

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
LORRAYNE BRUNA DE CARVALHO

**REFLEXÕES ACERCA DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: Contribuições de Henri Wallon para a
Educação Física Infantil**

GOIÂNIA
2011

LORRAYNE BRUNA DE CARVALHO

**REFLEXÕES ACERCA DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: Contribuições de Henri Wallon para a
Educação Física Infantil**

Trabalho apresentado como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciada em
Educação Física pela Universidade Federal de
Goiás, sob a orientação do professor Ms.
Nivaldo Antônio Nogueira David

GOIÂNIA
2011

Dedico este trabalho a minha amiga e
conselheira. À minha mãe Suzete
Almeida.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por mais esta conquista na minha vida.

Ao meu pai Mauro pelo apoio e incentivo durante todos os meus anos de estudos. À minha mãe Suzete, pelo carinho, compreensão, ajuda e acima de tudo, pelo exemplo de perseverança que me deu. E a minha irmã Letícia, pela compreensão que muitas vezes teve comigo nos momentos de estresse durante a construção deste trabalho.

Agradeço também a minha família, avós, tios e primos pelo apoio, carinho, amor e paciência.

Aos meus queridos amigos: Vanessa Mesquita, Frederico Alves e Raquel Melo, pelos conselhos e momentos de descontração.

Aos meus queridos professores. Mestres os quais me instigaram sempre a busca de novos conhecimentos e pelos quais possuo profundo respeito e carinho.

Agradeço à “família Pibid/FEF” pelos momentos de discussões, de enriquecimento intelectual e de diversão também. Em especial à Pâmella Gomes e ao Johnnys Fleuri, que acabaram se tornando meus irmãos de coração.

E por fim, agradeço ao meu orientador, Nivaldo David, pela coragem e disposição em me orientar. Pelo carinho e preocupação que teve comigo desde quando ingressei no Pibid. Inúmeros foram os conselhos não só para a minha vida acadêmica, como pessoal também. Considero-o mais do que um amigo que fiz na minha formação acadêmica, mas sim como um pai.

Muito obrigada!

Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho impar.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A pesquisa teórica de graduação apresentada neste trabalho elegeu como objetivos refletir acerca da afetividade na produção de Henri Wallon e assim discutir a suas contribuições realizando reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física Infantil. Para isso, a partir de uma revisão bibliográfica, algumas obras traduzidas do autor foram utilizadas, assim como livros de autores que estudam acerca da sua teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, autores que discutem sobre a relação da educação física e a educação infantil e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Questões como o processo de desenvolvimento da criança e as situações de conflito presentes na prática pedagógica da Educação Física foram elucidadas neste trabalho. Assim, concluiu-se que é necessário que o professor reflita acerca do papel que a afetividade exerce no desenvolvimento da criança, não se limitando aos aspectos funcionais do movimento para que assim ele possa compreender mais claramente as situações que ocorrem na sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Henri Wallon – Afetividade - Educação Física – Educação Infantil

ABSTRACT

The theoretical research graduate elected as presented in this paper aims to reflect on the affection in the production of Henri Wallon and thus making their contributions discuss the reflections on the teaching and learning of Physical Education for Children. For this, from a literature review, some translated works of the author were used, as well as books by authors who study about this theory of the Complete Person Psychogenesis, authors argue that physical education and kindergarten school and National Curriculum Reference Early Childhood Education. Issues such as the process of child development and the difficult situations in pedagogical practice in physical education were elucidated in this work. Thus, we concluded that it is necessary that the teacher reflects on the role affectivity plays in child development, not limited to the functional aspects of the movement so that it can more clearly understand the situations that occur in their teaching.

Keywords: Henri Wallon - Affection - Physical Education - Kindergarten school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I.....	11
A TEORIA WALLONIANA DA PESSOA COMPLETA.....	11
1. Alguns traços biográficos	11
2. As origens do desenvolvimento psicológico da criança	16
2.1. Domínios funcionais.....	20
CAPÍTULO II	27
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	27
1. A construção do pensamento e do desenvolvimento motor da criança.	29
2. Os estágios de desenvolvimento	30
CAPÍTULO III	37
EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA	37
1. O que diz o RCNEI na orientação da Educação Infantil no Brasil.....	37
2. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem da educação física na educação infantil.	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	50
ANEXOS.....	52

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado resulta de um recorte de estudo bibliográfico decorrente de uma das demandas desafiadoras da escola, transformada em temática de estudo realizado pelo grupo PIBID¹ da Faculdade de Educação Física da UFG. Composto por um coletivo de professores universitários, acadêmicos e professores e educadores de duas escolas da rede municipal de ensino de Goiânia, o grupo PIBID/FEF tem como objetivo intervir na realidade escolar socialmente determinada através do trabalho coletivo – delimitado pelo modelo da pesquisa-ação. As atividades inicialmente desenvolvidas pelos bolsistas acadêmicos tinham como foco metodológico: a) preparação teórico-metodológica para uma aproximação da realidade multifacetada da escola; e, b) intervenção junto às escolas a partir das demandas estabelecidas pelo campo. Dentre as temáticas iniciais de estudos, a educação infantil foi uma dos temas pautados e induzidos pelas escolas, especialmente uma delas que realizava o ensino denominado de pré-escolar e que se via incomodada com o tipo de orientação oficial que recebiam e certa inquietação quanto ao que os professores ensinavam aos seus alunos.

Na época deste estudo, embora a educação infantil não contemplasse tal nível de escolarização, existiam várias escolas públicas com turmas de pré-escola, atendendo crianças de cinco anos de idade². Assim, se perguntava: como deve ser a qualificação dos professores para este período de “transição”? Como é dividido o tempo pedagógico da pré-escola dentro do período do ensino fundamental? E em relação à infraestrutura? Quais os recursos pedagógicos que as escolas possuem hoje? Educar/cuidar de crianças desta faixa etária? O que fazer?

¹ PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES.

² A educação Infantil se configura pela faixa etária de 0 a 6 anos e o ensino fundamental regular à partir dos 6 anos, nesse sentido, criar turmas de pré-alfabetização (4-5 anos) estava, em certo sentido, inadequada com as normas legais, mas, conveniente pela tradição escolar que foi de antecipar o processo de escolarização dos alunos.

Apesar do consenso entre os professores de que é necessário formar uma criança de forma integrada, envolvendo todos os aspectos – cognitivo, motores, sociais, afetivos, etc – no trato pedagógico, na prática educativa diária eles aparecem esquecidos ou mesmo dicotomizados.

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para as crianças pequenas deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos. (RCNEI, p. 17-18, 1998)

Privilegia-se um aspecto em detrimento de outros, quando foca-se no afeto, muitos procuram assumir temporariamente o papel de um familiar afetivamente; quando se enfoca nas ações motoras, procuram olhar a criança apenas como movimento corporal. Mas, geralmente, todo o processo está centrado nos aspectos meramente cognitivos visando acelerar as aprendizagens de ler e escrever e alguns aspectos lógico-matemáticos, sem levar em consideração a individualidade de cada criança como um todo.

No estudo, tomamos como base, por um lado, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil como um modelo orientador organizado pelo Ministério da Educação para as instituições e educadores/professores na Educação Infantil Brasileira e, por outro, como referencial de análises, as contribuições do psicólogo francês Henri Wallon com a Psicogênese da Pessoa Completa, cuja ênfase foi estudar e compreender as questões ligadas a afetividade (emoções) no plano da formação da criança como ser completo.

Desta forma, este estudo buscou suporte na Teoria Walloniana visando suas contribuições para melhor compreensão das possibilidades do trabalho pedagógico não só da educação física, mas de todas as áreas que estejam de alguma forma ligada a Educação infantil. A metodologia que foi utilizada buscou através da revisão bibliográfica compreender o desenvolvimento e as manifestações das crianças visando refletir acerca de uma prática mais adequada as possibilidades e

necessidades do desenvolvimento infantil, assim como, os elementos que auxiliassem na compreensão de como se dá o atendimento público da pré-escola no Brasil, através dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

CAPÍTULO I

A TEORIA WALLONIANA DA PESSOA COMPLETA

Henri Wallon, ainda hoje, é um autor bastante contemporâneo. Não só concentrou estudos, pesquisas e publicações no âmbito da psicologia, medicina e educação, mas está entre os grandes estudiosos que propiciaram importantes mudanças na educação francesa a partir de suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento infantil e da gênese do pensamento humano.

Wallon discutiu o desenvolvimento humano de forma não linear e através da análise de seus avanços e contradições. Entre termos médicos e neurológicos, o princípio básico de sua teoria é pensar a pessoa completa, em sua totalidade, enfrentando a complexa realidade numa perspectiva situacional e dinâmica.

Diante disto, se faz necessário explicitar alguns pontos de sua carreira para melhor compreendê-lo no tempo e quanto as suas propostas para a educação infantil.

1. Alguns traços biográficos

Henri Wallon, filho do arquiteto Paul Alexandre Joseph, nasceu (Paris – 1879) e viveu toda a sua vida na França. Membro de família republicana e de tradição democrática, foi criando em uma atmosfera humanista. O terceiro de sete irmãos, Wallon herdou o nome de seu avô, uma importante figura na história francesa pelas suas contribuições políticas de oposição ao Segundo Império e pela criação da “ementa Wallon” a qual acrescentou a palavra “republica” na Constituição de 1875. Em uma entrevista concedida a René Zazzo, Wallon fala sobre a sua família.

Devo a minha família o fato de ter sido criado numa atmosfera republicana e democrática. Uma de minhas primeiras lembranças é a morte de Victor Hugo. Eu tinha sete anos. Após o jantar, meu pai nos leu fragmentos de *Châtiments*. Isso me tocou muito. Na manhã do dia seguinte, meu pai nos levou, meu irmão e eu, à casa mortuária. Victor Hugo era contra os tiranos, explicou meu pai. Isso me tocou ainda mais. (ZAZZO *apud* GALVÃO, p. 16, 1995)

Wallon está entre os maiores pensadores da nova psicologia da criança. Seu interesse pelo estudo da psicologia se manifestou desde muito cedo, enquanto ainda cursava os seus estudos secundários.

Minha inclinação para a psicologia fez-se independentemente de qualquer influência exterior (...). Foi antes de mais nada uma disposição geral, uma questão de gosto, de curiosidade pessoal pelos motivos e razões que levam as pessoas a agir. Ainda hoje ocorre com frequência de eu extrair uma palavra de uma conversa e registrá-la sem bem saber o porquê. (Zazzo *apud* Galvão, p. 14-15, 1995)

Quando ingressou no ensino superior, antes de chegar à psicologia, estudou filosofia e medicina, trajetória que o destacou quanto à relevância na construção de suas obras. Ingressou na Escola Normal Superior (*École Normale Supérieure* – 1899) onde concluiu, aos vinte e três anos de idade, o curso de Filosofia nos princípios da filosofia de Kant a Hegel. E assim decide seguir a carreira de professor e ao receber a sua *agregation*³. Wallon começou a lecionar na periferia de Paris, no Liceu Bar-le-Duc. Trabalho esse que durou por cerca de um ano, pois “discordava dos autoritários métodos empregados para controle disciplinar, bem como do patrulhamento clerical exercido sobre o ensino, o qual levava, segundo suas palavras, ao obscurantismo e à desconfiança” (Galvão, p.16, 1995).

