

# O MOVIMENTO DA CRIANÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões com base nos estudos de Wallon

Marynelma Camargo Garanhani<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta o resultado da seleção e organização de referências na área da psicologia e da educação que abordam o movimento no desenvolvimento e educação da criança de 3 a 6 anos. O objetivo da revisão de estudos foi situar alguns indicadores teóricos para a investigação de concepções e práticas de educadoras sobre o movimento da criança no contexto da Educação Infantil. Esta tarefa concretizou-se com base nos estudos de Wallon e em interpretações de sua obra realizadas por alguns estudiosos da área da psicologia da educação. A escolha dos estudos de Wallon se justifica pela concepção de desenvolvimento humano e educação que o autor apresenta.

## Abstract

This article presents the outcomes of the selection and organization of references in the field of psychology and education, on the subject of progress in the development and education of children from 3 to 6 years of age. The aim of this review of studies on the subject was to identify some theoretical indicators for the investigation of the concepts and practices of educators on child progress, in the context of early childhood education. This task was accomplished based on the studies of Wallon, and interpretations of his work by some academics in the area of educational psychology. The choice of Wallon's studies is justified by the concept of human development and education presented by the author.

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP)  
Professora Pesquisadora da Universidade Federal do Paraná. E-mail: marynelma@ufpr.br

## Palavras-chave

Movimento; criança; educação infantil.

## Key-words

Progress, child, early childhood education.

## Introdução

Com a intenção de situar alguns indicadores teóricos para a investigação de concepções e práticas de educadoras sobre o movimento da criança de 3 a 6 anos no contexto da Educação Infantil realizou-se uma revisão de estudos na área da psicologia e da educação.

O presente texto apresenta esta revisão que se organizou em dois momentos. Inicialmente, ocorreu a sistematização de leituras sobre o desenvolvimento e educação da criança de 3 a 6 anos com base nos estudos de Wallon e em interpretações de sua obra realizadas por alguns estudiosos da área da psicologia da educação. Na seqüência, realizou-se a seleção de subsídios teóricos sobre o movimento corporal como uma linguagem presente na Educação Infantil. Para isso, utilizou-se os pressupostos de Wallon sobre o desenvolvimento da criança de 3 a 6 anos com o foco no domínio **movimento**.

## O desenvolvimento e educação da criança de 3 a 6 anos: o olhar walloniano

Wallon defende a tese de que o processo de desenvolvimento humano ocorre pela integração entre o organismo e o meio. Para ele, “o indivíduo, se se compreende como tal, é essencialmente social. É-o, não na seqüência de contingências exteriores, mas na seqüência de uma necessidade íntima. É-o geneticamente” (WALLON, 1979, p. 156). Explica, ainda, que o processo de desenvolvimento ocorre de forma descontínua e não-linear: cada fase de seu desenvolvimento muda profundamente as fases anteriores, ou seja, o processo de desenvolvimento não ocorre simplesmente pela adição de formas progressivamente complexas, mas por reorganizações de elementos presentes desde o início do processo de desenvolvimento. Para exemplificar, Wallon comenta:

A psicogênese encontra-se ligada, no homem, a duas espécies de condições, uma orgânica, as outras relativas ao meio do qual a criança recebe os motivos das suas reacções. O recém-nascido, na nossa espécie, é um ser ainda longe do seu acabamento. As suas insuficiências motoras, perceptivas, intelectuais são disso a prova. Se é verdade que possui já todos os neurônios de que poderá vir a dispor, o facto é que a maioria deles não se encontra ainda em estado de funcionar devido à ausência das necessárias interconexões. Só muito gradualmente é que os seus prolongamentos neurofibrilares se tornam capazes de conduzir o fluxo nervoso. É assim que se fecham, cada um por seu turno, os circuitos que correspondem ao exercício de cada função, da qual se diz então que chegou à maturação. É aquilo a que se pode chamar o seu ponto inicial. Mas o seu desenvolvimento ulterior pode variar muito, consoante encontre ou não ocasiões para se manifestar.

É aqui que intrevém o meio, que é o complemento indispensável da função. (WALLON, 1979, p. 57)

Assim, ao considerar o homem como um ser geneticamente social, Wallon concebe o desenvolvimento humano como uma integração entre o organismo e o meio sócio-cultural e uma integração entre os diferentes conjuntos ou domínios funcionais<sup>2</sup>: a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa que integra todos os outros. Wallon, também, nos esclarece: “as necessidades da descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais, o que não deixa de ser um artifício, sobretudo de início, quando as actividades estão ainda pouco diferenciadas” (WALLON, 1995, p.131).

