

## **AFETIVIDADE E ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA**

Milena Oliveira de Lira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
[milenalira.ufrn@gmail.com](mailto:milenalira.ufrn@gmail.com)

### **Resumo**

O presente artigo tem como objeto de estudo uma discussão sobre a dimensão afetiva na relação ensino-aprendizagem na Educação Infantil, tomando como foco a reflexão da nossa prática pedagógica nesse nível de ensino. Escolhemos a abordagem psicogenética de Henri Wallon para fundamentar o estudo, visto que sua teoria fornece elementos fecundos para compreensão da interação professor/aluno na escola. Os seus conceitos sobre o desenvolvimento da constituição da afetividade da criança convertem-se em um instrumento que amplia as possibilidades do professor trabalhar as dimensões da interação organismo-meio e os aspectos cognitivos, afetivos e motores das crianças. Fizemos um recorte de nossa prática pedagógica, materializado em registros de situações vividas com uma criança de cinco anos, do nível IV que apresentava problemas de adaptação e socialização e analisamos atividades pedagógicas realizadas em nossas aulas que tinham como objetivo o desenvolvimento da personalidade e autonomia dessa criança e do restante da turma. Partimos do pressuposto de que o conhecimento dos professores de Educação Infantil acerca do processo de construção de uma personalidade infantil autônoma pode interferir positivamente no desenvolvimento afetivo e psicológico da criança. Os resultados advindos de uma reflexão teórica sobre a própria prática nos permitem tomar atitudes mais informadas e conscientes sobre o desenvolvimento da afetividade das crianças na Educação Infantil.

**Palavras- chave:** Afetividade, Criança, Professor.

### **Introdução**

Diante das transformações ocorridas no mundo contemporâneo, a formação do professor reflexivo apresenta-se como uma alternativa às dificuldades decorrentes da formação inicial e continuada. A necessidade de reflexão da própria prática docente no âmbito da educação infantil transcende indubitavelmente todos os esforços institucionais e teóricos; pois é investigando a sua docência que o professor compreende os seus limites e as possibilidades de resignificação de sua ação pedagógica. Além disso, em vez de aguardar por soluções vindas da administração educativa ou de grupos acadêmicos, temos a oportunidade

de investigar diretamente nossos problemas e repensá-los à luz de teorias.

De acordo com Ponte (2008, p.2):

Este campo de investigação, essencialmente profissional, tem como grande finalidade contribuir para clarificar os problemas da prática e procurar soluções. Note-se, no entanto, que tal trabalho pode ser conduzido numa lógica, sobretudo de *intervir e transformar*, sabendo à partida aonde se quer chegar, ou numa lógica de *compreender* primeiro os problemas que se colocam para delinear, num segundo momento, estratégias de acção mais adequadas.

No ano de 2009 tivemos um feliz retorno às coloridas salas de aula de Educação Infantil, após nove anos de separação. Separação esta que se concretizou apenas fisicamente, porque, de alguma forma, o interesse que sempre apresentamos por este segmento da Educação nunca desapareceu. No ano de 2010, iniciamos uma especialização nesta área tão prazerosa e fértil de prática, estudo e pesquisa.

Nesse contexto, retomamos com mais profundidade os estudos da teoria de Wallon, tecendo relações entre os pressupostos teóricos desse autor e o comportamento/desenvolvimento emocional dos nossos alunos, modificando nossa postura diante das dificuldades de interação que tínhamos com alguns alunos. A teoria psicogenética de Wallon sempre chamou a nossa atenção pela sua contribuição para o entendimento da dimensão afetiva da docência na Educação Infantil. Ainda na graduação de Pedagogia, escolhemos como um dos objetivos da prática do Ensino Fundamental o estabelecimento de uma relação afetiva satisfatória com os alunos, visto que já era uma questão que nos inquietava. Pesquisar este assunto nos realiza, principalmente pelo prazer que apresentamos em interagir com crianças pequenas, sempre atentas à leitura de seus movimentos, expressões, emoções, interações e às necessidades que apresentam.