Iniciou seus estudos de medicina (1903 a 1908) se tornando assistente do Professor Nageotte, um histopatologista, realizando consultas psiquiátricas com crianças distúrbios de comportamento e deficiências neurológicas. E mesmo após receber o título de doutor, ele continuou trabalhando como assistente no Hospital de

³ Concurso público o qual garante aos que passarem a contratação pelo governo.

Bicêtre e, logo em seguida, no hospital de Salpêtrière até 1931. Para Wallon, o estudo realizado com as crianças, para além da compreensão da gênese do psiquismo humano, contribuía também com a educação.

Durante o período de 1914 a 1918 foi mobilizado como médico do exército francês. Assim seu estudo com as crianças e tese de doutorado foram interrompidos para prestar serviços na Primeira Guerra Mundial o que lhe proporcionou um contato com indivíduos adultos lesionados. Ao tratar dos soldados afetados por traumas da guerra, ele pode observar as lesões orgânicas, juntamente com os seus reflexos nos processos psíquicos, levando-o a refletir acerca da relação entre a razão e emoção. Relação a qual permeia grande parte da produção de Wallon, quando ele procura explicar a função da emoção na psicologia humana.

ela é composta de reações orgânicas, controladas por centros cerebrais específicos, e caracterizada por transformações corporais visíveis. Tais transformações são os resultados da interação entre as funções tônica e clônica. Sua principal função é mobilizar o meio social. Possibilita o nascimento da consciência e, uma vez que esta nasce, opõe-se a ela. Eis o início da psicologia dialética de Wallon. (Silva, p.4, 2007)

A partir da reorganização dos dados que já havia obtido nas observações com as “crianças anormais”, ele começou a ampliar os seus estudos na área neurológica. E finalizando a sua contribuição na guerra, Wallon continuou trabalhando, no Laboratório de Psicobiologia com o atendimento médico pedo-psiquiátrico.

Paralelo a publicações em revistas de Psicopatologia – apresentando resultados dos seus estudos – e a publicação de sua tese de doutorado titulado *A criança turbulenta*⁴ (L'enfant turbulent – 1925), criou o Laboratório de Psicobiologia da Criança, o qual foi integrado à Escola Prática de Altos Estudos (École Pratique de Hautes Études) em 1927 quando Wallon assume a direção dos cursos da mesma. No mesmo ano, ele também assume a Presidência da Sociedade Francesa de Pedagogia. E três anos depois, publica o livro *Princípios de psicologia aplicada*,

⁴ *L'enfant turbulent* foi o título de sua tese de doutorado e também de seu primeiro livro.

resultado dos trabalhos realizados após fundar juntamente com seu amigo Henri Pièron o Instituto Nacional do Estudo do Trabalho e da orientação profissional.

E foi no congresso de Psicologia Clínica (1931), na Rússia, que Wallon apresentou a sua psicologia como sendo essencialmente dialética. Isso se deu a partir de seu envolvimento com Círculo da Nova Rússia, onde o grupo participante queria aproximar os seus campos de interesse nas teses marxistas. Quatro anos depois, ele organiza as primeiras conferências do Círculo da Nova Rússia em uma publicação intitulada *A la lumière du marxisme*, círculo de estudo que contou com a participação de vários estudiosos como Pièron, Laugier, entre outros.

Tornou-se secretário-geral do Ministério da Educação Nacional, em 1944, e introduziu uma nova orientação escolar, a psicologia escolar. E, como resultado de um trabalho que durou cerca de três anos (1945 – 1947), Wallon apresentou à Assembleia Nacional da França, em 1947, o audacioso projeto Langevin-Wallon, no qual, em co-autoria com o físico Paul Langevin. Wallon juntamente com os vinte e três integrantes da comissão no Ministério da Educação tiveram como tarefa propor uma reformulação para o sistema de ensino nacional da França. O projeto tinha como eixo norteador, uma “educação mais justa para uma sociedade mais justa”. Desta forma, essa reforma pedagógica visava uma mudança no sistema escolar em sua totalidade, desde a organização dos programas até dos exames, tendo como foco principal as bases do ensino. Eliminar a seletividade do sistema francês, que tinha como pressuposto de aceitação a base econômica do indivíduo.

Segundo Mahoney e Almeida, as ações propostas no projeto advinham de quatro grandes princípios, os quais refletiam claramente as esperanças que o grupo tinha para mudar, econômico e socialmente, a sociedade da época:

- *Justiça* - Qualquer criança, qualquer jovem, independentemente de suas origens familiares, sociais e étnicas, tem igual direito ao desenvolvimento completo: a única limitação que pode ter é a de suas próprias aptidões.
- *Dignidade igual de todas as ocupações* – Todas as ocupações, todas as profissões se revestem de igual dignidade, ou seja, o trabalho manual e a inteligência prática não podem ser subestimados. A educação não

deverá fomentar o predomínio da atividade manual ou intelectual em função de razões de origem de classes ou étnicas.

- *Orientação* – O desenvolvimento das aptidões individuais exige primeiro orientação escolar, depois orientação profissional.
- *Cultura geral* – Não pode haver especialização profissional sem cultura geral. Em um estado democrático, no qual todo trabalhador deve ser um cidadão, é indispensável que a especialização não seja um obstáculo para a compreensão dos problemas mais amplos; só uma sólida cultura geral libera o homem dos estreitos limites da técnica; a cultura geral aproxima os homens, enquanto a cultura específica os afasta. (MAHONEY e ALMEIDA, p. 75, 2009)

E apesar de ser um projeto original e completo, ele não foi completamente implementado e, o que é pior, por cerca de cinco anos após sua apresentação, várias proposições presentes neste projeto foram recolocadas, tanto na França, quanto no exterior, mas sem nenhuma explícita menção a ele. No ano seguinte a apresentação deste projeto, Wallon cria a revista *Enfance*, a qual era fonte de pesquisa tanto para a área da psicologia quanto para a educação. Foi nesta mesma década (1940) que Wallon publicou seus livros mais importantes – *A evolução psicológica da criança* (1941); *Do ato ao pensamento* (1942) e *As origens do pensamento da criança* (1945) – mesmo estando em meio as complicações da Segunda Guerra Mundial.

Aos 70 anos de idade anuncia oficialmente a sua aposentadoria, mas mantém suas atividades científicas no seu Laboratório até 1953, quando sua esposa Germaine Anne Roussey Wallon falece. Poucos meses depois ele é atropelado em um acidente de carro o que o deixou imobilizado. Sem filhos, Wallon ainda tenta continuar trabalhando em casa, e acaba passando os anos finais de sua vida em cima de uma cama. Ele chegou a publicar cerca de 80 novos trabalhos até o dia 1º de Dezembro de 1962, quando preparava o seu último artigo para a revista *Enfance*, Wallon morre em Paris.

2. As origens do desenvolvimento psicológico da criança

A psicologia genética estuda os processos mentais, sua formação e transformações, em escala dos seres vivos, da espécie humana e do indivíduo. Na escala dos seres vivos, um dos principais focos é descobrir a gênese biológica dos processos mentais; o momento em que a organização estrutural está pronta para que a matéria viva possa ter acesso e condições de se manifestar psiquicamente. Ao nível da nossa espécie, a psicogênese ainda apresenta alguns pontos incertos, principalmente ao tratar da evolução do primata para o homem. Segundo Wallon (1979), “A morfogênese e a psicogênese nem sempre andam a par”. E à escala do indivíduo, a psicologia genética estuda a transformação da criança em adulto, considerando assim tanto os fatores biológicos quanto os fatores sociais dessa evolução.

Em termos metodológicos, a teoria Walloniana tem seus pilares na perspectiva genética e na análise comparativa. Para esse autor, “a explicação de um fenômeno exige que se saia do plano em que ele se dá, já que um fato não pode conter a própria causa”; quanto maior o número de planos de comparação utilizados mais completa a explicação dos fenômenos estudados. Assim, para a compreensão do desenvolvimento infantil não bastam os dados fornecidos pela psicologia genética, é preciso recorrer a dados provenientes de outros campos de conhecimento. Neurologia, psicopatologia, antropologia e a psicologia animal foram campos de comparação privilegiados por Wallon. (GALVÃO, p. 32, 1995)

Na neurologia, seguindo a ideia da plasticidade do sistema nervoso, Wallon estuda as síndromes psicomotoras, evidenciando as relações entre o movimento-psiquismo e a emoção-psiquismo. Já na psicologia animal, utilizou-se dos resultados de pesquisas de vários tipos para discutir, por exemplo, “o impacto da linguagem no desenvolvimento”. Procurou como principal fonte os estudos com os chimpanzés os quais a mais expressiva diferença que apresenta em relação a espécie humana é a ausência da função simbólica. A patologia foi utilizada como uma forma de, através dos distúrbios patológicos, dar ênfase a situações que também estão presentes em indivíduos normais e que geralmente não são notadas decorrente ao ritmo frenético de desenvolvimento e funções em atividade. E na antropologia, Wallon buscou nas

sociedades ditas primitivas, suas influencias como as técnicas e conhecimentos, no desenvolvimento das sociedades atuais.

Wallon procura compreender o psiquismo humano tendo como base dois aspectos, os quais são indissociáveis e interdependentes para a compreensão da totalidade da vida psíquica: o biológico e o social. Neste pensamento dialético, em que a existência do ser humano se dá através das exigências postas da sociedade e do seu próprio organismo, o psiquismo, segundo o autor, deve ser situado entre as ciências sociais e as naturais. “Para constituir-se como ciência, a psicologia precisa dar um passo decisivo no sentido de unir o espírito e a matéria, o orgânico e o psíquico” (GALVÃO, 1995).

Os vários domínios funcionais – a afetividade, o movimento e o conhecimento – assim como a genética e o meio no qual o sujeito está inserido, são aspectos importantes para compreender o estudo integrado do desenvolvimento, da pessoa contextualizada.

Desta forma, para compreender a teoria Walloniana da Pessoa Completa, deve-se, em primeiro lugar, tentar romper com o pensamento dicotômico o qual fragmenta a pessoa. Estudar as condições materiais, orgânicas e sociais, do desenvolvimento da pessoa levando em consideração suas contradições, suas transformações e como elas influenciam na construção do psiquismo e da personalidade é o ponto principal desta teoria. Assim, a Psicogênese da Pessoa Completa apresenta o saber psicológico considerando a totalidade do indivíduo nas condições concretas que o meio no qual ele está inserido o proporciona.

Partindo da noção darwiniana de interdependência indivíduo-meio, reformulada a partir de conceitos marxistas, Wallon coloca o desenvolvimento psicológico sob a influência permanente das relações materiais entre natureza e sociedade humana e também no contexto histórico das aquisições coletivamente realizadas e das modificações que elas impõe ao mundo. (Oliveira, p.46, 2011)

O desenvolvimento, na teoria de Wallon, está fundamentado em princípios considerados essenciais para a construção da personalidade de uma pessoa: o princípio da alternância e o princípio da integração funcional.