Portanto, o foco de uma investigação no movimento corporal da criança de 3 a 6 anos de idade, necessariamente, não caracteriza uma concepção de desenvolvimento infantil fragmentada, mas um artifício para aprofundar um dos domínios, priorizado para a discussão. Demonstra a necessidade de conhecer as dimensões desse desenvolvimento para a sua compreensão como um todo.

Essa investigação, ao abordar o desenvolvimento infantil à luz da psicogenética walloniana, assume a necessidade de compreender a criança no seu contexto sócio-cultural e biológico, integrada pelos domínios da afetividade, da cognição e do movimento. Com o foco no domínio **movimento**, a investigação assume uma compreensão de desenvolvimento numa “perspectiva de inacabamento, de movimento, de ruptura, de transformações, que necessita ser constantemente superada para possibilitar a própria evolução humana” (BASTOS e DÉR, 2000, p.48).

Para Wallon o desenvolvimento humano é regido por três leis reguladoras: a alternância funcional, a predominância funcional e a integração funcional. A primeira lei - alternância funcional - indica duas direcções opostas que se alternam ao longo do desenvolvimento: uma centrípeta, onde o movimento predominante é para dentro, para o conhecimento de si. Outra centrífuga, onde o movimento predominante é para fora, para o conhecimento do mundo exterior.

A segunda - predominância funcional - é a lei em que ocorre a alternância na predominância dos domínios (afetividade, cognição e movimento) a cada fase do desenvolvimento humano. Por exemplo: “a função motora predomina nos primeiros meses de vida da criança, enquanto as funções afetiva e cognitiva se alternam ao longo de todo o desenvolvimento, ora visando à formação do eu

<sup>2</sup> Wallon utiliza outras palavras, além das citadas no texto, para nomear os conjuntos ou domínios funcionais. Como por exemplo, em sua obra **A evolução psicológica da Criança** (Lisboa: Edições 70, 1995), utiliza as palavras afetividade, conhecimento, ato motor e pessoa. Porém, esse estudo optou por utilizar as palavras afetividade, cognição, movimento e pessoa.

(predominância afetiva), ora visando ao conhecimento do mundo exterior (predominância cognitiva)” (DOURADO e PRANDINI, 2002, p.25).

A terceira lei é a chamada integração funcional e diz respeito “às novas possibilidades que não se suprimem ou se sobrepõem às conquistas dos estágios anteriores, mas, pelo contrário, integram-se a elas no estágio subsequente” (DOURADO e PRANDINI, 2002, p. 25).

Assim, a concepção de desenvolvimento de Wallon se caracteriza por uma visão de conjunto, em que os domínios da pessoa (afetividade, cognição e movimento) se alternam em relação à predominância de um sobre o outro numa integração dinâmica e não linear. Wallon decompõe esse desenvolvimento em cinco estágios ou etapas:

- 1 estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano);
- 2 estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos);
- 3 estágio personalista (3 a 6 anos);
- 4 estágio categorial (6 a 11 anos) e
- 5 estágio da puberdade e adolescência (a partir dos 11 anos).

Em cada estágio ocorrem formas de atividades específicas, sendo que

Os estágios só adquirem sentido dentro dessa sucessão temporal, uma vez que cada um deles é gestado, preparado pelas atividades do estágio anterior e desenvolve atividades que prepararão a emergência do próximo. Então, será possível perceber quais os comportamentos predominantes em cada um deles. As situações às quais a criança reage são exatamente as que correspondem aos recursos de que dispõe. (MAHONEY, 2000, p.12).

Por ser a faixa etária de 3 a 6 anos a idade delimitada nessa investigação, o **estágio do personalismo** foi o foco dessa revisão de estudos sobre o desenvolvimento infantil.

Como o próprio nome sugere, o estágio do personalismo é o estágio voltado para a pessoa, para o enriquecimento do eu e a construção da personalidade. Portanto, é nesse estágio que a criança realmente se diferencia do outro e toma consciência da sua autonomia em relação aos demais.

Antes de chegar ao estágio do personalismo, a criança passa por duas etapas do seu desenvolvimento: o estágio impulsivo-emocional (0 a 1 ano) e o estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos).

No início do estágio impulsivo-emocional as reações da criança são essencialmente reflexos, ou seja, automatismos naturais, descargas motoras que são interpretadas pelo meio para atendê-la em suas necessidades.

O recém-nascido, no seu comportamento, só tem reações descontínuas, esporádicas e sem outro resultado que não seja o de liquidar pelas vias então disponíveis quer tensões de origem orgânica, quer as suscitadas por excitações exteriores. As gesticulações não podem ter para ele nenhuma utilidade prática. Nem sequer conseguiriam modificar-lhe uma posição

incómoda ou perigosa. É-lhe indispensável uma assistência a todos os instantes. É um ser cujas reacções têm todas necessidades de ser completadas, compensadas, interpretadas. Incapaz de nada efectuar por si só, é manipulado por outrem, e é nos movimentos de outrem que tomarão forma as suas primeiras atitudes. (WALLON, 1979, p.151).

