

ESTE POEMA ACONTECEU: HENRI WALLON E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Bernadete Porto

Introdução

*Conduz agora este momento
O pensamento e os olhos meus
brilhando de emoção e grato
alguém que só te conheceu
num filme que viu tantas vezes*

*Este poema aconteceu.
(Milton Nascimento, River Phoenix)*

Com o objetivo de discutir as características de uma educação que tome por princípio a concepção dialética de desenvolvimento, analisa-se a atualidade da teoria walloniana na recorrência de questões de formação docente, sobretudo aquelas que defendem a integralidade humana, o crescimento de sua identidade profissional e inusitadas possibilidades de diálogo com sua realidade imperiosa de modificações. Wallon é um teórico muito interessante para a educação, especialmente para aqueles que desejam que a mesma se reconheça em discursos e práticas contrapostos à injustiça, à desigualdade, ao autoritarismo.

É importante dizer que, segundo o autor, desenvolvimento é um processo assistemático e descontínuo (1995a; 1995b; 1989; 1979a; 1979b). Coerentemente com seu referencial epistemológico vê o conflito como propulsor do desenvolvimento. Tal ideia assemelha-se às de outro seguidor do materialismo histórico, ultimamente bastante estuda-

do pela educação, como o bielo russo Lev Vygotsky (1996a; 1996b; 1989). Para ele, só aprendemos por desafios. E somos desafiados em conformidade com nossa inserção cultural, sendo a educação um processo mediador de nossas relações e compreensões sobre o meio em que vivemos. Note-se que esta concepção sobre o desenvolvimento liga-se diretamente à concepção sobre a aprendizagem, tida como um processo dialético, e, sendo assim, não é adequado postular verdades absolutas para a “ensinagem”.

Para Wallon, a educação tem sempre um papel político e o desenvolver-se ou o educar-se implicam na condição de ser autônomo, cidadão e conhecedor da cultura do seu tempo. Fundamenta-se, claramente, em uma compreensão crítica sobre o funcionamento da sociedade, apontando para categorias como movimento, contradição, negação e conflito como fontes de conhecimento. É por isso que consegue superar a dicotomia da discussão relação indivíduo X sociedade. Em conformidade com seu ideário, uma personalidade isolada é inconcebível. Para ele, é na interação e no confronto que se forma o indivíduo, sempre visto como ativo, criativo, social e histórico. Já o meio, transforma-se juntamente com o sujeito. Além disso, a aplicação de sua teoria na educação é impactante no cotidiano escolar uma vez que ele é um crítico das concepções reducionistas ao propor o estudo da pessoa completa. Do mesmo modo, contrapõe-se às práticas predominantes uma vez que considera a cognição importante, mas não mais importante que a afetividade e a motricidade.

Outro elemento a registrar como necessariamente impactante na educação pautada em princípios wallonianos é o fato de que para ele, reprovado é sinônimo de expulsar, negar, excluir (1979b). É a própria negação do ensino. Assim,

apregoam-se princípios e ações inclusivas, cooperativas, engajadas e que permitam o desenvolvimento dos vínculos, especialmente entre os sujeitos e destes com o conhecimento e a cultura. Permanentemente nos convida ao entendimento de que as emoções são propulsoras do desenvolvimento da pessoa; o que nos leva a expressar um universo sensível pouco estudado e admitido pelos modelos tradicionais de ensino. Além disso, traz o entendimento de que as emoções dependem da organização dos espaços, efetiva uma crítica contumaz à rigidez e imobilidade nas salas de aula. Do mesmo modo, invocamos a pensar em como lidar com o sincretismo de ideias dos aprendizes, numa contraposição aos modelos que adotam o padrão aluno ideal da escola simultânea. Mais que isso, ele afirma que a solução dos confrontos é a evolução da inteligência. Então, como lidar com o contraponto ideias lineares X mundo interior?

Em resposta a este desafio, traz a proposição de humanizar a inteligência e a preocupação com a formação de uma educação integral que prime pela formação de valores éticos e morais e afirma uma educação para a cidadania, autonomia e ordenamento profissional, baseando-se nos princípios de justiça, igualdade e diversidade.

A nós, professores, dois pontos importantes: 1) somos pessoas completas: com afeto, cognição, e movimento, e nos relacionamos com um aluno, também pessoa completa, integral, com afeto cognição e movimento e 2) somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Por que essas ideias são importantes? Porque nos possibilita desenvolver, em nós mesmos, atitudes para um desempenho mais abrangente, sensível, respeitoso em relação a todas as dimensões que constituem a pessoa: a pessoa do aluno e a nossa identidade.