Mediar um processo de aprendizagem com vistas a um desenvolvimento da afetividade e autonomia da criança necessita de um aporte teórico que subsidie o trabalho educativo, fornecendo elementos que englobam uma psicogênese da pessoa completa. Assim se apresenta a teoria psicogenética walloniana. Como nos diz Galvão (1995), este projeto teórico prevê o estudo integrado da criança contextualizada nas suas relações com o meio, à medida que esse teórico recusou-se a seleccionar um único aspecto do ser humano, abarcando em seus escritos os vários campos funcionais da atividade infantil: afetividade, motricidade e inteligência. No estudo do desenvolvimento da afetividade da criança, são considerados: a

gênese dos seus processos mentais, as suas especificidades em um dado momento e o seu devir, em termos de tendência de desenvolvimento e possibilidades de atuação pedagógica.

A abordagem de Wallon valoriza o papel do professor como elemento diferenciado e responsável pela unidade do grupo, podendo perceber as manifestações das crises infantis com o distanciamento necessário para não as comprimir nem se submeter a elas. O professor é valorizado também do ponto de vista do conteúdo. Não se deve colocar como exclusivo detentor do saber e único responsável pela sua transmissão, mas tampouco abdicar deste papel, submetendo-se indiscriminadamente à espontaneidade infantil.

### **A teoria de Desenvolvimento de Henri Wallon: considerações iniciais**

Conforme Wallon (1968) a gênese da inteligência é genética e organicamente social, isto é, o ser humano é social e sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar. Nesse sentido, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Wallon é centrada na psicogênese da pessoa completa.

Wallon (1968) teoriza sobre a importância e a influência das emoções no desenvolvimento da criança, em todos os seus aspectos, especialmente na gênese da consciência objetiva. Assume como pressuposto que a vida de um organismo é um todo, indissolúvel em seu funcionamento, e cuja unidade apresenta possibilidades de diferentes graus de complexidade de acordo com a diferenciação de suas funções.

Em seus estudos do desenvolvimento infantil propõe cinco estágios com predominância afetiva e cognitiva alternadas, sejam eles: Impulsivo-emocional (afetiva), sensorio-motor e projetivo (cognitivo), personalismo (afetivo), categorial (cognitivo) e adolescência (afetivo). O estágio que nos interessa, pelas razões específicas do nosso estudo, é o do personalismo que cobre a faixa dos três aos seis anos de idade. Neste estágio, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A formação dessa personalidade seria uma consciência de si, uma diferenciação entre eu e o outro.

Esse desenvolvimento para Wallon é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Segundo o autor a passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação, impulsionada por conflitos. De acordo com o referencial epistemológico adotado pelo autor, a contradição é constitutiva da relação do

sujeito com o objeto de conhecimento.

Segundo o autor, a construção da personalidade passa por duas etapas: a do eu corporal e eu psíquico. A primeira se refere à diferenciação no plano corporal onde o bebê já diferencia o corpo das superfícies exteriores. A construção do eu corporal é pré-requisito para a construção do eu psíquico, a consciência de si, do eu e do não-eu.

Após os três anos de idade no estágio do personalismo a criança passa por uma crise denominada “fase da oposição”, onde se opõe de forma ferrenha ao não-eu: combate qualquer ordem, convite ou sugestão que venha do outro. Nessa fase, ainda a criança se esforça para ser o centro das atenções, dispondo para tanto de variados recursos como: manifestações de ciúme, trapanças, dissimulação. Posterior à fase da oposição, temos mais duas: personalismo positivo, etapa da sedução, idade da graça, onde a criança sente uma necessidade de admiração; e o momento seguinte seria a atividade de imitação, onde as crianças imitam as pessoas que lhes atraem incorporando suas atitudes e também o seu papel social.

Neste movimento de expulsão e incorporação do outro o educador infantil precisa estar ligado afetivamente a esta criança e, principalmente, trabalhar bem estes conceitos wallonianos de forma a conseguir intervenções positivas e eficazes no desenvolvimento de seus alunos. Um professor com este olhar diferenciado pode conseguir avanços significativos no processo de construção de uma personalidade autônoma.

Wallon (1968) objetiva compreender a formação do indivíduo e sua teoria do desenvolvimento da personalidade divide-se em duas funções: a afetividade e a inteligência. A evolução da inteligência esta ligada à afetividade de tal forma que a afetividade e a inteligência são parceiros inseparáveis na evolução psíquica, pois ambas ajudam no desenvolvimento das crianças.

### **A Construção da afetividade na interação professor/criança – refletindo sobre a nossa prática docente**

Nesta seção do artigo, apresentamos a reflexão de nossa própria prática, aqui evidenciada através de registros reflexivos e relatórios de avaliação que foram analisados à luz da teoria de Wallon e intérpretes da sua obra.

Inicialmente, daremos ênfase às dificuldades de interação afetiva e pedagógica que enfrentamos, especialmente com uma criança de cinco anos, nossa aluna do nível IV da Educação Infantil. Procuraremos detalhar aspectos da atividade infantil em todos os seus

campos funcionais: afetivo, motor e cognitivo, buscando compreender cada uma de suas manifestações, no conjunto de suas possibilidades sem a prévia censura da lógica adulta. (GALVÃO, 1995).

No ano de 2010 recebemos em uma escola filantrópica de Educação Infantil, do município de Natal/RN, uma aluna chamada Melissa<sup>1</sup>, de cinco anos de idade, meiga, simpática, com uma oralidade fluente, carismática, alegre e com uma grande necessidade de chamar atenção. A turma era de nível IV, com 28 alunos, uma professora e uma estagiária. Desde os primeiros dias de aula a menina começou a relatar diariamente queixas de saúde: ora dor de cabeça, ora dor de barriga, ora ânsia de vômito.

No primeiro dia de aula, ligamos para família pensando ser verídico o fato, mas para nossa grande surpresa, ao retornarmos da ligação, a menina estava correndo no recreio e voltou para a sala em ótimo estado de saúde. Percebemos que o mal-estar não havia passado, pois, na verdade, ele nunca existira de fato.

Os nossos registros reflexivos apontam a preocupação e atenção que passamos a ter com essa criança:

Estamos bem preocupadas com Melissa, ela tem apresentado uma característica peculiar em seu comportamento. Desde os primeiros dias de aula “inventa” umas doenças para chamar nossa atenção, fala que foi ao hospital e que vomitou em casa, mas quando digo que vou ligar para mãe e me certificar ela desconversa dizendo que o ocorrido foi há dias atrás. Percebo que existe uma necessidade grande de chamar atenção e uma possível dependência emocional. (Registros Reflexivos 30/03/10)

Procuramos a sua mãe e falamos sobre o assunto, ela nos relatou que “achava a filha manhosa pelo fato de ainda mamar.” Pensamos que se referia à mamadeira que algumas crianças passam vários anos utilizando. Porém, a mãe se referia ao ato de mamar no sentido literal da palavra. Orientamos que a criança já tinha cinco anos e que isso não fazia bem para a saúde e equilíbrio emocional nem da filha, nem da mãe. Ela relatou também, que a menina se utilizava destes “recursos” em casa quando queria ter sua vontade satisfeita. A mãe

---

<sup>1</sup> Este nome é fictício por uma questão ética de preservação da identidade do sujeito.

chegava a não sair de casa por conta destes “problemas de saúde” que a menina dissimuladamente apresentava.