Conforme a criança se desenvolve, os movimentos impulsivos (que se apresentam do nascimento até aproximadamente três meses de idade) vão se transformando em movimentos mais elaborados e a fase da impulsividade vai dando lugar à fase emocional. O papel do outro é fundamental nesse processo, pois quando ele - o outro - começa a entender os movimentos desordenados da criança, ela - a criança - vai fazendo a diferenciação.

Por um mecanismo análogo ao dos reflexos condicionados organizar-se-á uma associação entre, por exemplo, as convulsões de cólera e a mamada ou o passeio nos braços da mamã.

Mas esta simples associação fisiológica é em breve dobrada por uma outra que a faz passar para o plano da expressão, da compreensão, das relações individuais. O efeito obtido torna cada vez mais nitidamente intencional a manifestação emotiva. Torna-se um meio de resultados mais ou menos seguros. E este é um novo campo que se abre à atenção, à sagacidade nascente da criança. (WALLON, 1979, p. 151).

Assim é o movimento corporal que dá sustentação para o desenvolvimento da afetividade e o desenvolvimento das funções mentais.

O estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos) é caracterizado por atividades de exploração concreta do espaço físico: agarrar, segurar, apontar, andar etc, auxiliadas pela fala.

Em oposição ao estágio impulsivo-emocional, que é subjetivo, centrípeto, com predomínio do caráter afetivo, a nova etapa de desenvolvimento caracteriza-se pela investigação e exploração da realidade exterior, bem como pela aquisição da aptidão simbólica e pelo início da representação. [...] é preponderantemente intelectual, voltada para um aspecto mais objetivo, centrífugo do desenvolvimento. (COSTA, 2000, p.31).

É nesse estágio que o movimento espontâneo se transforma ao poucos em gestos, ou seja, os movimentos corporais são realizados a partir de uma intenção e se revestem de significação.

Ao abordar as características da passagem do estágio sensório-motor e projetivo para o personalismo, Wallon ressalta:

Este estado sensório-motor não finda sem que se anuncie o seguinte, o estágio personalista. Tal como o estágio emocional que o precedia, este tem uma orientação subjectiva, ao invés do estágio de investigação, que estava virado para o mundo das coisas. Essa alternância no desenvolvimento das funções não é excepcional. A actividade sensório-motriz libertou a criança das suas relações exclusivas com as pessoas ao fazer-lhe descobrir a existência dos objectos, mas não modificou a natureza das suas relações com elas, as quais continuam a ser do tipo contágio e confusão afectivas. (WALLON, 1979, p.63).

Finalmente, a criança entra no estágio do personalismo (3 a 6 anos) e é nesse estágio que ficará bem nítida a diferenciação do eu-outro, uma das condições para a tomada de consciência de si e a constituição da pessoa. A condição fundamental para o processo de constituição da pessoa é a **consciência corporal**, “adquirida gradualmente ao longo dos primeiros três anos de vida, juntamente com a capacidade simbólica” (BASTOS e DÉR, 2000, p. 39).

Le Boulch<sup>3</sup> (1982), à luz da teoria de Wallon, explica que na estruturação da consciência corporal a percepção dos elementos do espaço precede em muitos meses a percepção do próprio corpo. Este autor esclarece que o período de estruturação do esquema corporal inicia quando a criança começa a deslocar a sua atenção para o seu próprio corpo e a descobrir as suas próprias características corporais.

Assim, a apropriação do eu corporal, que consiste na estruturação da consciência corporal, é condição para a apropriação do eu psíquico (estágio do personalismo) e essa apropriação do eu corporal pode ser dividida em duas grandes etapas, as quais se realizam durante os dois estágios iniciais do desenvolvimento: o impulsivo-emocional (0 a 1 ano) e o sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos). O estágio impulsivo-emocional realiza o recorte corporal dando à criança condições de diferenciar o seu próprio corpo do mundo exterior. Já o estágio sensório-motor e projetivo realiza a integração do corpo próprio (cinestésico) à sua imagem exteroceptiva (corpo visual).