No princípio da alternância, o desenvolvimento está intrinsicamente ligado ao aperfeiçoamento dos dados introceptivos – se apresentando predominantemente no estágio emocional, com o funcionamento visceral – os proprioceptivos – com a estimulação do tônus muscular – e dos dados exteroceptivos – os quais são advindos de estímulos do meio, exterior ao organismo como a visão e o olfato⁵. Esse princípio se divide em duas leis:

- Alternância de direções opostas entre os estágios: o movimento predominante ou é para dentro, para o conhecimento de si (*Impulsivo Emocional, Personalismo e Adolescência*) ou é para fora, para o conhecimento do mundo exterior (*Sensório-Motor e Projetivo, Categorical*). É o que mostra a lei da alternância funcional.
- Alternância de predomínio de conjuntos funcionais a cada estágio: a configuração das relações entre eles mostra qual deles fica mais em evidência ou é o motor (*Impulsivo Emocional*) ou afetivo (*Personalismo, Puberdade e Adolescência*) ou cognitivo (*Sensório-Motor e Projetivo, Categorical*). Cada um deles predomina em um estágio, e se nutrem mutuamente; o exercício e amadurecimento de um interfere no amadurecimento dos outros. É o que nos mostra a lei da sucessão de *predominância funcional*. (MAHONEY e ALMEIDA, p.14, 2009)

Na integração funcional, a mudança de um estágio de desenvolvimento para o outro não exclui o anterior, o que já foi adquirido. Os estágios iniciais possuem atividades mais simples, os quais vão se integrar a conjuntos mais complexos de acordo com suas possibilidades orgânicas e do meio. Essa relação entre os estágios de desenvolvimento é denominada relação entre conjuntos funcionais hierarquizados, onde aquele que se inicia dá continuidade ao que o antecedeu. Tanto o princípio da alternância quanto o da integração ocorrem de uma forma dialética, no qual, o desenvolvimento do sistema nervoso juntamente com as vivências sociais e culturais da pessoa se mostram de extrema importância.

⁵ Em anexo: Figura 1 e 2

Wallon busca na criança e nos seus comportamentos os prelúdios do desenvolvimento, o qual, através de observações, destaca-se como sendo descontínuo – mesmo apresentando características comuns em cada fase do desenvolvimento – marcado por conflitos e resultado de uma maturação orgânica do seu sistema e das condições do meio. Sua teoria, tendo como foco a integração da inteligência e da afetividade, apresenta o desenvolvimento da pessoa, categorizados em cinco estágios:

- Estágio 1 – Impulsivo Emocional – Impulsivo (0 a 3 meses); Emocional (3 meses a 1 ano)
- Estágio 2 – Sensório- Motor e Projetivo – Sensório motor (1 ano a 18 meses); Projetivo (18 meses a 3 anos)
- Estágio 3 – Personalismo (3 a 6 anos)
- Estágio 4 – Categorical (6 a 11 anos)
- Estágio 5 – Puberdade e Adolescência (a partir de 11 anos)

Para o autor a criança só consegue se desenvolver a partir do surgimento de um conflito e a busca para sua solução, e, é esse campo de conflito e de respostas que se denomina de estágios. Cada etapa do desenvolvimento teria uma atividade de maior influência, dando aos estágios a preponderância de algumas atividades sobre outras. Contudo eles não possuem uma sucessão linear e mais do que as faixas etárias, o que merecem ser observados são as atividades que predominam em cada estágio de desenvolvimento. A sucessão temporal só terá sentido se o estágio vigente for englobado com as atividades do anterior e preparado para o próximo. “As situações às quais a criança reage são as que correspondem aos recursos que ela dispõe” (Mahoney e Almeida, 2009).

Ao tentar compreender o ser humano em sua totalidade, o autor agrupa as funções psíquicas presentes em cada em dos estágios de desenvolvimento em alguns campos denominados domínios funcionais.

2.1. Domínios funcionais

Os domínios funcionais nos quais se baseará o estudo das etapas de desenvolvimento da criança são: a afetividade, o ato motor e o conhecimento. A integração entre eles formam a pessoa que por sua vez é outro campo funcional. Eles aparecem no desenvolvimento de forma muito sincrética reagindo de uma forma indiferenciada aos estímulos que lhe aparecem. É com o passar do tempo e esforço da criança que eles vão passar pelo processo de passagem do sincretismo para a diferenciação. Contudo, mesmo depois do processo de diferenciação feita pela criança, os domínios funcionais continuarão a dialogar, pois o desenvolvimento de um depende da presença do outro.

2.1.1. A afetividade

A afetividade é um dos primeiros domínios a se manifestar assumindo, assim, uma função de extrema importância. Está relacionada diretamente a capacidade do ser humano de ser afetado, por sensações ligadas a tonicidades tanto agradáveis quanto desagradáveis, do mundo interno e externo ao seu organismo.

Nas interpretações realizadas da teoria Walloniana, a afetividade e a emoção muitas vezes são tratadas como se fossem sinônimos, contudo a última, apesar de ter um lugar de destaque, é apenas mais uma das manifestações afetiva. Para o autor, existem três momentos no domínio afetivo, resultados de fatores orgânicos e sociais: a emoção, o sentimento e a paixão. Na emoção há predominância das funções fisiológicas; no sentimento, a ativação da representação e; na paixão, o autocontrole.

Existem várias teorias, algumas clássicas, sobre as emoções as quais, segundo Wallon, não são capazes de compreendê-las em sua totalidade. Dentre elas, existem duas tendências que se destacam. A primeira imprime às emoções um caráter negativo e de incoerência, onde elas exerceriam uma função perturbadora e desagregadora na relação entre atividades motoras e intelectuais. Já a segunda

tendência, as emoções teriam o um efeito positivo, qual seja, o de potencializar as disponibilidades energéticas. Para os adeptos dessa tendência, as emoções estariam ligadas a descargas de adrenalina, assim como o aumento de glicose no corpo.

Ao contrário dessas tendências que são contraditórias entre si, Wallon procura não imprimir julgamentos de valor, mas sim de compreender a sua função. Busca, pela análise genética, apreender os seus significados. As emoções, segundo o autor, estão sempre ligadas a reações neurovegetativas e a reações expressivas, funções tônicas e posturais. As atitudes – as combinações entre a tensão muscular e a intenção – reveladas pela alteração do tônus muscular que, ao se associar a uma ou mais situações formando um sistema, constituem a emoção.

O bebê inicia uma fase simbiótica com o adulto desde seu desenvolvimento intrauterino, sendo que depois do nascimento, essa simbiose se torna afetiva. É a emoção, a primeira manifestação da afetividade. Ela se manifesta de forma motora e é sustentada por centros nervosos específicos. E por ser o primeiro recurso de ligação da criança entre o orgânico e o social, a emoção se manifesta inicialmente através de espasmos do recém-nascido. Tanto a execução deste ato motor, quanto a sua dissolução está intimamente ligado a situações de bem ou mal-estar.

A emoção é tanto comunicativa quanto expressiva e possui a função proprioplástica. Proveniente das oscilações dos músculos e das vísceras, o processo de diferenciação da emoção se inicia: a raiva, a alegria, a tristeza, cada uma delas vão adquirindo um padrão postural onde a intensidade, assim como a concentração ou liberação de energia é controlada. A emoção também é tida como “uma protolinguagem, ou linguagem anterior à linguagem esta última entendida como comunicação por material simbólico, signos e símbolos” (SILVA, p.11, 2007). Em relação ao meio, as reações provocadas pela manifestação das emoções são o que garante a sua existência. “Pensemos no caso da criança que, imersa numa crise de choro, pára de chorar tão logo se percebe sozinha: na ausência de platéia a reação emocional perde o seu combustível, deixa de fazer sentido” (GALVÃO, p.65, 1995).

A atividade intelectual e a emoção aparecem diversas vezes como antagonistas. É a partir da redução gradual das reações posturais provenientes das emoções que começa a surgir a imagem. Sempre que as atitudes provenientes da emoção assumirem uma posição dominante, a imagem se tornará nebulosa, obscura. Pode-se dizer que a atividade intelectual surge da emoção e se mantém ativa pela redução da mesma.

Já o sentimento, na teoria Walloniana, corresponde a forma representacional da afetividade e tende a reprimir a emoção utilizando obstáculos os quais quebram com suas potências. São exteriorizados por meio da linguagem e da mímica o que potencializa as tonalidades.

Na paixão ocorre o aparecimento do autocontrole o qual tenta bloquear a emoção para ter o domínio da situação. É caracterizado pelo desejo de exclusividade, ciúmes, exigências, etc, o que muitas vezes são cultivados secretamente. E não há sinais de sua manifestação antes do estágio do personalismo.

2.1.2. O Ato Motor

O movimento sob a forma de ato motor tem sua origem ainda na vida fetal e, de forma representativa e/ou concreta, está presente por toda a vida do indivíduo. Ele antecede o pensamento e se manifesta posteriormente através de atitudes, preparando, modifica, mantém a atividade intelectual.

Duas funções são destacadas na atividade muscular. A cinética, ou clônica, corresponde ao deslocamento do corpo no espaço, ao encurtamento ou estiramento das fibras musculares. A segunda, postural ou tônica, é concebida na teoria Walloniana como “a mais arcaica atividade muscular” atuando na manutenção da postura que foi assumida, na tensão dos músculos. Apesar de intrinsecamente ligada às emoções, através da expressividade, a função tônica tem uma relação essencial com a motricidade cinética. O movimento necessita de um controle do

equilíbrio e é atividade tônica que o estabiliza. Em casos onde há a ausência de atividade cinética é a atividade postural que garante a estabilidade do corpo. É o tônus muscular que equilibra os movimentos corporais com as forças exercidas sobre ele pelo mundo exterior.

Neste domínio funcional, um grande enfoque é dado na dimensão afetiva do movimento, a motricidade expressiva. Pode-se dizer que uma das primeiras funções do movimento da criança é a exteriorização da emoção. Antes mesmo de intervir no meio físico, o desenvolvimento motor infantil por meio da expressividade, intervém no meio humano. É com o desenvolvimento da capacidade do cérebro de organizar e conceituar as interações no meio com sentido que, por volta de um ano de vida, a criança inicia a dimensão cognitiva do movimento e consegue intensificá-los para a exploração do meio físico, do mundo. E é através da função postural que essa dimensão cognitiva do movimento se manifesta. Ao mesmo tempo em que os movimentos corporais – através da postura ou de expressões faciais – reagem de acordo com o curso do pensamento, função tônica também auxilia em sua sustentação para a reflexão mental. Também ligada a função tônica está a percepção.

Por exemplo, para apurarmos o olfato para alguma substancia ou para firmarmos melhor a vista em determinada cena, realizamos contrações e contorções faciais e corporais: o corpo inteiro adota a posição mais adequada para a percepção. (GALVÃO, p. 72, 1995)

É através das sensações e de estímulos exteriores que a criança vai compreendendo a realidade externa. E é por meio da percepção que a capacidade de imitar surge, revelando assim, segundo Wallon, “as origens motoras do ato mental”. A criança começa a recorrer ao gesto para conseguir expressar de forma satisfatória o seu pensamento. Essa exteriorização do ato mental em ato motor é denominada pelo autor de mentalidade projetiva.

Ao se integralizar à inteligência, através de atividades cognitivas, o movimento vai se tornando cada vez mais complexo ao passar pelo processo de internalização. A criança começa a antecipar mentalmente movimentos cada vez

mais complexos e a dispensar a presença do adulto para intermediar a sua relação com o mundo físico.

Decorrente a estimulação do meio cultural, os movimentos instrumentais começa a se especializar cada vez mais. “Mas depende também de exercício e maturação das funções nervosas, que permitem reduzir as sincinesias, movimentos desnecessários que ‘parasitam’ uma praxia, perturbando sua realização adaptada.” (GALVÃO, p. 73, 1995). É um processo gradual, a especialização dos atos motores, e neste percurso surgem o movimento a favor da sua comunicação expressiva e imaginação. Utiliza-se de objetos cotidianos, objetos os quais ela conhece suas utilidades e imprime-lhes novos significados.

A linguagem assim como as condições neurológicas são fatores essenciais para a consolidação das disciplinas mentais, as quais permite a criança ter um controle corporal voluntário.