O que a menina apresentava era uma dependência emocional e um possível comprometimento na diferenciação do eu e do não-eu dentro do processo de evolução da afetividade. Apresentava-se ainda na fase da oposição onde se esforça com todos os recursos que possui para ser o centro das atenções, com suas dissimulações e dramas. A fase da oposição compreende o estágio do personalismo e é precedida segundo Wallon (1968) por uma fase de alienação de si mesmo, de não-diferenciação do eu e do ambiente, também denominada de fase de formação do eu corporal. Durante a oposição o sujeito torna-se senhor de si opondo-se ferrenhamente a outrem, iniciando a evolução da personalidade.

Podemos observar nesse trecho de um Registro Reflexivo, o esforço da menina em conquistar a atenção da professora, utilizando-se para isso de astúcias e dramas.

*Hoje Melissa me mostrou uma marca em seu braço, relatando que estava machucada. Percebi nitidamente, que ela havia se furado com o lápis. Como sempre, minha intervenção foi de mostrar a ela a verdadeira dimensão do machucado, disse que não era grave e que nem precisava de remédio. Quando ela foi sentar fiquei bastante preocupada, ela estava “produzindo um machucado” para chamar nossa atenção, estava trapaceando e dissimulando. (Registros Reflexivos, 22/04/10)*

Segundo Almeida (p. 68) “para obter o que quer, a criança é capaz de recorrer à astúcia, à duplicidade e à manha... para... ser o objeto exclusivo das atenções dos adultos que lhes são mais próximos.” Neste episódio pudemos ver como Melissa tentou disfarçar a verdadeira causa de seu machucado para conseguir o seu objetivo: ser o centro das atenções.

Percebemos, segundo Dantas (1992), resquícios da simbiose fetal e uma permanente e prolongada simbiose alimentar e afetiva de uma criança de cinco anos que ainda mamava. Essa simbiose precisava ser rompida para dar lugar a uma individualidade diferenciada.

Esta fusão mãe/lactante prolongada alongou também o período de indiferenciação, onde esta criança percebia-se fundida nos objetos, professores, colegas e nas situações, misturando sua personalidade à dos outros e a destes entre si.



A construção dessa individualidade, de uma personalidade autônoma, segundo Dantas (1993) constitui-se o ponto de partida e de chegada da marcha de evolução do plano afetivo numa elaboração recíproca com as conquistas do plano cognitivo. Dentro desse processo de evolução, o advento da função simbólica permite um enriquecimento dos canais de expressão afetivos, não mais limitados ao contato corporal. A afetividade neste estágio pode ser nutrida através das mais diversas formas de expressão que colaboram também no processo de desenvolvimento cognitivo.

Acompanhando todo esse quadro as docentes se sentiram grandemente mobilizadas a mediar esse processo de distinção entre o eu e o não-eu da criança. O envolvimento das professoras se explica diante do poder de mobilização e contágio das emoções. O bebê e a criança pequena são seres basicamente emocionais com grande capacidade de mobilizar os adultos com suas ações. “Daí o fato de que a relação adulto-criança se caracteriza por ser um tipo de vínculo marcado por uma elevada temperatura afetivo/emocional, onde o adulto se vê invariavelmente exposto ao contágio... A emoção é o agente mediador da ação pedagógica.” (Dantas, p.73, 1993)

Com o intuito de desenvolver a afetividade da criança, cujas dificuldades foram relatadas e analisadas anteriormente, desenvolvemos um conjunto de atividades pedagógicas fundamentadas na teoria walloniana que contribuíssem para desencadear processos de interação entre professoras e crianças promovendo expressão em diversas áreas e linguagens.

Dentre as situações pedagógicas vivenciadas por Melissa, seus colegas e professoras, destacaremos aquelas mais significativas no processo de evolução afetiva da criança.

Dentro da concepção de modalidades organizativas do RCNEI (1998) as situações pedagógicas podem ser divididas em: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho. Podemos classificar as situações que desenvolvemos para possibilitar o processo de evolução de Melissa dentro de dois grupos: atividades permanentes e projetos de trabalho. Faz-se necessário uma pequena conceitualização dos termos para contextualizar estas atividades dentro da dinâmica de uma sala de aula infantil.

### **Atividades permanentes**

Realizamos atividades que se reiteram de forma sistemática e previsível, diariamente, uma vez por semana ou por quinzena, durante vários meses ou ao longo de todo o ano escolar,

respondendo às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças. Dentre elas, podemos citar:

### ***Roda de conversa***

Desenvolvemos em sala de aula rodas de conversa, por ser uma atividade permanente realizada diariamente dentro da rotina de uma sala infantil, onde cada criança é desafiada a participar do processo, tendo o direito de usar a fala para expressar suas ideias, emitir suas opiniões, pronunciar a sua forma de ver o mundo. Falando e escutando o outro que fala, as crianças vão experimentando o aprendizado da democracia e da escuta compreensiva.

Neste trecho, podemos perceber a utilização da Roda de conversa como instrumento de interação e reflexão entre professoras e alunos.

*A estagiária e eu temos realizado diversas intervenções juntamente à Melissa para ajudá-la num processo de amadurecimento e construção da personalidade que segundo meus estudos em Wallon, finaliza por volta dos seis anos de idade. Nessas intervenções, estimulamos sua interação com os outros e ela tem amadurecido num processo que não posso dizer que vai acabar no final do ano letivo, mas estou feliz com os avanços percebidos. Tenho me utilizado do momento da Roda de conversa para intervir de forma a ajudá-la a perceber que não é a única na sala. (Registros Reflexivos, 13/05/10)*

Os momentos de roda foram substancialmente significativos para a evolução afetiva e cognitiva de Melissa. Este momento é, desde sua essência, propício à interação dinâmica e prazerosa entre pares e docentes. Acerca desse processo Tassoni e Leite (p. 01) revelam que “... o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas interações, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente.” Foram em momentos como esses que diariamente Melissa, sob nossa mediação, exercitou a fala democrática e a escuta compreensiva.

### **Desenho**

O desenho é outra atividade que realizamos de forma permanente por acreditarmos num desenvolvimento possível do grafismo infantil, uma linguagem bastante utilizada pelas



crianças como forma de expressão. O desenho não é simplesmente a representação do mundo visível, mas uma linguagem com características próprias, que envolve decisões individuais e de culturas coletivas, é também uma tentativa de comunicação formal e um meio de representação e simbolização. A criança expressa em seu grafismo aquilo que ainda não consegue com outras linguagens, por exemplo, a fala ou a escrita.

Neste registro descrito abaixo, podemos perceber como a criança conseguiu sinalizar um regresso em seu desenvolvimento através da linguagem não-verbal.

*Melissa regrediu bastante no período do recesso. Hoje conversamos na roda sobre as Férias, registramos através do desenho o que mais gostamos desse período, socializando em seguida com os colegas. Melissa relatou que o seu passeio preferido foi no hospital onde passou o dia inteiro, tomou dois soros e foi muito bem tratada. Fiquei bem pensativa... Ela gosta do hospital por que é o lugar onde ocupa o centro das atenções.*

*Ela voltou a relatar sintomas de doenças que não existem. Precisamos investir de novo nas velhas e em novas estratégias. Registros reflexivos (27/07/10).*

Diante do retrocesso aparente, era hora de retomar um processo que já havia sido pensado desde o 1º semestre, um processo pedagógico e afetivo, pela natureza das interações construídas. Atividades diferenciadas precisavam ser intensificadas para que Melissa desse um salto de desenvolvimento em seu processo de construção da personalidade.

### **Projetos de trabalho**

Segundo o RCNEI (1998) os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado.

## **Projeto Literart**

### **Brinquedos antigos: com pano e sabugo também se brinca**

Este projeto apresentava como objetivo geral o resgate de brinquedos e brincadeiras do tempo dos pais e avós, vivenciando momentos lúdicos de acesso às tradições culturais de uma época. Decidimos explorar os livros de Monteiro Lobato que traziam **Emília e Visconde de Sabugosa**, personagens centrais de nosso trabalho, por representarem o conceito de brinquedo antigo.

Dentro deste projeto Melissa participou intensamente de várias etapas sendo escolhida para representar a Emília na encenação e na coreografia da música que leva o nome da personagem, de Baby Consuelo e Pepeu Gomes, a criança participou ativamente de todo o processo, criando, inclusive, vários passos da coreografia.

As diferentes vivências proporcionadas pela escola desempenham um papel importantíssimo na formação da personalidade da criança, como nos diz Bastos e Pereira (p.12). “Quando participa de grupos variados, a criança assume papéis diferentes e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Quanto maior a diversidade dos grupos, mais numerosos serão seus parâmetros de relações sociais, o que enriquecerá sua personalidade.”

### **Conclusão**

Percebemos ao longo de todo o processo vislumbrado neste artigo que a ampliação dos canais de expressão, planejados e mediados ao longo do processo, contribuiu positivamente no avanço de um processo de desenvolvimento afetivo e cognitivo que estava prejudicado por uma simbiose alimentar e afetiva prolongada. Desta feita, percebemos que essas linguagens foram exploradas em muitas de suas nuances, oportunizando para a menina um avanço notório e para as docentes uma reflexão e aprimoramento de uma prática, pautada numa relação afetiva planejada, embasada e mediada, conscientes da importância do olhar “wallloniano” do professor em sala de aula, ressignificando essa prática nas salas infantis.

Como já foi citado, Melissa conseguiu realizar saltos qualitativos em seu desenvolvimento afetivo e social. Acreditamos que avançou no processo de diferenciação entre o eu e o não-eu. Todo o grupo formado pela professora, estagiária e colegas forneceu elementos ricos de interação, reflexão e expressão para que a menina conseguisse separar sua

identidade da massa difusa que a embaçava no início do ano.

A reflexão da própria prática iluminada pelo aporte teórico de Wallon trouxe-nos a certeza da importância do papel do professor enquanto responsável pela unidade do grupo, um mediador das interações e da apreensão do patrimônio cultural adulto. A formação do professor reflexivo nas salas de educação infantil se mostrou necessária e possível, haja visto que refletindo acerca dos problemas de seu dia-a-dia reelabora a teoria conforme as suas necessidades imediatas de trabalho, produzindo um novo conhecimento... Conhecimento capaz de iluminar sua prática que não será mais a mesma, se renovará cada vez que o olhar docente se voltar com atenção para uma situação, problema ou aluno que o leva a refletir, estudar, pesquisar. Refletindo o professor torna-se mais humano e humaniza todo o seu fazer pedagógico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. Universidade Tiradentes. Aracaju/SE. 2008.

\_\_\_\_\_. A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor. Ano

BASTOS, Ivanilda Maria e Silva; PEREIRA, Sonia Regina. A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil. UDESC/Joinville.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Por to Editora, 1994.

DANTAS, Heloysa de Souza. Emoção e ação pedagógica na infância: Contribuição de Wallon. Temas em Psicologia, nº 3, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

\_\_\_\_\_. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon:

teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda. 1992.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Ed. Vozes, São Paulo. 1995.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henry Wallon. Apresentado como minicurso na 27ª Reunião da Anped, no GT Psicologia da Educação, em 2004.

\_\_\_\_\_. Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. Edições Loyola: São Paulo, 2011.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. CASTRO & E. TORRE (Eds.), **Investigación en educación matemática**. Coruña: Universidad da Coruña, 2008.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A relação afeto, cognição e práticas pedagógicas. PUC - Campinas, UNICAMP.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Universidade Estadual de Campinas.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. Do ato ao pensamento. Ensaio de psicología comparada. Petrópolis, Vozes, 2008.