Ao experimentar, sistematicamente, “a diferença de sensibilidade existente entre as diversas partes do seu corpo e os objetos, a criança distingue o que pertence ao mundo exterior (espaço objetivo) e o que é de seu próprio corpo (espaço subjetivo) (PEREIRA, 1992, p.21)”. Mas para que se consolide a apropriação do eu corporal, ou seja, a estruturação da consciência corporal, é preciso que o corpo próprio (cinestésico) seja integrado ao corpo visual (das representações) e isto é possível com o aparecimento da função simbólica que ocorre no estágio sensório-motor e projetivo.

Ao abordar atividades que possibilitem a estruturação da consciência corporal na educação da criança pequena, Le Boulch (1982) considera que:

O banho representa um momento privilegiado no sentido de favorecer a experiência perceptiva do corpo, a utilização do espelho permite associar as informações visuais às informações táteis e cinestésicas. As outras atividades da vida cotidiana: vestir-se, rabiscar, abrir uma porta, atirar uma bola, rolar no chão, rastejar, manipular um objeto, representam tantas outras situações favoráveis. Faz falta que o adulto se interesse pelos êxitos das tarefas da criança e a incite a prestar atenção sobre aquilo que ela sente durante a execução da atividade. (LE BOULCH, 1982, p.102).

Portanto, no desenvolvimento infantil a instituição escolar constitui um meio privilegiado ao proporcionar atividades coerentes com as necessidades da idade em que a criança se encontra, como também, dispositivos que assegurem a sua evolução. Wallon afirma:

Uma educação que queira respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos processos realizados deverá utilizar, pelo contrário, cada época da infância para assegurar às disposições e aptidões correspondentes

<sup>3</sup> Segundo Dantas (1992) Le Boulch, um dos estudiosos da área da Educação Física, se baseia nos pressupostos teóricos de Wallon devido a sua compreensão do significado psicológico do movimento.

o seu pleno desenvolvimento, de tal forma que entre elas não existam atrofiadas ou extraviadas, mas também de modo que à sucessão das idades corresponda uma integração progressiva das actividades mais primitivas nas mais evoluídas. Assim, não poderá dispensar-se de ser orientada para o desenvolvimento da análise intelectual e da decisão autónoma. (WALLON, 1979, p.14-15)

Na educação da criança, o **estágio do personalismo** (3 a 6 anos) é a fase da diferenciação do eu psíquico. Para a evolução desse processo a criança deverá estar inserida num grupo de pessoas que lhe dê possibilidade de que seu **eu** tome posição em relação ao **outro**. Nesta idade a criança começa a perceber as diversas relações e os diferentes papéis da estrutura familiar a que pertence e, ao mesmo tempo, se percebe como um elemento fixo nessa estrutura (ser filho; ser irmão; ser filho e/ou irmão mais velho ou mais novo). Novamente, a instituição escolar constitui um meio privilegiado para proporcionar essa diferenciação do eu-outro em relação à família.

Ainda que esta etapa de semiconfusão e de conflito íntimo entre si e outrem seja inevitável, e que o seu papel seja necessário para a ulterior harmonização das relações eu-outrem, será bom que a criança não sofra a influência exclusiva da família e que, em antecipação sobre a idade seguinte, freqüente também meios menos rigorosamente estruturados e menos profundamente afectivos. A escola infantil pode responder a esta necessidade. (WALLON, 1979, p. 65)

Para Wallon (1979, p.207) “a escola maternal parece ser perfeitamente adequada para preparar a emancipação da criança, que vive encaixada na sua vida familiar onde sabe distinguir mal a sua personalidade do lugar que aí ocupa e onde a representação que faz de si mesma tem algo de global, de confuso e de exclusivo”. Em síntese, Wallon considera a escola, principalmente a partir dos 3 anos (início do estágio do personalismo), como um ambiente sócio-cultural de notáveis valores educativos, capaz de responder às múltiplas exigências do desenvolvimento infantil.

O estágio do personalismo tem início quando a criança começa a atribuir em situações lúdicas um papel para si e para os outros. Wallon (1979, p.63) chamou de manifestações do personalismo situações em que a criança “desempenhará alternadamente o papel de activo e o papel passivo: o papel do que dá e do que recebe os estalos, do que se esconde e do que descobre o parceiro, do que atira e do que apanha a bola”. São jogos de alternância, os quais permitem à criança reconhecer-se a si própria, mas ainda de forma neutra e anônima. A criança explora os dois pólos de uma mesma situação sem optar por um ou por outro para nele se fixar pessoalmente. Ainda é difícil para ela identificar-se e identificar o seu antagonista. “Tudo isto é a preparação do momento, em que, pelo contrário, tomará posição, muitas vezes pela única razão de tomar posição (WALLON, 1979. p.63).