2.1.3. O Conhecimento⁶

Pensamento e linguagem são duas aptidões indispensáveis para a construção do conhecimento. Com o domínio da linguagem, a criança começa a mudar a forma como vê o mundo, pois já consegue substituir as coisas pelos nomes delas, podendo até comparar objetos ausentes do seu campo visual.

Seu pensamento, apesar de muitas vezes parecer desconexo e fragmentado, não é totalmente desorganizado. Seu funcionamento se dá por uma lógica binária, os pares de ideias associadas que compõe o pensamento muitas vezes não possuem uma lógica objetiva. As ideias podem ser agrupadas, por exemplo, por associações afetivas ou pela sua fonética.

⁶ Em anexo: Figura 3

A prevalência da sonoridade sobre o significado das palavras está presente, de forma intencional, na poesia. Muitos poetas utilizam-na como recurso expressivo. Neste sentido, podemos reconhecer uma dimensão poética na linguagem infantil. O gosto da criança por parlendas, versinhos ou jogos de linguagem típicos da infância atesta seu interesse pela linguagem poética, o qual provavelmente advém das semelhanças entre o funcionamento de seu pensamento e os recursos da poesia. (GALVÃO, p. 81, 1995)

Segundo Wallon, o pensamento da criança apresenta como principal característica o sincretismo. Nesse pensamento sincrético, a atividade intelectual compreende a realidade de uma forma totalmente indiferenciada e confusa. Tudo pode ser associado a tudo, sem nenhuma lógica aparente.

O pensamento sincrético apresenta alguns elementos que o compõe. São eles: a fabulação, a contradição, a tautologia e a elisão. A fabulação está intimamente ligada à criação de uma estória para explicar alguma coisa, a qual geralmente não conhece objetivamente o seu significado. E muitas vezes, juntamente com a fabulação, a tautologia divide espaço no discurso da criança, pois ela não é mais nada que a repetição de algum termo, alguma palavra para definir algo. A contradição, como o próprio nome sugere, aparece através de substituições de ideias contrárias sobre um assunto. E a elisão diz respeito a exclusão de elementos. Durante uma fala confusa, a criança parece ocultar algum elemento sem o qual deixa a fala desconexa.

A presença da afetividade está muito presente na atividade cognitiva do pensamento sincrético. Motivos racionais e emotivos se misturam ao tentar representar através da fala, algum objeto ou alguma situação. É com a simbolização que o pensamento começa a predominar sobre a afetividade, e assim construir referências mais objetivas. É neste momento que começa a surgir o pensamento categorial que quanto mais se intensifica, mais reduzido se torna o pensamento sincrético. A atividade mental agora é a de classificar tudo presente no mundo, através de análises, agrupamentos e comparações.

O amadurecimento de duas funções nervosas, inibição e discriminação, influem diretamente na redução do sincretismo além de trazerem mais estabilidade para o ato motor. A linguagem e o conhecimento que são proporcionados pelo meio

social agem na distinção dos conteúdos abstratos e na aquisição de instrumentos simbólicos os quais servirão de referencia para o pensamento categorial.

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

De que forma pode-se compreender a infância? Este desafio, provavelmente, fica a cargo dos adultos, mas o olhar desse adulto seria capaz de captar as mesmas situações que o olhar da criança? As sínteses intelectuais das crianças teriam alguma ligação com as sínteses dos adultos? O professor é capaz de captar o mesmo olhar e sentido dado pelos alunos e vice-versa?

O ser humano quando procura compreender algo acaba se colocando no seu objeto de estudo, dando a ele um sentido a partir das imagens que possui. Essa é uma das razões de se afirmar que o sujeito nunca está distante do objeto e nem o pesquisador está neutro na análise de um determinado objeto ou fenômeno social. Quando se trata da criança – um ser do qual ele veio e que virá a ser semelhante a ele – deve se ter o cuidado de não atribuir características e comportamentos espontâneos.

Quando reconhecidas as diferenças entre si e a criança, o adulto geralmente as trata em uma forma de subtração, trazendo a tona suas lembranças mais antigas de um modo deformado. As nossas lembranças, segundo Wallon (2007), trabalham em nós sob a influência da nossa evolução psíquica, de nossas disposições e das situações. Nesta visão reducionista, a criança viria como um ser inapto para a realização de tarefas que ele consegue executar. Ela seria uma subtração do que poderia vir a ser, uma simples redução do adulto.

Por outro lado, as aptidões das crianças poderiam ser agrupadas em sistemas onde o seu crescimento seria acompanhado por meio de períodos previamente estipulados. Sistemas os quais corresponderiam a um conjunto de características que a criança deveria adquirir até chegar a se tornar um adulto. Neste caso, como cita Wallon (2007), o adolescente seria um adulto amputado do estágio mais recente de seu desenvolvimento e assim por diante, remontando de idade em idade até a primeira infância. Contudo, se o adulto reconhecesse as

manifestações da criança como diferentes das suas, não restaria outra opção a não ser considerá-las anormais, uma vez que ele já viveu esse período e procura compreendê-la, assimilando-a a si.

Uma alternativa seria, através da observação, acompanhar a criança em seu desenvolvimento por suas sucessivas idades, estudando paralelamente os estágios de desenvolvimento correspondentes, tentando não sujeitá-la a antecipadas definições. E assim, procurando visualizar a criança em sua totalidade, facilitaria a compreensão do remanejamento que ocorre com as atividades preponderantes em cada estágio sempre mediadas por algum conflito que afeta as condutas da criança. Os conflitos seria o principal estimulador do desenvolvimento.

é o mundo dos adultos que o meio lhe impõe e disso decorre, em cada época, certa uniformidade de formação mental. Mas nem por isso o adulto tem o direito de só conhecer a criança o que põe nela. E, em primeiro lugar, a maneira como a criança assimila o que é posto nela pode não ter nenhuma semelhança com a maneira como o próprio adulto o utiliza. Se o adulto vai mais longe que a criança, a criança, à sua maneira, vai mais longe que o adulto. Tem disponibilidades psíquicas que um outro meio utilizaria de outra forma. (Wallon, p. 13-14, 2007)

O meio também possui também influência no desenvolvimento. O meio físico-químico é a base onde ocorrem as formas de trocas do oxigênio necessário à todas as formas de vida, assim como a matéria alimentar. O meio biológico cria uma variedade muito mais extensa quando se sobrepõe ao meio físico-químico. Nele, as diversas espécies coexistindo num mesmo espaço criam ações de reciprocidade e realizando limitações mútuas. E meio social que também apresenta condições para as existências coletivas, algumas vezes mais breves e móveis onde podem ser evidenciadas as diferenciações individuais. Desta forma, os meios são indispensáveis para o desenvolvimento do ser humano.

1. A construção do pensamento e do desenvolvimento motor da criança.

Como agimos, como pensamos, o que fazemos hoje é decorrente de diversas e complexas situações que resultaram no conhecimento racional; conhecimento científico construído historicamente pelas civilizações. Esses conhecimentos têm sua origem na inteligência prática e na inteligência proveniente de ritos e mitos. Decorrente a sua coexistência, esses dois tipos de inteligência podem ocorrer simultânea ou sucessivamente, contudo há em seu princípio, uma forma de distinção entre elas.

A inteligência prática – também denominada inteligência das situações – é guiada por uma espécie de intuição plástica e se esgota totalmente nos seus resultados. Ela combina os meios que o ambiente a proporciona para satisfazer a sua necessidade imediata. Assim, as ações da criança vão se combinar, não só aos objetos, mas também as ações das pessoas que a cercam sempre com o objetivo de alcançar o êxito tão desejável. Decorrente a maturação funcional e as experiências compartilhadas com outras pessoas, a criança desenvolve a inteligência discursiva, verbal ou dos ritos. Esse tipo de inteligência tem sua base na linguagem e opera sobre representações. Modulado pela sociedade, a inteligência dos ritos trás desdobramentos entre o real e a representação. Tanto a inteligência prática quanto a dos ritos, possuem uma mesma raiz no que diz respeito a sua forma de manifestação: o gesto, o qual possui elementos posturais e afetivos.

A distinção verdadeiramente crítica entre os dois – gesto prático e gesto ritual – é que, limitado a sua atividade puramente prática, donde, segundo alguns, teria surgido o seu saber teórico e depois científico, o primitivo jamais teria podido dispor dos símbolos nem das representações que eram indispensáveis, não somente para registrar, reter e divulgar suas invenções, mas também para imaginá-las, compreendê-las, analisa-las, fazê-las ultrapassar o estado de simples condutas concretas nas quais as circunstâncias materiais do ato são parte íntima de sua estrutura. O rito mais grosseiro, pelo contrário, aquele no qual figuração e coisa são distintas ao máximo, já implica, pelo fato de ser um rito, o desdobramento do real e de sua representação, do efeito observável e das potências, forças ou princípios que devem entrar em jogo para produzi-lo. Abre-se então todo um novo ciclo, o ciclo das combinações puramente imaginativas e mentais, sem

as quais o mundo não seria nem pensado, nem conhecido e não poderia ser modificado senão pela simples ação muscular. (Wallon, p. 116-117, 2008)

É através destas inteligências que o desenvolvimento do pensamento da criança vai evoluindo a cada estágio. Como se dão esses estágios de desenvolvimento? Um recorte foi feito na teoria do desenvolvimento dos estágios de Wallon elucidando o desenvolvimento de zero a seis anos, do primeiro ao terceiro estágio de desenvolvimento, período que compreende o desenvolvimento infantil.

2. Os estágios de desenvolvimento

2.1. Estágio Impulsivo Emocional

Desde o seu nascimento até por volta de seus doze meses de idade, a criança, se relaciona como mundo através da impulsividade motora e emocional. Relação essa que caracteriza esse estágio de desenvolvimento: Estágio Impulsivo Emocional. Inicialmente, é através de manifestações motoras que a criança manifesta suas vontades e desejos. Ela procura explorar o meio e o seu próprio corpo através de movimentos bruscos resultantes da contração e relaxamento desordenados do tônus muscular. Assim, a criança procura desenvolver aqueles movimentos que de certa forma aproximou o outro, despertando reações de cunho afetivo e satisfazendo a sua necessidade, ou seja, ela torna esses movimentos, formas de expressão de bem e mal-estar. Considerando seu envolvimento com o meio, o bebê neste momento vive um período de indiferenciação entre ele e o outro. E a partir do momento que ela tenta resolver esse sincretismo social, é que se apresenta em seu desenvolvimento a formação da consciência de si, a formação do “eu corporal”. As tentativas de expulsão do eu afirma e preserva a sua identidade, contudo esse intruso é essencial para a existência do eu e da vida psíquica.

Em um primeiro momento, a impulsividade motora é que se encontra em evidência. Ela inicia no nascimento da criança e dura até por volta dos três meses

de idade. Necessidades fisiológicas – como as alimentares, de sono, etc – são as principais atividades do bebê e diferentemente do período fetal, a demora em sanar essas necessidades pode causar certo desconforto. E para diminuir esse desconforto, seja ele de origem orgânica ou do meio, entra em ação a impulsividade motora pura. Ela nada mais é do que a manifestação de movimentos reflexos, sem reflexão prévia e com uma frequência irregular.

A atividade da criança está totalmente voltada para a sensibilidade interna, inicialmente visceral e posteriormente afetiva.

Pode-se dizer que é nesta fase que se tem um dos primeiros esboços do psiquismo, pois, com a maturação dos sistemas ligados as sensibilidades – intero, próprio e exteroceptivas – de acordo com as influencias do meio, as necessidades até então puramente fisiológicas, vão abrindo espaço para a construção da consciência.

