui trabalhar em Costa Barros, no subúrbio do Rio de Janeiro. E tinha, na Psicologia do Desenvolvimento, uma professora que eu gostava muito, que depois acabou sendo minha orientadora de mestrado, a Profa. Dra. Maria Helena Novaes Mira. A abordagem teórica que ela lecionava era a de Jean Piaget. Então passei a graduação apaixonada por Piaget, lendo os livros dela de Psicologia Escolar e apaixonada pelo Piaget. Mas, quando eu fui trabalhar em Deodoro, outro subúrbio carioca como Costa Barros, eu brinco que meu Piaget virou Piajota (risos), porque, em Piaget, aquela criança que parecia um anjinho barroco, sem sexo, de cabelinho encaracolado, não refletia com as crianças do meu mundo, ‘do aqui agora’, da realidade de professora primária. Então Wallon chegou por aí por indicação da própria Maria Helena, ainda no meu final de curso, pela psicomotricidade. Primeiro, assim, minha criança turbulenta (risos) era o *l’énfant turbulent* do Wallon. Aí sim, esse cara eu entendi, esse cara eu entendi. Wallon entrava muito, encaixava muito bem com o que eu estava vivendo. Minhas turmas tinham crianças de todas as idades, de 7 a 12 anos. Realmente não podia ter como interesse primeiro alfabetizá-los, eu queria exatamente ajudá-las a ser gente dentro desse mundo, e Wallon me ajudou a fazer isso”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“Enquanto professor universitário, a teoria também me ajuda. Como eu falei, eu me considero um walloniano e um humanista rogeriano. São as duas teorias que me identifico mais, mas também levo em consideração outros autores como já disse. Por exemplo, Piaget é categórico em dizer sobre a importância do sujeito em agir sobre o objeto de conhecimento, e é o sujeito que tem que fazer. Então o Leonardo não saberia nada do que os/as pesquisadores/as teriam para falar se ele não se movesse em direção ao objeto de conhecimento. Tem que se mover. Enquanto não faz essa ação em direção ao objeto de conhecimento, não constrói conhecimento. Isso de certa forma é compartilhado pelo Rogers e também pelo Wallon”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“Eu sempre procurei ser coerente com o que eu falo e com o que faço. Então na relação com o aluno, eu sempre olhei o aluno com um olhar, além do respeito, um aluno muito integrado, que era fazedor da sua história, e o que ele estava apresentando ali era um

resultado, uma constituição de todo o percurso dele. E isso eu ia colocando em prática também na docência junto com eles, trazendo para uma reflexão, quando tinha algum problema, desavença, sempre procurando entender esse lugar do Outro e esse lugar do Outro passava por quem foi ele, como que ele chegou na Psicologia... Eu também fui coordenadora do curso e participei do colegiado. Então, de certa forma, eu também trabalhava com a formação do aluno na graduação, era responsável por isso. E esse olhar walloniano te traz mais perto da pessoa, te insere nesse convívio com o outro... Não basta você falar de constituição, você tem que viver essas relações. Isso me ajudava muito como docente”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

“Hoje, como professora universitária, Wallon me faz pensar que as pessoas têm pensamentos divergentes, me faz pensar que os alunos estão constituindo ideias que podem ser completamente diferentes das minhas. Essa ideia do conflito com o Outro fica permeando o tempo todo a prática pedagógica, acho que essa é uma questão que fica: é não achar que o pessoal vai sempre caminhar de acordo com aquilo que estou dizendo, ao contrário, a ideia de que as pessoas são atravessadas pelas suas vivências. Essa é uma questão walloniana que fica muito presente na minha vida”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

Como pode ser visto, os/as participantes utilizam o embasamento de Henri Wallon não somente suas práticas de pesquisa, mas também enquanto docentes universitários/as e pedagogos/as, por meio das contribuições que a Psicogenética Walloniana possibilita à Educação. Assim, eles/as compreendem as possibilidades de uma prática pedagógica que promove a aprendizagem significativa, demonstrando respeito pelas individualidades de seus/suas alunos/as e pelas necessidades de seus estágios de desenvolvimento, compreendendo-os/as como sujeitos que constroem ativamente conhecimento de maneira completa e contextualizada em diferentes meios socioculturais. Neste sentido, buscam estabelecer uma relação de troca afetiva com seus/suas alunos/as, considerando a importância do Outro na constituição do Eu, baseando-se nos pressupostos wallonianos. Há um nível que escrutina a relação, a intimidade que se constitui na interação entre professores/as e alunos/as, uma relação também afetiva, emocional, amorosa, que se estabelece nessa vivência pessoal, para além de aspectos exclusivamente profissionais. Portanto, fundamentam suas práticas enquanto docentes por meio das interações sociais, compreendendo a Educação como um processo dialógico-interacional em que os/as alunos/as se constituem a partir da relação afetiva com o Outro, construindo conhecimentos ativamente.

3.2.1.3 Conexão com outros/as pesquisadores/as

Essa categoria representa as significações dos/as entrevistados/as sobre as relações estabelecidas com outros/as pesquisadores/as em sua prática profissional, seja diretamente (por meio de trocas interpessoais) ou indiretamente (por meio da leitura de publicações). Neste sentido, a conexão com outros/as pesquisadores/as promove a difusão da teoria de Henri Wallon, uma vez que, ao terem contato com mediadores/as e interlocutores/as, constroem conhecimento acerca da Psicogenética Walloniana. De certa forma, a categoria já foi introduzida no tópico 3.1, na apresentação do panorama sócio-histórico da difusão da teoria no Brasil, com os principais grupos envolvidos e importantes obras que contribuíram nesse processo. Entretanto, aqui, aprofundamos esse aspecto por ser um determinante significado por todos/as como fundamental para promover a difusão. Por isso, são trazidos outros trechos das entrevistas para ilustrar o papel do Outro e do meio social na formação dos/as pesquisadores/as wallonianos/as:

“Das pessoas que entendiam de Wallon, Elvira [Souza Lima] teve um diferencial e Clotilde [Rossetti-Ferreira] também, porque Clotilde também tem uma formação muito extensa em Psicologia. [...] Tinham várias pessoas no CINDEDI, era um grupo que circulava junto por interesses teóricos e por interesses procedimentais né, de como filmar, como transcrever, como interpretar, e a gente fez um workshop no Congresso da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, que se tornou a Sociedade Brasileira de Psicologia. Além desse workshop, fazíamos uns encontros, planejávamos simpósios, mesa-redonda para discutir, movimentar um pouco nessas duas discussões, teóricas e metodológicas. Foi muito interessante, porque cada um tinha um trabalho para fazer, cada um precisava resolver urgentemente as questões, e aí esse grupo foi bem efervescente. Ninguém se forma sozinho!”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Graças a Deus tenho um parceiro muito importante hoje. Tanto eu quanto o professor Linhares, estamos trabalhando bastante a afetividade de Wallon. Algumas pesquisas nossas focam na dimensão afetiva, trabalhando com Wallon e o ensino de matemática”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“Quem me ajudou mesmo foi o Sérgio Leite, meu orientador, e o meu grupo de pesquisa, em que tiveram vários momentos que o tema foi Wallon, então é outra coisa. Eu li muito Wallon para o mestrado, li a obra dele, li as pesquisas dos outros grupos, mas é outra coisa quando tem o grupo. Tem a data marcada, aí já é outra coisa, tem data marcada

para ler aquele capítulo (risos). E depois tem a oportunidade de conversar com as pessoas, discutir, é outra experiência. Então nesse sentido eu acho que o trabalho no grupo foi o principal propulsor para ter a oportunidade de estudar e entender melhor”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“Meu grupo de pesquisa [Grupo do Afeto] sempre trabalhou com encontros, reuniões semanais, quinzenais, aonde a gente fazia e ainda faz duas coisas: tem um plano de estudo, que a gente discute textos e autores, e os projetos dos orientandos que estão ocorrendo. É isso, o que todo grupo faz, mas o trabalho de estudo eu acho que realmente ele é coletivo. A partir daí a gente foi estudando Wallon, descobrindo Wallon, conhecendo bastante a teoria dele, a concepção de desenvolvimento”. (Prof. Dr. Sérgio Leite)

“No mestrado, ficou mais eu, a Ellen [Grotta] e o Sérgio [Leite]. Depois quando o grupo se constituiu, porque outros alunos começaram a entrar, a pesquisar Wallon e afetividade, aí o grupo foi mesmo um lugar muito importante para estudo e troca. Depois a gente fez várias produções, em que cada um escrevia um capítulo, na composição de livros. O grupo tem uns quatro livros produzidos, e aí sempre o Wallon está como referência dos trabalhos”. (Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni)

“O Sérgio Leite foi minha principal influência em Wallon. Fiquei encantada com a disciplina. Depois teve a participação no Grupo do Afeto, mas foi tudo através dele. Depois que assisti à aula, fui falar sobre o TCC com ele, porque eu já tinha um orientador, eu troquei de orientador, troquei (risos), queria conhecer mais sobre Wallon e afetividade com o Sérgio”. (Me. Valéria de Araújo Lima)

“Em 85, eu fui passar 8 meses, fui fazer um pós-doutorado como professora visitante no Instituto de Psicobiologia da Criança, em Paris, com a Jacqueline Nadel-Brulfert, que eu conhecia como Jacqueline Nadel. Inclusive eu fiquei esses 8 meses trabalhando com os escritos do Wallon nas minhas costas. Aí realmente eu tive um mergulho no Wallon, porque eu conheci o Zazzo, vários orientandos, e realmente conheci o ambiente, as ideias...”. (Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira)

“Quando decidi fazer o doutorado, procurei a Heloysa. Nem me passou pela cabeça que podia ser diferente, e acho que para ela também não (risos). Era a continuidade de um questionamento, e ela era muito receptiva, compartilhava desse questionamento,

aprendíamos muito uma com a outra. A gente gostava muito de trabalhar juntas. Foi meio espontâneo, natural”. (Profa. Dra. Izabel Galvão)

“Quando eu fui fazer meu doutorado na Inglaterra, a primeira coisa que fiz, foi voar para Lisboa para conhecer o Prof. Dr. Vitor da Fonseca, um walloniano que trabalhava com psicomotricidade. Acabei me tornando amiga dele e fui a primeira pessoa que trouxe ele para o Brasil. Ele foi uma influência muito interessante e foi um amigo. Anos depois, ainda quando estava na Inglaterra, fui convidada por ele a dar um curso em Lisboa, para professores de crianças excepcionais. Eu trazendo a perspectiva teórica de Wallon, foi muito legal. Um encontro muito positivo”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“No mestrado, eu participei ativamente do grupo de estudo das professoras Abigail e Laurinda. Fiz até uma amizade muito boa com as "meninas da professora Abigail", porque eu era o "menino da professora Cláudia Davis", eram fantásticas, escreveram os primeiros textos do grupo de estudos. Até lembro da gente se encontrar em congressos e tinha aquele carinho dessa construção grupal que a professora Abigail favoreceu. A gente não disputava, não estava ali para disputar. Infelizmente, em alguns grupos isso acontece, já participei de grupos que fica uma tensão "se eu falar isso aqui, o que que o cara vai achar". Infelizmente, na academia, são os ossos do ofício. O bicho *academicus* é um bicho estranho. Não é muito comum encontrar essa fraternidade. Esse grupo inicial foi só durante o meu mestrado, durante esses dois anos”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“No meu doutorado, tive um contato maior com Wallon, trabalhando com a professora Abigail Mahoney, que é uma pedagoga excelente. A gente levava sempre a Heloysa Dantas, que é uma ótima pesquisadora. Uma coisa também que me influenciou muito... Nós tínhamos um Congresso de Psicologia muito bom aí na USP de Ribeirão Preto. Esse Congresso teve uma mesa redonda que gerou aquele livro "Piaget, Vigotski e Wallon", sabe? Aquela mesa-redonda teve uma repercussão tão grande. Tanto é que no próximo ano, fizeram uma segunda mesa, com a mesma temática. Foi maravilhoso, eu tive o tripé: USP de Ribeirão, PUC São Paulo e USP de São Paulo”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

“A Heloysa era minha orientadora, fui fazer o mestrado com ela, e a Izabel Galvão fazia o doutorado nessa época, e também era orientanda da Heloysa. Nós fizemos um grupo de estudos, tinha a Alice Bastos. Era bom estudar Wallon em grupo, e era muito bom, porque a gente tirava as dúvidas com Heloysa, sabe assim? Ela era uma grande

formadora, trazia teorias de vários educadores. Makarenko e Wallon tinham muitas coisas próximas, embora o Plano Langevin-Wallon não citasse Makarenko. A gente achava que eles tinham se encontrado até. Está vendo? Era isso que a gente fazia no grupo, a gente não se limitava a ler os textos, a gente procurava ler outros sujeitos que tinham vivido na mesma época, ficava elaborando hipóteses: "olha, essa ideia parece com a ideia de não sei quem". Era outro tipo de estudo que a gente fazia. A gente fazia essas conjecturas. Acho que é isso que falta hoje para conhecer Wallon, trocar com outras pessoas, pensar juntos". (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

A partir dos relatos, é possível depreender a importância das relações interpessoais estabelecidas com outros/as pesquisadores/as para produzir e ampliar os conhecimentos acerca da psicogenética de Henri Wallon. Nota-se, inclusive, relatos carregados de afetividade ao recordarem de colegas, orientadores/as e grupos de pesquisa, fundamentais para suas construções e formações enquanto pesquisadores/as wallonianos/as, cujos/as parceiros/as possibilitaram a discussão sobre diversos aspectos teóricos e metodológicos. Assim, esses/as interlocutores/as são uma parte significativa de suas trajetórias profissionais, atribuindo-lhes/as lembranças e comentários repletos de sentimentos e emoções, fenômeno coerente com a própria teoria walloniana, que pressupõe o outro na constituição do Eu.

Além disso, a conexão com outros/as pesquisadores/as também se dá por meio da mediação de livros e artigos científicos do próprio Henri Wallon ou de estudiosos/as. Os/as participantes compartilham significados sobre as publicações como determinantes fundamentais para suas formações acerca da Psicogenética Walloniana, uma vez que permitem conhecer e se aprofundar na obra de maneira profunda. Assim, tais publicações promovem a difusão da teoria no país ao promover essa divulgação dos conceitos, mediando a construção do conhecimento dos leitores.

“Durante meu doutorado, eu fiz um curso da Cláudia de Lemos, uma psicolinguista e professora da Unicamp, do IEL – Instituto de Estudos da Linguagem – para aprender um pouco mais sobre aquisição da linguagem para ajudar meu filho, que é surdo. Foi uma motivação muito pessoal. Foi nesse curso que conheci Wallon. Cláudia botou a gente para ler o livro mais importante dele, que é "Do ato ao pensamento". Era uma leitura difícil, mas encantadora”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Eu me formei lendo os livros do Wallon e das pessoas que escrevem sobre ele, que trazem muito o pensamento dele, a Heloysa Dantas, a Werebe, trouxeram uns aportes muito legais. Alguns livros não tinham tradução e elas trouxeram. A PUC também foi

essencial para a teoria walloniana aqui no Brasil, com os livros da professora Abigail e da professora Laurinda. Li vários livros e artigos para entender a teoria, porque nunca tive Wallon durante minha formação inicial”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“Acho que em questão de publicação de artigos e livros, talvez não tenha tanto quanto outras teorias, mas acho que tem bastante já. Pelo menos eu sempre eu consegui. Tem bastante obra traduzida para ter acesso, aqui na biblioteca de Educação sempre encontrei os textos, mas não sei se é a mesma realidade de outras universidades por aí, mas aqui na UNICAMP a gente consegue. E esses livros que os pesquisadores brasileiros produzem sempre consegui encontrar e ler e tal. Então é nesse sentido, de divulgação das pesquisas que os wallonianos estão fazendo. Acho que essa publicação de livros é sempre um bom caminho, então tem que continuar fazendo, igual nós fazemos aqui no Grupo do Afeto”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“Outro autor que eu conheci e que foi muito importante, vale falar, foi o Zazzo. O René Zazzo eu conheci antes do Wallon. Antes de divulgar o Wallon, principalmente na área de testes. Aí ele fez esse livrinho aqui que eu acho legal "O Eu social e a Psicologia de Henri Wallon". Ele que fez a introdução do próprio livro do Wallon. Eu tenho que citar o Zazzo, não tem como. Mas eu volto a falar. O livro da Izabel Galvão deu para nós uma visão ampla, antes de a gente se aprofundar no próprio Wallon”. (Prof. Dr. Sérgio Leite)

“Um trabalho que me ajudou MUITO foi o livro da Izabel Galvão, foi o primeiro livro que o Sérgio [Leite] deu para a gente ler no grupo. Ela consegue explicar Wallon com muita facilidade, ajuda demais quem está começando”. (Me. Valéria de Araújo Lima)

“A gente tinha aqui a Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto [SPRP], que se encontrava, e eu que ia muitas vezes para esses congressos. Então eu trazia os livros que eu comprava no exterior para o pessoal. Então eu ficava trazendo pro pessoal, inclusive quando tinha reunião da SPRP, eu punha os meus livros para o pessoal olhar, folhear e coisa assim. Então eu trouxe muita novidade nesse sentido, do Wallon e de outros autores. Já aqui no Brasil, teve uma publicação muito interessante, eu acho esse livrinho um primor, da Maria José Werebe e da Jacqueline Nadel. Elas escolheram coisas preciosas, acho que está muito, muito bom. Também tem um livro lindo, muito interessante, da Martha Koll, do Yves de La Taille e da Heloysa Dantas que foi publicado após uma mesa-redonda que eu sugeri no congresso da SPRP, que eles discutem Piaget, Vigotski e Wallon, apresentando as teorias. É um livro muito bom pra

conhecer os conceitos, o básico de cada autor, mas hoje acho que seria interessante ir além da teoria. Eu veria mais nessa retomada dessa discussão, mas partindo de projetos a partir das contribuições de cada autor, no que o Wallon poderia ajudar a pensar em uma determinada situação, não só a teoria dele, mas a prática também”. (Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira)

“Então, assim, o fato de produzir algumas coisas, o livrinho verde da coleção da editora Vozes que acaba sendo um material divulgado, porque é uma coleção divulgada. Além disso, em relação ao mestrado, eu fiz a dissertação e depois fiz um artigo para o Caderno de Pesquisas da Carlos Chagas, resumindo. O que eu acho que funcionou é, nem por ser questão de ser professora, é que eu tive um retorno de professoras que leram e disseram "nossa, eu me vi na situação!". Isso é legal, a gente vê como é importante publicar pra chegar em mais pessoas”. (Profa. Dra. Izabel Galvão)

“Aí uma vez minha orientadora [Maria Helena Novaes] me trouxe os livros do Vitor da Fonseca, que me ajudaram muito a entender a psicomotricidade e o Wallon”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“Quando me identifiquei realmente com Wallon, quando comecei a trilhar um caminho até me autodenominar walloniano, a figura da profa. Heloysa Dantas se tornou incontornável, assim como de seu pai, Pedro Dantas. Isso aconteceu comigo lá por 2003, 2004, quando aconteceu essa virada do Vigotski para o Wallon na minha identificação profissional. Sem muitos dos textos dela [Heloysa], acho que a gente teria uma dificuldade muito grande de entrar, pelo menos pro público brasileiro que só lê em português, seria muito difícil. Depois, claro, mais pra frente, nos anos 2000, vieram os textos das professoras Abigail e Laurinda, que são emblemáticos, muito bem escritos. Também veio a digitalização dos arquivos na internet, então começou ficar disponível muitos textos do Wallon. Hoje em dia, qualquer pesquisador que quiser, pode entrar na revista *Enfance* e ler a maior parte dos seus textos. Isso, nossa, a internet revolucionou a disponibilidade dos dados. Isso é interessante, porque quanto mais disponíveis os textos, mais pesquisadores podem se interessar pela teoria”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“Depois as pessoas, até agora mesmo, foram aposentando na universidade ou às vezes eles iam e falavam: "Lúcia, eu trouxe para você e tal". Então, assim, eu fui conseguindo um acervo de todo esse trabalho, o que me ajudou muito a entender mais a teoria, a obra

do Wallon. Sempre foi muito prazeroso, para mim, ler sobre Wallon”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

Como apresentado nos relatos, as publicações promovem a difusão da teoria no país, sobretudo de estudiosos/as de Henri Wallon, que escreveram livros e artigos visando apresentar os conceitos de maneira clara e didática, além de traduzirem as obras do autor, considerando que poucos brasileiros têm o domínio da língua francesa. Nesse sentido, nota-se que algumas pesquisadoras e suas respectivas publicações são vistas como peças-chave na formação dos/as participantes, indicando a importância que tiveram para divulgar os conceitos wallonianos no contexto científico brasileiro: (1) Profa. Dra. Maria José Garcia Werebe e Profa. Dra. Jacqueline Nadel-Brulfert, com o livro “Henri Wallon (Ática, 1986); (2) Profa. Dra. Heloysa Dantas, com o livro “Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão” (Summus, 1992); (3) Profa. Dra. Izabel Galvão, com o livro “Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento” (Vozes, 1995); (4) Profa. Dra. Abigail Mahoney e Profa. Dra. Laurinda de Ramalho Almeida, com o livro “Henri Wallon: Psicologia e Educação” (Loyola, 2000).

3.2.1.4 Identificação com a vida e a obra de Wallon

Essa categoria representa as significações que os/as pesquisadores/as construíram sobre a identificação com a vida e a obra de Henri Wallon. Ao aprofundarem os pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos da Psicogenética Walloniana e conhecerem a biografia do autor francês, os/as participantes estabelecem uma identificação para além do embasamento científico em suas práticas de pesquisas, mas também com seus valores, crenças, opiniões e desejos pessoais.

“Ao conhecer o Plano Langevin-Wallon, percebi que ia ao encontro com minhas ideias sobre equidade, justiça social, uma Educação inclusiva para todos de forma geral. Isso motivou-me ainda mais a conhecer a teoria”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“Quanto mais eu lia e aprendia, mais eu pensava ‘Nossa, o Wallon está explicando exatamente aquilo que eu penso, aquilo que eu acredito’, sabe assim? Eu não acredito que as pessoas nascem prontas, uma melhor que a outra, e por isso elas merecem mais coisas. Então assim, “nossa, ele está explicando teoricamente, cientificamente o que eu acredito”. Foi realmente fazendo sentido para mim, nas outras coisas que eu já pensava. A opção, não só por Wallon, mas também por Vigotski, é isso, que é o que eu acho que faz sentido, que é aquilo que eu acredito, pela minha visão política, vai tudo se casando

muito bem. Enfim, não daria para sair pesquisando com base em pesquisador mais liberal, entende? Não ia fazer sentido para mim. Então não foi por um acidente que eu continuei estudando e aprofundando nesses autores, mas também é uma convicção e posicionamento político”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“Eu li bastante sobre a vida dele também, que ele era uma pessoa engajada politicamente, um humanista. Depois da guerra, ele se interessou pelas pessoas que sofreram algum tipo de lesão. Mas essa parte da vida política dele, até a vida cultural, que ele sempre andava com artistas, pintores, é algo muito interessante de se conhecer. Conhecer mais a vida dele é interessante para compreender sua teoria, entender um pouco mais da sua obra”. (Prof. Dr. Sérgio Leite)

“Aliás o Plano [Langevin-Wallon] que ele escreveu é muito coerente com o que a gente entende hoje, que é uma Psicologia que não é só para ficar nos livros e não apenas para auxiliar o trabalho docente do professor, mas que devem embasar Políticas Públicas. E eu acho super legal essa parte da vida dele, torna a teoria coerente. Acho isso muito legal, está de acordo com o que eu acredito”. (Me. Valéria de Araújo Lima)

“Não sei se você acompanhou a história do Wallon, ele era um fulano engajado, extremamente engajado, de esquerda e ele fez parte da resistência. Então ele era um indivíduo extremamente engajado. Ele escreveu, se não me engano, não sei qual livro, não sei se foi "Origens do caráter na criança" que ele escreveu em 42, em plena guerra, ainda nos abrigos, como da resistência. Então ele era muito especial. Isso me chamou muita atenção, pois sempre achei importante ter a pesquisa aliada com a transformação da sociedade”. (Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira)

“Foi muito fecundo. Foi uma coisa, assim, de entusiasmo intelectual. Tanto que, quando eu vejo tudo o que eu li, eu era novinha, é porque eu estava muito motivada mesmo, para entender, decifrar, ler cinco, sete, dez vezes o mesmo texto, entender o que ele estava dizendo. Acho que teve um fator afetivo, um desejo grande de destrinchar. Tanto é que acabei me concentrando, nessa primeira fase da minha carreira, nessa abordagem, porque aquilo me exigiu muito. E conhecer a biografia dele ajudou demais nesse momento, ver a vida pessoal, o engajamento político, o humanismo, o Plano Langevin-Wallon... Isso é interessante, ver que o autor também tem um lado pessoal que casa com a teoria”. (Profa. Dra. Izabel Galvão)

“Eu acredito que a história do Wallon como homem é também muito importante, porque ele teve um papel importante no momento histórico que viveu, um período de guerras e depois de reconstrução da sociedade. Você estuda a biografia dele e se encanta, uma personalidade marcante, engajado, humanista, político, acreditava na Educação, fez o Plano [Langevin-Wallon] para construir uma sociedade mais justa, mais equalitária. Isso é incrível, sabe? Conhecer o lado pessoal e profissional...”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“Meu doutorado sanduíche na França foi um momento muito importante, também para conhecer aspectos que eu não conhecia do Wallon, até mesmo da vida pessoal, sua intimidade, suas correspondências com amigos. Não é que eu consegui colocar isso na tese, porque não entrava diretamente no assunto, mas foi importante para aumentar minha identificação com ele, acho que ajudou nessa identificação. Wallon era um humanista enquanto posição existencial, preocupado com o ser humano, engajado politicamente, grande pensador da Educação; essas são coisas importantes pra mim. Conhecer esse lado pessoal dele ajudou a me identificar mais com a teoria”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“E a trajetória dele era, assim, maravilhosa, um humanista, uma pessoa que olhava muito esse social, o político, a intervenção e essa questão dele ter rompido várias barreiras da medicina para a psicologia, medicina e educação, numa época em que se falava muito na perspectiva psicossomática, que era quando eu me formei. Então acho que foi um encontro muito bacana, conhecer esse lado pessoal dele. A teoria tem que identificar com a gente. Eu brinco: não basta apenas ler e estudar, se não entrar, se não fizer parte de você, se não vier de encontro com suas expectativas, aquela teoria fica em vão”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

Para os/as participantes, a vida pessoal de Henri Wallon, voltada ao engajamento político, à luta por uma sociedade mais justa e equitativa, à resistência nas duas guerras mundiais, ao humanismo e ao incentivo à cultura, sobretudo relacionados à transformação social por meio da Educação, é um aspecto que incentiva e motiva a adesão de pesquisadores/as à teoria, pois alia o lado individual ao embasamento profissional. Nota-se, assim, que conhecer a biografia do autor francês é um determinante para difundir sua psicogenética no Brasil, em especial entre pesquisadores/as que possuem afinidade com as concepções de mundo próximas às de Wallon, uma vez que garante uma identificação de valores pessoais, ideologias, representações de sujeito e sociedade.

3.2.2 DETERMINANTES QUE PREJUDICAM A DIFUSÃO DA TEORIA DE WALLON NO PAÍS

Assim como os determinantes que promovem a difusão da teoria, atuam também aqueles que dificultam sua circulação e adesão. Eles agem na configuração de um campo de forças, internas e externas à Psicologia e à Educação, que constituem um círculo vicioso na manutenção de um quadro com pouca visibilidade da teoria e, conseqüentemente, de sua aplicação, tanto no âmbito acadêmico como na prática. Abaixo, alguns dos determinantes significados pelos/as participantes como atuantes nesse sentido.

3.2.2.1 Inexistência de rede estruturada de pesquisadores/as

Essa categoria representa as significações dos/as participantes sobre a inexistência de uma rede estruturada de pesquisadores/as que trabalham com a Psicogenética de Henri Wallon. As falas apontam para uma ausência de atividades mobilizadas em torno de organização de congressos, associações e eventos científicos, reuniões e encontros periódicos. Essa condição dificulta a divulgação, o conhecimento do autor e o diálogo com outros/as pesquisadores/as acerca de seus trabalhos e, conseqüentemente, prejudica a difusão da teoria no país.

“Veja, na minha perspectiva teórica, eu me sinto meio sozinha no meu departamento, entendeste? Eu só atraí meus alunos para o trabalho, não colegas. Nunca tive alguém de fato que trabalhasse na pesquisa comigo, como colega, embora existissem colaborações esporádicas. Sempre tive alunos, mas alunos que vão embora né, vão, por exemplo, para outros locais. Ainda tenho contato com eles, a gente às vezes publica juntos, mas assim ninguém trabalha junto comigo no laboratório, então de certa forma fica meio cansativo. Esse dia a dia se torna solitário”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Eu não tive nada nem ninguém que me direcionasse para Wallon. Encontrei a teoria dele pesquisando artigos na época do meu mestrado e tudo o que eu aprendi foi por minha conta e risco. Então depois, quando entrei no doutorado, eu já sabia muita coisa, mas quase tudo aprendi sozinha. Até hoje, eu não faço ideia se no Rio de Janeiro tem mais alguém que trabalhe a afetividade na linha walloniana, mas acredito que deva ter. Eu digo isso tendo uma visão de que dedicar-se à teoria walloniana de maneira como ele a construiu é relevante, principalmente na atualidade em que a onda de ódio procura instalar-se”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“Acho que estudar Wallon no Brasil é uma coisa, não sei, quase que solitário. Eu não vi Wallon e não vejo Wallon. Eu fiz o mestrado com bolsa e consegui ir para bastante congresso e tal, eu nunca vi uma pesquisa que usasse Wallon como base teórica, entende? Então, pra ser mais divulgado, teria que ter tipo uma rede de comunicação entre pesquisadores, porque isso fortalece bastante, comparando com o Vigotski, porque os pesquisadores se conversam bastante, criam associações para estudar, tem eventos recorrentes, então talvez essas redes maiores para ter um evento, por exemplo, um evento bianual de Wallon já é uma coisa que a gente vai, ouve e sabe o que os outros estão fazendo. É uma coisa a se pensar, para divulgar e incentivar as outras pessoas a estudarem Wallon”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“Para difundir mais a teoria dele, acho que um bom caminho é fazer o que a gente do Grupo do Afeto faz: reunir gente, professores na universidade que ensinam Wallon para seus orientandos, colocar o pessoal para estudar, ler e discutir, não tem muito mistério. Talvez o que falta, coisas que os franceses têm e gostam, é criar núcleos e centros de pesquisa nível nacional. Isso daria um baita de um impacto. Eu não sei porque ainda não surgiu algum grupo, algum centro, alguma jurisdição como a Psicanálise tem, entendeu? A gente também poderia ter, mas enfim, ainda estamos longe. Ainda mais no Brasil, com a tradição que nós temos, mal estamos conseguindo manter a pesquisa no básico, para fazer vacina, imagina se vamos ter recurso para fazer centro? Aí você entra no lado triste de um país que ainda engatinha na área da pesquisa. Mas acho que um dia a gente ainda chega lá”. (Prof. Dr. Sérgio Leite)

“Foi um estudo um pouco solitário no início e isso dificulta bastante o entendimento. Então quando a gente vai escrevendo a partir de textos que a gente leu sozinho, que não conversou, que não discuti com ninguém, que não teve aulas a respeito, dá insegurança. ‘Será que eu estou entendendo direito? Será que eu estou escrevendo algo coerente com a teoria?’ Não ter alguém, um grupo pra ajudar dificulta”. (Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni)

“E acho que deveria ser feita mais divulgação, de semanas de palestras, dos trabalhos que existem, acho que isso é importante sim. Olha, a gente vê muito assim ‘Semana de Vigotski’... O que já veio de palestrante internacional para falar de Vigotski aqui na UNICAMP... E eu nunca vi isso de Wallon, entendeu? Acho que é esse tipo de coisa. A gente está tão perto do pessoal de São Paulo, traz o pessoal que é especialista para dar palestra, porque eu acho que fica muito fechado na USP e na PUC. Então eu acho que

falta expandir isso para as outras universidades. E aí sim, a partir dessa expansão para outras universidades, para formação inicial dos professores, aí sim a gente vai conseguir chegar nas escolas”. (Me. Valéria de Araújo Lima)

“O doutorado foi o momento marcante para mim para conhecer Wallon, mas foi bem solitário. Bem solitário. Sempre foi. Eu passei 25 anos na UFF, eu não conheci mais ninguém que falasse sobre Wallon. Fui professora por 25 anos, e não conheci, nenhum outro colega que falasse de Wallon, infelizmente”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“Eu tenho um desejo de juntar os wallonianos do Brasil. Acho que o primeiro passo para difundir melhor o Wallon seria esse: ter algum tipo de congresso, simpósio ou encontro, algo assim, menos burocrático, rígido, acho que seria uma maneira interessante sim. Claro, consigo ver isso como possibilidade, mas percebo que possa ter seus desafios e dificuldades, que é aquilo que eu estava brincando, o bicho *academicus* que é muito narcisista. Podemos ter um "ah, não vou participar, porque tenho desentendimentos". Mas já há um tempo que sonho com isso, que tenho esse desejo. Já fiz algumas tentativas, mas não foi muito para frente. Então acho que seria uma possibilidade. Uma outra, falando de divulgação mesmo, seria que tivéssemos uma revista baseada no Wallon, por exemplo, como tem a *Enfance* na França, que deixasse mais explícito, que os pesquisadores pudessem publicar suas pesquisas”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“Aqui em Uberlândia, outra coisa que me impactava mais é que eu era muito sozinha. Tinham os alunos que se interessavam, mas eu queria pessoas que tivessem uma interlocução também que não ficasse dependendo só de mim, que me ajudasse a pensar, sabe? Eu fiquei muito sozinha nesse sentido. Eu fazia as interlocuções em congressos que eu ia, fazíamos mesas redondas, e isso foi que me alimentava para eu também crescer, porque os alunos ajudam você a crescer, mas é limitante também, porque eu queria mais e tal. Quando as pessoas me chamavam para grupos de estudos, eu geralmente conhecia mais, então acaba que você não cresce tanto, precisaria de gás para pensar diferente, agir e tudo”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

“Acho que meados na década de 90 talvez até meados de 2000, havia muito mais gente usando Wallon do que hoje. Havia um pessoal no Brasil que se interessava, mas estava espalhado. Hoje mesmo não conheço pessoal interessado no Wallon. Eu leio vários projetos, artigos, faço parecer e tal, e Vigotski aparece muito mais. Eu acho que é uma pena que a Bel Galvão tenha ido para a França, porque ela poderia ter orientado muitas

pessoas nessa linha. Se você chamar alguém para dar aula de Wallon, quem você chama? Não tem. É muito difícil. Vigotski tem todo um grupo brasileiro e fora do Brasil que ainda se preocupa em rever, reentender, pesquisar... E o Wallon? Não tem! Eu acho uma pena! Inclusive acho que valia a pena fazer uma revisão do que ele escreveu, sabe? Recuperar as obras e os textos dele, rever o que é tão importante, ou que não é, algumas coisas que são pérolas que poderiam muito bem voltar a ser republicadas. Mas precisa ser alguém que se envolva e que tenha estofado para dar conta disso. Não é um trabalho individual, demanda toda uma arquitetura, uma estratégia. Acho que dá para fazer, eu ficaria muito alegre se Wallon voltasse. Acho que tem umas coisas dele que são muito preciosas, MAS eu tendo a achar que ele vai mesmo desaparecer”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

Como pode ser visto, os/as pesquisadores/as relatam vivenciar um cotidiano sozinho e cansativo, uma vez que não possuem colegas que embasam suas pesquisas na perspectiva de Henri Wallon, por isso, trabalham de maneira individual, restrita e solitária. Logo, em suas percepções, isso é um aspecto que limita tanto o aprofundamento e crescimento de cada pesquisador/a, quanto a difusão da teoria no país, uma vez que não há uma rede estruturada para promover o conhecimento sistematizado da Psicogenética Walloniana por meio de congressos e eventos científicos, publicação de revistas com enfoque walloniano, trocas e diálogos em reuniões periódicas, entre outras possibilidades. É interessante notar, inclusive, a comparação que alguns/mas participantes estabelecem com a teoria de Lev Vigotski: acreditam que, por haver uma rede de pesquisadores/as que busca promover a divulgação da Psicologia Histórico-Cultural, ela se torna mais conhecida e difundida do que a Psicogenética de Henri Wallon.

3.2.2.2 Ausência na formação inicial e continuada

Essa categoria representa as significações dos/as participantes sobre a teoria walloniana ser pouco (ou nada) conhecida pela comunidade científica brasileira. Nota-se que esta ausência se dá principalmente a partir da formação inicial e continuada dos/as pesquisadores/as, na qual há pouca divulgação nos cursos de graduação e pós-graduação, impedindo que os/as alunos/as tenham um conhecimento profundo dos conceitos teóricos e metodológicos da Psicogenética de Henri Wallon e, assim, sejam formados/as novos/as pesquisadores/as que utilizem tal embasamento.

“No momento que a gente estava montando nossa grade curricular, eu fiz uma inspeção nos cursos e tal, e vi que a teoria do Wallon é pouco contemplada nos cursos de graduação. Aqui na Federal do Pernambuco, a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento tem 60 horas e tem uma ementa que indica o estudo de algumas teorias, e não só as teorias, como outros assuntos. Eu apresento a teoria de Wallon entre outras, então você vê que é uma parte pequena do curso. Então termina sendo um curso generalista. Os alunos são apresentados a diferentes assuntos e temas, e depois os próprios alunos vão construindo seus percursos profissionais. Aí vão criar grupos de estudos, coisas do tipo, para aprimorar a formação naquele recorte que ele escolheu”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Eu acho que a difusão de Wallon é ínfima ainda hoje. Ele é muito pouco focado. Eu digo isso, porque não há interesse por parte dos formadores de professores em focar Wallon, dentro nas licenciaturas. Não há esse interesse. Se você for para a licenciatura de matemática e outras pertinentes à área das exatas, talvez eles pincelem um pouco Piaget e Vigotski, mas só. Wallon nem pensar. Acho que pode ser por falta de conhecimento a respeito da teoria. Na pós-graduação também, os pesquisadores não estão preocupados nem em aprender, nem a ensinar a teoria walloniana. É óbvio que cada qual pesquisa uma área de conhecimento e que nem todos precisam ensinar Wallon. Entretanto, na área de conhecimento da Educação é um viés relevante e interessante para compreender o comportamento das crianças”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“Quando a gente vai apresentar em um congresso, poucas pessoas conhecem. O tema do meu mestrado foi afetividade no ensino de línguas. Eu participei de muitos congressos na área da linguística aplicada e aí as pessoas da linguística aplicada conhecem Vigotski, sabe? Não necessariamente de uma forma profunda, mas já ouviram falar. Agora Wallon é aquela pessoa que você fala dele e pouca gente sequer sabe quem que é, nunca teve na graduação. Uma pessoa que é formada na pedagogia na UNICAMP, conhecer ou não Wallon é uma obra do acaso, digamos assim, porque não tem uma coisa regulada de que tal disciplina em tal semestre, a pessoa estuda Wallon”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“Na realidade, Wallon não era um autor que eu desconhecia, eu tinha ouvido muito falar, claro, só que na minha graduação eu não tinha lido Wallon, entendeu? Minha orientadora às vezes falava de Wallon, mas não com aquele entusiasmo... E eu conhecia

o Wallon muito mais como político, um cara que foi ministro da Educação, que tinha uma visão avançada, do que um teórico da Psicologia”. (Prof. Dr. Sérgio Leite)

“Eu acho que o Wallon é, de fato, pouco explorado, especialmente nos cursos de graduação, de licenciatura. Eu fiz pedagogia e fiz magistério antes da pedagogia, porque, na época, tinha essa formação, e não conheci Wallon nesse momento da minha trajetória, mas hoje vejo como seria importante, porque, quando o professor consegue olhar para sua prática a partir de alguns referenciais teóricos, de alguns conceitos teóricos, essa prática ganha um outro status, é uma prática mais reflexiva, é uma prática mais consciente. Então acho que o campo da formação em serviço seria um nicho importante para a gente conseguir trazer mais o Wallon, para ter uma inserção maior, formar professores com essa base, sabe?”. (Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni)

“Trabalhar com Wallon no Brasil não é fácil não, ele é um autor pouco conhecido. Várias vezes quando a gente fala sobre Wallon, as pessoas falam: ‘Ah, já ouvi falar de nome’, mas não sabe nada sobre a teoria dele. Eu mesmo, se não fosse a disciplina do professor Sérgio [Leite], não teria nenhum outro contato. Nem saberia que existia para falar a verdade, eu acho. Só talvez em alguma palestra, mas nunca fui em uma que falasse só sobre Wallon, em todos esses anos, na graduação e no mestrado. Simplesmente não tem, parece que ninguém conhece”. (Me. Valéria de Araújo Lima)

“Eu na realidade acho que nunca dei especificamente Wallon. Eu dava os conceitos, trazia, quem era, isso eu me lembro, já nas primeiras aulas, quando eu trazia que o ser humano nascia dependente, que era incapaz de sobreviver sozinho, então a relação com o Outro era fundamental, que era o Outro que interpretava a criança e interpretava o mundo pra criança. Isso eu sempre trazia, que não é só de Wallon, mas que tem muito de Wallon. A noção de meio, eu sempre trazia, sem dúvida nenhuma. Mas não dava uma aula só sobre Wallon, eu nunca dei”. (Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira)

“Já o próprio ingresso na Faculdade de Educação como docente também impactou, porque eu passei a dar aula para os cursos de licenciatura, era responsável pela matéria Psicologia da Educação, junto com outros colegas, mas que a gente ofertava tanto na Pedagogia quanto na Licenciatura. Mas, como a demanda da Licenciatura era MUITO superior, a nossa carga didática privilegiava este curso. E neste curso, a questão é a formação de professores que vão lecionar no Fundamental II e Ensino Médio. Então a preocupação com a criança que tinha sido muito presente no mestrado e doutorado foi se transformando numa curiosidade, numa tentativa de compreender e usar o material

de formação ligado aos adolescentes e às questões próprias da escola de Ensino Fundamental e Médio. Ou seja, eu não dava aula sobre Wallon especificamente, apesar de ele conduzir meu olhar”. (Profa. Dra. Izabel Galvão)

“Olha, não tem como difundir Wallon se ele não estiver na formação, então acho que ele deve estar na ementa das disciplinas. Tanto na Psicologia quanto na Educação, precisa estar nas disciplinas as abordagens mais wallonianas. Talvez para essa graduação *fast food*, é mais difícil, mas se for pingando Wallon ao longo do curso, eu acho que dá certo. Tem que botar nas ementas das disciplinas, principalmente da Psicologia e da Educação”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“A minha graduação foi há muito tempo atrás, comecei em 1988 e terminei em 1992. Muito espaçadamente vi coisas do Piaget, que não me chamaram a atenção, e vi, numa disciplina, uma menção a Vigotski. Em 1992, Vigotski estava começando a se tornar famoso no Brasil. Mas na graduação, realmente o nome de Wallon não foi mencionado. Se foi, quando a gente é aluno também não capta tudo, não vou ser injusto com meus professores, mas não me recordo não. E, pelo que tenho visto nas faculdades, isso não mudou muito não”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“Eu me formei em julho de 82. Nos anos 80, era, assim, como se diz, não podia estar falando muita coisa nas universidades, então era um ensino mais raso. Aqueles que falaram mais de Marx, que trazia um olhar mais politizado, até foram mandados embora. Então eu não tive essa formação mais dialética, marxista. Hoje tem muito Vigotski, mas Wallon continua desconhecido, tem muito pouco. Acho que a gente precisa continuar resgatando. É antigo? É! Mas o olhar integrador dele continua atual. Aí eu acredito que, pra difundir mais Wallon, tem que ser através das universidades, de falar das temáticas de hoje, mas trazer Wallon. Porque a gente fala do hoje, como se a gente estivesse inventando, mas, na verdade, você está reinventando, então você está tirando de onde? Então eu acho que as universidades ainda têm esse lugar de fazermos pensar diferente, de fazer diferente para querermos mais, de não ficarmos só satisfeitos só com o supérfluo. Wallon então é fundamental pra pensar tudo isso, mas não encontra ele nas graduações”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

“E não tem formação, nas faculdades não têm! Na FEUSP a gente não tem docente walloniano. A gente tem, hoje em dia, uma ou duas disciplinas que trazem Wallon, mas não conheço quem trabalha com a teoria. Isso não acontece só aqui, é em quase todos os lugares. Não há pessoas formadas, que tenham leitura, que deem aula usando Wallon.

Então você não vê Wallon nas universidades, que é o principal local de divulgar um teórico”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

Os/as participantes relembram suas trajetórias formativas para destacar que não tiveram Wallon durante a graduação e a pós-graduação e, se tiveram, não foi de maneira profunda a ponto de conhecerem a teoria. Em suas percepções, essa realidade ainda é atual, uma vez que pouco (ou nada) se vê a Psicogenética Walloniana nas ementas de cursos de Psicologia, Pedagogia e Licenciaturas. Assim, o caráter generalista dos cursos também influencia na pouca difusão da teoria nos cursos de graduação, pois os/as professores/as optam por não o ensinar, uma vez que não o conhecem, e, mesmo quando optam, a disciplina não é suficiente, pois as aulas são pontuais. Neste sentido, a pouca divulgação nos cursos, assim como o pouco conhecimento sobre a teoria, são determinantes que prejudicam a difusão e, ao mesmo tempo, resultado da baixa difusão.

3.2.2.3. Jogo da incidência teórica nas políticas educacionais e para a infância

Além disso, um aspecto do círculo vicioso de determinantes que atuam na difusão da teoria diz respeito à relação entre grupos de pesquisa e seus envolvimento com a elaboração das políticas educacionais e para a infância. Dado o reduzido número de wallonianos/as e de pesquisadores/as, também a possibilidade de incidência teórica na elaboração de políticas públicas fica prejudicada. Isso retroalimenta uma lógica em que a realidade pouco questiona a teoria e essa, por sua vez, não consegue se impor como uma possibilidade potente de orientação de práticas com as crianças e para a infância. A difusão da teoria assim se delineia também em diálogo e a partir das condições históricas e políticas.

Os/as participantes, nesse sentido, trazem a comparação com outras linhas teóricas, sobretudo a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, para explicar o motivo da Psicogenética Walloniana ser pouco conhecida e difundida:

“Na Psicologia do Desenvolvimento, ou as pessoas vão para Piaget que é mais palatável, ou Vigotski que também é dialético, mas é mais divulgado, está mais na moda, houve um trabalho muito forte nisso, de grupos de pesquisa a políticas públicas. Então Wallon fica esquecido”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Os cursos focam muito Piaget e Vigotski, porque eles dão ênfase ao cognitivo. A diferença entre Vigotski e Wallon é, justamente, a ênfase dada ao domínio afetivo, porque Wallon foca a integração organismo-meio no desenvolvimento, entre o genético e o social, a formação do Eu no encontro com o outro, uma inter-relação Eu-outro.

Vigotski também foca o social, mas a importância do Vigotski, vamos dizer assim, na pouca leitura que eu tive dele, ele foca no desenvolvimento da linguagem, na interação entre pares, no geral. Enfim, é isso. Eu gosto muito dos três autores, mas Wallon sempre vem em segundo plano, até mesmo nas políticas públicas. Hoje, o foco, vamos dizer assim, é Vigotski, porque é considerado um pressuposto melhor. Entretanto, já estamos vendo o foco direcionar-se para o socioemocional por causa da pandemia que afetou muito as crianças. Essas legislações focam em determinado referencial teórico das pessoas que estão lá construindo ela, e não é Wallon, porque a maioria não conhece. Então o foco cai naquele pesquisador e teórico que está em evidência no momento para construir a política pública, já foi o Piaget, hoje é o Vigotski. Wallon nunca esteve nesse meio. Então, enquanto Vigotski bomba, está na moda, ele vai continuar sendo a teoria principal para a construção de políticas públicas, direcionando diretrizes curriculares e essas coisas que são desenvolvidas para os sistemas educativos. Wallon ainda não é, coitado (risos)". (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“É difícil dizer que Vigotski é melhor que Wallon, mas eu posso dizer que estou mais interessada em conhecer mais a teoria vigotskiana agora, não estou dizendo que vou abandonar, que não quero saber mais, porque eu acho que tem muita coisa para eu entender, mas acho que do Vigotski tem me interessado mais. Não só pela teoria em si, mas é mais fácil encontrar pesquisadores, grupos, palestras, disciplinas, livros sobre Vigotski do que Wallon. Isso é importante”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“Olha, talvez um dos motivos para o Wallon ser pouco difundido, seja pelo próprio movimento da organização educacional no Brasil. Você vê que o Piaget foi um autor muito, muito explorado. Eu mesma no meu processo formativo, no magistério e na graduação, estudei muito Piaget. Então eu acho que o Brasil teve momentos assim de uma hegemonia piagetiana, que foi intensificada no campo da alfabetização com o trabalho da Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Aqui em São Paulo, na Secretaria Estadual de Educação, a Emília Ferreiro ficou muito próxima por muito tempo assessorando o trabalho na Secretaria, então acho que tudo isso trouxe uma permanência do Piaget como teórico de base. Aí nos anos 90, começa a circular no Brasil os estudos sobre o letramento, o estudo do Luria no campo da linguagem escrita, e os estudos de Vigotski. Houve uma polarização Vigotski-Piaget, e o Wallon acabou com um espaço mais reduzido. Wallon, em relação a Piaget e Vigotski, teve pouca inserção nos cursos de licenciatura, nas Secretarias de Educação, nos processos de formação continuada. Não

sei te dizer o porquê, mas o que vejo é que os estudos dele ficaram muito mais restritos a alguns grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação e que não conseguiram atingir as escolas, porque, para mim, as escolas que acabam trazendo muitas demandas no sentido do que a gente pode discutir com os professores. Aí vem muito o Piaget, e depois o Vigotski fazendo esse contraponto, fazendo críticas a algumas formas piagetianas de compreender. Então no Brasil ficou muito essa polarização, e o Wallon acabou não tendo o espaço que ele poderia ter”. (Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni)

“Acho que Piaget e Vigotski são mais difundidos na história de formação das pessoas. O Piaget que chega no Brasil é muito voltado para entender a criança em desenvolvimento. Eu posso estar completamente errada, mas, por exemplo, a Helena Antipoff veio em 1930, convidada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, Belo Horizonte, para fazer a formação de professores. Ela e a irmã se formam na França, então ela era muito amiga do Claparède, que era amigo do Piaget e foi formador de Piaget. E o Claparède é quem indica a Helena Antipoff para vir pro Brasil, e ela é a pessoa que traz Piaget primeiro, troca as cartas com Claparède e depois com Piaget, porque tinha aquela União pelas Crianças do Mundo (Unicef). Eles fazem parte desse mesmo nicho. Então Helena Antipoff é um elemento fundamental aqui no Brasil, porque ela forma professores com um olhar muito piagetiano, tem essa influência muito grande. Tem também a WHO, Organização Mundial da Saúde, que ajudou no pós-guerra a difundir Piaget, traduziram-no pro inglês... Os americanos trouxeram uma visão mais experimentalista para a teoria piagetiana, deram um jeito mais de laboratório na abordagem do Piaget. Ele aceitou, começou a trabalhar a partir de tópicos específicos, a construção da matemática, do número, disso e daquilo. Então a influência da Helena Antipoff e de autores, por exemplo, a Maria Helena Novaes, que foi minha orientadora, é dos anos 50 academicamente. Maria Helena foi para Genebra, ela trabalha e conhece Claparède. Então eu acho que essa influência do Piaget vem nessa leva de que a Organização Mundial da Saúde ajuda a divulgar sua teoria sobre o desenvolvimento da criança: a criança do conhecimento, a criança que sabe, que busca o conhecimento. Até porque, naquele momento histórico as nações precisavam se reestruturar. Era necessário ter crianças, pessoas inteligentes, pessoas que pensassem. Então essa era a ênfase da formação de profissionais da Educação, na época em que o Piaget chegou no Brasil. Já a abordagem teórica de Vigotski entra no Brasil na hora que se está pensando um Brasil

que vai se diferenciar, um Brasil pós-golpe militar, ou seja, na hora que a gente precisava. A abordagem vigotskiana é uma abordagem de desenvolvimento HUMANO, não é desenvolvimento da criança, porque, para Vigotski, a criança não se desenvolve se o contexto, se o país não se desenvolver. Foi isso que ele entendeu estar acontecendo na União Soviética. Eles estavam reconstruindo uma nação e precisavam trazer o que era de melhor da literatura mundial. Tinham que formar professores, alfabetizar adultos e ajudar esses professores a formarem as crianças. Então o Vigotski entra em um Brasil que precisava ser reconstruído. O país precisava pensar uma Psicologia que ajudasse nesse momento, não só o desenvolvimento da criança, do professor, mas a mudança de um país, que agora, com o governo Bolsonaro, está se jogando no lixo. A gente está num momento e com um governo de desfazer tudo o que se fez. Então acho que esses dois autores entram em momentos de país diferentes, entendeu? E por isso Wallon fica meio perdido, porque ele não é nem tão social quanto o Vigotski, nem tão cognitivo como o Piaget...”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“Talvez o que tornou Vigotski mais famoso aqui no Brasil, inicialmente, foi o próprio Paulo Freire, quando começa a mostrar que aquilo que estava querendo propor tinha a ver com algumas teses do Vigotski. Nem precisa falar como é importante ter um autor como Paulo Freire falando sobre Vigotski. Wallon não teve uma influência assim, por exemplo”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“Na década de 90, quando se decidiu convidar pessoas formadas em Piaget, Vigotski e Wallon para discutir os três autores, para escrever sobre os três autores, teve uma simplificação, quer dizer, aí virou Piaget-Vigotski-Wallon, parece que é uma coisa só (risos). O Yves de la Taille, a Martha Khol e a Heloysa Dantas. Depois virou um livro e eles foram mais uma vez convidados para discutir. Foi muito interessante a mesa redonda, que foi publicada em um número do Caderno de Pesquisa (da FCC¹), e o livro. Eles são MUITO interessantes para quem quer entender, por exemplo, uma mesma pergunta é respondida por uma linha, por outra e tal, e eu acho que é uma maneira muito interessante de entender cada um deles e perceber que eles são diferentes entre si. Mas o próprio movimento de colocar os três autores juntos foi mal apropriado, principalmente pelo pessoal da Educação, que gosta de colocar tudo em caixinhas, eu sei, porque eu sou pedagoga... Então isso acabou virando uma coisa ruim, sabe, porque, assim, parece uma coisa só, quando não é. Então foi bom pra difundir o Wallon na época,

¹ Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 76, p.57-64, fev.1991

mas não marcou a diferença da teoria dele e a do Vigotski”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

Pelos relatos dos/as participantes, é possível depreender uma geopolítica envolvida na difusão tanto da teoria de Piaget quanto de Vigotski, em diferentes momentos da história brasileira, sobretudo relacionadas ao campo da Educação. Com a organização de grupos de pesquisadores/as, houve uma ampla formação de professores/as sob tais vertentes teóricas no nível de políticas públicas, promovendo, assim, o estudo, a prática e a inserção em disciplinas de cursos de graduação e pós-graduação, expandindo as teorias por todo o país: Piaget a partir da década de 1930, em um momento histórico marcado pelo início da industrialização do país, e Vigotski a partir da década de 1980, período de redemocratização pós-ditadura militar. Tais fenômenos históricos encontram reflexos atualmente, nos quais ambos os autores continuam amplamente difundidos em universidades e grupos de estudos, possibilitando formar novos/as pesquisadores/as. Dessa forma, os/as participantes constroem significados sobre como essa polarização na Educação e Psicologia prejudicou a difusão da Psicogenética de Henri Wallon, na qual não obteve espaço suficiente nas políticas públicas na formação de professores/as ou inclusão nos currículos de universidades.

3.2.2.4 A natureza complexa e datada da teoria

Essa categoria representa as significações dos/as entrevistados/as sobre a natureza complexa e datada da Psicogenética Walloniana, relacionada à escrita rebuscada do autor francês e às dificuldades de interpretar os conceitos teóricos, sendo, assim, um determinante que prejudica a difusão no país.

“É uma teoria complicada (risos), ela não é simples de ser aprendida, então assim as pessoas têm mais dificuldade de entender. Isso faz com que elas se distanciem, não é muito palatável, precisa se dedicar muito pra compreender os conceitos”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Quando a gente começa a ler textos pesados, a opção que a pessoa tem é desistir e procurar um mais fácil, mais acessível. A teoria de Wallon não é nada fácil, é uma leitura que tem que ser feita, mas não é todo mundo que vai se dedicar pra compreender, entende? Ainda mais na graduação, que os alunos vão conhecer muitos teóricos de uma vez”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“É uma teoria difícil, os conceitos são complicados, precisa ler e ler várias vezes, se dedicar mesmo, pra entender. Nenhuma teoria é fácil, precisa de dedicação, mas Wallon

é dialético, entrelaça tudo, isso é difícil de entender, até mesmo de classificar. Ele tinha uma preocupação experimental para garantir a natureza científica da Psicologia, e que ficou na linhagem do Zazzo, da Nadel etc. E tem a turma que eu me encaixo, que é de você cruzar olhares. Wallon usava elementos da Antropologia, que eu acho muito inspiradora, leio até hoje Antropologia, principalmente nas abordagens sobre a questão da alteridade. Wallon valorizava muito a observação como método, então inspira muito pesquisas etnográficas. Então é uma inspiração bem diferente de pesquisas experimentais, mais ortodoxas. Esse caráter híbrido faz com que ele seja um autor difícil de classificar e de compreender, isso não favorece a difusão da teoria”. (Profa. Dra. Izabel Galvão)

“O Wallon não é fácil. Ele tem uns conceitos complicadíssimos, complicadíssimos. Mesmo essa questão dos conflitos, esses saltos qualitativos que as crianças têm a partir dos conflitos... Wallon é um cara difícil, difícil! Fora toda aquela terminologia médica que ele usa né, para falar lá do começo da vida. A ideia do Outro é uma ideia muito complexa, essa ideia do Outro que está fora da gente, mas, ao mesmo tempo, está dentro da gente, e como a gente lida com esse Outro. Acho que para você entender a teoria do Wallon efetivamente, você tem que mergulhar nela, porque não dá para você ouvir falar do Wallon e se tornar walloniano”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

A partir dos relatos demonstrados, depreende-se que a teoria é vista como complexa devido ao caráter dialético que busca relacionar, indissociavelmente, os aspectos biológicos, sociais, cognitivos, afetivos e motores na constituição psicológica da pessoa, além de trazer repertórios conceituais advindos de outras áreas do saber, como Medicina e Antropologia. A partir de formas cada vez mais apressadas de construção de conhecimento, a dedicação e a necessidade de desdobramentos e deslocamentos por parte de psicólogas/os e educadores/as tornam-se um grande desafio pessoal, profissional e acadêmico. Como é preciso se dedicar e estudar muito para entender os conceitos teóricos, visto como “difíceis” e “complicados”, há um afastamento de novos/as pesquisadores/as, pois tendem a desistir de compreender. Assim, o pensamento dialético de Wallon, ao mesmo tempo em que permite explicar o desenvolvimento de maneira integrada, dificulta a interpretação dos leitores, prejudicando sua difusão no país, sobretudo em um contexto histórico marcado por uma Educação onde os conteúdos são apresentados de maneira rasa e superficial.

Além disso, a própria escrita do autor atua também nessa significação de uma teoria complexa de difícil apreensão:

“Wallon tinha um jeito muito embutido de escrever, menos claro, se preocupava menos com a difusão (risos). Não é fácil entender o que ele escreveu, precisa ler várias vezes”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Trabalhar Wallon não é algo fácil, porque os livros dele sei que são muito pesadas a leitura, ele escreve muito rebuscado, ele não faz separação de capítulo, é uma escrita densa. Quando eu li o primeiro livro de Wallon, que foi "A criança turbulenta", eu li acho que umas 10 vezes, para tentar entender o que ele queria passar naquele livro (risos), porque era complicada aquela leitura”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“Às vezes me pergunto, por que ele é tão pouco difundido? Será que é por que é difícil? Porque não é uma teoria fácil de estudar, Wallon escreve de um jeito difícil de entender. Você lê, relê, lê de novo e não vai (risos)”. (Me. Isabela Ramalho Orlando)

“Eu queria ler as obras dele mesmo. Eu sei que são difíceis, mas eu gosto disso. A gente pode partir de outros, mas eu gosto de ler o autor mesmo na íntegra. Mas eu sei, eu já peguei pra ler, eu sei que ele é meio chato para ler, muito difícil, uma escrita que não é tão clara, mas eu queria fazer isso (risos). E queria conhecer mais da teoria dele mesmo, me apropriar mais, mas precisa de muito tempo e dedicação”. (Me. Valéria de Araújo Lima)

“Ele é um escritor muito complexo. Ele escreve muito complexo. Ele não escreve clarinho, que é fácil de você entender. Isso pra mim foi o mais difícil de me apropriar da teoria dele, os textos dele eram difíceis de ler, mas fora isso não tive muitos obstáculos (risos)”. (Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira)

“É uma teoria difícil, e ele não ajuda, tem uma escrita antiga, é difícil mesmo de ler. Complicada, Wallon não é nada didático. Não só no Brasil, na França não é um autor que se trabalha muito, entendeu? Eu acho que é uma forma de escrita que é muito rebuscada. Essa preocupação dele de entrelaçar tudo com tudo torna uma escrita muito difícil de decifrar. Acho que esse é um motivo, é um estilo difícil de penetrar”. (Profa. Dra. Izabel Galvão)

“Para enfrentar Wallon, tem que tomar cuidado, porque ele não é um autor que já se explicita de primeira, escreve de um jeito difícil. Se a gente quiser fazer uma brincadeira,

a gente pode falar que ele era mineiro (risos). De fato, ele era muito tímido enquanto personalidade, muito tímido. Ele não se explicita muito. Wallon tem até uma brincadeira com o Zazzo, que foi o grande discípulo dele, o grande continuador, que eu acho engraçadíssima. O Wallon é um homem do século passado que morreu em 1962, então é um homem com certa rigidez, certa concepção de ser humano bem assim ‘cada um tem que se virar’. Então Wallon dava suas aulas... Na França, na Europa, de modo geral, os professores redigem a aula antes, daí você chega lá e você vai ler. Algo que nós, brasileiros, odiamos. Nós somos mais espontâneos, gostamos de alguém que vai falando, vai concatenando. Então os alunos não gostavam das aulas do Wallon. O Zazzo estava como assistente do Wallon e resolveu fazer uma coisa legal ‘vou transcrever um pouco dessas coisas que o Wallon está falando nas aulas magnas, e os alunos vão entender como é bonito o que o meu mestre está querendo dizer’. Quando ele contou isso pro Wallon, Wallon deu uma bronca nele: ‘não faça mais isso, porque cada um tem que encontrar o seu caminho. Se eles acham que é difícil minha fala, meu discurso, que eles me procurem’. Você veja, ele queria que seus alunos se dedicassem para construir conhecimento, mas não era de uma forma não tão doce, porque eu imagino nessa cena o Wallon sisudo, não dócil”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“Eu demorei muito para compreender isso, porque é difícil, não é fácil, não é um autor que você aprende, assim, da primeira vez. Ele escreve de um jeito muito difícil de entender”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

“Nossa, ler ele em francês então... [balança a cabeça, inconformada]. Difícil demais, uma escrita difícil, rebuscada... Tinha muita coisa que não tinha sido traduzida na época do meu mestrado. Depois tivemos ótimas traduções, mas a escrita dele é muito complicada. Pensando agora, eu acho que ele é pouco difundido pela dificuldade da linguagem, da escrita, do entendimento do que ele quer dizer. Acho que ler Wallon é difícil. Se você pegar qualquer uma das duas Origens^{2,3} vai ter que se esforçar para entender. E olha que o livro “Origem do Caráter” foi traduzido pela Heloysa Dantas”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

Boa parte dos/as entrevistados/as relatam que Henri Wallon possui uma escrita rebuscada, preocupando-se pouco com a didática e clareza de seus livros e artigos, o que prejudica a compreensão da teoria. Essa linguagem torna a obra ainda mais complexa, uma vez

² As origens do caráter na criança. Nova Alexandria, 1995

³ As origens do pensamento na criança. Manole, 1989

que os conceitos se tornam mais difíceis de serem entendidos, sendo necessário ler diversas vezes para construir o conhecimento acerca do que o autor deseja expressar. É interessante ressaltar, inclusive, o relato de Prof. Dr. Dener Luiz da Silva que mostra como essa escrita rebuscada é reflexo da visão de Wallon enquanto docente, no qual o autor acreditava que os/as alunos/as deveriam se dedicar ativamente para compreender a teoria, não cabendo ao professor torná-la mais clara. Assim, a maneira como escreve e estrutura sua psicogenética é um determinante que prejudica sua difusão no Brasil, mesmo possuindo traduções de sua obra.

Parte dessa significação de complexidade da escrita tem a ver também com o caráter datado da obra. Como toda teoria, há nela características marcantes do período histórico em que foi formulada por Wallon. Associada ao pouco movimento de troca e debate acadêmico entre os/as pesquisadores, a teoria também vai enfrentando dificuldade de atualização e adaptação dos conceitos às novas realidades. Mais do que isso, ela deixa de circular e dialogar com as correntes e vertentes teóricas contemporâneas.

“Eu vejo poucas pessoas usando a teoria walloniana como suporte para suas pesquisas, por ser uma teoria clássica. Ela é clássica e você está fazendo a produção de conhecimento hoje e, de fato, as próprias revistas exigem que uma determinada porcentagem dos artigos citados no seu artigo, no seu manuscrito, seja dos últimos cinco anos. Como não tem muitas pesquisas de wallonianos, isso fica difícil, temos que citar o próprio Wallon, mas a teoria é do século passado. A gente não vai fazer uma pesquisa atual, só com o conhecimento de cem anos atrás. Eu pego o tema que eu estou estudando e vejo como ele está sendo considerado hoje, principalmente com tantas informações que se tem sobre neurociência. Então você não pode desconsiderar. Ninguém vai fazer uma pesquisa hoje, mesmo que tenha pressupostos wallonianos estimulando questões, perspectivas, mas o conhecimento se atualiza. Você tem que colocar aquele tema, mas fazer uma revisão da literatura atual, para ver como é o estado da arte, e tem muita coisa que ele não estudou”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Eu não acho que Vigotski é mais difundido que Wallon por causa da teoria em si. Sabe o que que é? Acho que foi o pessoal neovigotskiano que avançou em temas que os neowallonianos ainda precisam avançar. Por exemplo, a questão da subjetividade. Esse conceito eu vejo nos grupos que trabalham com Vigotski, na UNICAMP, PUC e USP, e é um conceito muito importante, certo? Você falar em sentidos, já não dá conta, mas falar em subjetividade como sendo o que marca as pessoas e essa subjetividade é, na verdade, fruto de uma história afetiva do sujeito... Wallon não chegou nisso, e os

neowallonianos também não. A gente do Grupo do Afeto fala, mas quando fala a gente cita Vigotski... Eu não sei se chamaria isso de limitação, mas como as ideias vão se desenvolvendo. Isso aí você observa em todos os autores. Por exemplo, depois que o Skinner morreu, o que mais avançou no behaviorismo? Foi a abordagem behavior-cognitivista, e ele passou a vida inteira opondo-se ao cognitivismo (risos). Mas é isso que aconteceu e por que? Porque o pessoal que se formou posteriormente sentiu necessidade. Aí estudaram Bandura, legal... Piaget também, o pessoal já reconhece o papel do professor, que não é só o problema de construção do sujeito, coisa que para o Piaget não passava na cabeça, mas os neopiagetianos falam de como é importante a mediação. Com Wallon ainda não ocorreu isso de forma ampla...”. (Prof. Dr. Sérgio Leite)

“Tem que ter um grupo de professores e pesquisadores que façam uma revisita, que queiram atualizar a teoria, trazer coisas novas. Mas não tenho muita solução assim pra aumentar a divulgação do Wallon. Acho que essa coisa de difusão de uma obra depende muito do que fazem os herdeiros. Não sei até que ponto Wallon trabalhou para isso”. (Profa. Dra. Izabel Galvão)

“A Psicologia é, talvez, a disciplina que mais se deixa influenciar pelos modismos. Wallon, de fato, não é um autor que está na moda, que está disponível. A teoria dele é do século passado, tem gente que gosta de usar só o que é atual, independentemente se é válida ou não. Enfim, é uma pergunta que não tem como responder, porque está na ordem das possibilidades”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“O Wallon continua atual, mas as pessoas não querem ler mais leitores antigos. Hoje estamos com uma necessidade de buscar o que é atual, que é mais lido, que está na moda. É como se a gente estivesse desatualizado... É assim que eu vejo, sabe? Tudo que é antigo está em desuso, está em fora de moda. Então não vão ler o Wallon, conhecer a teoria dele”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

“Acho que são vários fatores implicados que deixam a teoria esquecida. Acho que tem coisas da teoria que não funcionam, algumas já foram até refutadas, algumas coisas não foram oficialmente refutadas, mas, por exemplo, eu, lá no meu mestrado, em 97 já dizia que o que Wallon escreveu não era exatamente daquele jeito, talvez fosse daquele quando se estudasse a criança na família, no laboratório, mas não na creche. É provável que outras pessoas também tenham percebido coisas dessa natureza. Eu acho que o fundamento da teoria do Wallon e que alguns conceitos que ele tem, que ele desenvolve,

têm muito sentido e são bastante esclarecedores do fenômeno ser humano. Mas acho que tem coisas da teoria dele que são descartáveis mesmo, porque, de fato, ele é um estudioso do tempo dele”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

Os/as participantes ressaltam que há fenômenos que não foram estudados por Wallon e que sua psicogenética foi construída no século passado e, portanto, também necessitaria atualização em relação a alguns conceitos, que foram refutados por pesquisas atuais. Neste sentido, nota-se que o movimento de pouca circulação da teoria, ao mesmo tempo que é reflexo, é também um produtor da pouca atualização de sua teoria, conferindo-lhe um caráter datado, uma vez que Henri Wallon traz aspectos característicos do período sócio-histórico em que a formulou, ou seja, entre as décadas de 1920 e 1960. Somado a isso, há um desejo dos/as pesquisadores/as contemporâneos em embasarem suas práticas científicas por meio de teorias atuais, que estejam na “moda”, evitando, assim, as clássicas, formuladas no século passado. Assim, os/as participantes constroem significados sobre uma baixa difusão da Psicogenética Walloniana por ser uma teoria datada.

3.2.2.5 A visão hegemônica racionalista na Psicologia e na Educação

Para além do caráter complexo e datado da Psicogenética Walloniana, os/as pesquisadores/as significam que seus aspectos teóricos, ontológicos e epistemológicos colidem com uma visão hegemônica nos campos da Psicologia e Educação marcados por dicotomias e incompreensões da dialética biológico-cultural, razão-emoção, indivíduo-sociedade. Essa concepção de ciência racionalista, influenciada, sobretudo, pelo cartesianismo, não apenas nega esses aspectos, como denota preconceito quando são trazidos para o debate acadêmico, invisibilizando teorias que os abordam.

“Acho que uma razão de a teoria de Wallon não ser difundida é porque ele tem uma tradição muito na teoria da evolução e, de certa forma, o psicólogo atual tem geralmente preconceito com a Psicologia da evolução (risos). No tempo de Wallon, ele construiu a teoria dele nos princípios da teoria da evolução. Piaget e Vigotski também. Só que dos três teóricos o mais consequente eu acho que foi Wallon. Então, na hora que você procura uma dicotomia biológico-cultura, há um certo preconceito, porque ao se falar em biologia, você torna sua conversa circunscrita nesse termo e suas ideias passam a ser vistas com certo preconceito”. (Profa. Dra. Maria Isabel Pedrosa)

“Wallon é muito pouco estudado, talvez por falta de interesse, porque colocam para ele somente a dimensão afetiva, apesar de ele trabalhar a pessoa completa. Ele traz algo que

é invisibilizado até hoje na Educação. Então eu acho que ele nem seja trabalhado nas formações iniciais, graduações, porque ele trata da parte afetiva, que até pouco tempo não era bem-vista... Falar de sentimentos, emoções, é próprio para a Educação Infantil que tem toda essa parte de afeto. Quando chega depois no Ensino Fundamental I, tem um pouco, mas depois no Ensino Fundamental II tem um distanciamento muito grande entre professores e alunos. Não é bem-visto o professor ter atitudes de amorosidade com os alunos porque confunde-se com carinho impróprio para o ambiente escolar”. (Profa. Dra. Sandra Maria Nascimento de Mattos)

“É complicado trabalhar com afetividade, você mostra através de pesquisas e textos, mas tem gente que não aceita, acha que você está blefando (risos). Porque você não lida com questões que são puramente só científicas, você lida com representações de mundo, entra num nível ideológico que tem que ser cuidadoso, senão você cria polêmica, mas é inevitável. Nós tivemos um modelo racionalista que trabalhou, até o século passado, com a ideia de que a única dimensão que entra processo de produção do conhecimento é a razão, e se não for através dela, ninguém aprende. Superar essa ideia que vem lá dos positivistas é muito difícil. Nós não podemos esquecer que o positivismo corresponde ao ápice do racionalismo, no século XIX e dominou até meados do século XX, faz pouco tempo. O impacto disso na Educação é terrível. O professor vai ensinar alguma coisa e não está nem aí se o aluno gosta ou não gosta. Ele está preocupado com o que o aluno vai responder na prova, com a nota, como se aquilo fosse conhecimento. Esta é uma concepção que representa um grande atraso. Então Wallon, que trabalha com afetividade, numa concepção monista, ainda não é amplamente aceito na Educação”. (Prof. Dr. Sérgio Leite)

“Quando entrei na UNICAMP, no mestrado, eu fui sentindo muita resistência, não por parte do Sérgio Leite, que abraçou a causa, e ele foi muito firme para não me deixar mudar de foco, mas, assim, nas disciplinas, nas discussões que eu tinha com outros alunos de pós-graduação, em outros grupos de pesquisa, havia uma incompreensão sobre o que eu estava querendo compreender e uma certa desvalorização do que eu estava pesquisando, que era a afetividade. Então você imagina, eu entrei no mestrado em 97, ainda existia muita cisão nessa compreensão razão-emoção, existia ainda muito preconceito, achavam que as questões emocionais eram menos importantes que as cognitivas”. (Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni)

“O que que eu percebo é muito preconceito. Uma vez teve uma professora da UNICAMP que foi dar uma palestra no nosso grupo. Ela é de um grupo que estuda muito Vigotski e ela especificamente estudou muito Spinoza. Eu percebi um preconceito em relação a Wallon, principalmente com o nome de alguns termos, como contágio. Só que quando a gente entende que Wallon veio de uma origem médica, a gente entende o uso desses termos biológicos. Não que isso signifique uma visão que não perceba a importância do social etc. É só uma visão mesmo de onde ele partiu, qual foi a formação inicial dele, que isso acompanha a trajetória dele. Para muitos, é interpretado como uma predominância do biológico para o social. O que eu NÃO vejo em Wallon. Na verdade, parte do biológico, mas o social está ali. Aliás, o Outro é fundamental na constituição do Eu para Wallon. Viu como é um preconceito sem fundamento?”. (Me. Valéria de Araújo Lima)

“Agora por que que Wallon não se difundiu? Para mim, na Psicologia especificamente, para mim impressionava muito, porque eu dei Psicologia do Desenvolvimento por décadas, e tinha uma coisa muito triste que ocorria. Não dos alunos, eles tinham uma receptividade imensa, mas quando eles chegavam em uma outra disciplina, por exemplo, Psicologia do Excepcional, a fala já começava assim: ‘Agora esqueçam o que vocês aprenderam em Psicologia do Desenvolvimento, porque é agora que vocês vão aprender’. E isso existe ainda! Quer dizer, porque aí você vai aprender que a criança firma a cabeça aos 2 meses, senta aos 6, anda em torno de 1 ano, fala em torno de não sei o quê... Você faz a partir de uma avaliação quantitativa e você não vê esse desenvolvimento se dando num contexto, numa multiplicidade de formas... Isso você não vê. Acho que nós somos a minoria nisso. Essa visão muito mais quantitativa... Eu não sou contra quantitativo hein, eu não tenho nada contra, mas eu acho que essa visão de ter uma normatização do desenvolvimento a partir de certos padrões definidos por um mundo branco que é muito americano, inglês, aonde as condições de vida são completamente diferentes, é MUITO impregnado na Psicologia do Desenvolvimento do jeito que dão”. (Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira)

“Pra mim, esse é o motivo mais importante de todos de Wallon não ser difundido que é a concepção de mundo, que é a concepção epistemológica do Wallon, o raciocínio dialético do Wallon. Isso se torna um obstáculo, porque a maioria de nós vem de uma formação mais cartesiana mesmo, de dicotomias, de raciocínios mais lógicos no sentido mecanicista. E, se tem uma coisa que Wallon não é, é mecanicista. Então, sem dúvida,

esse é um aspecto que pode ser um desafio para quem quer se tornar um walloniano, se a pessoa tem uma formação mais mecanicista”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“Estudar Wallon necessita uma outra forma de pensar a vida. A partir do momento em que você começa a pensar dialeticamente, a compreender os fatos, você muda seu olhar sobre suas relações. E hoje as pessoas não querem mudar muito isso, elas querem ouvir como fica, têm muita dificuldade em compreender a dialética. Ninguém quer analisar muito... Pode ver as práticas que estão surgindo são práticas rápidas, bem pragmáticas. Nós estamos com pressa, hoje eu percebo isso, sabe? E para estudar os teóricos clássicos, nós temos que querer entender essa complexidade, não tem como ter pressa, precisa se dedicar, estudar muito”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

“Ele é muito difícil. Ele é um cara que tem uma visão dialética do desenvolvimento. Dialética não é fácil (risos). As pessoas estão acostumadas com uma visão positivista, linear: é assim, daqui a pouco vai ser assim, causa e consequência. Wallon não! Ele destrói essa lógica linear, porque as crianças vão aprendendo, vão se desenvolvendo por ruptura. A lógica walloniana não é uma lógica cotidiana, que você encontra, não é assim, essa coisa simplificada. E é por isso que tem pouca gente walloniana, porque ele é um sujeito difícil. Ele é, digamos assim, um desafio na vida das pessoas. Wallon é muito complicado!”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

Para esses/as pesquisadores/as, há uma incompreensão da epistemologia e da ontologia wallonianas em virtude da visão cartesiana e racionalista que é hegemônica nas ciências psicológicas e pedagógicas, cujos modos de pensar o humano não contemplam ou estimulam pensamentos e afetos desde a dialética, o que resulta em um preconceito infundado acerca dos conceitos formulados por Henri Wallon, sobretudo relacionados ao caráter afetivo e biológico. Nesse sentido, possuem a percepção de que ele é desconhecido por tratar de temas que são invisibilizados nas discussões da Educação e/ou da Psicologia, cuja marca cartesiana se faz presente até hoje. Assim, a compreensão parcial e estereotipada de Wallon faz com que sua teoria seja pouco difundida, uma vez que lhe atribuem um caráter pejorativo, ora por ser médico e evolucionista, ora por ser um “teórico das emoções”. Suas falas retratam, portanto, uma visão hegemônica pedagógica e psicológica que renega o papel do biológico e da afetividade na constituição e aprendizagem dos indivíduos.

3.2.2.6 A geopolítica do conhecimento e o domínio da língua inglesa

Essa categoria representa as significações dos/as entrevistados/as sobre a teoria de Henri Wallon ser pouco difundida devido a questões geopolíticas, em que estudiosos/as de língua inglesa, sobretudo Inglaterra e Estados Unidos, não leem autores de língua francesa. Devido ao imperialismo inglês, principalmente norte-americano, ter forte influência no Brasil, resultou na baixa difusão da Psicogenética Walloniana.

“Quando fiz o doutorado na Inglaterra, me impressionavam muito que o povo inglês e americano não lia o francês, e o francês não lia o inglês. Em 65, 67, eu conheci o Piaget. O pessoal em Londres não conhecia, porque eu lia francês e as coisas do Piaget eram escritas em francês e não tinham sido traduzidas pro inglês. Quando eu cheguei na França por esses 8 meses, eu falava de coisas interessantes que tinha em inglês, eles se interessavam, eu ia procurar nas bibliotecas para ver se eles tinham... Eles não tinham! Nem na biblioteca de Londres, não tinha. Havia um hiato entre o inglês e o francês nesse sentido. Então Wallon não foi conhecido pelos ingleses, na realidade. Teve umas obras dele muito mal traduzidas. Então o inglês que é mais pragmático, o americano, não dão a mínima bola. Com o imperialismo norte-americano aqui no Brasil, os autores franceses não chegavam tão fácil aqui”. (Profa. Dra. Maria Clotilde Rossetti-Ferreira)

“Então, eu penso que até por ele ser um autor francês, não se difundiu... Quando eu estava na Inglaterra, eu descobri que a revista *Enfance* estava reeditando os textos de Wallon. Eu pedia e tinha que ler no original, porque não tinha tradução para o inglês. Eu não me lembro agora, mas teve um Wallon que até chega nos EUA, mas ele é totalmente deformado. Então você vê que até nessa questão da língua, Wallon não teve tanta sorte”. (Profa. Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos)

“Tem um obstáculo aqui no Brasil que quem quer estudar Wallon tem que enfrentar. Primeiro, que a gente não tem toda a obra disponível. Temos os cinco livros que, quem lê, pode ter uma noção bem bacana de Wallon, sim, já pode se considerar um entendedor de Wallon, não há dúvida, mas o último livro que a gente tem publicado dele é de 1945 a primeira edição, que é o "Do ato ao pensamento". Depois ele tem um livro que a gente não tem uma tradução que é um livro sobre memória, que faz no final da década de 40. Ele falece em 1962. E o que fez nesse tempo? Você tem que se perguntar. Ele tem cerca de 300 artigos publicados ao longo desses 80 anos de idade, e isso que é impressionante, ele publicava muito. Wallon devotou toda a vida dele para sua teoria, da pessoa completa, concreta, contextualizada, essa é a psicologia dele. Então a gente tem que se

perguntar o que ele fez. Se a gente vai querer se tornar um walloniano, esse é o primeiro obstáculo: não está tudo acessível. E mesmo se tivesse, não estaria traduzido e não é todo mundo que lê em francês. O inglês é muito forte, o espanhol também, mas francês são poucos”. (Prof. Dr. Dener Luiz da Silva)

“Acho que uma grande dificuldade era as publicações mais escassas, tinha que dominar bem o idioma francês. Enquanto você está no fervor do doutorado, a gente lê muito bem, você flui muito bem outro idioma e tal. [...] Os próprios alunos aqui, a própria instituição exige pouco outros idiomas, então você vai deixando de ler, de fazer isso, de fazer aquilo, então você vai ficando mais acomodada nesse sentido. Então, para mim, pelo menos foi um pouco limitante a questão do idioma mesmo, de não ter todas as traduções”. (Profa. Dra. Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa)

“Nos 100 anos da Associação Americana de Psicologia, eles lançaram um livro comemorativo. Eu comprei numa época que não se achava livro estrangeiro. É um compêndio que traz todos os grandes autores da Psicologia, aqueles mais conhecidos, os menos conhecidos, os europeus... Super completo, os textos são interessantes, super detalhados, tal tal tal. Pergunto a você: tem Wallon lá? Não tem! Tenho a impressão de que Wallon nunca foi traduzido para o inglês e, se foi traduzido, deve ter sido ou mal traduzido ou mal trabalhado, porque ele não fazia parte dos 100 anos da Associação de Psicologia. Eu fiquei chocada, porque, assim, ele é muito pouco conhecido. É muito difícil para os anglo-saxões se apropriarem de um autor francês. Acho que tem essa questão. Ele tem uma divulgação talvez na própria França, mas ele nunca atravessou o oceano. Nos Estados Unidos, ele nunca foi reconhecido. Aqui no Brasil foi o Pedro Dantas, o pai da Heloysa, que trouxe. Se encantou por ele e trouxe para o Brasil, fez as primeiras traduções. Mas ele é muito pouco traduzido no Brasil. A gente tem umas traduções de Portugal... Isso não mudou, eram poucas as traduções dele e ainda são”. (Profa. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento)

Nota-se, pela fala dos/as participantes, como essa disputa entre as línguas inglesa e francesa prejudicaram a difusão da teoria walloniana na Europa, assim como a hegemonia dos Estados Unidos no Brasil prejudicou a tradução dos livros e artigos do autor, além do conhecimento da língua francesa. Assim, nem toda a obra de Henri Wallon está disponível no Brasil, e muitas das publicações não possuem tradução, dificultando o acesso e a compreensão dos/as pesquisadores/as.

4 DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo compreender as múltiplas determinações que promovem ou prejudicam a difusão da Psicogenética Walloniana no contexto científico brasileiro a partir dos significados sobre esse processo, atribuídos por pesquisadores/as identificados/as com tal perspectiva teórica. Nesse sentido, não se buscou analisar os/as participantes em suas vivências individuais, mas, sim, compreender o contexto sócio-histórico de difusão da teoria de Wallon no Brasil por meio da análise do processo de significação de cada um/a deles/as. Esse movimento não teve a intenção de comparar experiências e elementos subjetivos dos/as participantes, uma vez que são únicos e singulares, mas refletir sobre significados compartilhados diante do objeto de estudo.

Para Vigotski (2018), o ser humano é um microcosmo que reflete todo seu contexto macro, sendo, em maior ou menor grau, o modelo da classe a que pertence, já que nele se reflete a totalidade das relações sociais. Sendo a subjetividade um conceito intra-inter-macro, a partir da análise das determinações singulares de cada participante em seus fenômenos psicológicos, pode-se compreender a interrelação entre totalidade e singularidade atualizada nas particularidades (González Rey, 2005). Assim, os significados sobre as experiências dos/as pesquisadores/as entrevistados/as foram caminhos que possibilitaram compreender e evidenciar as complexas e múltiplas determinações históricas e concretas, articulações, mediações e contradições internas da difusão da Psicogenética Walloniana no Brasil. Nessa contraposição de diversos condicionantes, há um jogo dialético que reflete quão a teoria é difundida ou não enquanto uma totalidade aberta.

Dessa maneira, foram identificados quatro determinantes principais que promovem a difusão da teoria de Wallon no país: (1) potência dialógica e investigativa da teoria para a prática de pesquisa; (2) embasamento teórico-metodológico para a prática pedagógica; (3) conexão com outros/as pesquisadores/as; e (4) identificação com a vida e a obra de Wallon. Em contrapartida, seis aparecem como aqueles que prejudicam a difusão: (1) inexistência de rede estruturada de pesquisadores/as; (2) ausência na formação inicial e continuada; (3) jogo da incidência teórica nas políticas educacionais e para a infância; (4) a natureza complexa e datada da teoria; (5) a visão hegemônica racionalista na Psicologia e na Educação; (6) a geopolítica do conhecimento e o domínio da língua inglesa. Nesse momento de discussão, buscou-se apresentar como todos esses determinantes estão indissociavelmente relacionados nesse jogo dialético da difusão da teoria de Henri Wallon no Brasil, procurando responder aos objetivos da pesquisa.

Os/as participantes encontram, na Psicogenética Walloniana, um embasamento teórico, metodológico e epistemológico capaz de investigar e explicar seus objetos de estudo e orientar suas práticas pedagógicas, aliando teoria, pensamento e ação. A partir disso, pode-se depreender que as principais contribuições de Wallon se dão por meio dos temas de: (1) a integralidade do desenvolvimento por meio dos domínios funcionais motor-afetivo-cognitivo; (2) a visão de sujeito como biologicamente social, que se constitui a partir da relação dialética com o meio histórico-cultural (Eu-outro); (3) e as aplicações da Psicogenética Walloniana para o estudo da Educação, sobretudo o papel da afetividade nas práticas pedagógicas. Nota-se que tais temáticas também foram destacadas nos estudos de Sorrechio et al. (2019), Peralta e Santos (2021) e Almeida et al. (2013), indicando que a teoria de Wallon é uma lente potente para embasar as pesquisas científicas e as práticas pedagógicas que buscam promover o desenvolvimento humano de maneira completa, concreta e contextualizada. Assim, até hoje, é um promotor de importantes reflexões para pesquisas e atuações nas áreas de Psicologia e Educação, possibilitando sua difusão no país.

Neste sentido, a atuação dos/as participantes enquanto docentes e pensadores/as do campo educacional é marcada profundamente pelos pressupostos wallonianos, sobretudo na relação Eu-outro repleta de afetividade que procuram estabelecer com seus/as alunos/as, considerando-os/as pessoas completas, concretas e contextualizadas, a fim de planejar e proporcionar aulas significativas por meio da aliança com os meios socioculturais deles/as. Assim, compreendem o caráter social da Educação enquanto um espaço de interação, promovendo atividades que buscam promover o diálogo e as trocas entre professor/a e alunos/as, constituindo-se enquanto sujeitos e, simultaneamente, enquanto sociedade. Dessa forma, também ao falarem sobre seus processos enquanto professores/as, os/as participantes apresentam as possibilidades e as implicações dessa perspectiva para compreender diversos fenômenos, contribuindo, principalmente, para pensar práticas pedagógicas que trabalhem o indivíduo de maneira dialética em seus âmbitos cognitivos, afetivos, motores, biológicos e socioculturais, na contraposição, crítica e denúncia da fragmentação do ser humano.

Se por um lado, tais conceitos teóricos, metodológicos, epistemológicos e ontológicos da Psicogenética Walloniana são considerados determinantes fundamentais para a difusão da teoria no país, por outro, são, também, considerados complexos e de difícil compreensão diante de um contexto de formação rasa, rápida e superficial. Além da própria complexidade da teoria, os/as pesquisadores/as constroem significados sobre a escrita rebuscada do autor, cuja linha de raciocínio é pouco didática e prejudica a compreensão dos/as leitores/as, conforme apontado também por Gratiot-Alfandéry (2010). Somado a isso, há o contexto científico marcado pela

hegemonia do cartesianismo na Psicologia e na Educação. Em uma concepção racionalista de sujeito e de mundo, a dialética biológico-cultural, razão-emoção, indivíduo-sociedade é invisibilizada no espaço acadêmico e pedagógico marcado fortemente por dicotomias. Assim, há um movimento opositor à entrada e difusão de uma vertente científica que defende a integralidade nesses campos, estabelecendo pré-julgamentos e preconceitos sem conhecer profundamente os conceitos formulados por Wallon. Essa realidade, inclusive, é apontada por Peralta e Santos (2021), na qual as autoras dissertam que há uma visão restrita e parcial de sua teoria em relação apenas ao domínio afetivo, desconsiderando o caráter integral e dialético de sua psicogenética.

Outro determinante fundamental para a promoção da teoria no país é a potencialidade dialógica que cada participante traça com outras linhas teóricas a partir da visão idiossincrática que possuem acerca da Psicogenética Walloniana. Logo, é uma característica marcante de suas trajetórias profissionais, o que evidencia um movimento que vai além dos pressupostos de Wallon, produzindo um conhecimento singular que amplia as possibilidades de interpretação e explicação da teoria. Dessa forma, nota-se a busca por expandir a teoria, pois estabelecem uma relação dialética entre os conceitos e o objeto e método de seus estudos; nesse processo, não seguem fórmulas ou receitas predeterminadas, mas, sim, buscam um papel ativo e procuram projetar e construir seu próprio caminho de pesquisa de forma a apreender o movimento real do objeto de estudo. Wallon (1975), inclusive, como materialista histórico-dialético, ressaltou constantemente a importância de adotar uma postura crítica e não dogmática diante de sua própria psicogenética, sendo fundamental confrontar os conceitos com a realidade concreta, pois reconhecia o caráter provisório e histórico do conhecimento, assim como a insuficiência da Psicologia para compreender a complexidade dos fenômenos estudados, sobretudo em campos multidimensionais, como a própria Psicologia e a Educação. É interessante notar que boa parte dos/as participantes traçam um diálogo com a perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski, realidade também apontada por Sorrechio et al. (2019), Peralta e Santos (2021) e Almeida et al. (2013), uma vez que ambas bebem do Materialismo Histórico-Dialético enquanto fonte epistemológica. Além disso, também foram apontadas as linhas teóricas da Etnomatemática, Psicoetologia, Sociologia da Infância, Construcionismo Social, Rede de Significações e autores como Jerome Bruner, Jaan Valsiner, Bruno Latour, Mikhail Bakhtin, Baruch Spinoza e Carl Rogers, indicando as possibilidades dialógicas da teoria para além das já apontadas em outros estudos.

Se por um lado esse potencial dialógico com outras teorias promove a difusão da Psicogenética Walloniana, por outro, também prejudica, pois, para os/as pesquisadores/as, em

geral, há pouca apropriação de seus conceitos, além de serem, muitas vezes, mal interpretados. Assim, os/as leitores/as, principalmente aqueles/as que pouco conhecem a teoria de Wallon, acabam por confundir os fundamentos teóricos e metodológicos, igualando-as e compreendendo como complementares, sobretudo com a Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski. Assim, não há um papel de destaque para Wallon nas pesquisas e artigos científicos, não sendo um autor referência nas áreas de Psicologia e Educação, mas complementar, conforme também apontado nos estudos de Sorrechio et al. (2019), Peralta e Santos (2021) e Almeida et al. (2013).

Ainda neste sentido, é interessante notar como as vertentes teóricas relacionadas à Psicologia do Desenvolvimento permeiam os significados que os/as participantes estabelecem com a Psicogenética Walloniana. Para eles/as, as lacunas existentes nos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vigotski e da Epistemologia Genética de Jean Piaget são respondidas pelos fundamentos teóricos de Henri Wallon, pois, diferentemente dessas duas, permitem explicar e estudar o desenvolvimento de maneira integral, abordando explicitamente as dimensões cognitiva, afetiva e corporal dos sujeitos por meio da dialética biológico-cultural. Entretanto, se pelo lado teórico compreendem maior potencial de Wallon, pelo lado geopolítico, esse não possui o mesmo espaço que as outras. A ampla difusão da polarização Vigotski-Piaget pelo Brasil, no século passado, possui fortes reflexos até hoje, sobretudo nas políticas públicas de formação de professores/as ou inclusão nos currículos de universidades. Com essa ausência da Psicogenética Walloniana na formação inicial e continuada, não são formados/as novos/as pesquisadores/as e professores/as e constituídos grupos de estudos, impactando na presença da teoria em eventos acadêmicos e publicação de livros e artigos científicos, conforme apontado também por Peralta e Santos (2021), Almeida et al. (2013) e Gennari e Blanco (2020).

Um dos principais determinantes que contribuem para o pouco espaço da teoria de Wallon nas políticas públicas é a inexistência de uma rede estruturada de pesquisadores/as. Os/as participantes compreendem que, por não haver um grupo organizado que mobilize congressos, associações e eventos científicos, reuniões e encontros periódicos, prejudicam-se a divulgação, o conhecimento do autor e o diálogo com outros/as pesquisadores/as acerca de seus trabalhos. Isso faz com que vivenciem um cotidiano solitário, trabalhando de maneira individual, sem compartilhar saberes, práticas e reflexões. Em contrapartida, um determinante essencial para a difusão é a conexão estabelecida com outros/as pesquisadores/as por meio de trocas interpessoais ou por meio da leitura de publicações, uma vez que, ao terem contato com mediadores/as e interlocutores/as, constroem conhecimento acerca da Psicogenética Walloniana. Nota-se, assim, que devido à inexistência de uma rede estruturada de

pesquisadores/as, essa conexão é prejudicada, pois não há fomento para promover relacionamentos interpessoais e divulgação de obras. Neste sentido, é possível observar que boa parte dos/as participantes citam as mesmas referências: (1) Profa. Dra. Maria José Garcia Werebe e Profa. Dra. Jacqueline Nadel-Brulfert, com o livro “Henri Wallon”, publicado em 1986; (2) Profa. Dra. Heloysa Dantas, com o livro “Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão”, publicado em 1992; (3) Profa. Dra. Izabel Galvão, com o livro “Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento”, publicado em 1995; (4) Profa. Dra. Abigail Mahoney e Profa. Dra. Laurinda de Ramalho Almeida, com o livro “Henri Wallon: Psicologia e Educação”, publicado em 2000. Se, por um lado, isso evidencia os movimentos da circulação do pensamento walloniano no Brasil por meio de grandes estudiosas da teoria, por outro, indicam uma rede não extensa em que, geralmente, são citados os mesmos títulos de livros e as mesmas pesquisadoras, não havendo novas publicações ou novos/as autores/as referentes.

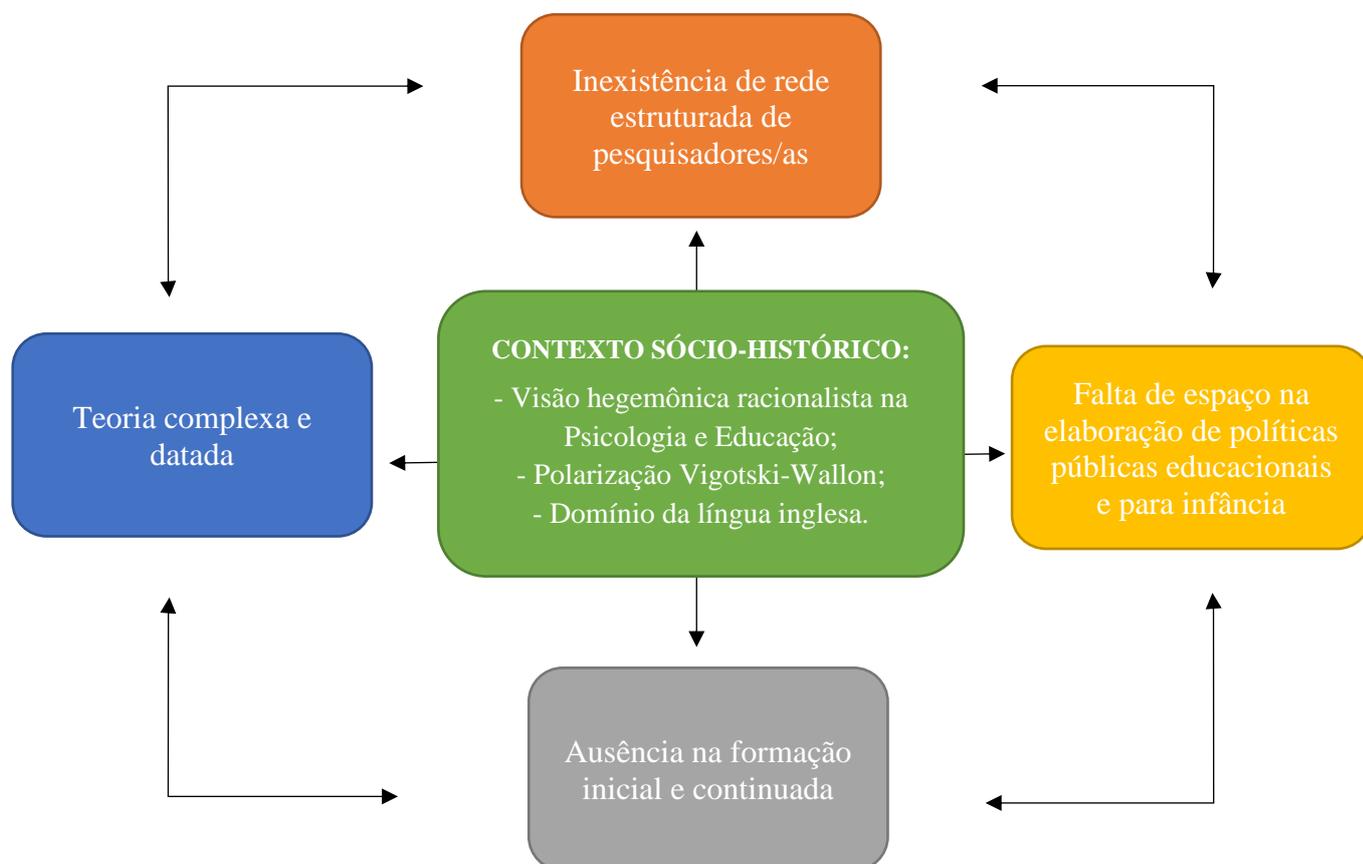
Essa realidade é reflexo do processo geopolítico e histórico de difusão da teoria no país. Houve uma divulgação e tradução tardia da obra de Henri Wallon, causada, sobretudo, pela disputa geopolítica entre as línguas inglesa e francesa na Europa, assim como a hegemonia dos Estados Unidos no Brasil durante o período da ditadura militar. Além disso, ao analisar o diagrama sócio-histórico, pode-se depreender que, entre as décadas de 1980 e 1990, houve um contexto fecundo, repleto de pesquisadores/as embasando estudos sob a vertente teórica walloniana, períodos pelos quais são publicados os livros. Entretanto, foi uma divulgação centrada no Estado de São Paulo e em poucas universidades (USP de São Paulo e de Ribeirão Preto, PUC São Paulo e Unicamp), não havendo ampla difusão pelo Brasil e, conseqüentemente, não se formando grupos de estudos e novos/as pesquisadores/as. Somado a isso, pode-se refletir sobre diferentes razões para que essa fecundidade teórica não tenha se expandido para vários lugares e perdurado por mais anos: Profa. Dra. Heloysa Dantas, maior referência walloniana no país, aposentou-se na década de 1990; sua grande pupila, Profa. Dra. Izabel Galvão, mudou-se para França logo depois; CINDEDI e Grupo do Afeto não utilizavam (e utilizam) a Psicogenética Walloniana como único referencial teórico. Assim, não se consolidou uma rede forte e efetivamente estruturada, um arquipélago teórico. A metáfora que melhor representa a imagem de pesquisadores/as solitários/as é a de ilhas isoladas em diversos cantos do país.

A partir disso, retoma-se o questionamento de Gratiot-Alfandéry (2010, p. 28), apresentado na introdução: “Pode-se perguntar por que Wallon continua ainda desconhecido, realmente desconhecido, para muitos autores contemporâneos e porque seu nome aparece

raramente em bibliografias científicas”. Por meio da análise dos significados dos/as participantes, observa-se que, atualmente, no jogo dialético entre determinantes que promovem e prejudicam a difusão, os segundos tendem a ser mais presentes, alimentando um círculo vicioso, como pode ser visto no diagrama a seguir.

Figura 2

Círculo vicioso de determinantes que prejudicam a difusão da Psicogenética Walloniana no Brasil.



Por meio de um contexto sócio-histórico e geopolítico marcado pela hegemonia cartesiana nos campos da Psicologia e Educação, pelo domínio da língua inglesa no conhecimento científico brasileiro e pela polarização Vigotski-Wallon, compôs-se uma realidade em que quatro determinantes se reatualizam: a inexistência de rede estruturada de pesquisadores/as não promove a elaboração e instrumentalização de políticas públicas para fomentar os currículos de cursos de graduação e pós-graduação, o que resulta na ausência da Psicogenética Walloniana na formação inicial e continuada de psicólogos/as e educadores/as. Sem a mediação pedagógica, poucos/as alunos/as possuem contato com a teoria e, quando a têm, são inserções rápidas nos cursos e se deparam com conceitos complexos, de difícil

entendimento, sobretudo pelo caráter dialético e integrador, incomum no cenário educacional de conteúdos superficiais e dicotomizantes. Com isso, prejudica-se a formação de novos/as pesquisadores/as, tornando ainda mais enxuta a rede de wallonianos/as no Brasil. Fecha-se, assim, o círculo vicioso: quanto menos se conhece a teoria, menos é difundida; quanto menos difundida, menos se torna conhecida.

Partindo dessas considerações, e retornando à preocupação original da pesquisa, sobre o porquê a teoria ser pouco difundida, paira no ar uma provocação de uma das participantes: é possível pensar na “extinção” da Psicogenética Walloniana no Brasil?

Diante do cenário apresentado, um olhar pessimista poderia responder afirmativamente. Entretanto, o olhar materialista histórico-dialético que permeou o estudo permite ir além da aparência pseudoconcreta, pensando nas possibilidades da construção de uma nova realidade em constante transformação. Apesar dos diversos obstáculos e limitações, muitos deles no nível macropolítico, os/as pesquisadores/as participantes construíram e ainda constroem significados sobre a potencialidade da Psicogenética Walloniana para a atualidade, sobretudo nos campos da Psicologia e Educação. Neste sentido, enxergam nesse referencial teórico uma lente orientadora de proposições e reflexões que permitem investigar e embasar as práticas científicas e/ou pedagógicas, explicando vários fenômenos à luz do desenvolvimento integral e dialético. A história e suas possibilidades são construídas por sujeitos que se movem nas determinações sociais e nos desafios espaço-temporais. O que esses espaços e tempos provocarão às novas gerações e o quanto a teoria será capaz de responder a algumas exigências dependerão desses novos sujeitos históricos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Por que a Psicogenética de Henri Wallon não é tão difundida no país, apesar de suas importantes contribuições para a Psicologia e para a Educação?” foi a pergunta que mobilizou o interesse da investigação. Para respondê-la, foi preciso partir do micro, dos significados construídos e compartilhados por pesquisadores/as identificados/as com tal vertente teórica, a fim de chegar ao macro, ou seja, os determinantes que promovem ou prejudicam a difusão da teoria no país. Assim, buscou-se (1) compreender como se deu a inserção e a difusão da Psicogenética Walloniana na ciência brasileira e identificar os/as principais pesquisadores/as, grupos e universidades envolvidos/as nesse processo; (2) analisar as influências e contribuições da Psicogenética Walloniana no país, sobretudo para a pesquisa e a prática nas áreas de Psicologia e Educação; e, por fim, (3) avaliar os limites e potencialidades da Psicogenética Walloniana em um contexto científico onde é pouco difundida.

A análise das entrevistas, sob o referencial teórico-metodológico vigotskiano, somada ao estudo de livros e artigos científicos, permitiu a construção de um diagrama sócio-histórico que representa o processo de difusão da teoria de Henri Wallon no Brasil, destacando, década por década, os principais grupos e seus/suas respectivos/as pesquisadores/as responsáveis por tal feito. A partir disso, foi possível notar que a divulgação ficou restrita majoritariamente ao Estado de São Paulo, sobretudo na capital (FE-USP e PUC-SP), Ribeirão Preto (CINDEDI) e Campinas (Grupo do Afeto). As principais publicações que circulam até hoje datam entre as décadas de 1980 e 1990, indicando que, atualmente, há pouca divulgação de obras e baixo número de pesquisas orientadas por tal referência.

Além disso, a análise permitiu construir categorias para compreender os significados compartilhados entre os/as participantes e, assim, analisar as múltiplas determinações envolvidas na difusão da teoria de Henri Wallon no país sob dois eixos: determinantes que prejudicam e determinantes que promovem tal difusão. Assim, discutiu-se o jogo dialético entre eles a fim de superar dicotomias, observando-se que os determinantes prejudiciais possuem maior presença e força, o que resultou em ínfima divulgação no Brasil atualmente. Isso ocorre devido a um círculo vicioso que, embebido em um contexto sociogeopolítico marcado por hegemonias teóricas, epistemológicas e linguísticas, retroalimenta o desconhecimento e o silenciamento da Psicogenética Walloniana.

Neste sentido, é fundamental destacar a importância de realizar estudos futuros para aprofundar ainda mais os resultados da pesquisa. Ressalta-se, inclusive, a importância de serem embasados sob o viés da História da Psicologia, investigando registros e documentos históricos que permitam uma análise sistemática da cronologia desse processo de difusão, uma vez que a

pesquisa trabalhou, principalmente, com relatos, memórias e histórias dos/as participantes. Além disso, sugere-se que sejam ampliadas as entrevistas com pesquisadores/as de outras universidades, sobretudo em outros Estados brasileiros, para verificar como se deu a inserção da Psicogenética Walloniana para além de São Paulo, onde boa parte dos/as entrevistados/as se formaram. Nesse sentido, a pesquisa com a geração que foi formada pelos/as pesquisadores/as participantes desse estudo é bastante promissora para compreender as possibilidades atuais de circulação da teoria. Por fim, seria interessante realizar a análise das ementas dos cursos de graduação e pós-graduação de Psicologia, Pedagogia e Licenciaturas a fim de compreender como a teoria está presente nas formações iniciais e continuadas de psicólogos/as e educadores/as.

Partindo dessas análises e considerações, a pesquisa buscou contribuir com conhecimentos e reflexões que possam ampliar a divulgação da teoria de Henri Wallon no país, seja expandindo os determinantes que promovem tal difusão, seja questionando e buscando transformar aqueles que a prejudicam. Assim, com as inúmeras contribuições aos estudos e às práticas com crianças completas, concretas e contextualizadas, a teoria de Henri Wallon pode se tornar um valioso refúgio diante de um cenário reducionista, que insiste em fragmentar o indivíduo em um ser racional, controlando e silenciando sua afetividade e corporeidade; diante de um cenário de individualismo exacerbado, que enfraquece as relações interpessoais e esfacela a comunidade; diante de um cenário de injustiças sociais estruturais, que menospreza o papel da cultura e da educação na (trans)formação dos sujeitos.

Para que essa realidade se concretize é preciso, sobretudo, romper com o círculo vicioso de determinantes que prejudicam a difusão da teoria no país por meio de uma rede estruturada de pesquisadores/as que fomentem a Psicogenética Walloniana não apenas em eventos, livros e artigos científicos, mas nas formações iniciais e continuadas de psicólogos/as e educadores/as a partir da elaboração de políticas públicas. É preciso, enfim, fazer com que as ilhas isoladas de grandes estudiosos/as espalhados/as pelas universidades brasileiras se tornem um grande arquipélago científico. Por isso, finaliza-se essa síntese provisória com um convite de união e formação de redes, parafraseando Karl Marx e Friedrich Engels: **“Wallonianos/as do Brasil todo, uni-vos!”**

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- Almeida, L. R. (2001). O Grupo Wallon na PUC-SP. *Psicologia da Educação*, 12, 139-142. <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41362/0>
- Almeida, L. R. (2011). Wallon e a Educação. In Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. *Henri Wallon: Psicologia e Educação* (pp. 71-87). Edições Loyola.
- Almeida, L. R. (2012). Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 341-348. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200018>
- Almeida, L. R. (2014). A questão do Eu e do Outro na Psicogenética Walloniana. *Estudos de Psicologia*, 31(4), 595-604. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000300013>
- Almeida, L. R., Mollica, A. J. P., Pereira, A. L., Vieira, A. L. S. F., Santos, C. L. I., Almeida, E. A., & Rabelo, K. M. (2013). Apresentações na ANPED que fazem referência a Henri Wallon: estudo exploratório. *Psicologia da Educação*, 37, 83-90. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n37/n37a09.pdf>
- Alves, A. M. (2010). O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9 (1), 01-13. <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: Um Ensaio Sobre suas Contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 44-65. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>
- Corrêa Guimarães, C. (2011). Entrevista: José Paulo Netto. *Trabalho, Educação e Saúde*, 9 (2), 333-340. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462011000200010>
- Dantas, H. (2019). Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In La Taylle, Y., Oliveira, M. K., & Dantas, H. *Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 35-45). Summus Editorial.
- Darahem, G. C., Silva, A. P. S., & Costa, N. R. A. (2009). Da teoria do apego à Rede de Significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira. *Temas em Psicologia*, 37(2), 191-207. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v17n1/v17n1a16.pdf>

- Freitas, M. T. D. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>
- Garcia, W. E., Barroso, C., Hirata, H., Abramovay, R., & Werebe, V. (2007). Professora Maria José Garcia Werebe in memoriam. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), 273-280. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/356/360>
- Galvão, I. (2005). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil* (5a ed). Editora Vozes.
- Gennari, A. P. G. A., & Blanco, M. B. (2020). A produção científica sobre o ensino de Psicologia nos cursos de Pedagogia: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17 (47), 340-371. <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200017>
- Góes, M. C. R., & Cruz, M. N. (2006). Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições*, 17 (2), 31-45. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643627/11146>
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. Pioneira Thomson Learning
- González Rey, F. L. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, 24, 155-179. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf>
- González Rey, F., & Martínez, A. M. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Alínea.
- Goulart, D. M. (2018). A pesquisa qualitativa em psicologia: contradições, alternativas e desafios. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7 (1). <https://doi.org/10.17267/2317-3394rps.v7i1.1825>
- Grandino, P. J. (2010). Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira. In Gratiot-Alfandéry, H. (org). *Henri Wallon* (pp. 31-42). Editora Massangana.
- Gratiot-Alfandéry, H. (2010). Ensaio. In Gratiot-Alfandéry, H. (org). *Henri Wallon* (pp. 11-30). Editora Massangana.
- Konder, L. (2008). *O que é dialética?* (28a ed). Brasiliense.
- Mahoney, A. A. (2011). Introdução. In Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. *Henri Wallon: Psicologia e Educação* (pp. 09-18). Edições Loyola.

- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2004). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. Edições Loyola.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20, 11-30.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>
- Mahoney, A. A., Almeida, L. R. & Almeida, S. H. V. (2007). Produção de Vigotski (e grupo) e Wallon: comparação das dimensões epistemológica, metodológica e desenvolvimental. *Psicologia da Educação*, 24, 35-50. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a04.pdf>
- Molon, S. I. (2008). Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na educação: teoria & prática*, 11 (1), 56-68. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.7132>
- Moroz, M., Almeida, L. R. & Placco, V. M. N. S. (2011). Abigail Alvarenga Mahoney: Marcas de uma educadora no ensino e pesquisa de Psicologia da Educação. *Psicologia da Educação*, 33, 161-164. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/28541>
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In Abrantes, A. A., Silva, N. R., & Martins, S. T. F. (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Vozes.
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). A dialética singular-particular-universal implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>
- Peralta, A. L. B., & Santos, S. V. (2021). A presença de Wallon na produção acadêmica brasileira. *REEDUC – UEG*, 7 (1), 52-69.
<https://revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11209/8112>
- Rhoden, J. L. M., & Zancan, S. (2020). A perspectiva da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural: possibilidade metodológica na pesquisa em educação. *Revista do Centro de Educação (UFES)*, 45 (1), 01-22. <https://doi.org/10.5902/1984644436687>
- Romanelli, G. (1998). A entrevista antropológica: troca e alteridade. In Romanelli, G., & Bisoli-Alves, Z. M. M (Orgs.). *Diálogos metodológicos sobre a prática da pesquisa* (pp. 119-133). Legis Summa.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Soares-Silva, A. P., & Oliveira, Z. M. R. (2008). Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (133), 147-170. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100007>
- Santos, M. (2004). *Por uma Geografia Nova: da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. (6a ed). Editora da Universidade de São Paulo.

- Silva, D. L. (2017). Recepção e apropriação de Henri Wallon no Brasil [Apresentação de trabalho/comunicação]. *Anais da 47ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia e 1º Encontro da Sociedade Brasileira de História da Psicologia*, pp. 486-486. https://www.sbponline.org.br/arquivos/Anais_-_Resumos_e_Trabalhos_RA_2017_final.pdf
- Sorrechio, R. A., Arrais, L. F. L., & Lazaretti, L. M. (2019). A difusão das idéias de Wallon no Brasil: uma revisão de literatura [Apresentação de trabalho/comunicação]. *Anais da XIV Jornada de Pedagogia da Unespar - Campus de Paranavaí*, pp. 22-27. <https://paranavai.unespar.edu.br/graduacao/graduacao/pedagogia-1/eventos/xiv-jornada-de-pedagogia>
- Szymanski, H. (2002). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para entrevista em pesquisa. In Szymanski, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva* (pp. 09-61). Autores Associados.
- Tassoni, E. C.M., & Leite, S. A. S. (2013). Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*, 36 (2), 262-271. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584/9457>
- Tran-Thong. (1971). *Qué ha dicho verdaderamente Wallon*. Doncel.
- Vigotski, L. S. (1991). O problema de método. In Vigotski, L.S. *A formação social da mente* (pp. 67-88). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Visor.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. Prestes, Z., & Tunes, E. (Orgs.). E-papers.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Estampa.
- Wallon, H. (1981). *A Evolução Psicológica da Criança*. Edições 70.
- Wallon, H. (1986). Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In Werebe, M. J. G., & Nadel-Brulfert, J. (orgs). *Henri Wallon* (pp. 168-178). Ática.
- Wallon, H. (2004). *Psicologia e Materialismo Dialético*. Dória, N. (Trad.). <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/vygotsky/wallon-psicologia-e-materialismo-dialetico.htm> .
- Wallon, H. (2008). *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Vozes.
- Werebe, M. J. G. (2001). Conhecimento de Henri Wallon no Brasil. *Psicologia da Educação*, 12, 129-137. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/41360>

Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19 (2), 25-33. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “**A Psicogenética de Henri Wallon no Brasil: sentidos e significados de pesquisadores/as**”, desenvolvida por Leonardo Ricieri Mantoani em seu projeto de Mestrado. O projeto é vinculado ao Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas - LAPSAPE e ao Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP-RP, e será desenvolvido sob a supervisão da Profa. Profa. Dra. Ana Paula Soares da Silva. A pesquisa tem como **objetivo compreender os sentidos e significados construídos por pesquisadores/as wallonianos/as diante de suas práticas no contexto científico brasileiro**. Espera-se que a pesquisa possa contribuir com conhecimentos que promovam a difusão dos conceitos teórico-metodológicos da Psicogenética de Henri Wallon no país, destacando suas importantes contribuições para as práticas psicológicas e pedagógicas, sobretudo relacionadas ao desenvolvimento integral e aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos.

Sua participação se dará por meio de duas entrevistas realizadas virtualmente por meio de uma plataforma de videoconferência que seja de sua preferência. Ambas entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas na íntegra para a análise de dados. No primeiro encontro, haverá um diálogo por meio de perguntas elaboradas pelo pesquisador, abordando questões relacionadas à sua trajetória profissional, atuação acadêmica e visão sobre a difusão da teoria de Wallon no Brasil. No segundo encontro, serão retomados pontos abordados na primeira entrevista para aprofundamento ou esclarecimento de dúvidas, além de confirmar os conteúdos apresentados. Após cinco anos do término da pesquisa, as gravações e as transcrições serão apagadas.

Todas as informações obtidas com sua participação serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e de divulgação da pesquisa, sem prejuízos para você. O sigilo é opcional, cabendo a você decidir se deseja ou não ter seu nome e demais dados obtidos na entrevista revelados. Caso haja a escolha pelo sigilo, o pesquisador ocultará todas as informações que possam identificar você, sua instituição ou qualquer outra pessoa. O ato de participar desta pesquisa é livre, não havendo remuneração para isso. Caso haja algumas despesas eventuais a você, haverá ressarcimento. Você pode se recusar ou desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isto acarrete em qualquer penalidade, prejuízo ou represálias de qualquer natureza.

Embora haja riscos mínimos para a participação na pesquisa, as reflexões geradas pela entrevista podem trazer certa mobilização psicológica e emocional, a depender do relato e das temáticas tangenciadas, além do possível risco de um desconforto e cansaço advindo da demanda por uma alteração na rotina habitual para a colaboração com a pesquisa, requerendo tempo e esforço para a reflexão proposta. Se algum risco desse ou de outro tipo se apresentar durante a pesquisa, será tratado com o devido cuidado, com possibilidade de acolhimento pelo pesquisador ou encaminhamento para profissionais especializados se for o caso, sendo indicados serviços públicos de atendimento psicológico na cidade. Além disto, se você for prejudicado por participar da pesquisa, terá direito a ser indenizado de acordo com as leis brasileiras, desde que prove que o prejuízo foi causado diretamente pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida ou queira algum esclarecimento ou informação referente à pesquisa, você poderá, a qualquer momento, **entrar em contato com o pesquisador e sua supervisora pelo telefone (16) 99200-6848, e-mail leonardo.mantoani@usp.br** ou pelo endereço: Av. Bandeirantes, 3900 – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da USP - Bloco 3 - Ribeirão Preto, SP, local de trabalho do pesquisador e de sua supervisora. Em caso de dúvidas ou questões sobre os aspectos éticos da pesquisa, você também poderá consultar o **Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, no endereço Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 – Prédio da Administração – sala 07 – CEP 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil, ou no telefone (16) 3315-4811 – Atendimento de 2ª a 6ª das 13h30 às 17h30, ou ainda no e-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br**.

Caso você considere que está esclarecido dos objetivos, procedimentos e implicações desta pesquisa e concorde com sua participação, rubriche as páginas e assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra do pesquisador responsável.

Por estar esclarecido, eu, _____,

RG: _____, autorizo minha participação na pesquisa.

- Desejo que haja sigilo em meu nome e demais informações.
- Não desejo que haja sigilo em meu nome e demais informações.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

_____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista guiada por tópicos.

Pergunta inicial: Para você, o que é ser pesquisador walloniano no Brasil?

Trajetória Profissional

- Conte-me um pouco sobre sua trajetória. Em qual faculdade se formou?
- Quando se deu o primeiro contato com a teoria?
- Você teve alguma formação específica para os pressupostos wallonianos/as?
- Quais os motivos que te levaram a pesquisar sob tal referencial teórico-metodológico?
- Em sua visão, houve algum obstáculo que dificultou sua formação como pesquisador walloniano? Em contrapartida, houve algum propulsor que a facilitou?
- Qual o momento mais marcante relacionado a Wallon em sua trajetória profissional?

Atuação Profissional

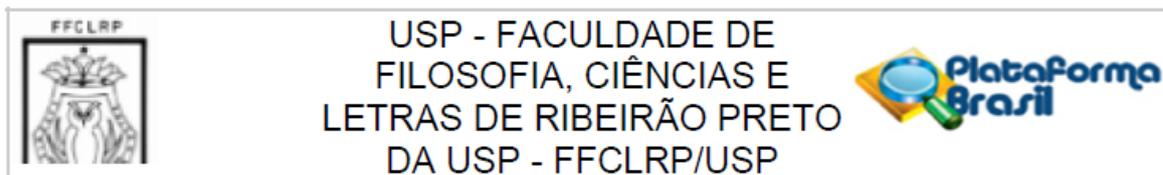
- Como é/era sua rotina de trabalho?
- Quais são/eram suas linhas de pesquisa? Em quais Wallon é/era a principal referência teórica?
- Além da pesquisa, de que forma você atua/atuava com a perspectiva walloniana?
- Conhecer os pressupostos wallonianos/as auxilia/auxiliava seu trabalho docente? De que maneira?
- Quais são/eram seus desejos e motivações para pesquisar Wallon em sua prática?
- Como você se sente em promover a difusão da teoria walloniana no cenário brasileiro?
- De forma geral, você se sente/sentia realizado em ser pesquisador walloniano no Brasil?

Henri Wallon no Brasil

- Como você definiria, hoje, as principais contribuições de Wallon para a Psicologia e para a Educação brasileira?
- Para você, quais os motivos que fizeram (e ainda fazem) a teoria ser pouco difundida?
- Em sua opinião, como é possível ampliar a difusão da Psicogenética Walloniana no país? Acredita que isso pode ser realmente concretizado?

Pergunta final: Você gostaria de retomar alguma questão ou acrescentar algum ponto que não foi abordado?

ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Psicogenética de Henri Wallon no Brasil: sentidos e significados de pesquisadores

Pesquisador: LEONARDO RICIERI MANTOANI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42876721.5.0000.5407

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.605.469

Apresentação do Projeto:

O projeto intitula-se "A Psicogenética de Henri Wallon no Brasil: sentidos e significados de pesquisadores" e está associado a um mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Conforme o documento (PB-informações básicas do projeto, de 3-2-2021, "A pesquisa tem o objetivo geral de compreender os sentidos e significados construídos por pesquisadores wallonianos diante de suas práticas no

contexto científico brasileiro. A construção do material empírico ocorrerá por meio de entrevistas semi-estruturadas com pesquisadores que utilizam

a abordagem walloniana em suas práticas profissionais há, no mínimo, cinco anos, abordando questões relacionadas à trajetória profissional,

atuação acadêmica e visão sobre a difusão da teoria de Wallon no Brasil. A abordagem da pesquisa é qualitativa e tem como referencial teórico-metodológico

a Psicologia Histórico-Cultural vigotskiana. O material será analisado de forma a sistematizar os núcleos de significação, buscando

identificar os sentidos e significados partilhados pelos participantes.

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Compreender os sentidos e significados construídos por pesquisadores wallonianos diante de suas

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

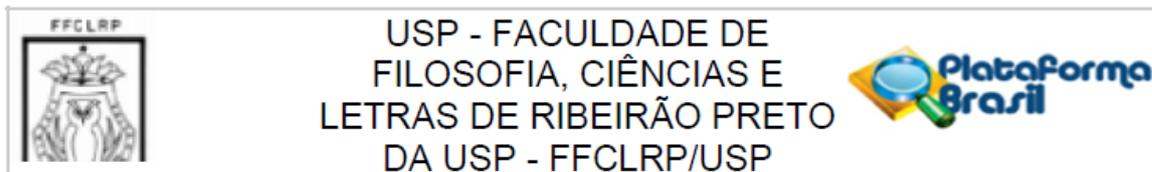
CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br



Continuação do Parecer: 4.605.469

práticas no contexto científico brasileiro.

Objetivo Secundário:

1. Listar grupos de estudos e pesquisadores wallonianos no cenário brasileiro;
2. Analisar as influências e implicações da Psicogenética de Wallon no país como maneira de incentivar a difusão da teoria;
3. Compreender as formações e trajetórias profissionais dos pesquisadores wallonianos;
4. Compreender os limites e potencialidades de uma prática científica cuja abordagem é pouco difundida no país. (PB informações básicas do projeto, 3-2-2021)

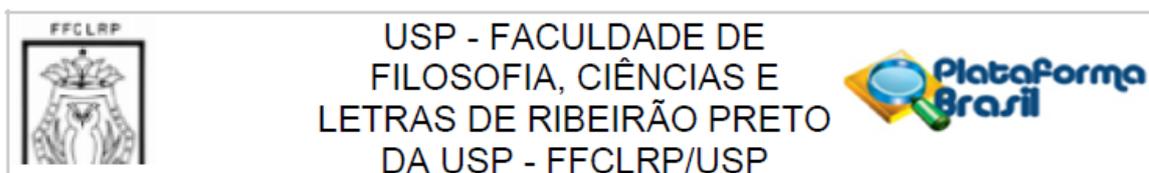
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o termo de consentimento (TCLE atualizado, 3-2-2021), "Embora haja riscos mínimos para a participação na pesquisa, as reflexões geradas pela entrevista podem trazer certa mobilização psicológica e emocional, a depender do relato e das temáticas tangenciadas, além do possível risco de um desconforto e cansaço advindo da demanda por uma alteração na rotina habitual para a colaboração com a pesquisa, requerendo tempo e esforço para a reflexão proposta. Se algum risco desse ou de outro tipo se apresentar durante a pesquisa, será tratado com o devido cuidado, com possibilidade de acolhimento pelo pesquisador ou encaminhamento para profissionais especializados se for o caso, sendo indicados serviços públicos de atendimento psicológico na cidade. Além disto, se você for prejudicado por participar da pesquisa, terá direito a ser indenizado de acordo com as leis brasileiras, desde que prove que o prejuízo foi causado diretamente pela pesquisa."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto inicial foi inteiramente reformulado para ser executado por meios virtuais. O foco é averiguar a recepção na comunidade científica brasileira da obra de um clássico da psicologia do desenvolvimento, Henri Wallon. Para isso serão buscados pesquisadores na ativa e aposentados que pelo menos durante 5 anos tenham trabalhado com as suas ideias. Estes serão localizados por meio de busca do indexador Wallon no DGP do CNPq. Aqueles que se enquadrarem nos requisitos serão entrevistados por meio de um roteiro de entrevista semi-estruturado) em duas etapas, a segunda para dirimir ou aprofundar alguns pontos. Os resultados serão analisados com base na abordagem de um outro clássico da Psicologia, Lev Vigotsky. A justificativa para isso é o fato do embasamento de ambos ser marxista, mas o segundo fornecer instrumentos de análise de entrevistas, enquanto o primeiro ter desenvolvido técnicas de observação de crianças.

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900
 Bairro: Monte Alegre CEP: 14.040-901
 UF: SP Município: RIBEIRAO PRETO
 Telefone: (16)3315-4811 E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br



Continuação do Parecer: 4.605.469

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram incluídos. O processo é anterior ao Comunicado Conep 0019229966 referente às orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Recomendações:

Nada a comentar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Caso fossem aplicadas as orientações do Comunicado Conep 0019229966 referente às orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, haveria pendências a considerar. Como não é o caso e julgo não fazer sentido aplicar normativas posteriores ao ingresso nos sistema, não se percebem pendências a assinalar.

O pesquisador responsável deve enviar relatório final da pesquisa, através da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório", conforme Resolução CNS 510/16, art. 28 item V para a Resolução 510/16.

Considerações Finais a critério do CEP:

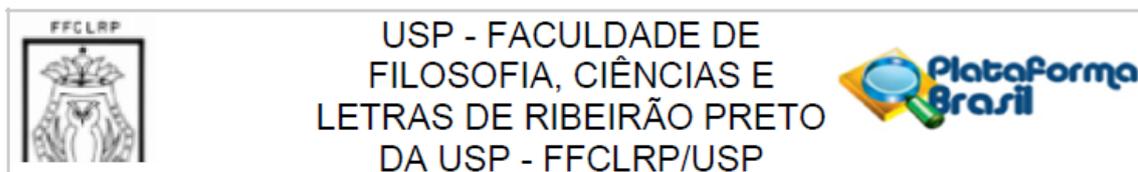
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1697344.pdf	03/02/2021 13:08:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	03/02/2021 13:05:52	LEONARDO RICIERI MANTOANI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	03/02/2021 13:05:40	LEONARDO RICIERI MANTOANI	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	02/02/2021 17:16:14	LEONARDO RICIERI MANTOANI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	02/02/2021 17:09:04	LEONARDO RICIERI MANTOANI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900
 Bairro: Monte Alegre CEP: 14.040-901
 UF: SP Município: RIBEIRAO PRETO
 Telefone: (16)3315-4811 E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br



Continuação do Parecer: 4.605.469

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIBEIRAO PRETO, 22 de Março de 2021

Assinado por:
Patricia Nicolucci
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br