Wallon decompõe o estágio do personalismo em três fases distintas: oposição, sedução e imitação. A primeira fase é marcada pelo desaparecimento dos jogos de alternância e pelo início da crise de oposição ao outro. Essa crise, muitas vezes, ocorre sem motivo aparente e deverá ser entendida como uma busca de afirmação de si mesmo, ou seja, uma pessoa que está iniciando sua diferenciação em relação ao outro. A criança sente prazer em confrontar as pessoas que a

rodeiam pela simples razão de experimentar a sua autonomia. Wallon denomina essa fase de oposição de **fase da recusa e da reivindicação**.

A distinção do eu e do outro é percebida quando a criança se expressa na forma do **meu** e do **teu** em relação aos objetos. É na disputa pela posse de objetos com o outro que a criança começará a discriminação do eu em relação ao outro.

Esta primeira necessidade de propriedade baseia-se num sentimento de competição. Trata-se de se apropriar daquilo que é reconhecido como pertencente a outrem. Pela violência, pela astúcia, pela mentira, a criança esforça-se por transformar o **teu** em **meu**. Só fica satisfeita na medida em que o rapto é flagrante, ou seja, implica uma diferenciação perfeitamente nítida do meu e do teu. (WALLON, 1979, p. 154).

A criança, para conseguir o que deseja, é capaz de mentir, usar a força ou emprestar contrariada um brinquedo para outra criança. Ao mesmo tempo, é capaz de partilhar ou emprestar o brinquedo, com satisfação, para uma criança de que gosta ou a uma pessoa que admira. Assim, as suas exigências e caprichos parecem originar-se mais do seu amor-próprio do que o prazer da cobiça, mais de querer fazer valer os seus direitos de propriedade sobre os objetos do que ter o prazer de possuí-los. Wallon esclarece: “esta fase de rejeição ou de reivindicação puramente formais, cuja fonte é a necessidade de reconhecer e de fazer reconhecer a existência da sua pessoa, dá lugar ao cabo de algumas semanas ou de alguns meses, a uma nova necessidade, a de fazer valer esta pessoa, de fazer admitir os seus méritos, de a dar em espetáculo a outrem. (...) chama a idade de graça...” (WALLON, 1979, p. 64).

O comportamento de oposição se caracteriza como a marca de entrada no estágio do personalismo e, logo em seguida, surge a idade da graça ou da sedução. Uma fase em que a criança tem a necessidade de ser admirada. “Graça e timidez, maneirismo e falta de habilidade alternam-se. Embaraça-se com a falta de jeito, que também pode se tornar fonte de divertimento e de zombaria. Gosta de rir e de se ver rir” (BASTOS e DÉR, 2000, p.42).

O domínio corporal, proporcionado pelo desenvolvimento do seu corpo, possibilita à criança executar movimentos complexos em relação às fases anteriores e essa condição favorece a sua comunicação e expressão com o meio em que se encontra. Apesar de o movimento corporal continuar a desenvolver o seu caráter pragmático, a preponderância é do seu caráter expressivo.

Pereira (1992) nos explica que é cada vez maior a dependência que a evolução do movimento corporal tem do social e isso poderá ser observado quando a criança extrai modelos de movimento adequados aos usos culturais de objetos. “Para dar um exemplo, a criança brasileira aprenderá a manipular os talheres, enquanto a chinesa aprenderá a utilizar os pauzinhos” (PEREIRA, 1992, p. 28). Assim, é no estágio do personalismo que a criança irá moldar os seus movimentos corporais conforme as situações e modelos que o meio lhe apresenta.

Segundo Wallon (1979, p. 54-55) “todo o indivíduo é marcado pela civilização, que regula a sua existência e se impõe à sua actividade. A linguagem que dela recebe é o molde dos seus pensamentos, é ela que estrutura os seus raciocínios. Os instrumentos que ela lhe propõe dão forma aos seus movimentos”. Apoiado



na perspectiva walloniana, este estudo entende o movimento corporal não apenas como uma necessidade físico-motora do indivíduo, mas uma dimensão do desenvolvimento humano que proporciona a compreensão, a expressão e a comunicação de significados presentes no meio sócio-cultural.

A imitação é o processo no qual a criança irá vivenciar e incorporar os modelos de movimentos corporais presentes no seu meio e, conseqüentemente, aprender uma linguagem<sup>4</sup>. Para Wallon, a imitação apresenta graus de evolução e quando passa de um simples gesto para a representação de uma personagem, de um ser preferido ou muitas vezes desejado, indica o início da terceira fase do personalismo.