O movimento, também possui um lugar de destaque na teoria Walloniana, e após o nascimento, eles não passam de descargas motoras, espasmos musculares, nos quais estão presentes reações clônicas e tônicas ainda muito misturadas, contudo sem combinação entre si.

Já a segunda fase deste estágio, é caracterizada pelo surgimento da diferenciação de se comunicar através de padrões emocionais como a raiva, a alegria, a tristeza, etc. À medida que as manifestações emotivas da criança forem compreendidas e atendidas pelo adulto a ponto de cada emoção ser discriminada por ele, vai surgindo uma linguagem primitiva tendo como base a emotividade pura. Eficiente canal de comunicação entre a criança e seu meio e primeira forma de sociabilidade.

Neste estágio a afetividade é constituída puramente pela emoção. Segundo Wallon, é a falta de instrumentos cognitivos que faz da emoção a única forma de sobrevivência e comunicação com o mundo exterior. A manifestação afetiva aqui é compreendida como a capacidade de afetar o outro de forma que ele possa atender a alguma necessidade. E é justamente neste momento de sincretismo com o mundo exterior que surge o início da vida psíquica, a qual vai construir as primeiras imagens

mentais e conseqüentemente começará a surgir as primeiras marcas da individualidade do bebê. Os primeiros atos voluntários começam a ser esboçados pela criança que começa a cada vez mais intervir voluntariamente no seu meio. Contudo, a afetividade e da inteligência ainda estão envoltas em um sincretismo no qual a primeira tem maior predominância.

O tônus muscular e a afetividade têm uma grande relação neste momento. Segundo Wallon, são as variações do tônus que regulam as emoções, assim como paralelamente elas podem o regular; uma sempre complementando a outra. Por exemplo, as variações emocionais, ao provocar mudança no tônus, imprimindo-lhe uma forma na qual é possível comunicar ao meio as emoções que a pessoa está sentido.

A criança começa a conhecer cada vez mais sobre si e sobre os objetos que estão a sua volta. E é neste cenário de descoberta de conexões que surgem, por volta dos seis meses de idade, as atividades circulares. Trata-se de atividades repetitivas as quais podem levar as crianças a tentar compreender a conexão entre o movimento realizado, suas variações e os efeitos que são possíveis de se produzir, tornado assim seus gestos mais úteis. As atividades circulares surgem como importantes ferramentas para o aprendizado, contudo ainda está fortemente ligada a ao sincretismo afetivo e terá o seu auge no estágio seguinte.

Por volta de um ano de idade o caráter cognitivo entra em cena, buscando uma construção da realidade, uma exploração do mundo exterior. Apresentando uma lógica diferente do anterior, uma fase centrífuga e de caráter objetivo se inicia com o estágio sensório-motor e projetivo.

2.2. Estágio Sensório-Motor e Projetivo

Se distanciado do estágio impulsivo emocional, a criança explora cada vez mais a realidade exterior, adquirindo assim a aptidão simbólica e iniciando os processos representativos. A manipulação de objetos que possibilita o contato com o

mundo físico está no centro de suas atividades, as quais se destacam, as atividades circulares. Elas tiveram início no estágio anterior e agora se tornam mais intensas, pois os campos sensoriais e motores se tornam predominantes, o que segundo MAHONEY e ALMEIDA (2007), “refina os processos de apreensão, da percepção, e da linguagem, como também permite a criança descobrir qualidades dos objetos, aguçar as sensibilidades e organizar seus gestos úteis”. A organização voluntária das atividades se torna cada vez mais visível no decorrer da diferenciação entre os movimentos e os efeitos advindos dos órgãos sensoriais.

O desenvolvimento da linguagem e da marcha é outro fato importante do desenvolvimento neste estágio. Além de aumentar as possibilidades de se relacionar com o mundo físico, a criança também terá uma maior consciência de si mesma. Ao se locomover sozinha, a criança pode, além de desbravar o ambiente, modifica-lo. Suas ações que antes eram limitadas pelo espaço ao seu redor, agora com a marcha, sua liberdade de exploração estará muito mais ampla. A linguagem será a principal ferramenta para a distinção simbólica dos objetos. Através de diferenciações que ocorrerão de forma gradativa, a distinção, o agrupamento e até mesmo a comparação de objetos se tornarão mais comuns. É através da linguagem e do andar que a criança ingressa no mundo dos símbolos. E com a apropriação destes dois elementos, a marcha e a linguagem, a segunda parte deste estágio se torna o foco principal do desenvolvimento, a etapa projetiva.

Nesta etapa, que tem maior predominância entre dois e três anos de idade, os processos psíquicos da criança são projetados em atos motores. Os movimentos funcionam como uma extensão do pensamento, uma forma de exteriorizar o que a criança pensa e sente, já que a fala ainda se encontra no início de seu desenvolvimento. Uma cena que exemplifica isso é quando a criança tenta demonstrar com gestos corporais, a extensão ou tamanho de algo que não está no seu campo de visão. Desta forma, “O gesto (...) precede a palavra; a criança não é capaz de imaginar sem representar” (ALMEIDA e MAHONEY, 2009).

Aos poucos a criança vai conseguindo organizar o seu pensamento e assim, expressar através da fala, situações além do que está ocorrendo presente. A fase

projetiva proporciona à criança a capacidade da representação. É neste momento que entram em cena a imitação e o simulacro.

Inicialmente afetiva, na imitação a criança procura através de um modelo social que lhe chame a atenção, introduzir o ato que relaciona a representação e o movimento. Só depois de um ano e meio de idade que ela vai começar a dominar os seus movimentos imitando o que vê ao redor, pois a relação afetiva vai se perdendo o lugar de destaque nesta relação para a atividade cognitiva. Contudo, o que se apresenta na imitação não é ainda a verdadeira representação, mas sim um auxílio simbólico que auxilia na sua preparação.

As observações que a criança realiza das coisas e pessoas que a circunda não são reproduzidas imediatamente, pois ela precisa conhecê-lo, se possível, manipulá-lo, amadurecer as suas impressões para assim poder recriá-las e as reproduzir. Desta forma, o ato de imitar para a criança é além de uma participação, uma reconstrução do ato observado, o que indica o nascimento da representação. Através dessa reconstrução, a criança começa a superar o caráter imediato das suas atividades motoras e cognitivas e inicia o processo de diferenciação entre o eu do outro, o eu do mundo.

O simulacro tem como principal característica o pensamento apoiado nos gestos. Ele também tem sua origem na exploração do mundo físico e antecipa a representação. A criança, neste momento já consegue evocar um objeto sem tê-lo no momento, por exemplo, dar banho no seu animal de estimação com uma mangueira, contudo, com a ausência tanto do animal quanto o instrumento para o banho, a mangueira. É neste desdobramento da realidade que há o início da representação, o qual será possível se houver a subordinação da atividade sensório-motora à representação.

Embora a imitação e a representação se desenvolvam em dois planos distintos, uma no plano motor e a outra no plano das imagens e dos símbolos, e embora sejam assim chamadas a entrar em conflito, elas têm no entanto condições comuns que se ligam à sua comunidade de origem e à semelhança de papel. Ambas desenvolvem, em oposição às reações modificadoras do meio que são a sequência direta das excitações exteriores e dos desejos, como uma aptidão plástica a moldar-se a si mesmo segundo o modelo das coisas. Esta é sua fase essencial. (WALLON, p. 157, 2008)

Agora, a criança já dá ao objeto uma representação e dá a representação um signo, atividade que terá como mediador, a linguagem. A criança, progressivamente, vai se separando do todo no qual ela estava emersa. Agora, para individualizar as partes do seu corpo, ela terá de fazer uma distinção entre os dados exteroceptivos e os próprio e interoceptivo, o que faz parte do mundo e o que faz parte do seu corpo.

É por volta dos dois anos de idade que a criança começa a se reconhecer na imagem refletida no espelho. Contudo, o seu psiquismo ainda continua em partes no sincretismo. É na busca pelo fortalecimento simbólico que a criança vai, iniciar a diferenciação do eu psíquico no estágio do Personalismo.

2.3. Estágio Personalismo

Este novo estágio, como o próprio nome sugere, tem como foco o desenvolvimento da personalidade e assim, a criança utiliza-se de todo o conhecimento adquirido nos seus três primeiros anos de vida, principalmente, a capacidade simbólica e a consciência corporal. No Personalismo há uma nova alternância de predomínio. A atividade cognitiva que estava como centro das atividades, vai dar lugar novamente a afetividade. E as expressões, “eu” e “mim” vão se tornar cada vez mais frequentes.

O Personalismo é marcado por três momentos diferentes: a oposição, a sedução e a imitação. Aos três anos de idade, mais ou menos, inicia a crise de oposição ao Outro. Como muitas vezes essa oposição é sem um motivo aparente, gerando prazer para a criança que o pratica, o que pode ser compreendida como uma forma de afirmar o Eu.

Seguinte a oposição, aparece a sedução, também conhecida como a *idade da graça*. Nesta fase, a criança necessita ser notada, que os outros a admirem, pois somente desta forma, ela também vai poder se admirar.

Ao se exhibir, a criança reconhece que pode ter sucesso ou fracasso. Desta maneira, a necessidade de ser admirada e aprovada por quem admira vem sempre acompanhada por inquietações, conflitos e decepções, pois nem sempre correspondem a sua expectativa. (MAHONEY e ALMEIDA, p. 43, 2009)

A terceira fase do personalismo vem com a imitação, e com ela, o desejo de imitar o outro pelas suas qualidades – as crianças imitam quem elas admiram. Suas qualidades já não são mais suficientes para si e necessita das qualidades do outro pra se satisfazer. Assim, o recurso encontrado para tal *incorporação do outro* é a imitação. Nesta fase, os meios sociais – familiar e escolar, por exemplo – são de extrema importância para a criança, pois a proporciona diversidade de convivência.

O exercício de tomada de consciência de si próprio, realizada neste estágio de desenvolvimento, já influencia na diminuição do sincretismo de seu pensamento. Assim a passagem para o estágio categorial vai pressupor uma mudança de orientação, direcionando a visão da criança para o mundo exterior, uma orientação centrífuga.

Visando a criança de uma forma não fragmentada, essas etapas do desenvolvimento nunca são completamente superadas, o que propicia como em casos patológicos, o reaparecimento de características provenientes de estágios anteriores.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, segundo o artigo 26, inciso 3º, da LDB 9.394/96 é tida como um componente obrigatório no currículo da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apresentar a Educação Física como uma área componente do currículo da Educação Infantil, pressupõe ampliar as possibilidades da educação quanto ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Diante destas condições, se faz necessário a clareza, por parte dos professores, quanto a compreensão da criança em sua totalidade, como também, uma consciência global do processo de ensino-aprendizagem – quanto aos objetivos e metodologias – para esta faixa etária.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2011- 2020, na Meta 1 do Projeto de Lei Ordinário (PLO) nº 8.035/2010, visa-se “ universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 4 e 5 anos”. Desta forma, buscou-se nos documentos que orientam o funcionamento da educação infantil hoje no Brasil, os elementos que dessem suporte para a compreensão da forma na qual se dá o ensino na pré-escola. Para isso, utilizando como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, busca-se analisar como o que é proposto para o atendimento das crianças de 4 a 5 anos.

E em seguida, buscou-se articular as demandas da Educação Física Infantil com as contribuições de Henri Wallon, discutindo assim, o papel da afetividade na prática pedagógica.