Segundo Wallon, as crianças são seres poéticos e precisamos entender e penetrar nesse mundo da poesia, ou seja, como educadores, precisamos ser sensíveis e solícitos, o que denota a importância de afinarmos nossa sensibilidade para as necessidades estudantis. A escola, na sua projeção, seria um ambiente acolhedor, amoroso, de justiça, liberdade (através da fluidez dos movimentos, das emoções e do pensamento) e humanização da cultura e da educação. Como diz Maria Cristina Kupfer (2001), se o professor não estivesse tão preocupado em responder para que serve aquilo que ensina, poderia dizer ao seu aluno:

Tudo isso não tem mesmo que significar nada, ninguém sabe de antemão onde um estudo ou as notas musicais ou as palavras vão nos levar. Suporte não saber o que esse saber significa [...], permita que esse saber venha a produzir os efeitos que apaziguam — ou enlouquecem —, não procure saber por que, pois isto é defensivo e faz frear a busca, jogue-se no rio, molhe-se sem parar para olhar o que está acontecendo com suas roupas. (2001, p.14).

Precisa dizer mais para clamar atenção para a sua importância em nosso chão de escola?

O Professor e o Desafio de Ser Mais

Para a discussão da importância dos paradigmas dominantes no campo da Didática e da formação do educador, ressaltamos o pensamento walloniano para o resgate da docência como elemento estrutural de relações humanas e sociais. Primeiramente afirmamos que as diferentes visões sobre o ensino são matizadas e mapeadas por diferentes projetos de sociedade e do papel da educação na sociedade.

A questão *como formar o educador é antiga!* Talvez tão antiga quanto a educação. Seu papel diante da sociedade assume as feições dos desafios que cada tempo e lugar lançam a nós, seres humanos. Precisamos da educação, diria Paulo Freire, pelo desejo de *ser mais, por nossa incompletude e por nos sabermos assim*. Aprendemos a vida inteira, o tempo todo... O professor, como todo ser humano, é criativo. Mas nem sempre a sua prática educativa lhe permite assim agir. Quando criativo, consegue reelaborar o método, reinventar o ensino e permitir, também por meio de uma ação transformadora, que os estudantes reinventem o conhecimento, reelaborando-o. Isso só é possível mediante parceria, entrega e investigação. Se ensimesmado, o docente não compreende e tampouco investiga o seu cotidiano e fica imerso numa rotina desgastante e sem possibilidade de atribuição de significados. O lugar da escola numa sociedade é semelhante a um cais de uma cidade: lugar de encontros, de despedidas, de chegadas e partidas. Onde trocamos as ideias, as falas e só embarcamos com as experiências que validamos na sabedoria. Com os professores, não chegamos sozinhos ao presente... Nem tampouco deixamos de acolher os que chegam depois de nós... Sim, a educação requer memória, requer o olhar que entende a complexidade dos fatos, a fatalidade dos atos, o contexto das ideias e do conhecimento que se propõe e se propaga. A educação é o aportar do sim!

Assim, as teorias pedagógicas que preconizam a transformação social geralmente não conseguem enraizamento no cotidiano escolar, uma vez que epistemologicamente não provocam a redescoberta do tempo, do espaço e da força das interações com o conhecimento, dificilmente provocando a ação ou elaboração que radicalizem com a simultaneidade e mas-

sificação precursoras da escola moderna. Para que haja uma escola diferente é imprescindível que os sujeitos percebam de modo distinto o conhecimento, a sociedade, sendo capazes de deslocar-se do plano individual, desenvolvendo uma educação integral que prime pela formação de valores éticos e morais, criando (e recriando) o ensino para a cidadania e autonomia, baseando-se nos princípios de justiça, igualdade e diversidade. Sem reduzir este universo, podemos dizer que há basicamente duas formas de compreensão sobre o papel do professor e da escolarização na sociedade atual: uma conservadora do que está posto e outra que busca sua transformação.