Finalmente, terceira fase, opera-se uma nova inversão. Os méritos que a criança encontra em si própria já não lhe chegam, desejaria ter os de outrem. Procura naqueles que o [sic] rodeiam, já não apenas admiradores, mas modelos. O espírito de concorrência fá-la [sic] alternar ou combinar as disposições hostis da primeira fase e conciliadora da segunda. A imitação ultrapassou o nível do gesto, encontra-se agora no da personagem. É uma pessoa a que a criança procura agora nos outros. Imitar alguém é, em primeiro lugar, admirá-lo, mas é também, em certa medida, querer substituir-se-lhe. Daí, por vezes, o ar de confusão e de culpabilidade observável na criança quando é surpreendida numa das suas imitações-usurpações. (WALLON, 1979, p. 64).

<sup>4</sup> Nesse estudo, se entende **linguagem** como conceitua Palomo (2001, p.12) "... um sistema complexo de significação e de comunicação". A autora complementa a definição ao dizer que "a linguagem pode ser de dois tipos: a) verbal, aquela cujos sinais são as palavras e b) não-verbal, aquela que emprega outros sinais que não as palavras, como as imagens, os sons, os gestos. (...) a sociedade - sempre priorizaram a linguagem verbal, com certeza porque o uso da palavra implica uma atividade propriamente humana. Entretanto, o termo linguagem associado ao não-verbal também reclama a presença do homem: que outro ser tem gestos significativos, pinta, fotografa, faz cinema? Compreende-se, assim, que o homem e a linguagem se relacionam de forma a não se conceberem um sem o outro e que a linguagem está indissolivelmente associada com a atividade mental humana, a qual, absolutamente, não se manifesta só pelo verbal". (PALOMO, 2001, p.11).

Em síntese, a criança na idade dos 3 aos 6 anos passa por três momentos distintos de desenvolvimento: oposição, sedução e imitação. Esses momentos são marcados pela preponderância da afetividade e as relações que vivencia mobilizam para a construção e expressão do seu **eu**.

À luz da teoria de Wallon, Pereira (1992 p. 31) conclui que "expressar-se significa organizar-se e, ao mesmo tempo, colocar-se em confronto com o outro, o não eu. A orientação subjetiva e a predominância expressiva, características deste estágio, manifestam-se nos diversos domínios que constituem a atividade infantil (...) ficam evidentes no movimento, na fala, na atividade mental". Portanto, as oportunidades de expressão do seu eu podem ser asseguradas em propostas pedagógicas que valorizem na Educação Infantil as diferentes linguagens. Entre elas se faz presente o movimento.

## O corpo em movimento na Educação Infantil: uma linguagem da criança

Na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica, em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação.

A criança pequena necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. Wallon (1979) ressalta que, na pequena infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando a ação e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil. Mas como isso ocorre?

Para Wallon (1979, p.74) “o órgão do movimento sob todas as formas é a musculatura estriada” e esta apresenta duas funções: a função cinética e a função tônica. A função cinética caracteriza-se pelo estiramento e encurtamento das fibras musculares e possibilita o movimento propriamente dito. A função tônica é caracterizada pela variação do nível de tensão da musculatura para a manutenção do equilíbrio corporal e constitui as atitudes, ou seja, as reações posturais. Mesmo numa atividade cinética (o movimento propriamente dito) a musculatura depende da função tônica e esta é necessária para manter a postura corporal.

[...] a função tônica, que mantém no músculo um certo nível de tensão, variável com as condições fisiológicas próprias do sujeito ou com as dificuldades do acto em vias de execução. É o tônus que permite manter os músculos na forma que lhes deu o movimento, no caso de este vir a interromper-se. Acompanha o movimento para suportar o seu esforço na medida das resistências encontradas, mas pode dissociar-se dele e transformá-lo numa atitude estável, ou seja, em imobilidade. (WALLON, 1979, p.74-75).

Assim, a função tônica regula o equilíbrio corporal, no movimento ou na imobilidade, mas é a expressão de emoções sua principal finalidade. As emoções sempre vêm acompanhadas de uma mímica facial e corporal, traduzidas em atitudes que têm significados específicos conforme a cultura a que pertencem. Portanto, as atitudes estão relacionadas, por um lado com a acomodação ou mobilização da criança no seu processo de adaptação ao meio e, por outro lado com a sua vida afetiva. Por serem expressivas, possuem um caráter altamente contagioso e mobilizador do meio humano (GALVÃO, 1995). Todavia, “todo este aparelho funcional está longe de se encontrar em estado operacional desde o nascimento. Os seus componentes aparecerão cada um na sua altura, e permitirão então à criança modificar as suas relações com o meio”. (WALLON, 1979, p.75).

Ao descrever o processo do desenvolvimento infantil, Wallon ressalta que a criança já no início do seu desenvolvimento estabelece uma relação de comunicação com o meio, através da seleção de movimentos do corpo que garantem a sua aproximação do outro e a satisfação de suas necessidades. Portanto, na fase inicial do desenvolvimento infantil, os movimentos do corpo se apresentam como instrumentos expressivos de bem estar e mal estar (MAHONEY, 2000).