1. O que diz o RCNEI na orientação da Educação Infantil no Brasil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi produzido em conjunto por professores e vários teóricos conhecidos por suas experiências práticas e suas produções acadêmicas. Através de três volumes, apresentam critérios curriculares para auxiliar na prática pedagógica das escolas e creches, públicas e particulares. Esses documentos apontam as capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças nas esferas da *Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo*. E visando o desenvolvimento das linguagens e das relações com os objetos de conhecimento, são propostos alguns conteúdos nas áreas do *Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática*.

Apresentando um caráter não obrigatório, esses documentos disponibilizam informações acerca dos objetivos e características específicas da educação infantil e discussões acerca do tema como um apoio aos sistemas educacionais nas esferas estaduais e municipais. Contribuições a quais, segundo os seguintes princípios, podem colaborar para a formação completa da criança:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (RCNEI, v.1, p. 13, 1998)

Analisando de forma geral os componentes presentes na estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil⁷, necessário se faz destacar alguns pontos em relação a concepção de criança adotada, ao professor apto a

⁷ Em anexo: Ver Figura 2

trabalhar na a educação infantil, a forma na qual se dá a organização dos conteúdos no referencial e a forma como o currículo está pautado.

A criança não é a mesma em todas as épocas e lugares, mesmo estando dentro de uma mesma sociedade, vários fatores como a diversidade de classes sociais a transforma. Através de suas interações com o mundo social, ela procura compreender a realidade, a si e os outros. E é muitas vezes por meio das brincadeiras que ela expressa os seus desejos, a visão que tem do meio onde vive. Na concepção adotada pelo RCNEI, a criança é concebida como um sujeito sócio histórico o qual constitui o seu ser através das interações sociais.

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (RCNEI, v.1, p. 21, 1998)

Em relação ao professor apto a trabalhar na educação infantil, a LDB delibera no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

De acordo com esse artigo, o RCNEI utiliza a nomenclatura “Professor de Educação Infantil” quando denomina o profissional responsável pela educação das crianças, tendo ele (a) formação especializada ou não. E esse professor deve ter a capacidade de trabalhar com os conteúdos de diversas naturezas, ser comprometido com a prática educacional e com o projeto educativo, além de ter um bom diálogo com a família, as crianças e os demais colegas de trabalho.

A organização dos conteúdos deste referencial se dá por meio de idades. Pauta-se na LDB, no art. 30, capítulo I, sessão II, onde é explicitado que a: “A

educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos”. O RCNEI adota essa a mesma divisão por faixa etária aqui apresentada para organizar de maneira uniforme as áreas do conhecimento, tentando agrupar “possíveis regularidades” em relação aos aspectos *afetivos, emocionais, cognitivos e sociais*. E a dimensão motora? Principalmente nos primeiros anos de vida, há uma distinção expressiva entre as habilidades motoras em cada etapa de desenvolvimento. Um enfoque é dado apenas para os 12 primeiros meses de vida em alguns documentos, preocupação que não está presente em todos os documentos, o que torna algumas propostas inadequadas com as especificidades das crianças menores de um ano de idade.

Os termos “sala de aula” e “ensino” são utilizados em vários trechos do documento, como: “O professor poderá trazer para a *sala de aula* livros, revistas, jornais e outros materiais escritos e selecionar aquilo que lerá com ou para as crianças.” (RCNEI, p. 198 v. 3, 1998). Desta forma o referencial remete uma ideia de escolarização precoce das crianças, principalmente as do primeiro grupo de zero a três anos, contradizendo a relação entre o cuidar e educar que propõe logo no primeiro volume do documento.

Apesar de apresentar algumas falhas e contradições nos discursos apresentados, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um importante documento para a orientação do trabalho com a educação infantil. E como ele é um documento orientador, seu caráter não obrigatório, abre brechas para que as instituições se apropriem dele o que for condizente com a sua conduta e concepção teórica adotada.

2. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem da educação física na educação infantil.

Wallon deixou várias contribuições à educação e a atualidade de suas ideias chama bastante atenção quanto aos aspectos educativos e pedagógicos. Suas ideias pedagógicas, implícita ou explicitamente, dialogavam acerca da formação do professor, problemas relacionados a comportamento dos alunos e até mesmo uma proposta de reforma para o ensino francês. Um dos pontos que ele faz várias referências é sobre a necessidade de o ensino romper a dicotomia colocada entre a pessoa e a sociedade.

Não há como educar o indivíduo fora da sociedade, pois esta tem um papel essencial na construção da sua personalidade. Privar a criança das interações sociais seria o mesmo que coloca-la numa situação passiva ao meio que ela vive. Centrar a prática educativa exclusivamente nos interesses do indivíduo, tendo como principal instrumento de desenvolvimento as capacidades de seu sistema orgânico, não haveria necessidade do conhecimento sistematizado produzido pela sociedade assim como a presença do professor. Contudo, a forma na qual o ensino está instaurado, com métodos tradicionais que procura perpetuar a ordem social, prioriza a visão do adulto em detrimento a visão da criança.

Wallon considera, [...], que a educação deve integrar à sua prática e aos seus objetos duas dimensões: a social e a individual, atendendo, portanto, simultaneamente, à formação do indivíduo e da sociedade. Da psicogênese Walloniana não resulta meramente uma pedagogia conteudista, limitada a propiciar a passiva incorporação de elementos da cultura do sujeito, mas sim uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada, e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque (BASTOS e PEREIRA, p.12)

Com a psicogenética, Wallon elucida o desenvolvimento infantil e as interações que a criança estabelece com o meio, a expressão do eu, e possibilita a reflexão acerca dos processos pedagógicos em relação às necessidades e possibilidades infantis.

A ótica Walloniana constrói uma criança corpórea, concreta, cuja eficiência postural, tonicidade muscular, qualidade expressiva e plástica dos gestos informam sobre os seus estados íntimos. O olhar se dirige demoradamente

para a sua exterioridade postural, aproveitando todos os indícios. Supõe-se que a sua instabilidade postural se reflete nas suas disposições mentais, que a sua tonicidade muscular dá importantes informações sobre seus estados afetivos. (DANTAS *apud* GALVÃO, p. 98, 1995)

Todas as atividades em que a criança está envolvida, participa e interage com outras crianças e com os objetos pedagógicos elas o fazem como totalidade, como ser completo, como ação integrada no seu processo de agir no mundo e com os outros. Neste sentido este agir no mundo irá produzir desenvolvimento, aprendizagem e se expressar como linguagem, movimento, conhecimento. A Educação Física na Educação Infantil e especialmente na pré-escola não pode olhar a criança como simples portadora de movimentos e com capacidade de execução técnica no sentido de eficiência do gesto, mas como um ser social que possui necessidades que envolvem as dimensões cognitiva, afetiva e motora para que sua educação seja assegurada como Pessoa Completa.

Em relação ao corpo docente, principalmente na educação infantil, o trabalho pedagógico não pode ser fragmentado em funções específicas para o professor de cada área, não podem se isolar no seu campo de conhecimento, mas sim que todos trabalhem as diferentes manifestações – as linguagens, as brincadeiras, as interações, etc. – sem desconsiderar as especificidades de sua formação, ampliando o referencial de experiências educativas das crianças.

Outra questão relacionada aos professores que atuam na Educação Infantil, é a visão que se tem do jogo para a criança ainda no processo de formação acadêmica. Fato que segundo Sayão (2002) merece certa atenção.

A escuta das futuras pedagogas dos/as acadêmicos/as da educação física, assim como de profissionais já atuantes no magistério, demonstra as “faltas” decorrentes de seu processo de formação que se evidenciam numa certa “incapacidade” momentânea de perceberem a brincadeira, o jogo e o movimento corporal das crianças para além do aspecto funcional de contribuição para a melhoria das aprendizagens cognitivas ou dos esportes de rendimento. (SAYÃO, p.58, 2002)

Diante destas pré-condições, pergunta-se: como deve ser concebido o jogo na Educação Infantil?

2.1. O Jogo Infantil

O Jogo⁸ é um dos elementos mais comuns nas aprendizagens e nas experiências da educação infantil, na educação física isto se torna quase que um conteúdo principal. Mas será que este jogo é compreendido no sentido histórico-cultural ou de jogo em seu sentido tradicional do esporte de competição? Assumindo uma postura baseada na de Wallon, consideramos, por exemplo, que:

a criança desde cedo se envolve em jogos que, de início, não passam de livre exercício de maturação funcional. São atividades em que ela procura tirar todos os efeitos possíveis e que lhe proporcionam gradativas oportunidades para diferenciar sua atividade frente ao global, desprendendo-se da realidade bruta e dando origem à ficção, o que constitui um passo indispensável ao pensamento. Nos jogos infantis a criança repete as impressões que acaba de viver, reproduzindo e imitando as pessoas que ela considera de maior prestígio. (Oliveira, p.76, 2011)

Ao dialogar acerca do jogo no desenvolvimento infantil Wallon apresenta os apresenta como uma atividade comum a criança, onde no primeiro estágio de desenvolvimento predominará os jogos essencialmente funcionais e posteriormente os jogos de ficção, aquisição e fabricação.

Os jogos funcionais aparecem de forma a buscar algum efeito, ainda que elementar para a criança. Presente predominantemente na primeira fase do desenvolvimento, esse tipo de jogo se caracteriza na produção de ruídos, movimentos dos braços e pernas da criança a fim de tocar algum objeto. Atividades as quais são de extrema importância para desenvolver ações mais calculadas e diversificadas.

Nos jogos de ficção ou faz-de-conta aparece uma forma mais diversificada das ações, pois atividades como brincar de mamãe e filha, viajar em um foguete

⁸ Em francês, uma atividade de caráter lúdico com e sem regras é denominada *Jeu*, que quando traduzida para o português, pode ser compreendida tanto como jogo quanto como brincadeira.

espacial, etc., requer uma interpretação mais complexa, um maior desenvolvimento do psiquismo da criança.

A compreensão das imagens, dos seres, músicas, tudo o que chamar a atenção da criança entra no campo dos jogos de aquisição. A criança busca através dos órgãos de sentido, perceber, compreender e dar um significado as coisas que a circunda.

Os jogos de fabricação apresentam possibilidades de construir, reconstruir, modificar objetos gerando outros que podem ser completamente diferentes do que o precedeu. Nesse tipo de brincadeira, há uma forte presença das brincadeiras de ficção e de aquisição na construção de novas atividades.

2.2. As situações de conflito na prática pedagógica da educação física.

Nas práticas educativas e pedagógicas da educação física na infância tem sido muito comum perceber uma série de comportamentos que ocorrem em cada indivíduo ou pelo coletivo durante as aulas - desatenção, agressividade, crises emocionais, disputas, crises de oposição, egoísmo, violência, entre outros. Estas situações devem ser compreendidas pelos professores na sua totalidade e de acordos com as circunstâncias de cada aula.

Ao professor, um exercício de reflexão torna-se cada vez mais necessário, principalmente acerca dos momentos de conflitos que ocorrem com seus alunos, procurando as dinâmicas que antecedem esses conflitos e podendo assim, categorizá-los. Tendo em mente as várias realidades de ensino da educação infantil, dois tipos de conflitos se apresentam mais corriqueiramente. Eles estão relacionados a oposição que os alunos fazem em relação a conduta do professor e aos momentos de agitação motora.

Apesar de que cada situação requer uma compreensão no próprio contexto no qual ela ocorre, alguns pontos se apresentam comuns, como o descontrole emocional.