Acerca da conservação, é importante pontuar que, ao estabelecer regras e ritmos, os discursos pedagógicos promovem classificações que, ao serem reconhecidas pelos sujeitos, marcam seus corpos os posicionando em relação a uma sociedade. O que é ser aluno(a)? Professor(a)? Calmo(a)? Agitado(a)? Estudioso(a)? Preguiçoso(a)? Trata-se da disciplinarização e normalização dos corpos advinda com a revolução industrial. Nesta tradição dominante, o corpo é tido como oponente à mente. É o corpo material, sem vinculação direta com as condições de vida e existência. Corpo *coisa*, corpo ideia, corpo mudo e moldado em relação a fazeres e afazeres que nem sempre são condizentes com a capacidade humana de ativamente criar e recriar o tempo, o espaço e constituir história.

De outro lado, numa posição aqui dita transformadora, a corporeidade humana, de estudantes e professores em se tratando do contexto escolar, não é vista somente em seu aspecto biológico. Seguindo o pensamento de Vygotsky (1989), assume-se o entendimento que o ser humano tem três fontes de desenvolvimento: biológica, infantil/ontogenética e his-

tórica, conceituada por ele como aprendizagem duplicada. Desta maneira, o corpo é engajado, temporal, territorializado, expandido em condições e vontades. Considera-se o sujeito a partir do seu meio, da sua história: “A consciência é uma totalidade complexa formada por cognição, motivações e sentimentos emocionais.” (VYGOTSKY, 1993, p.76). Desta feita, são duas linhas de desenvolvimento: uma, focando processos elementares, de origem biológica e outra, direcionada às funções psicológicas superiores.

Destas questões surge a necessidade de discutir o processo de formação do professor, em busca de elementos para a reflexão sobre o seu crescimento profissional, na possibilidade de uma prática educativa autônoma, criativa e coerente com os princípios teóricos que defenda, destacando-se o papel das atividades cooperativas para sua concretização.

Como escolhemos ser professores? Por casualidade? Por opção? Por falta de opção? Seja qual for a razão, o momento em que nos tornamos professores (ou professoras) tem sua gestação na nossa vida de aluno (ou aluna). Nossa escolarização é o primeiro roteiro seguido quando nos possibilitamos a mudar de papel, assumindo o magistério. Se pretendermos compreender a ação docente, temos, então que considerar que o processo de formação do professor é um crescente e um *continuum*. Existem, assim, muitas possibilidades de nos formarmos. Formamo-nos a cada curso acadêmico: formalidades que ritualizam as passagens que o currículo registra. Formamo-nos a cada seminário, congresso, simpósio, minicurso que as instituições nos oferecem: neles registramos a esperança de um mundo novo — ou de uma fórmula mágica que resolva nossos problemas em sala. Formamo-nos em ciclos, como o sol e a lua: um ano, semestre ou período, que

se anunciam e se encerram num tempo fechado e previsível, retratando a vida que nasce do pó. Formamo-nos, como educadores, no compromisso que conseguimos estabelecer com os nossos alunos, olhando nos seus olhos e vendo seu brilho — refluxo da astúcia e rebeldia, sua força e alegria.

Bem, se pretendemos ser coerentes com os princípios de uma pedagogia progressista, que preconiza um entendimento dialético e transformador da realidade do professor, teremos que andar na contramão do pensamento tradicional acima descrito e viver uma outra prática de educação-do-educador. Essa prática deverá, então, ser dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organizando-se a partir de contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destinam (NÓVOA, 1992, p.13). Assim, o que eles pensam, fazem e sentem sobre o que fazem é de suma importância para o dito processo formador. Os professores, como já foi dito anteriormente são, antes de mais nada, seres humanos. Nos processos de formação profissional, geralmente só se consideram os aspectos cognitivos, deixando-se de lado os sentimentos e atitudes desenvolvidas pelos professores, aspectos aqui considerados essenciais para o desenvolvimento de uma prática coerente a um discurso, especialmente a um discurso progressista. Ou seja, compreende-se que os professores ensinam aquilo que são. Se eles ensinam aquilo que são, é preciso, em sua formação, não somente considerar os elementos cognitivos necessários a uma ação progressista, mas, sobretudo, projetos, valores e posicionamentos que impregnam nosso modo de ser e estar no mundo, os quais incorporam tanto aspectos de manutenção quanto de contraposição ao *status quo*.

Desta maneira, concordo plenamente com Nascimento *apud* (CANDAU, 1997, p.71) ao enfatizar que a formação do

educador “é mais uma forma de desenvolvimento do adulto do que uma maneira de ensinar a ensinar”. Ou seja, quando abordamos o professor, devemos considerar que o mesmo encontra-se envolto de valores e atitudes, dentro e fora da sala de aula, e que nem sempre estão de acordo com aquilo que pensamos (ou que o professor pensa) para a sociedade, para a educação, para o conhecimento etc. Por isso, um processo de avaliação constante daquilo que fazemos é imprescindível para desenvolvermos práticas capazes de demarcar outros projetos sociais, para além das condições estabelecidas.

Moita (1997, p.115) também é contundente na compreensão dessa necessidade e fala que

[...] o processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.

Para ela, só o conhecimento do percurso da vida de um professor nos torna capazes de abraçá-lo inteiramente, captando o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma; pondo, em evidência, o modo de mobilizar conhecimentos, expressar valores.

Desta maneira, se consideramos um professor como um ser humano complexo (e não possuidor apenas de uma cabeça pensante), sabemos que para que vejamos transformadas as suas ações em sala de aula, é importante que sejamos capazes de acolhê-los integralmente. Trata-se, assim, de uma tarefa muito difícil e pouco pontual. Deste modo, o resgate do seu dia a dia é essencial para que, em sendo acolhido, ou simplesmente na demonstração de um olhar diferenciado sobre um mesmo problema, possa acalentar seus sonhos ou confrontar

suas certezas na hora mágica em que se revela o nosso cotidiano. A este respeito, fala-nos Paulo Freire (2003, p.153), em *Pedagogia da Autonomia*:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros [...] A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura da explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Entende-se que o caminho para se chegar a esse acolhimento deverá ser um caminho que possibilite ao docente dar-se conta dos papéis e dos valores que tem assumido cotidianamente em sala de aula. Esse dar-se conta só poderá acontecer se levarmos em consideração que, ao dar aula, muitos elementos confluem para a confirmação de uma postura e, dificilmente, o professor age consciente e/ou maquiavelicamente quando defende — na prática, aquilo que — teoricamente — não defenderia.

Desta forma, sabemos que para a mudança dos valores que uma teoria crítica preconiza e exige na sua aplicação, é importante e necessário que a reflexão sobre a educação, sociedade, alunos, métodos etc., utilize diferentes linguagens sobre esses temas, possibilitando a expressão de significados também diferentes. Conforme Luckesi (1999, p.120),

o ser humano é muito mais do que um ser racional, um ser que pensa, um ser que fala, um ser que usa símbolos. [...] É um ser na sua totalidade. Para isso, necessitamos de romper com o modo aristotélico de compreender o humano, por gênero e espécie. Ele é mais, muitíssimo mais, do que a expressão da racionalidade; evidentemente, incluindo-a.

Assim, percebe-se que na ação pedagógica, os professores enfatizam valores e buscas ligados ao modo como vivem e agem na sociedade. Pimenta (1999, p.18) argumenta quanto à construção da identidade:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Compreende-se, assim, que a teoria progressista de educação é dialética de desenvolvimento por centrar-se no processo. Ela nos desafia em relação a outros elementos didáticos, destacando-se: a) a necessidade de vivência de aprendizagem em todas as suas dimensões, b) a inversão da lógica didática, deslocando o problema didático: o mais importante

não é o que fazemos e sim o porquê fazemos. Como radicalizar? Adélia Prado (1980, p.25) versa: “Não quero faca nem queijo, eu quero fome.” Se há no mundo encantamento e no estudante curiosidade, ao educador expandem-se as fronteiras do ensino à medida que busca a integração dos aprendizes em sua cultura, rompendo-se com a atemporalidade dos conteúdos, buscando-se uma educação que os integre na sociedade em que vivem, para o hoje e para as diferenças.

Outra significativa mudança está presente na compreensão sobre o espaço em que se ensina e em que se aprende. Deste modo, diz-se que espaços e tempos escolares são organizadores da subjetividade ao ensinar conteúdos, inclui-se sujeitos em formas de viver, de conviver e de relacionar-se no intuito de atingir fins políticos, sociais e econômicos. Deste modo, é possível deduzir que seriação, disciplinaridade, organização por idade, a sequência de atividades promovem instâncias de normalidades/anormalidades a partir de categorias de aprendizagem e desenvolvimento produzidas em consonância com diferentes saberes pedagógicos. Assim, os contextos não podem estar desvinculados de tempo uma vez que se compreenda que ali estão presentes os instrumentos materiais e simbólicos, todo contexto é social e histórico. Do mesmo modo, não se podem separar os sujeitos dos seus tempos; essa desapropriação destitui o sujeito da história.

Ao entendermos que o professor não absorve passivamente o ambiente, percebemos que ele é construído/reconstruído por ele em suas relações. Desta maneira, é preciso dar ao tempo educativo o movimento da vida, sua permanente transformação. Segundo Bondiola (2004), o ambiente reflete uma cultura que é própria de cada realidade e deve ser/é pensado por todos. Entende-se que a criança vem ao mundo e desen-

volve-se em interação com a realidade social, cultural e física. É preciso pensar numa proposta educacional que permita conhecer esse modo a partir do profundo respeito por ela, ainda não é o momento de sistematizar essas informações, trata-se de vivê-lo. O estudante, assim, é visto como um agente ativo em seu próprio desenvolvimento, construindo e adaptando-se ao ambiente ao modificar seus esquemas básicos.

Onde Queres Desejo, Sou Paixão

Finalizando, diz-se que mais que gostar de ensinar é importante que o professor goste de aprender. A nossa sala de aula é espaço de democratização de saberes, de história, de tempos. Assim, o espaço não é algo dado, natural, mas, sim, construído. É expressão da nossa historicidade e, assim, toma-se o tempo como definido na ação do professor, das crianças e demais. A forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, considerando suas necessidades, desafiando-as. Mas não é suficiente ter uma sala dinâmica e ativa. É necessário que haja significação sobre os processos. O modo relacional exige a não linearidade de processos, provocando a re-construção do que já foi aprendido pelos outros, a dita aprendizagem duplicada.

A história nos ensina que *talvez o mundo não seja pequeno nem seja a vida um fato consumado*, como versa Chico Buarque (2010) e que *apesar de você, amanhã há de ser um novo dia*. Desta maneira, entende-se que a educação, que é reprodutora dos ideários e práticas desse sistema, pode vir a ser transformadora, à medida que converta projetos sociais para a transformação do estabelecido em prática educativa, interessada sobremaneira na emancipação do aluno, sua

conscientização sobre as matrizes de dominância, sendo capazes de caminhar no reverso do tempo, entoando um “*cantar vagabundo, trazendo alegria pro mundo, tins e bens e tais*” (Veloso).

Uma vez que esteja assentada numa lógica da heterogeneidade e do protagonismo, a educação escolar poderá assumir outros postulados, com pedagogias mais coerentes com eles, como a cooperação e a interdisciplinaridade. Estes dois princípios denotam aspectos de nossa sociabilidade, provocando a retomada de sentidos educativos mais amplos, muito além da lógica da criação desta instituição, possibilitando, ao ser humano, resgatar a atividade criativa, inventiva e que, acima de tudo, só pode ser confirmada por seus pares. Ou seja, de nada vale o feito, o dito e o pensado, se não assumir feição de comunitário, solidário, analítico, espelho d’alma, d’água. No dizer do poeta baiano, “*Onde queres revólver, sou coqueiro, e onde queres dinheiro, sou paixão, onde queres descanso, sou desejo.*” (Caetano Veloso)

É desta forma que percebo a ação educacional como um “*templo, tempo*”, aquela que assume, em definitivo, o compromisso com a realidade e a capacidade de professores e estudantes recriarem o espaço educacional, assumindo os desafios que a história põe a cada sujeito na apropriação de suas vidas. Para isto, o educador, em formação ou não, precisa confrontar-se com a complexidade e a contradição da realidade em que atua, sendo “outros” que, no dizer de Manuel de Barros (1996, p.19), *sendo outros, faço homens como borboletas*. Que as asas da transformação possam pousar sobre nossas escolas.

Referências

BARROS, Manuel. *Livro sobre o nada*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CANDAU, Vera (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALVÃO, Izabel. *Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

HOLANDA, Chico. GIL, Gilberto. *Cálice*. Disponível em: WWW. www.paralerepensar.com.br. Acesso em: 18 nov. 2010.

KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro, psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

LUCKESI, C. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. *Cadernos de Pesquisa/Núcleo de Filosofia e História da Educação*, Salvador, UFBA, v. 3, n. 1, 1999.

MARX, K. *O Capital* — crítica da economia política. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985. (Livro I, v. I).

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1992. p.115-123.

NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PRADO, Adélia. *Cacos para um vitral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. (Poema Tempo).

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

_____. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

_____. *A Formação Social da Mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995b.

_____. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995a.

_____. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

_____. *Do ato ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979a.

_____. *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Estampa, 1979b.