Conforme o desenvolvimento avança, a relação da criança com o meio facilita a discriminação das formas de se comunicar, sendo que o **andar** e a **fala** desencadeiam um salto qualitativo no desenvolvimento da pequena infância, possibilitando uma maior autonomia e independência na investigação do espaço e dos objetos que nele se encontram.

<sup>5</sup> A **imitação** para Wallon “é, ao mesmo tempo, participação e desdobramento do ato, contradição que anuncia o nascimento da representação e revela sua importância para o desenvolvimento psicológico da criança (COSTA, 2000, p.34)”. Segundo Galvão (1995, p.72) “para Wallon, a **imitação** é uma forma de atividade que revela, de maneira incontestável, as origens motoras do ato mental”.

<sup>6</sup> Pesquisadora brasileira na área de desenvolvimento e educação infantil.

<sup>7</sup> Para Charlot (2000, p.33) um sujeito é um ser humano, social e singular, que “se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação”. Nesse estudo, a compreensão desse conceito segundo Charlot, se apoia nas seguintes considerações: “uma sociologia do sujeito não pode correr o risco de deixar de lado a psicologia e seus conhecimentos. Mas nem toda psicologia tem uma utilidade igual para o sociólogo. [...] Uma sociologia do sujeito só pode dialogar com uma psicologia que estabeleça como princípio que toda a relação de mim comigo mesmo passa pela minha relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p.46). Portanto, “o que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social” (CHARLOT, 2003, p.25).

Os objetos e a organização do espaço constituem, nesse momento, uma oportunidade ou ocasião de movimentação e exploração do corpo e, essa constatação, propicia estudos e discussões pedagógicas sobre o material educativo no processo do desenvolvimento da criança pequena. Nesse processo, a fala acompanhada do andar possibilita ainda à criança, o ingresso no mundo dos símbolos. Wallon (1942) enfatiza que é na idade de 2 a 3 anos que a criança conquista a dimensão simbólica do pensamento e isto lhe dará condições de apropriar-se do conhecimento cultural acumulado, historicamente, pelo meio social.

A capacidade de simbolização se inicia quando a criança começa a imitar<sup>5</sup> o que vê ao redor e a expressar o seu pensamento por ideomovimentos – pensamento apoiado em gestos – o que lhe possibilita ultrapassar os limites sensório-motores do comportamento.

O gesto é capaz de tornar presente o objeto e substituí-lo, ou seja, pelos gestos a criança simula uma situação de utilização do objeto sem tê-lo, de fato, presente; trata-se de um ato sem o objeto real. [...] Essa atividade que o faz-de-conta se faz presente consiste, portanto, na descoberta e no exercício do desdobramento da realidade, pressupondo o início da representação. [...] O desdobramento da realidade só será possível, no entanto, quando houver a subordinação da atividade sensório-motora à representação. Nesse momento, assiste-se ao início da organização do pensamento; a criança é capaz de dar significação ao símbolo e ao signo, ou seja, encontrar para um objeto sua representação e para a representação um signo (COSTA, 2000, p.35).

Mas para a criança constituir a imagem e representá-la é preciso antes conhecer e estabelecer relações corporais com o objeto e/ou a situação que serão representados. Oliveira (1996)<sup>6</sup>, quando aborda o desenvolvimento infantil numa visão sócio-interacionista, nos explica:

Ao imitar o outro, as crianças necessitam captar o modelo em suas características básicas, percebendo-o a partir de sua plasticidade perceptivo-postural, conforme se ajustam afetivamente a ele. Com isso decodificam o conjunto de impressões que captam do outro, experimentando diversas possibilidades de ações no meio ao qual estão inseridas e diferenciando os elementos originais que são trazidos para a situação presente. (OLIVEIRA, 1996, p.143).

A capacidade de simbolizar se amplia quando a criança articula a aquisição da fala à manipulação de diferentes objetos e/ou vivências corporais de situações diferenciadas sendo a *linguagem* o instrumento que vai elaborar e organizar a expressividade da criança no mundo dos símbolos. Assim, o corpo como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social assume um papel fundamental no processo de constituição da criança pequena como sujeito<sup>7</sup> cultural.

Na idade de 3 a 6 anos - estágio do personalismo - o domínio de praxias culturais (alimentar-se sozinha, amarrar os sapatos, escovar os dentes, etc) pode propiciar o aperfeiçoamento da expressividade infantil e, conseqüentemente, uma autonomia na movimentação corporal. Ao tornar-se capaz de distinguir os objetos, de identificar a sua cor, a sua forma, as suas dimensões e as suas próprias qualidades táteis e olfativas, a criança desenvolve, cada vez mais, a dependência

em experimentar modelos de movimentos corporais do seu meio sócio-cultural. Portanto, os movimentos do corpo, tão importantes no desenvolvimento físico-motor infantil, também constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio no qual a criança se encontra.

Assim, na idade de 3 a 6 anos, os gestos instrumentais (praxias) sofrem um processo de especialização. Segundo Galvão (1995) é um processo estreitamente vinculado ao ambiente cultural. Em síntese, os progressos da linguagem oral, da representação (verbal e não verbal) e o aperfeiçoamento de movimentos corporais constituem condições para a elaboração da expressividade infantil, ou seja, de uma linguagem corporal.

Essas reflexões nos levam a (re)pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional.

A escola da pequena infância, ao propiciar um meio favorável ao desenvolvimento infantil nos seus diversos domínios - a afetividade, a cognição e o movimento -, realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes linguagens<sup>8</sup>: oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica. Ao mesmo tempo, desenvolve na criança habilidades para a expressão e comunicação.

Quando se ensina a criança a cantar, a desenhar, a dançar, a contar um fato, a comparar as formas de objetos, a manipular o lápis e/ou o pincel, a expressar sentimentos, a apreciar uma imagem, a diferenciar ritmos e letras, está se proporcionando à apropriação de ferramentas que permitirão que ela se relacione com o meio de maneira cada vez mais elaborada como afirmam Bassedas, Huguet e Solé (1999):

Na educação infantil, não se propõe os mesmos objetivos em todas as linguagens: em algumas, o objetivo será incentivar e otimizar aprendizagens já iniciadas; em outras, poder-se-á iniciar pela primeira vez ou de uma maneira diferente da que a criança já estava acostumada. É, portanto, imprescindível fazer um esforço na creche e na pré-escola para trabalhar tudo o que ajude a criança a dispor de ferramentas que lhe permitam começar a tornar-se um indivíduo da sociedade. (BASSEDAS, HUGUET e SOLE, 1999, p. 75-76).

Todavia, para que esteja presente na educação da pequena infância o conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens, é necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil que deverá contemplar ações pedagógicas que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com o seu grupo. Esta condição está diretamente atrelada à formação da educadora responsável pela escolarização dessa idade.

Em seus estudos sobre a formação profissional para a Educação Infantil, Machado (1998 e 1999) ressalta que no desenvolvimento de competências específicas para o cuidado/educação da criança pequena devem ser contemplados saberes sob as diferentes formas que ela - a criança - utiliza para a apropriação e construção de conhecimentos. Destaco entre eles os saberes sobre *o corpo em movimento*.

<sup>7</sup> Palomo (2001, p.13) conclui, curiosamente, em seu estudo que "o homem de hoje deixou de lado a concepção ingênua de que só o falar poderia ser linguagem e, mais ainda, de que o seu falar (a sua língua) seria melhor do que as outras. Busca ser bilíngüe e até multilíngüe. Constrói suas mensagens de maneiras cada vez mais elaboradas, aproveitando todas as possibilidades que o sistema lhe oferece. Não abre mão dos inúmeros meios de expressão não-verbais. Mas, principalmente, se libertou da mais ingênua das concepções e aceitou que vários sistemas significantes podem existir sem se construírem necessariamente com o auxílio da língua ou a partir do seu modelo".

## Referências

- BASSEDAS, E., HUGUET, T. e SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- BASTOS, A. B. B. I. e DÉR, L. C. S. Estágio do Personalismo. In: MAHONEY, A. A. e ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Editora Loyola, 2000.
- COSTA, L. H. F. M. Estágio sensório-motor e projetivo. In: MAHONEY, A. A. e ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. de e DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- DOURADO, I. C. O e PRANDINI, R. C. A. R. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**. São Paulo: Faculdades Integradas "Campos Salles", n.5, p. 23-31, nov., 2002.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon**. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.
- LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- MACHADO, M. L. A. Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- \_\_\_\_\_. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, v. 1, n especial, p. 85-98, jul./dez. 1999.
- MAHONEY, A. A. Introdução. In: MAHONEY, A. A. e ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- OLIVEIRA, Z. R. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.
- PALOMO, S. M. S. Linguagem e linguagens. **Eccos Revista Científica**. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v. 3, n. 2. p. 9-15, dez., 2001.
- PEREIRA, M. I. G. **O espaço do movimento**. Investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação), Universidade de São Paulo.
- WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes Editores, 1942.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Veiga, 1979.
- \_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