Devido ao poder epidérmico das emoções, os grupos apresentam atmosfera propícia para a instalação de manifestações emocionais coletivas. Em se tratando de um grupo de crianças, a fertilidade do terreno é ainda maior. Nos adultos, são bem menos frequentes as crises emocionais, pois esses possuem mais recursos para o controle das emoções. (GALVÃO, p.115, 1995)

Como expressa na teoria Walloniana, a emoção proporciona condições para a origem da atividade intelectual e a partir desse momento vive uma situação de antagonismo com a mesma. Quando há o predomínio da afetividade na situação, as imagens se tornam um tanto nebulosas, mas quando há o predomínio da racionalidade, as emoções são sufocadas. Quando ocorrem situações, como cita Galvão (1995), de elevação da temperatura emocional, se faz necessária a tentativa de compreender os motivos com objetividade, o que já provocaria uma redução dos efeitos da emoção e proporcionaria uma forma de agir mais adequada.

A reflexão, compreensão e avaliação de uma situação de conflito marcada pelo descontrole emocional só será possível depois que ela acontecer. Segundo Wallon (2007), em termos gerais, não é possível que o indivíduo reflita sobre a situação no mesmo momento em que a crise está ocorrendo. Desta forma, o professor poderá compreender as causas do descontrole emocional e assim refletir acerca dos encaminhamentos necessários para a sua prática pedagógica.

Como o professor constitui-se na figura mais diferente dos demais indivíduos da turma, ele é muitas vezes tido como foco para o exercício da oposição, a qual – salvo as exceções onde ele é autoritário ou não apresenta uma atividade interessante – aparenta não ter algum motivo. “As atitudes de oposição sistemática são exemplos de conflitos dinamogênicos⁹” (GALVÃO, p.107, 1995). Essas situações têm como origem o conflito eu-outro, o que configura a necessidade de afirmar a sua identidade e autonomia. Desta forma, o professor não pode considerar essas atividades de oposição a ele como uma afronta direta a sua pessoa. E fica ao seu cargo, a construção de situações nas quais as crianças possam exercer a sua responsabilidade, a cooperação e a autonomia.

⁹ Conflitos nos quais há uma superativação da função de um órgão devido a uma excitação de qualquer natureza.

Outro conjunto de conflitos muito comum nas escolas são aqueles relacionados à dimensão motora. Tanto é que Wallon dedicou a sua tese de doutorado e um livro sobre *A criança Turbulenta*. Situações onde tipicamente o professor tenta manter o controle da situação e os alunos de se esquivar dele, ilustra bem esse tipo de conflito. Sua ocorrência se dá em decorrência a múltiplos fatores como, por exemplo, as atividades propostas, a organização do tempo pedagógico e as exigências posturais feitas pela escola. Esses conflitos abrem espaço para a discussão sobre a postura pedagógica do corpo docente da escola frente às possibilidades e necessidades das crianças.

O coletivo de professores que atuam na educação infantil, ainda hoje, costuma não dar a atenção necessária ao corpo e movimento das crianças, impondo a contenção dos movimentos corporais. A dimensão tônico-postural do movimento está intrinsicamente ligada ao desenvolvimento intelectual da criança, por isso as atividades propostas não deveriam exigir que elas permanecessem sentadas por um longo período. Esse tipo de exigência depende da maturação das disciplinas mentais ainda não consolidadas, gerando assim a dispersão, a desatenção e a impulsividade motora do aluno. Por isso é necessário que os professores que trabalham na educação infantil tenha em mente que,

é preciso que nos conheçamos melhor não só oralmente, como o fazemos a todo momento, mas também é preciso que conheçamos as possibilidades de nossos corpos: seus gestos, movimentos, expressões. Para tal, nos processos de formação das profissionais que atuam com as crianças pequenas, faz-se necessário incluir o olhar para nós mesmas, é preciso aprender a conhecer as reações de nossos corpos ao toque, à música, aos odores. Isso é possível fazer também no contato com as crianças. Brincadeiras com músicas nas quais tocamos e somos tocadas, nos quais nos permitimos sentir os diferentes ritmos e dançá-los junto com as crianças, mesmo as bem pequenininhas. (Sayão, p. 62, 2011)

É necessário que o professor experimente juntamente ao aluno as atividades propostas para que assim ele possa refletir acerca de novas formas de propor alguma atividade, além de refletir acerca de diferentes formas posturais de se desenvolver as atividades escolares. Desta forma, repensando a imposição da contenção do movimento, a escola deixará de colocar um obstáculo frente a

aprendizagem do aluno. Galvão (1995) apresenta exemplos relacionando a *dinâmica entre a postura, atenção e aprendizagem*.

Na Grécia Antiga, encontramos célebres aulas “peripatéticas¹⁰” de Aristóteles. Este filósofo dava aulas em movimento, andando junto com os alunos, pois considerava que o ritmo da marcha favorecia o fluxo do pensamento. Passando pela idade média deparamo-nos com o exemplo dos monges que, apoiando seus pesados livros sobre mesas altas, liam e escreviam de pé. (GALVÃO, p.111, 1995)

Apesar da projeção do ato mental em movimento ser mais expressivo na criança pequena, o movimento como uma expressão do pensamento humano está presente até na fase adulta.

O que se propõe aqui não é a extinção dos conflitos nas relações que envolvem a educação infantil - pois são a partir de momentos em crise que a criança desenvolve - mas sim refletir com atenção quais são as que podem tratar algo positivo para a criança e quais não são adequadas para desenvolver suas possibilidades e necessidades.

¹⁰ Aulas as quais são desenvolvidas andando, passeando, como era o costume do filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria Walloniana pressupõe que a prática pedagógica, principalmente no desenvolvimento infantil, deve ser adequada a cada etapa do desenvolvimento, em relação a suas possibilidades e necessidades, tendo como foco principal o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade. Segundo Wallon, desde o início da vida, o ser humano se desenvolve e constrói sua personalidade através das relações afetivas. Desta forma, as atividades pedagógicas podem ser um grande instrumento de sociabilidade, no qual o professor assume tanto o papel de sujeito como o de mediador das relações. Contudo, a psicologia, como o próprio autor alerta, não é capaz de contemplar todas as necessidades da educação. O que se faz necessário o estudo de outros campos do conhecimento integralizados a ela.

Acreditamos que, diante do que foi discutido neste trabalho, a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, além de voltar-se para as suas especificidades, deve articular seus saberes às práticas e aos saberes de outras diferentes áreas do conhecimento na constituição da pedagogia da infância. Nesta perspectiva dialética, os professores de Educação Física, assim como aquelas de diversas áreas de conhecimento que atuam na educação infantil, deve se atentar para a reflexão constante acerca da prática cotidiana.

É diante da tentativa de compreender os conflitos e dos contrastes apresentados nas atividades pelos alunos que o professor começa a compreender os fatores nos quais a situação está vinculada. E fica ao seu cargo a articulação dos domínios funcionais nas atividades pedagógicas. Pois, refletir criticamente acerca da afetividade na sua prática pedagógica é fundamental, o que influenciará diretamente na metodologia que ele utilizará para trabalhar com as crianças.

A disciplinarização dos corpos para as atividades desenvolvidas em sala de aula, a supervalorização das atividades cognitivas em detrimento de outros domínios, são atitudes corriqueiras no trato infantil, o que afeta diretamente em seu desenvolvimento. De acordo com Sayão, três manifestações devem ser privilegiadas na educação infantil: o brincar, o interagir e o manifestar-se através de diferentes

linguagens. O brincar abarcaria as diferentes formas, brinquedos e espaços, favorecendo, dentre inúmeros aspectos, o desenvolvimento da imaginação, da linguagem oral e expressiva. O Interagir com adultos e crianças de faixa etárias diferentes da sua, em meios sociais diferenciados. E o manifestar-se através de diferentes linguagens reconhecendo, para além da linguagem escrita, as diversas expressões da linguagem.

Assim, a Educação Física na Educação Infantil deve buscar, a partir de manifestações comuns às crianças, desenvolver atividades que englobem todos os domínios funcionais que caracterizam a pessoa em sua totalidade, dando enfoque no domínio da afetividade que é preponderante nos primeiros anos do desenvolvimento infantil.

Os apontamentos aqui destacados em relação às contribuições de Henri Wallon para a educação física infantil teve grande relevância na minha formação acadêmica e pessoal e por isso ele não se esgotará neste trabalho. Visando um trabalho mais específico, pretendo articular o teoria Walloniana com as práticas dos professores que atuam na educação infantil, mais especificamente na pré-escola, o que a priori já aponta várias possibilidades e desdobramentos na reflexão do trato pedagógico com crianças.

Desta forma, o que aqui foi pontuado, são apenas algumas reflexões que tem como objetivo, dar continuidade ao debate que está sendo realizado na temática da educação infantil do Pibid. Por isso, como próximo passo, visa-se uma nova discussão com o coletivo ampliado do Pibid, de professores das escolas e acadêmicos bolsistas para, a partir destas novas sínteses, procurar uma melhor compreensão e reflexão acerca da educação infantil na pré-escola.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Ivanilda Maria e Silva; PEREIRA, Sonia Reegina. **A contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil.** Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1206/1021> Acesso em: 06/10/2011

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011 – 2020: Metas e Estratégias.** Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf Acesso em: 20/01/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859 Acesso em: 03/01/2012

FONSECA, V.; MENDES, N. **Escola, quem és tu?** Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano. 4. ed. Lisboa: Editorial de Notícias.

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

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

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Afetividade e Aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.) **Henri Wallon.** Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Jogo de Papeis: um olhar para as brincadeiras infantis**. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Dulce Krock Rodrigues. **Inteligência expressiva: a partir da teoria psicogenética de Henri Wallon**. São Paulo: Summus, 1995.

SANTOS, Elaine Gomes dos; LIMA, José Milton de. **A ação pedagógica sob a perspectiva de Henri Wallon**. Motriz, Rio Claro. v.15. n.2. p.340-348. Abri./Jun. 2009.

SAYÃO, Débora Thomé. **Infância, Educação Física e Educação Infantil**. Disponível em: www.ced.ufsc.br/~nee0a6/dborahfn.rtf. Acesso em: 19/08/2011.

SAYÃO, Débora Thomé. **Corpo e Movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e a Educação Física**. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. p.55-67, V.33, n.4, 2002. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/index>. Acesso em: 20/01/2012

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

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1979.

WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. **Henri Wallon: Psicologia**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ANEXOS

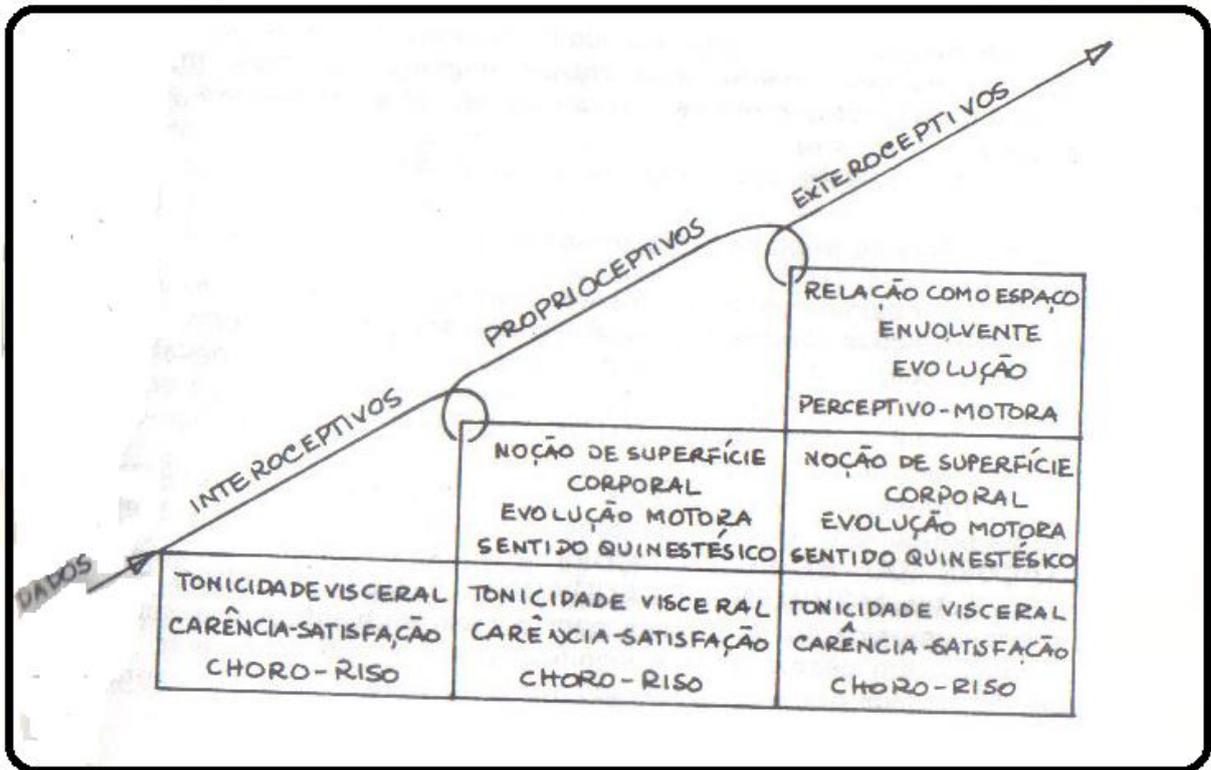


Figura 1 – Dados Interoceptivos, Proprioceptivos e Exteroceptivos
 Fonte: Escola q

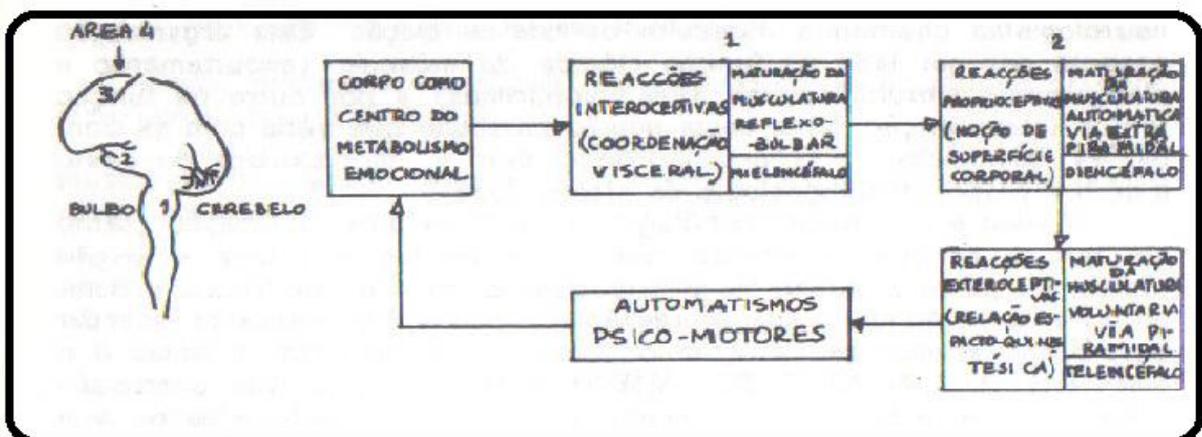


Figura 2 - Dados Interoceptivos, Proprioceptivos e Exteroceptivos

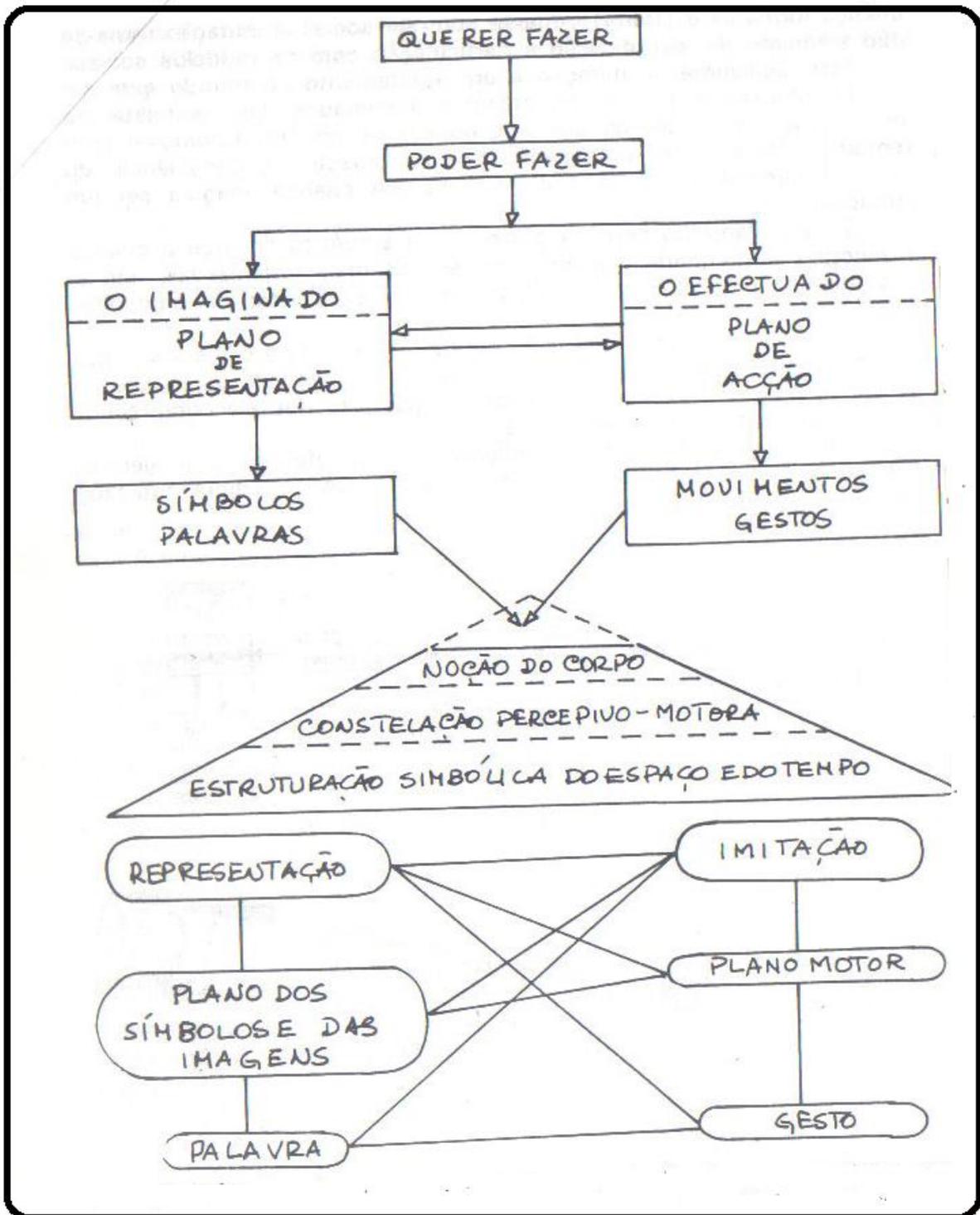


Figura 3 – O conhecimento

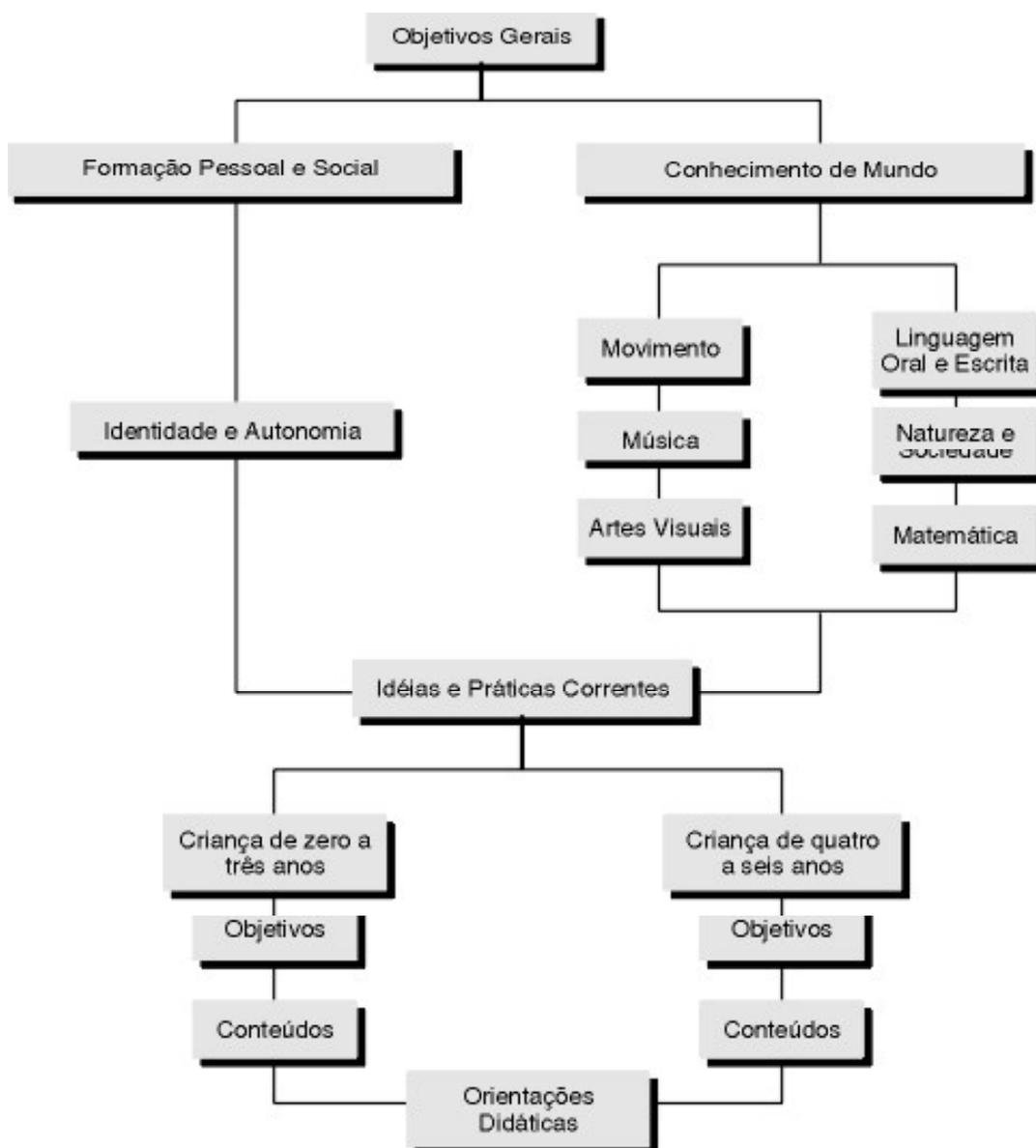


Figura 4 – Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil