

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
VÍCTOR FERNANDES VIEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Goânia

2016

VÍCTOR FERNANDES VIEIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, sob orientação do Professor Dr. Nivaldo Antônio Nogueira David.

Goânia

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

**AS CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, sob orientação do Professor Dr. Nivaldo Antônio Nogueira David.

Esta Monografia foi revisada após a defesa em banca e está aprovada.

Goiânia, Dezembro de 2016.



Prof.º Orientador

Dedico este estudo a meu filho Davi, e a todas as crianças
que são impedidas de *ser criança*.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, meus profundos agradecimentos ao prof. Nivaldo Antônio Nogueira David, pela grande orientação acadêmica e de vida. Sou grato por ter me acolhido, pela sua paciência e respeito, mesmo imerso nas problemáticas da vida. Mostrou-me a direção de caminhos antes nunca trilhados, um exemplo de Professor e Ser Humano. Muito obrigado.

Agradeço também a toda família David, que me receberam e acolheram com carinho nos momentos de orientação.

A Bruna de Paula e a Fernando Medeiros, que aceitaram o convite para compor essa banca com grande carinho, pela amizade e companheirismo em dividir esse caminho da educação.

Aos professores que participaram diretamente na minha educação docente e transformação como sujeito.

Aos meus colegas de Graduação e do PIBID, todos vocês fizeram parte da minha formação, sem a presença de um de vocês algo seria diferente.

Aos meus amigos: Nivaldo, Maria Esther, Bruna de Paula, Fernando Medeiros, Janderson Honorato, Maria Inês, Yang Prudêncio, Thiago Vieira, Antônio Barreto, Fabiano Godoi, que motivam nossa luta por um mundo mais justo.

Ao meu pai Pedro Norácio, irmãos Isabelle e Pedro Lucas e, em especial, a minha mãe Pálmula Fernandes, pelo amor e pela educação que com diversas dificuldades não deixou de proporcionar o que podia de melhor.

Aos meus sogros e cunhado, em especial Rosemeire de Brito, que se prontificou em cuidar de meu filho, nos momentos que era de minha responsabilidade, para que eu pudesse finalizar este estudo.

A Pâmella Gomes, companheira de vida que me fez enxergar o mundo de outra forma, trazendo esperanças através de suas reflexões, que se tornaram nossas reflexões. Pela compreensão e apoio para que eu pudesse concluir este estudo, e pelo filho maravilhoso que temos, pela grande companheira, amiga e mãe que és. Contigo sei o que é amar e ser amado, de duas formas, ao mesmo tempo.

A Davi, nosso filho, pelo amor incondicional de criança. Por seus carinhos, sorrisos, choros, beijos e abraços. Indescritível é esse momento da vida, de ser pai, de te ver crescer, de ver e fazer parte de tudo que tu aprende, de te ver desenvolver. Papai te ama Zé Menino.

Amo vocês.

[...] “Para você me Educar. Precisa compreender a cultura do contexto, em que se dá meu crescimento. Pois suas linhas de força são as minhas energias. Suas crenças, expectativas são as que passam a construir o meu credo e as minhas esperanças. Mas eu também estou aberto para outras culturas. Identidade cultural não significa prisão ao espaço que ocupo, mas abertura ao que é autenticamente nosso. E ao que vindo de fora, nos pode fazer mais nós mesmos. A cultura universal é produto de todos os homens. Mas como posso contribuir com essa fraternidade se não constitui o meu eu, e não tenho minha expressão cultural própria? A educação que necessito, é aquela que me faz eu, que desperta do mistério do meu ser, as potencialidades adormecidas. É uma educação que promove minha identidade pessoal. Eu me educo fazendo cultura e nesse ato de geração cultural, construo minha educação, conquisto o meu ser, na relação dialógica homem/natureza.”

(Vital Didonet)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo contribuir para a prática pedagógica do professor de Educação Física nas instituições de Educação Infantil, fundamentada na perspectiva do desenvolvimento humano de Henry Wallon. O estudo se desenvolveu por meio da pesquisa bibliográfica das principais obras de Wallon e seus leitores ligados à Educação Física. O pano de fundo que deu suporte na leitura e interpretação das obras teve como pressuposto a dialética materialista. Ao analisar as obras, foi possível identificar importantes elementos da concepção psicogenética que podem contribuir para a pedagogia da Educação Física na pré-escola e com a prática da Educação Física na Educação Infantil. As obras da área do conhecimento provocaram reflexões que apontaram a necessidade de uma proposta metodológica da Educação Física para a Educação Infantil. Este trabalho teve como finalidade última colaborar para os estudiosos e pesquisadores da Educação Física no âmbito da Educação Infantil, destacando algumas contribuições que são necessárias para o desenvolvimento da nossa área no campo da infância.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Metodologia e Ensino.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I. A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE HENRI WALLON	14
1.1 A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	15
1.2 O MOVIMENTO CORPORAL E EXPRESSIVO	17
1.3 OS CAMPOS FUNCIONAIS.....	21
1.3.1 A Afetividade	23
1.3.2 O Ato Motor	25
1.3.3 O Domínio do Conhecimento	28
1.3.4 O Domínio da Pessoa	30
1.4 A IMITAÇÃO E A REPRESENTAÇÃO.....	32
CAPÍTULO II. ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	42
2.1 A PERSPECTIVA PSICOMOTORA.....	45
2.2 O CARÁTER EDUCATIVO DO JOGO.....	49
2.3 A PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	53
2.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	69

INTRODUÇÃO

Pelo apego com o esporte e pela satisfação em progredir nele, escolhemos o curso de Licenciatura em Educação Física, tendo claro que o objetivo principal seria o de formar um profissional docente. Inicialmente, acreditávamos que a Educação Física se resumisse ao estudo do corpo, do movimento técnico propriamente dito e do desenvolvimento cognitivo dele resultante. Sendo assim, antes de ingressar na graduação, nossa visão sobre Educação Física (EF) era limitada. Entretanto, com o passar do tempo, à medida que nos apropriávamos dos conhecimentos da área no processo de formação, percebemos que as contribuições do jogo e do esporte extrapolavam o âmbito do desenvolvimento motor, o que nos levou a refletir sobre suas influências na constituição da personalidade do ser humano.

Foi então na graduação que percebemos que nossa compreensão da EF era muito restrita e se aproximava do senso comum. Porém, com os estudos da história da EF, suas perspectivas e posicionamentos diversos, foi possível notar que essa área do conhecimento não se tratava apenas de jogo, esporte e movimento corporal. Compreendíamos cada vez mais que a EF é composta por diversas áreas do conhecimento científico e cultural. Essa ampliação na percepção dos conhecimentos se intensificou pelo contato direto com a prática pedagógica através do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹. Este programa tinha como objetivo aproximar o ensino superior da Educação Básica através do contato direto entre bolsistas graduandos e as escolas de ensino básico por meio da metodologia da Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 1985) baseada na perspectiva do trabalho coletivo (DAVID, 1998). Através da atuação no PIBID, as visões acerca da ideia da totalidade escolar, da sua dinâmica e dos seus conflitos redimensionaram nossa compreensão de educação e de sociedade. Dentro do programa, estudos mais aprofundados sobre EF foram realizados e, pela primeira vez, entramos em contato com estudos sobre a prática do professor de EF na Educação Infantil (EI).

Com o interesse em compreender o desenvolvimento humano, o sentimento futuro de paternidade e o contato direto com a EI, através do PIBID e do estágio curricular obrigatório, formaram a gama inicial de fatores que motivaram a nossa inserção nos conhecimentos sobre a Educação Infantil. Portanto, envolvidos no mundo da infância no contexto da educação, e

¹ O segundo subprojeto PIBID/EF/UFG iniciou-se em maio de 2014 e terminará no ano de 2018. Conta com dez bolsistas graduandos de EF, dois professores supervisores das escolas de ensino básico e um coordenador docente da Faculdade de Educação Física e Dança/UFG.

dentro dela sua área específica da EF, fez-se necessária a apropriação de conhecimentos, concepções e teorias sobre o desenvolvimento infantil.

Tendo por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB), a Educação Infantil como componente da Educação Básica brasileira, para a população com idade de 0 a 5 anos², de responsabilidade do poder público municipal, deve ser oferecida em creches ou Centro de Educação Infantil para crianças de até 4 anos e pré-escolas para criança de 4 e 5 anos de idade³. A lei reconhece a importância dessa fase afirmando sua importância para o desenvolvimento da criança de forma integral, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Segundo a LDB, em seu artigo 26, inciso 3º, a Educação Física é um componente curricular obrigatório na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Dessa forma, a referida lei reconhece ainda a importância da EF nessa etapa da Educação Básica.

Isto assim definido, perguntamos: como nós, professores de EF, poderíamos contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na EI?

Então, para solucionar esse questionamento, julgamos necessário conhecer os principais autores que se propuseram a estudar a infância, os processos educativos e a própria EF Infantil, na tentativa de extrair os elementos que pudessem direcionar a prática pedagógica do professor de EF na EI. Dos autores pesquisados, decidimos por aqueles que tivessem seus estudos fundamentados no materialismo dialético, pois queríamos compreender o desenvolvimento da criança, seu contexto histórico-social, as questões escolares ligadas à educação infantil, mas também apresentar contribuições para a prática da educação física escolar.

Sendo assim, pensamos inicialmente em Vygotsky e sua escola, porém entendemos que Henri Wallon poderia trazer maiores contribuições para a Educação Física em razão de seu posicionamento explícito acerca do desenvolvimento motor da criança e sua interação com a cognição, com a afetividade e a socialização.

Isto delineado, definimos que este estudo teria como objetivo compreender o desenvolvimento infantil a partir das contribuições de Wallon, indicando a sua contribuição para a prática pedagógica do professor de Educação Física no campo da Educação Infantil, com enfoque para a pré-escola, por ser etapa obrigatória de atendimento pelo poder público,

² Originalmente a EI compreendia as crianças de 0 a 6 anos, mas o art. 29 da LDB foi editado pela Lei n. 12.796 de 2013 alterando para 0 a 5 anos.

³ Apenas as crianças de 4 e 5 anos têm direito ao acesso obrigatório à pré-escola garantido inicialmente através da Lei n. 11.700 de 2008.

bem como fase fundamental para o desenvolvimento da personalidade da criança. Além disso, também destacamos a importância do movimento corporal para o desenvolvimento da criança, refletindo sobre sua interação com a socialização através da afetividade, do desenvolvimento do pensamento e da constituição da personalidade.

Quando pensamos na infância, sempre partimos da perspectiva do desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, sem fragmentar os fatores biológicos dos sociais e culturais. É nesse caminho que encontramos Henri Wallon e a base de seus estudos sobre a infância. Para este autor, o meio externo (social) do corpo humano interfere em suas condutas, deixando claro que o orgânico e o psíquico são aspectos que formam uma unidade. Nesse sentido, Wallon compreende o psiquismo humano baseado em dois aspectos fundamentais e indissociáveis: o social e o biológico. Alerta, com isso, que a psicologia não seria suficiente para se compreender o desenvolvimento humano, mas articular com outras áreas, como a fisiologia, biologia, sociologia, filosofia, antropologia, entre outras.

Nascido em 1879, em Paris na França, Wallon participou de vários acontecimentos políticos e sociais que marcaram sua época. Formado em filosofia e medicina, ministrou aulas no ensino secundário onde manifestava sua oposição aos métodos de ensino empregados para disciplinarização. Devido à influência médico-filosófica da psicologia francesa e a inexistência de um curso específico de psicologia, Wallon cursou medicina e formou-se em 1908. Foi médico de guerra onde tratava de combatentes feridos e amputados, estudando as consequências das transformações fisiológicas do corpo nos processos psíquicos dos feridos. A partir de então, começou a realizar atendimentos psiquiátricos para crianças que tinham comportamentos diferenciados, adquirindo experiências nas áreas de neurologia e de psicopatologia, resultando no estudo de tese de doutorado em 1925, intitulado *A Criança Turbulenta*.

Interessado em compreender a psicologia infantil, Wallon dedicou-se a estudar o desenvolvimento da criança, afirmando que a melhor maneira de compreendê-lo seria através de sua gênese. Em busca da origem biológica da consciência, Wallon desenvolveu uma teoria do desenvolvimento infantil destacando algo inédito para a época: a afetividade como condição para o desenvolvimento e socialização da criança⁴. Demonstrou que a criança se desenvolve por estágios nos quais ora a atividade da criança tinha uma predominância afetiva, ora cognitiva, repleto de conflitos, internos e externos, intermediados pelo ato motor.

⁴ As obras de Henri Wallon possuem componentes necessários para refletirmos sobre a EF na EI, estando presentes em grandes autores brasileiros que estudam a infância.

Quanto à metodologia, este trabalho foi construído tomando como base a pesquisa bibliográfica, que, segundo Marconi e Lakatos (2010), refere-se àquela realizada a partir de trabalhos já publicados, obras e teorias já existentes no campo da ciência, com o objetivo de estabelecer o contato direto do pesquisador com essas obras. Destaca ainda que, apesar de partir apenas de bibliografias, a pesquisa bibliográfica não se caracteriza como uma repetição dessas obras, mas sim como o estudo de um tema que, através de análises, podem chegar a conclusões inéditas.

Inicialmente nos empenhamos em selecionar as fontes principais do pensamento de Wallon para a construção deste trabalho. Os livros: *A Evolução da Criança* (2007), *Do Ato ao Pensamento* (2008), *As origens do caráter na Criança* (1995) e *Psicologia e Educação da Infância* (1975) foram as quatro principais obras que levantamos e em cada uma retiramos aquilo que especificamente contribui, em maior medida, para a construção desta monografia. Somando-se a isso, selecionamos algumas obras brasileiras para auxiliar na compreensão da teoria.

No primeiro capítulo deste estudo, intitulado *A Perspectiva do Desenvolvimento Infantil de Henri Wallon*, apresentamos uma síntese da teoria do desenvolvimento infantil deste autor, destacando sua perspectiva de ser humano e suas relações estabelecidas para o processo de desenvolvimento. No primeiro momento, apresentamos a afetividade como condição para o desenvolvimento da criança, mostrando a importância da mesma para as relações iniciais de socialização da criança. Logo em seguida, uma atenção especial foi em melhor caracterizar a dimensão motora⁵. O movimento, na perspectiva dialética de desenvolvimento, foi fundamental para entendermos o processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, pois existe uma integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora do desenvolvimento.

No segundo capítulo, *Algumas Contribuições da Educação Física para a Educação Infantil*, apresentamos algumas contribuições que a Educação Física já possui para a prática pedagógica do professor. Trouxemos alguns posicionamentos em relação à EF na infância, destacando alguns pontos importantes. Explicamos, de forma objetiva, os posicionamentos de Deborah Tomé Sayão (2000), autora referência nos estudos sobre a prática do professor de EF na EI; o posicionamento de João Batista Freire (2005) e Airtton Negrine (1994-1995) sobre a relação entre educação e jogo; trouxemos, através de Alexandre Morais de Melo (1989), uma síntese dos conceitos da psicomotricidade em relação com a educação; e destacamos uma

⁵ Ato motor e motricidade são compreendidos, neste estudo, também como movimento ou movimento corporal.

perspectiva crítica da EF construída por um coletivo de autores (2012) para analisar suas contribuições para a EI, bem como o que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aborda sobre a EF.

Por fim, nas considerações finais, encontra-se a síntese relacionando a teoria psicogenética do desenvolvimento humano com algumas contribuições, com posicionamentos individuais e coletivos, da Educação Física, destacando alguns apontamentos construídos ao longo deste estudo.

CAPÍTULO I

A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE HENRI WALLON

Henri Wallon, em suas formulações teóricas e metodológicas, considera que tanto o fator biológico como o fator social constituem a base fundamental do desenvolvimento infantil. Defende, inclusive, que deve sempre existir um diálogo entre biológico e social, pois o desenvolvimento de um está atrelado ao desenvolvimento do outro, ambos formando um processo relacional determinante na formação qualitativa do sujeito humano.

Diante desses pressupostos, considera-se que a criança é um ser bio-psíquico-social, cujo desenvolvimento e formação dependerão do contexto sociocultural onde se insere e se realiza socialmente (WALLON, 2007).

As percepções da criança são direcionadas conforme sua idade, o momento de sua vida e em que a sua atenção está voltada. Como agem sobre o meio, este também se transforma, existindo, assim, uma relação dialética entre criança e meio social. O que determina o tempo, a idade, o momento em que cada etapa acontece são as características individuais de cada criança juntamente com as condições do meio. O fator biológico é responsável aqui apenas pela sequência existente nesse processo com variáveis determinadas pelo contexto social. Dessa forma, cada um dos estágios do desenvolvimento é sempre uma preparação para o próximo que está por vir (WALLON, 2007).

O biológico é a estrutura física do ser humano que se desenvolve tanto por determinantes ontogenéticos quanto pela interação com o meio social. Mas, apesar de ser fundamental, é a sua relação com o meio social que irá promover o desenvolvimento de capacidades específicas do ser humano, ou aquilo que foi chamado pela escola de Vygotsky de funções psicológicas superiores, como a capacidade de imaginação e de reflexão. Desse modo, para que essas funções possam ser construídas, o desenvolvimento da consciência humana está condicionado à existência de mediadores como as culturas e as diversas formas de linguagem.

Ainda que organicamente o ser humano, em determinada idade, atinja sua maturação biológica, nada impossibilita o contínuo desenvolvimento de sua inteligência. Apesar de acreditarmos que, mesmo depois de adulto, o meio social exerce forte influência sobre o meio orgânico do ser humano, é na infância que a personalidade está se constituindo através de elementos da cultura, o que também leva ao desenvolvimento e à maturação da dimensão

biológica do corpo. Essa procura por fragmentos para sua constituição provoca todos os sentidos da criança, tornando-a uma exímia investigadora e observadora. A infância seria então ponto de partida fundamental para a formação de uma *pessoa completa*, de um ser humano com maior nível de consciência acerca de sua existência sociocultural.

Foi possível perceber, nas leituras das várias obras de Wallon, que a contradição e os conflitos são parte constituinte do desenvolvimento infantil. Logo, a vida da criança é repleta de contradições que irão se clarificando e modificando com o tempo, portanto, obrigatoriamente, ela passará por momentos marcados por crises extremas que refletem em uma mudança radical no seu comportamento. Nesse sentido, os conflitos merecem toda a atenção, pois serão eles que produzirão o combustível para um largo salto na evolução da criança (WALLON, 2007).

Apesar de existir uma sequência de estágios no desenvolvimento infantil, o seu ritmo não é contínuo. A criança pode apresentar, ao mesmo tempo, atividades que pertencem a estágios diferentes do desenvolvimento, embora seja na transposição de um estágio para o outro que se observa na criança os momentos de maior crise.

Durante a progressão dos estágios, existe uma alternância de orientação da atividade da criança, ora para o meio externo, ora para sua constituição de pessoa. São os processos de interação funcional que garantem a contínua relação da criança com o meio externo e com ela mesma⁶.

1.1 A AFETIVIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para Wallon, nos primeiros anos de vida, a criança é totalmente emocional e só gradualmente ela vai construindo seu ser sociocognitivo através das relações sociais. Desde o nascimento, ela passa a incorporar o outro na sua existência e começa a dominar o conhecimento e a linguagem se apropriando de conceitos, significados, sentidos, e representações da realidade. Quanto mais a criança cresce mais ela evolui e constrói a sua identidade (VASCONCELLOS, 1996).

Nessa perspectiva, a afetividade representa o ponto chave para a compreensão de todo esse processo complexo e dinâmico. A compreensão das emoções, forma mais imatura de expressão da afetividade, vai clarificando o entendimento da relação dialética entre biológico

⁶ Esses fenômenos, chamados por Wallon de interação e alternância funcional, serão tratados de forma mais aprofundada no capítulo *Os Campos Funcionais*.

e social, pois elas estão na origem do pensamento, do desenvolvimento da consciência do ser humano. As emoções iniciam o diálogo entre meio biológico e meio social (WALLON, 2007).

Nós, humanos, nascemos totalmente dependentes do meio social em que vivemos. Diferentemente de alguns animais, a nossa estrutura física, nosso corpo, não nasce pronto para a realização de algumas atividades importantes, como, por exemplo, o andar. O bebê, para expressar suas necessidades, que são extremamente biológicas de início, chora. E como essa é uma das poucas maneiras que ele possui para manifestar toda sensação de mal-estar que sente, isso será expresso dessa maneira. Acompanhando o choro, percebemos também a gestualização do bebê, seus movimentos bruscos e intensos, como se estivesse a todo o momento em extrema tensão. Já em momentos de prazer, como durante a amamentação, os movimentos da criança são leves, seu corpo parece macio, flácido, manifestando a ação da sensibilidade tônica muscular.

Através dessas expressões é que o bebê estabelece com o adulto sua primeira forma de comunicação afetiva. Esse contato de resposta do meio humano em relação às suas necessidades promove o desenvolvimento da afetividade, e, assim, aos poucos a criança vai compreendendo essa dinâmica de ação-reação. Com o tempo, as atividades da criança vão se especializando, o choro passa a ser diferente para cada situação e os gestos também vão se especializando, passando de uma reação impulsiva para investigativa, gestos que expressam a afetividade com maior objetividade.

Com o desenvolvimento da cognição, a criança vai adquirindo funções psicológicas que alteram a forma de expressão da afetividade, passando a ser exteriorizada através dos sentimentos, não suprimindo as emoções, mas integrando as aquisições dela com a da nova forma de expressão afetiva. Mais tarde, com a aquisição da fala, a expressão da afetividade pode ter sua gênese no plano das ideias, ou seja, se desprendendo totalmente das reações fisiológicas do corpo (GALVÃO, 2001).

Esse desenvolvimento da afetividade não se realiza sem a existência do movimento corporal, pois a função tônica do músculo é que estabelecerá a conexão entre as sensibilidades do corpo e o movimento, entre afetividade e ato motor. Assim, tanto a afetividade quanto o ato motor vão se especializando e se modificando no decorrer do desenvolvimento da criança.

1.2 O MOVIMENTO CORPORAL E EXPRESSIVO

Segundo Wallon (1975), os primeiros anos de vida da criança, até que surja a palavra, são vividos em sua totalidade pela expressão corporal. O movimento é, por natureza, a primeira forma de expressão da criança e o que potencialmente conduz a atividade psíquica em diferentes direções. Portanto, o ato motor, como um dos campos funcionais, é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança.

Para melhor entender essa importância, é imprescindível que se estude a função tônica e a contração muscular, que são as expressões do movimento, bem como a afetividade e o domínio do conhecimento na formação da criança e de sua personalidade.

Para se compreender a motricidade humana na perspectiva walloniana, devemos considerar que a atividade muscular está presente mesmo quando o corpo não se desloca no espaço de maneira visível. Ao levar em consideração a dimensão biológica do movimento ou apenas aquela que investiga os efeitos do corpo no espaço, sua variação e deslocamento, estar-se-á negando a integração existente entre as dimensões afetiva, motora e cognitiva do ser humano e a possibilidade de desenvolvimento da pessoa em sua totalidade.

Os músculos, para além de promover deslocamento do corpo no espaço, são as bases fundantes das atitudes da criança e se expressam através do corpo na dinâmica integração dos componentes constituintes do ser humano. Wallon (1975) afirma que o movimento humano é essencialmente uma deslocação no espaço, possuindo três formas fundamentais para a evolução psicológica da criança. A primeira forma, chamada de passiva ou exógena, é a responsável pelo equilíbrio do corpo em relação a forças exteriores, como, por exemplo, a força da gravidade. É ela quem provoca movimentos secundários que equilibram ou reequilibram o corpo no espaço. Sem o movimento exógeno, o ser humano não seria capaz de andar, visto que, para isso, pressupõe-se um processo de verticalização do corpo, de equilíbrio. Estes são movimentos subconscientes que não dependem de um planejamento consciente para acontecer, bastando perceber que, quando tropeçamos rapidamente, batemos o pé no chão procurando sua base e abrimos os braços para se reequilibrar, impedindo assim uma queda.

A segunda forma de deslocamento são os de movimentos autógeno ou ativo, chamado por Wallon de movimento propriamente dito. São movimentos que podem ser planejados, com alguma intenção, provenientes do plano da consciência. Promovem a maturação do

sistema nervoso central através do deslocamento do corpo, de seus segmentos ou de objetos através da apreensão, preluindo o desenvolvimento da inteligência.

O terceiro são os deslocamentos dos segmentos corporais uns em relação aos outros, mais conhecidos como reações posturais. São aquelas posturas adotadas em relação a uma situação ou experiência, podendo se exteriorizar em forma de atitude ou mimética. Assim como o movimento passivo, as reações posturais são advindas do subconsciente da pessoa, inclusive as duas podem ser confundidas na aparência, mas se diferem pelo processo que as desencadeia. As reações posturais estão intimamente ligadas com as emoções, provocam variações apenas na plasticidade muscular sem desencadear deslocamento no espaço, aspectos importantes, mas desconsiderada pela biomecânica (LIMONGELLI, 2004).

Para Limongelli (2004), Wallon nos mostra que, através dessa teoria do movimento humano, em que o movimento é também interno, se avançou consideravelmente no que diz respeito ao papel do movimento no desenvolvimento infantil. Para facilitar a compreensão de Wallon sobre movimento, a autora traz um dado bastante importante, principalmente por abordar algo que diz respeito especificamente ao nosso campo de estudo da Educação Física.

Limongelli (2004) elenca os conceitos de sistema nervoso somático e sistema nervoso visceral. O primeiro deles garante ao ser humano sua completa relação com o meio externo para então estruturar seus movimentos de ordem voluntária. Já o sistema visceral permite a integração entre os órgãos do ser humano para garantir o equilíbrio orgânico interno. Ambos os sistemas apresentam componentes aferentes e eferentes que se materializam através do sistema nervoso periférico, impulsos nervosos que enviam e recebem informações. No sistema somático, o componente aferente é composto pela sensibilidade humana através dos músculos que conduzem as sensações para o encéfalo; o eferente são as vias nervosas que levam as informações da região cortical do encéfalo para a periferia onde se encontram os músculos. Já no sistema visceral as vias aferentes são responsáveis por captar os estímulos gerados pelos órgãos internos, conduzindo-os em forma de sensação ao encéfalo e comunicando seu funcionamento. A via eferente é composta por vias nervosas que transmitem impulsos aos órgãos, controlando sua forma de funcionamento.

Limongelli (2004) afirma ainda que, através desse funcionamento, o sistema nervoso visceral está em constante interação com o sistema nervoso somático, o que garante a comunicação da região cortical com a subcortical do encéfalo, do consciente com o subconsciente. Isso nos dá base biológica para dizer que as dimensões da afetividade, cognição e movimento estão em constante integração.

Essas formas de movimentos que se efetivam através do sistema nervoso não acontecem sem também a existência de outros sistemas corporais que são a base das ações humanas, e também proporcionam o reconhecimento das condições internas e externas ao corpo. Nesse sentido, nosso corpo possui três importantes sistemas: interoceptivo, proprioceptivo e exteroceptivo (WALLON, 1995).

[...] existe, portanto, uma dissociação entre os diferentes domínios funcionais: o domínio interoceptivo, que é o da sensibilidade visceral, o domínio proprioceptivo, que abrange as sensações ligadas ao equilíbrio, às atitudes e aos movimentos, e o domínio exteroceptivo, ou da sensibilidade voltada para as excitações de origem exterior. É considerável o distanciamento cronológico entre as manifestações desses diversos domínios. As funções interoceptivas são as mais precoces; as exteroceptivas, as mais tardias. (WALLON, 1995, p. 173-174)

O sistema ou domínio interoceptivo⁷ é aquele que informa sobre o funcionamento dos órgãos internos - sistema nervoso visceral - e que vai estar intimamente ligado com as emoções nos primeiros meses de vida, promovendo reações de afeto. Já o proprioceptivo se relaciona com o equilíbrio corporal e sua posição no espaço. E, por último, o exteroceptivo é o que utiliza dos cinco sentidos para fornecer informações ao corpo sobre o meio externo, promovendo a evolução perceptivo-motora.

Ainda falando sobre o funcionamento fisiológico do nosso corpo, a musculatura estriada do ser humano, o órgão que promove o movimento e as reações sensitivas enviadas e recebidas pelos neurônios é composto por fibras musculares que se constituem por milhares de miofibrilas. Essas miofibrilas possuem dois tipos de filamentos de proteína que deslizam entre si promovendo a contração muscular, que pode ser induzida por neurônios sensitivos e por neurônios motores. O músculo exerce duas funções que constituem as formas de deslocamento: a função clônica e a função tônica ou postural.

Wallon (1975) destaca que, na função clônica, encontramos justamente os movimentos que dizem respeito ao encurtamento e estiramento das miofibrilas musculares, aquelas responsáveis pelos deslocamentos do corpo no espaço, perceptíveis a nossa visão. Já a função tônica é responsável por manter a tensão nos músculos que se ajustam de acordo com as variáveis externas e também de acordo com o próprio sujeito, estando relacionada diretamente

⁷ Chamamos de sistemas o que Wallon chamou em *A origem do caráter na criança* (1995) de domínios funcionais apenas para não nos confundirmos com os campos funcionais de atividade da criança, também chamados de domínios funcionais em outros livros. Pode ser que, quando Wallon fala em domínio funcional, ele não está expressando um conceito específico como foi traduzido no Brasil, mas ainda não temos apropriação desse tema sobre conceitos nas diferentes traduções, tão polêmicos também em Vygotsky.

com a expressão da afetividade através da emoção. Além disso, faz par com a função clônica, na qual o movimento propriamente dito necessita de estabilidade. A função tônica também mantém o corpo estável, mantendo nosso corpo em equilíbrio em pé ou sentado.

O tônus é de fundamental importância por ser o aspecto material das atitudes humanas e por estar relacionado tanto com as questões perceptivas quanto com a vida afetiva da criança, ou seja, pode ter origem na sensibilidade proprioceptiva e na sensibilidade interoceptiva. Na criança recém-nascida, existe uma mistura entre as reações tônica e clônica. Entretanto, elas não se combinam, pois esse fato requer um desenvolvimento das capacidades fisiológicas da criança que só acontecerá com a maturação (WALLON, 1975).

Não é difícil perceber os movimentos agitados que um recém-nascido produz, parecendo como que provocados por uma descarga energética. São as necessidades de vida do bebê que induzem esses movimentos, expressando aquilo que lhe causa bem ou mal-estar. Através dessa expressão, a criança traz as atenções do meio humano para si. Dessa forma, esse meio pode solucionar o problema do mal-estar ou apenas atestar a satisfação após uma sensação de bem-estar. Para Wallon (1975), as relações que a criança realiza com o meio provocam diferentes comportamentos ao longo da vida. E é através dos seus comportamentos peculiares que o autor atribui a esse período da vida da criança como *fase emocional*.

Com efeito, podem coexistir formas diferentes de atividades, mas em cada idade há uma que ganha vantagem sobre as outras, que prepara uma mudança e muitas vezes um enriquecimento específico nas relações da criança com o meio, e é essa que será característica da fase correspondente (WALLON, 1975, p. 78)

Com o passar do tempo, a criança atribui sentido aos movimentos que executa por meio das sensações que eles causam. Ela começa a desenvolver seus reflexos de orientação e passará a ser uma exímia investigadora. A criança começa a entrar no estágio sensório-motor, momento em que ela construirá sua percepção própria, no início de forma mais subjetiva, bastando sua mão ser percebida pela visão que seus olhos a seguirão atentamente. Posteriormente, ela passa a manipular objetos quebrando com a simetria de movimentos existente entre os braços; uma mão irá se tornar acessória da outra desenvolvendo o domínio lateral. A criança vai se aproximando do domínio das representações onde aquilo que foi projetado mentalmente será representado por movimentos (WALLON, 1975). Aqui, o movimento corporal se torna suporte e projeção da mente, caracterizando-se por expressões

sincréticas de gestos e de palavras, que expressam a tentativa de comunicação mais evoluída que está sendo desenvolvida pela criança. Wallon (1975) chamou esse estágio de *projetivo*.

A capacidade imitativa apresentada por Wallon (1975) tem sua gênese nesse período de projeção do pensamento ao movimento, progredindo através de diversos níveis de expressões. Em certo nível, a imitação irá exigir fortemente a capacidade intelectual da criança e a imagem da atividade formulada mentalmente passará por um processo cognitivo que demandará tempo até que se expresse em forma de atitude. Quanto mais longo for esse período, mais próximo do domínio da capacidade de imaginação a criança fica. É a imitação entrando no campo das representações⁸.

Importantes na mesma proporção, o andar e o falar surgem por volta dos dois anos de idade. É aqui, segundo Wallon (1975), que a criança se distinguirá consideravelmente dos primatas. Como o espaço que a criança dispõe se amplia, ela possui agora um campo de atividades que não depende mais de objetos. A fala exercerá grande influência no seu desenvolvimento psíquico. “O movimento não intervém apenas no desenvolvimento psíquico da criança e nas suas relações com o outro; influencia também o seu comportamento habitual. É um fator importante do seu desenvolvimento” (WALLON, 1975, p. 82). O movimento, assim como as outras dimensões do desenvolvimento, está presente durante todo o desenvolvimento da criança.

1.3 OS CAMPOS FUNCIONAIS

Wallon (2007) afirma que as atividades da criança em seus primeiros anos de vida são de difícil diferenciação, pois o seu desenvolvimento acontece de forma tão rápida que manifestações de origens distintas podem dividir o mesmo tempo. Ressalta que, “para reconhecê-las [...], é preciso saber identificar o estilo próprio de cada uma e não se limitar à simples enumeração dos traços simultaneamente observáveis nelas” (WALLON, 2007, p. 113). Dentro desse emaranhado de atividades, o desenvolvimento da criança, ainda que cheio de oscilações, não acontece de forma linear. Os domínios funcionais em que a atividade da criança se manifesta são condições para a compreensão dessas variações na perspectiva de Wallon.

As diferentes idades entre as quais a evolução psíquica da criança pode ser decomposta foram contrapostas como fases de orientação centrípeta ou

⁸ Sobre Imitação e Representação, estas serão apresentadas de forma específica no final deste capítulo.

centrífuga, voltadas para a edificação cada vez maior do próprio sujeito ou para o estabelecimento de suas relações com o exterior, para a assimilação ou para a diferenciação funcional e a adaptação objetiva. (WALLON, 2007, p. 93)

São as diferentes atividades manifestadas pela criança que indicam em qual momento do desenvolvimento ela se encontra. Entre uma fase e outra, há inversão da orientação da atividade da criança, ora de orientação interna, em que predominam atividades voltadas para o reconhecimento e construção do eu com predomínio afetivo; ora de orientação externa, com atividades direcionadas para o conhecimento e ação no mundo, predominando a cognição. Esse movimento de vai e vem, no qual um é extremamente importante para a evolução do outro, se trata das leis que Wallon chamou de alternância funcional, predominância funcional e integração funcional. Através de Mahoney e Almeida (2002), podemos compreender de forma mais clara essas leis do desenvolvimento:

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; ALMEIDA, 2002, p. 14).

Existe ainda uma terceira lei chamada de *integração funcional*, na qual, mesmo existindo essa predominância funcional em determinado estágio, a afetividade sempre incorpora os aprendizados do domínio da cognição que predominaram anteriormente. Da mesma forma, a cognição incorpora os aprendizados da afetividade. Nesse sentido, entendemos que, nos primeiros estágios, as atividades da criança estão em maturação e em cada estágio que sucede elas vão sendo integradas às novas formas de atividades mais complexas (GALVÃO, 2001).

A predominância da afetividade, nos primeiros anos de vida, se dá de forma impulsiva, enquanto que no estágio do personalismo a afetividade já incorpora símbolos, adquiridos no estágio anterior em que as atividades se desenvolveram através da predominância cognitiva.

Essa aquisição permitiu que a criança não precisasse mais de contato físico para se relacionar afetivamente, seguindo em direção a forma mais desenvolvida de relação afetiva, a paixão.

Diante disso: “Os domínios funcionais entre os quais vai se distribuir o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (WALLON, 2007, p.117).

1.3.1 A Afetividade

Como já destacamos, uma das primeiras formas de expressão afetiva da criança através da afetividade são as emoções. Segundo Wallon (2007), o choro, no início da vida do bebê, decorre de uma expressão pertencente a um complexo vital diretamente ligado ao espasmo muscular e toda sua base está alicerçada na atividade tônica muscular. O bebê nasce com uma infinidade de reflexos fisiológicos que são necessários para sua sobrevivência e, em sua grande maioria, consequência da atividade tônica dos músculos.

Um desses reflexos, considerado de extrema importância, é o reflexo labiríntico que exprime comportamentos evidentes no recém-nascido, o que explica o prazer que um bebê sente ao ser ninado (movimentação leve). A estimulação bruta desse reflexo vai provocar o que Wallon (2007) atribuiu como a primeira forma de expressão através da emoção, o medo de cair. Podemos perceber de forma clara esse reflexo no bebê, quando sente que está caindo abre desesperadamente os braços na tentativa de restabelecer o equilíbrio labiríntico, o que conseqüentemente provoca o choro. Para Wallon (2007), as emoções demonstram sistemas de atitudes que surgem em cada situação específica correspondente.

Atitudes e situações correspondentes se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança. Uma totalização indivisa opera-se então entre as disposições psíquicas, todas orientadas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Disso resulta que, com frequência, é a emoção que dá tom ao real (WALLON, 2007a, p. 121).

Por ser um sentimento intenso e confuso, a emoção provoca reflexos corporais que podem causar a impressão de oposição ao que é lógico ou evidente para nós adultos (WALLON, 2007). A emoção, além de indicar algo como realidade para a criança, promove, através dessa percepção, reações incontroláveis que podem se opor ao que é considerado racional. Ou seja, uma criança em um jogo pode até compreender como se joga, mas o ato ainda é limitado, influenciado por questões emocionais, ou quando a causa do choro de uma

criança passasse para nós algo pífio. É nesse processo emocional que, muitas vezes, as ações da criança não farão sentido com o que se espera pelo adulto.

As emoções não provocam essa “confusão” sobre o real na criança apenas no meio material, mas também no meio interindividual. Wallon (2007) afirma que o meio físico é substituído pelo meio humano para a criança estabelecendo, então, relações afetivas com os indivíduos através da expressão emotiva.

As atitudes que as compõem, os efeitos sonoros e visuais que delas resultam são para o outro estimulações de extremo interesse, que têm o poder de mobilizar reações semelhantes, complementares ou recíprocas, ou seja, relacionadas com a situação da qual são efeitos e indícios (WALLON, 2007, p. 122).

O poder de expressão das emoções contagia outros indivíduos demonstrando o processo de interação entre o orgânico e o social através da emoção. Cada vez mais essa relação se consolida, na qual as condutas afetivas se tornarão atitudes de socialização da criança ao meio humano, fator que determina a evolução mental da criança. Tomando como exemplo o sorriso para demonstrar a evolução dessa relação, vemos que, no decorrer da evolução psíquica da criança, ele se manifesta por diferentes tipos de excitação/estimulação, evoluindo de um estímulo imediato da tonicidade muscular para uma expressão de contentamento através de uma fonte externa (WALLON, 2007). Através do sorriso, bem como de tantas outras expressões íntimas, a emoção aproxima um indivíduo do outro, favorecendo o relacionamento social, provocando o surgimento das estruturas da consciência humana.

À medida que essas expressões se desenvolvem, elas vão se separando cada vez mais da emoção através de sua especialização e autonomia. “Entre a emoção e a atividade intelectual, mesma evolução, mesmo antagonismo” (WALLON, 2007, p. 125). Dessa forma, as expressões da afetividade vão se aproximando e provocando o desenvolvimento da atividade intelectual.

A emoção é base para o desenvolvimento da consciência, mas se distancia no decorrer da evolução, pois a atividade intelectual adquire o domínio das expressões afetivas e provoca o desenvolvimento dos sentimentos e da paixão, realizando uma transferência do domínio funcional da afetividade, da emoção para as demais formas de expressão de acordo com a idade. O sentimento e a paixão são tipos de expressão da afetividade que se diferem por um desenvolvimento díspar da atividade intelectual. A expressão do sentimento não traz reação

imediate da emoção e, na paixão, surge a capacidade de ocultar por completo a emoção (WALLON, 2007).

Os sentimentos, sem dúvida, e a paixão, sobretudo, serão tanto mais tenazes, perseverantes e absolutos quanto mais irradiarem uma afetividade mais ardente, na qual continuam operando algumas das reações, ao menos vegetativas, da emoção (WALLON, 2007, p. 126).

Existe então, no domínio funcional da afetividade, uma progressão no desenvolvimento da consciência através da emoção, sentimento e paixão. Estes são, pois, as expressões da afetividade nessa progressão. O domínio do ato motor se constitui também nessas relações de expressão afetiva, iniciando-se de forma puramente orgânica com a função tônica muscular, como vimos anteriormente, e continuando através da alternância funcional.

1.3.2 O Ato Motor

O campo funcional do ato motor diz respeito ao movimento corporal e está presente desde a vida intrauterina, permanecendo, como os outros, durante toda a vida do indivíduo. Mas em cada período da vida, e principalmente durante o desenvolvimento infantil, ele tem diferentes manifestações através de diferentes expressões. Portanto, o movimento se apresenta bem antes da capacidade intelectual do pensamento e será por meio dele que a atividade intelectual se desenvolverá.

O movimento é, para Wallon, a primeira forma que a criança possui para estabelecer relação com o meio, não se reduzindo apenas a uma abstração fisiológica. Este precisa ser tratado para além das contrações musculares que o representam.

O psicólogo não pode dissociá-lo dos conjuntos que correspondem ao ato de que ele é o instrumento. É por meio dele, o ato psico-motor se insere no instante presente. Mas ora pode pertencer apenas ao ambiente concreto dada as suas condições e seus fins. O ato motor propriamente dito, ora pode tender a fins atualmente irrealizáveis ou pressupor meios que não dependem nem das circunstâncias cruas nem das capacidades motoras do sujeito: de imediatamente eficiente, o movimento se torna então técnico ou simbólico e se refere ao plano da representação do conhecimento. Essa passagem só parece se dar na espécie humana (WALLON, 2007, p. 127).

O movimento no ser humano possui uma progressão dupla, uma que se refere a sua agilidade e outra ao nível da ação que a utiliza. Portanto, a progressão ao nível da ação provoca uma distinção drástica entre o movimento do animal e o da criança. Essa distinção

pode ter sido, para Wallon (2007), o que levou os behavioristas a considerarem o movimento humano, manifestado no comportamento, objeto exclusivo da psicologia.

Segundo Wallon (2007), no recém-nascido existe uma mistura entre movimento propriamente dito e tónus, pois os centros nervosos dos quais o movimento depende não chegam à maturação juntos e o equilíbrio das funções muda de acordo com a idade:

Podem até persistir diferenças segundo os indivíduos. Disso resultam tipos psicomotores diferentes, já que as relações entre as manifestações do tónus e o psiquismo são estreitas por intermédio do equilíbrio, das atitudes e por conseguinte das estreitas conexões existentes no cérebro médio entre os centros da sensibilidade afetiva e os dos diferentes automatismos nos quais as funções de postura têm um papel considerável (WALLON, 2007, p. 130).

É através das etapas do desenvolvimento que a função Tônica se completa e, conforme avança, a criança vai adquirindo controle dos seus movimentos, amplia seus repertórios motores e constrói a capacidade de bloquear e até mesmo prever um movimento. Essa progressão, observável em qualquer criança, demonstra dependência à evolução fisiológica. Apenas a aprendizagem não é suficiente, bem como somente a evolução fisiológica também não, pois existe relação dialética entre ambas que só se torna clara através do estudo das motivações.

Para além dos impulsos, as primeiras motivações na criança parecem, para Wallon (2007), surgirem da relação sensório-motora, na qual um ato provoca uma sensação que motiva, em sua gênese, a repetição. São as chamadas reações circulares, uma reação que promove a ansiedade de manter ou repetir um ato, funções extremamente importantes para o desenvolvimento sensitivo e motor. Para o autor, as “consequências desse exercício mútuo são consideráveis. Há, em primeiro lugar, a formação de materiais sensório-motores que permitirão ultrapassar as atividades brutas dos aparelhos motor e sensitivo” (WALLON, 2007, p. 138). Estabelece-se daí então uma relação íntima entre a visão e as mãos que, a partir daí, irão explorar o meio e seus objetos. A reação circular também acontece nas relações auditivas e vocais, na qual a criança passa tempos vocalizando a fim de sentir através da audição sua própria voz. Essa relação entre efeitos sensoriais e o movimento provoca também a união dos diferentes campos sensoriais. Portanto, o movimento é parte constituinte dos outros campos funcionais, visto que as transformações provocadas pelo campo do ato motor são perceptíveis ao mesmo tempo nos outros campos (WALLON, 2007).

Outra característica notória na criança pequena é a atração pelas pessoas. Isso é tão forte que os atos da criança vão tendo como objetivo a imitação das pessoas-modelos. A

indução da imitação vem de fora, é externa, mas nem toda ação motora que reproduz uma imagem pode ser considerada imitação. As ações de repetição imediatas são consideradas mais como um eco do movimento ou do som. Para que a imitação aconteça, a imagem do modelo deve resistir para existir no movimento, porque a imitação está em um nível cognitivo superior aos movimentos instantâneos.

Os objetos são outra forma de relação entre a criança e o meio. Por isso, são de fundamental importância, visto que sua manipulação provoca uma evolução dependente não só de experiências motoras ou habilidades adquiridas, mas engatilha o processo da atividade circular, não tendo significado para ela a relação da estrutura do objeto com sua função. Posteriormente, a criança percebe que os efeitos extraídos de um objeto não podem ser extraídos de um outro. Ela começa a classificar os objetos através dos efeitos que eles provocam.

Mas, apesar de tudo isso, “[...] por mais fecundo que esse período possa ser para a discriminação e o inventário das qualidades próprias às coisas, ainda deixa o objeto de lado” (WALLON, 2007, p. 147). A exploração do próprio objeto, da sua função e forma, só acontece mais tarde.

Muito se fala sobre a ressignificação de objetos pela criança na Educação Infantil, mas “Não é mais uma única conduta ou qualidade que são reduzidos os objetos; são as qualidades de um só e mesmo objeto que a criança se empenha em reconhecer e juntar” (WALLON, 2007, p. 147). Portanto, a criança não ressignifica um objeto, pois sua atividade está centrada nas reações que aquele objeto pode trazer e não em sua função propriamente dita. Tomemos, como exemplo, a criança que, ao ver o pai apertar um parafuso, reproduz essa atividade inicialmente com a mesma chave de fenda que o pai usou; depois, qualquer outro objeto comprido a criança pega e leva ao parafuso; posteriormente, ela pega um graveto e enfia em um buraco qualquer na parede realizando o movimento de apertar um parafuso. Como aqui a criança ainda não descobriu o real significado daquele objeto, o foco é a atividade, porque os objetos são representados por outros objetos semelhantes, evoluindo para a representação sem nenhum objeto real.

A relação objeto-criança é importante para a compreensão do ato motor pelo fato de estabelecer a relação criança-meio no nível das representações, pois, na medida em que o movimento se integra ao meio, eles se confundirão, o que provocará a modificação do movimento. Para Wallon (2007, p. 151):

Embora este seja efetivamente o domínio do ato motor propriamente dito, ele pode agregar-lhe elementos. Já no animal se delineia o que irá se desenvolver amplamente na criança na brincadeira: o simulacro, isto é, um ato sem objeto real, embora à imagem de um ato verdadeiro.

Então, o simulacro é, para a criança, uma forma de descoberta de uma função através da prática. É como uma antecipação que foi privada de seu objetivo, uma ação sem finalidade prática, somente representando ela mesma, ou seja, nada existe de ilusório para a criança realizar uma atividade com um “objeto imaginado”. Para Wallon (2007), o simulacro pode ser, para a criança, cópia exata ou uma abstração, podendo ser também o retorno ou invocação de um fato:

[...] o simulacro muitas vezes se tornou rito, isto é, intenção de suscitar realmente o acontecimento representado. [...] Os gestos de simbolização, dos quais o simulacro é o exemplo mais concreto, podem efetivamente contribuir, na medida em que perdem sua semelhança imediata com a ação ou o objeto, para separar a imagem e a ideia das próprias coisas, levá-las para o plano mental em que relações menos individuais, menos subjetivas e cada vez mais gerais possam ser formuladas. Mas, ao mesmo tempo, na medida em que são necessários para a fixação, a evocação e ordenação das ideias, impõem-lhes suas próprias condições especiais. (WALLON, 2007, p. 152)

Para Wallon (2007), o domínio funcional do ato motor vai além do domínio das coisas, mas, pelas maneiras de se expressar, coloca o pensamento nas mesmas condições que ele está submetido. Esse fato é o que nos move no caminho para compreender o movimento e sua importância no desenvolvimento psíquico da criança. Esse fator, para Wallon, nunca deve ser esquecido.

1.3.3 O Domínio do Conhecimento

O desenvolvimento da linguagem na criança é fator primordial para a compreensão do domínio do conhecimento. A progressão acelerada das capacidades práticas da criança coincide com o início da fala, em que a criança poderá imaginar a mudança de lugar dos objetos podendo supor, então, uma idealização do novo lugar, assim como a capacidade de dividir e ordenar partes de expressões verbais. “Mediante a linguagem, o objeto do pensamento deixa de ser exclusivamente o que, por sua presença, se impõe à percepção” (WALLON, 2007, p. 155).

A linguagem não é o único fator que provoca o pensamento, mas sem ela o pensamento carece de condições para desenvolver: um equilibra o outro no processo do desenvolvimento da criança. É por meio da linguagem que a criança terá capacidade de pensar no abstrato e não só no que é percebido. Poderá pensar em coisas que já não existem, ou que ainda vão existir. “Ao mesmo tempo que integra o ausente ao presente, permite exprimir, fixar, analisar o presente” (WALLON, 2007, p.155). O pensamento pode então evoluir através da linguagem, superando aquilo que é objetivo.

É curioso perceber que a criança não consegue imaginar uma determinada situação se não realizar gestos ou movimentos que provoquem o envolvimento dela com a situação, como se o movimento fosse necessário para iniciar o pensamento. Wallon (2007) afirma que os mecanismos de ação se iniciam na criança bem antes dos mecanismos necessários para a reflexão, ou seja, a criança tenta compensar, através dos gestos, as limitações impostas pela forma de expressão falada. Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento não depende apenas da linguagem falada, pois, quando a criança quer se expressar, ela gestualiza de forma impressionante, já que seria a forma de expressão mais desenvolvida que ela tem no momento. O movimento precede então a fala, dando-lhe suporte, acompanhando-o até se fundir a ela. A fala, por sua vez, se desenvolve, e gradativamente supera os gestos expressivos, tornando-se a principal maneira de expressão da criança. Até lá, as capacidades cognitivas já se superaram tomando outro nível.

Por existir essa limitação na expressão através da fala, a criança entra em um conflito envolvendo o objeto e sua fala. Ela compreende o objeto, mas não consegue representá-lo pela fala. Essa relação também é responsável pelo impulso que acontece no desenvolvimento do pensamento da criança, visto que cada vez mais ela se esforça para representar como o adulto. É nesse momento que percebemos com clareza, na criança, o que Wallon chamou de sincretismo, resultado da tentativa que a criança faz em relacionar a representação às experiências. A criança fala de forma extremamente confusa para nós, pois sua dificuldade de expressão também está relacionada à dificuldade de relacionar o que é parte com o que é o todo. No decorrer do desenvolvimento, ela se aproxima cada vez mais do domínio categorial qualitativo dos objetos, que só se desenvolve pela existência desse complexo processo de domínio da linguagem falada.

Para além da incapacidade de distinguir entre parte e todo, a criança, nesse estágio, possui também dificuldade em separar o que é de caráter subjetivo do objetivo, que se traduz naquela indistinção entre o outro e o eu. Wallon (2007) pensa que talvez essa última

indistinção seja mais fundamental que a primeira. “A confusão entre o subjetivo e o objetivo se transfere naturalmente para o que traduz suas relações, ou seja, para a representação e para as palavras que a exprimem” (WALLON, 2007, p.164). A criança é incapaz de se distinguir de um objeto desejado ou de uma pessoa admirada e para isso pressupõe “a capacidade de contrapor o idêntico ao semelhante e de uni-lo ao dessemelhante” (WALLON, 2007, p. 165).

A capacidade de identificar um objeto e lhe atribuir qualidades fixas se desenvolve a partir do contato frequente da sensibilidade da criança com as coisas, uma vez que a percepção da criança está em uma escala diferente do adulto, em processo de maturação funcional. Um bom exemplo que Wallon (2007) destaca é a diferença percebida pelo adulto no tamanho de um espaço ou de um objeto de quando era criança e depois quando adulto. A impressão que o adulto tem é de um tamanho diminuído das coisas, ou seja, quando criança sua percepção captou um tamanho aumentado. Isso não se dá devido às diferenças fisiológicas no órgão da visão, porque ele é o mesmo em ambos os tempos, mas está relacionado ao campo de ação através dos movimentos da criança. Proporcionalmente, o espaço é maior para a criança, pois seu campo de ação é menor. Outro fator é que os objetos são feitos para adultos, logo aumentados para uma criança, o que se reflete na imagem que tem de si própria (WALLON, 2007).

A criança só entrará na mesma escala de percepção do adulto se antes desenvolver o pensamento categorial. Para Wallon, a qualificação dos objetos é condição necessária para o desenvolvimento do pensamento da criança.

1.3.4 O domínio da pessoa

O domínio funcional de cada pessoa diz respeito à integração de todos os outros domínios com diversas possibilidades de constituição. Esse ser único se constitui principalmente nos estágios de orientação interna do sujeito, em que o desenvolvimento está voltado para si. A criança cresce e se desenvolve e o seu ser vai sendo moldado e seu caráter vai se constituindo através da interação com o meio e com a cultura. Existem então diversas possibilidades de personalidades do sujeito, pois determinado pelo meio social da criança nenhum ser será igual ao outro.

Um momento claro para se observar o processo de constituição da personalidade é justamente o que Wallon chamou de personalismo. Por volta de três a cinco anos, a criança entra em um profundo estado afetivo de constituição da pessoa. Inicia-se com uma intensa

oposição ao outro e posteriormente predomina a conhecida idade da graça, em que a criança “[...] só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de poder agradar aos outros, só se admira caso acredite ser admirada” (WALLON, 2007, p. 187). Surge aqui um conflito entre a vontade que sente em agradar o outro e ao mesmo tempo de se afirmar como ser subjetivo. Como a imitação na criança destaca essa contradição, o outro modelo de imitação e de admiração, ao mesmo tempo, é também a referência que indica o caminho da personificação. Esses comportamentos da criança são prova dos conflitos internos que ela sofre para se identificar como ser subjetivo.

Mas não é só o estágio do personalismo que merece atenção para se compreenda a construção do caráter⁹ da criança. Wallon (2007) mostra que sua constituição se dá na sua gênese:

Mas é nos primórdios da vida psíquica, em seu período afetivo, que a evolução da pessoa tem origem. Ela sem dúvida já está profundamente influenciada pelas reações subjacentes ou anteriores da vida neurovegetativa: o equilíbrio visceral das primeiras semanas e dos primeiros meses já orienta as bases profundas do futuro comportamento. Quanto às primeiras tomadas de contato entre o sujeito e o ambiente, estas são de ordem afetiva: são as emoções. (WALLON, 2007, p. 182)

A constituição da pessoa se inicia com o contato afetivo antes mesmo do nascimento e estará presente ao longo dos estágios do desenvolvimento. E, como vimos anteriormente, existe uma alternância funcional em que, após o estágio do personalismo, extremamente afetivo, a criança parece se voltar menos para a constituição do seu caráter, predominando as atividades voltadas para o meio externo. Esse estágio se dá até por volta dos 14 anos, quando ela atinge a puberdade, na qual as ações hormonais, nesse momento, contribuirão para promover uma nova crise na criança (WALLON, 2007). Nesse momento, a criança retorna a uma fase predominantemente afetiva voltada para si, desencadeando novamente aquela contradição entre ser parte e se opor. A diferença se dá porque, na criança menor, ela tende a responder a essa contradição através da imitação do outro; já, na maior, a atividade será de se distinguir dos outros:

A pessoa parece então querer ir além dela mesma. Para as diversas relações sociais que acabara de aceitar e nas quais parecia ter se apagado, procura uma significação, uma justificação. Confronta entre si valores e compara-se com eles. Com esse novo progresso, termina a preparação para a vida que a infância foi. (WALLON, 2007, p. 190)

⁹ Consideramos *Caráter* como sinônimo de *Personalidade*, neste trabalho.

A adolescência é a última fase descrita por Wallon como parte da infância, cujo fim não é imediato e muito menos aparente. Ela demarca o final de um estágio fundamental para a constituição da personalidade da pessoa. Entretanto, seu desenvolvimento não se acaba aqui, o ser humano estará sempre em constante movimento de aprendizado. O social continuará transformando o biológico na vida adulta, mesmo que alguns acreditem que a construção da consciência humana se finda no início da fase adulta.

1.4 A IMITAÇÃO E A REPRESENTAÇÃO

Dentre várias formas de expressão do movimento da criança no meio, a imitação da criança segue um modelo. Desse modo, Wallon (2008) trata a imitação como uma forma de linguagem, que, para se manifestar, requer a relação de diálogo entre o movimento e a representação. Podemos afirmar que imitação é um ato de reprodução de um modelo, ou seja, não existiria imitação sem reprodução, embora se constate que a imitação seja assimilada pela criança bem antes de ela possuir a capacidade de reproduzir um modelo. A percepção da criança é estrutura primordialmente requisitada para a existência de tal ação, que, subordinando um conjunto, nos mostrará que imitação não é apenas reprodução e nem é mera cópia de ações (WALLON, 2008).

Para compreendermos o que é imitação dentro da abordagem de Wallon, faz-se necessário demonstrar que algumas atividades da criança não podem ser confundidas com ato de imitar. Nem toda *ação mútua* entre crianças está relacionada com a imitação, podendo ser apenas resultado da maturação funcional em que, independentemente da existência ou não de um modelo, essa mesma ação aconteceria. Outra ação que pode ser confundida com a imitação são aquelas que a identidade do objeto que atrai é responsável pelo desencadeamento. A curiosidade em descobrir o que está mantendo a atenção de um colega em um brinquedo de encaixe atrai a criança que, então, posteriormente tenta encaixar a mesma peça do brinquedo realizando a mesma atividade. Neste caso, não se trata de imitação, mas, sim, de uma *atividade concomitante*. Em uma partida de futebol, quando uma atacante realiza o chute ao gol, podemos perceber que alguns espectadores da arquibancada sentem como que um reflexo na perna querendo realizar movimento parecido; alguns até movem de fato. Percebemos que, nesse caso, a atividade concomitante se trata mais de uma questão

perceptivo-motora que de fato imitação. No entanto, acaba sendo uma forma de preparação para a imitação.

Outro fator que pode acarretar ações semelhantes em um conjunto de pessoas são as emoções. Nesse sentido, Wallon (2008) afirma que as emoções possuem uma potente maneira de propagação de sentimentos de um indivíduo para o outro:

Seu poder de invasão, anterior a toda reflexão, deve-se ao fato de seus traços aparentes tornarem-se uma coisa só com a totalidade dos automatismos ao mesmo tempo motores e vegetativos que constituem cada variedade de emoções. (WALLON, 2008, p. 128)

Essa força de contágio pode ser um mecanismo humano existente para garantir uma necessária reação coletiva, explicando o fato de que, quanto maior a quantidade de indivíduos em coletivo, maior é a violência da propagação do sentimento que provoca uma ação coletiva impossibilitada de reflexão intelectual. Na criança, como as capacidades cognitivas ainda estão se desenvolvendo, podemos constatar em maior intensidade esse fenômeno da propagação das emoções. Em uma creche, quando uma criança chora por ter se machucado em uma queda, por exemplo, outras crianças poderão começar a chorar também, não por sentirem dor, mas porque a potência de contágio do choro da criança machucada atinge todas as outras. Não houve imitação, houve o desencadeamento de um mecanismo de tipo gregário ou primitivo explicado por Wallon, necessário para garantir a sobrevivência através de uma ação coletiva. Todas essas atividades que se assemelham com a imitação são de extrema importância, pois, iniciando uma participação com o meio social, preparam a verdadeira imitação.

Wallon afirma que a aparência do movimento não constitui o ato: “Um mesmo movimento pode corresponder a níveis bem diferentes de atividades. O conjunto de que ele faz parte, o comando de que ele depende é que o classificam funcionalmente” (WALLON, 2008, p.130). Ou seja, atos semelhantes podem ter motivações distintas, podem ser desencadeados por mecanismos diferentes, por isso a necessidade de análise do conjunto. Observar apenas a manifestação não clarifica a sua motivação.

Os *atos de perseveração* significam, pois, repetição de atividades provocadas por um pensamento incompleto, sendo a incapacidade de fechar o ciclo de um pensamento sobre uma imagem, levando a criança a persistir na atividade a fim de encontrar os vestígios necessários para sua completude. Ou seja, temos aqui a existência de uma imagem mental incompleta que necessita do movimento para se completar, muito comum na fase projetiva do

desenvolvimento infantil, que se dá por volta de dois e três anos, na qual a criança não pode impor o pensamento sobre o racional sem utilizar, para isso, a fala e os gestos. Nada disso é imitação de uma imagem através do movimento, é mais o movimento retendo a construção de uma imagem (WALLON, 2008).

Está presente, na criança pequena, a repetição de alguns movimentos feitos por ela mesma como se quisesse repeti-lo, também chamados por alguns estudiosos de imitação de si mesmo. Para Wallon (2008), essas atitudes estão relacionadas com as reações sensório-motoras, chamadas por ele de reações circulares. “O efeito sensorial produzido fortuitamente por um gesto acarreta a repetição deste gesto, que tende a reproduzi-lo em sua maior exatidão ou em sua maior pureza” (WALLON, 2008, p. 131-132). Como a criança realiza um movimento que lhe causa uma sensação nova, decorrente disso, ela então tenta realizá-lo novamente a fim de experimentar essa mesma sensação. Por exemplo, um bebê distraído, ao perceber o movimento de sua mão em seu campo de visão, forma uma imagem. Ele então procura repetir aquele movimento na tentativa de formar novamente a mesma imagem observada pelos olhos. Com esse exercício sensório-motor, a criança vai gradualmente ajustando seus movimentos ao efeito sensorial que produz, porém, não se trata de um efeito da imitação. Wallon (2008) diz que os resultados da imitação se iniciam com uma imperfeição muito maior, justamente por exigir aprendizados diferentes.

Se às reações circulares são atribuídas o valor de imitação de si mesmo, ao que Wallon vem chamar de ecopraxias, recebem em maior medida o valor de imitação do outro. São as reações em eco: ecolalia, ecocinesia e ecomimia. “A vista de gestos ou audição de sons leva, neste caso, aquele que os percebe a repeti-los imediata e literalmente” (WALLON, 2008, p. 133). As ecopraxias são reações advindas da área subcortical do cérebro, responsável pelas reações automáticas que se exteriorizam por não serem inibidas pela área cortical, a da consciência. O mecanismo que desencadeia as ecopraxias é semelhante ao dos movimentos reflexos de fuga e de proteção: ambas as reações são liberadas através da anulação do controle cortical. Entretanto, como a ecopraxia tem algo de diferente dessas reações reflexas, ela não se volta para o meio social como os reflexos, mas se volta para ela mesma, sendo algo mais pertencente ao circuito sensório-motor do que dos automatismos.

Quanto à ecopraxia, esta parece encontrar-se no meio caminho entre os dois centros (cortical e subcortical), no sentido de que a percepção já não é apenas a ocasião, mas também o motivo da reação, enquanto que a reação, em vez de desenvolver-se em imagens do objeto, tende apenas para os movimentos capazes de reproduzi-la. Nada se parece mais com uma reação

circular, com uma diferença: a percepção donde sai o gesto é produzida pelo gesto de outros em vez de ter sua origem no gesto do próprio sujeito. (WALLON, 2008, p. 134-135)

A ecopraxia pode ser considerada como uma reação circular com impressões - para não chamarmos de imagem - do meio externo, impressões estas que são repercutidas - para não dizer representadas - pelo aparelho sensório-motor da criança. A ecopraxia não se motiva por representações, é como se ela suprimisse estas (WALLON, 2008). Percebemos então que imitação não é apenas o ato de repetir aquilo que já foi realizado, porque muitas vezes atribuímos ao que é uma reação circular oposta de imitação de si mesmo e à ecopraxia o oposto de imitação dos outros. Entretanto, veremos que a imitação pertence a um nível mais complexo de aprendizado. Como ela requer intencionalidade, não acontece sem a intenção de estabelecer contato, comunicação e resposta. Dessa forma, segundo Wallon (2008), a real imitação só acontecerá por volta do segundo ano de vida, mas a sua preparação já começa desde o nascimento.

Ao nascer, a criança entra em contato com um mundo externo a ela onde a cultura e os símbolos são mediadores da comunicação para a vida (VASCONCELOS, 1996). Para se comunicar, ela usa das ferramentas mais arcaicas do ser humano, a expressão puramente biológica das suas necessidades através da afetividade. A construção de uma forma de comunicação mais evoluída dependerá assim exclusivamente da interpretação que as pessoas externas ao seu meio dão às suas expressões. Seus movimentos, o formato deles e seu conteúdo serão então baseados na forma com que suas expressões foram interpretadas. Portanto, a criança construirá, em seus movimentos, conteúdos que dizem respeito à forma de expressão de linguagem e ao formato, que é o tipo de movimento que a criança executa para interferir no mundo.

A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é das mais precoces e das mais poderosas. A total dependência em que a colocam suas necessidades em relação a elas a torna muito rápido sensível aos indicadores das disposições das pessoas para com ela e, reciprocamente, aos resultados obtidos delas mediante suas próprias manifestações. (WALLON, 2007, p. 141)

Desse modo, a criança realiza trocas sociais e a comunicação se constrói a partir de como essas trocas são estabelecidas. Uma dessas trocas é a imitação.

Num primeiro momento, a imitação é, predominantemente, afetiva, pois a criança não se dissocia do meio, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a capacidade de percebê-lo ao se

assimilar a ele (WALLON, 2007). Pela imitação, a criança forma sua subjetividade, sua individualidade, sua personalidade, pela capacidade inicial de ser parte dos outros para, posteriormente, se diferenciar tomando consciência de si através deles.

Segundo Wallon (2008), a imitação é um instrumento utilizado pela criança na construção da comunicação, das condutas, das ações motoras e da interpretação da realidade, garantindo o diálogo existente entre as ações motoras e mentais na criança. A distinção do eu e do outro torna possível a compreensão de sua ação como algo que modifica o meio; a criança reconstrói a própria realidade, reconstruindo-a da sua maneira torna-se, como decorrência disso, uma transformadora em potencial da sociedade.

A imitação é uma ação que ao iniciar-se na alienação de quem imita, impregnado por uma impressão externa (fusão no modelo), se modifica e se transforma, diferenciando-se do que imitou, constituindo um novo patamar de comunicação e novas estruturas mentais de descortinamento do significado das coisas (VASCONCELOS, 1996, p. 35).

Imitando, a criança participa da vida social de maneira mais profunda, ela se expressa (instrumento de relação) e experiência (instrumento cognitivo) o significado das coisas transcendendo do concreto ao simbólico (VASCONCELOS, 1996). A criança desenvolve sua personalidade, bem como desenvolve o pensamento através da representação e de sua recriação.

Motivada por um modelo externo à imitação, “[...] inscreve-se entre dois termos contrários: o primeiro é a fusão, alienação de si na coisa ou ‘participação’ no objeto e, o segundo, é o separar do modelo o ato a ser executado” (WALLON, 2008, p. 137). Nos primeiros meses de vida, a criança é totalmente impulsiva e a comunicação é totalmente emocional-afetiva através de impulsos gerados principalmente pela sensibilidade interoceptiva. A criança começa a se apropriar da cultura sem se dissociar dela por estar intimamente conectada com sua sensibilidade interna, embora ela já realize trocas de sentidos e significados através das expressões tônicas a fim de ter suas necessidades atendidas. Nesse sentido, Wallon (2008) afirma que essas expressões realizam uma *consonância prática com outrem*, ou seja, são respostas práticas e objetivas às suas necessidades vitais: ao sentir fome o bebê chora, a mãe oferece a teta. Desse modo, as relações de toque corporal são intensas, profundamente afetivas e emocionais para garantir sua sobrevivência. A consonância prática pode ser vista com mais clareza no próximo estágio chamado por Wallon de *estágio emocional*, quando as tentativas de imitação não passam de ações simultâneas ou similares.

Inicia-se aqui a construção do eu corporal da criança, porque ela começa a adotar maneiras particulares de atitudes perante situações de tensão emocional.

Para Wallon,

[...] a primeira forma de imitação é, ao mesmo tempo, a primeira forma possível de participação interativa na vida social ou, a primeira forma de diferenciar a si mesma, em contra-posição com as outras pessoas. (WALLON, 1968 apud VASCONCELLOS, 1996, p. 37)

Portanto, é através da imitação que a criança realiza trocas, pois as posturas e condutas do outro são incorporadas através da percepção, promovendo a construção da imagem do modelo, da postura e da conduta. A partir da imagem, ela incorpora essas posturas e condutas à sua própria postura através da tonicidade muscular. Acontece aqui o que Wallon chama de diálogo tônico fundamental para a construção da linguagem verbal. Sendo assim, a tonicidade muscular é base para a construção da comunicação verbal, visto que a imitação não existe sem percepção tônica, já que será ela que vai preparar o movimento imitativo.

Não existe imitação que não seja precedida de percepção, que se transforma em impressões, originalmente, difusas, decorrentes da tensão existente entre o imitador-imitado, que, por tentativas, vai ganhando significado próprio e se re-apresenta em forma de nova conduta. (VASCONCELOS, 1996, p. 38)

Quando uma criança assiste, inerte, a um vídeo na televisão ou se concentra observando outras crianças brincarem, ela não se torna um ser passivo diante dessas atividades. Tal excitação provocada pela atividade, em que a criança se mantém concentrada, espectadora, não se mantém apenas a nível cerebral, uma vez que ela existe por todo o corpo da criança se espalhando nos músculos através da função tônica. Mesmo não percebendo nenhum movimento aparente nos músculos da criança, estes estão agindo e sendo a sede principal de uma atividade intensa para ela. Existe ali uma contração muscular que não promove movimento aparente, porque o músculo está em contração intensa mantendo sua forma, causando consistências e resistências diferentes.

Quando assiste às coisas, a criança está em estado de impregnação perceptivo-motora. [...] a musculatura da criança está em trabalho durante todo o tempo em que ela olha ou se opõe à escuta. Muitas vezes não passam de contrações imperceptíveis, mas que parecem ser ruminadas no intervalo das percepções e que por fim chegam a tentativas de reprodução mais ou menos tímidas, mais ou menos bem-sucedidas. (WALLON, 2007, p. 141-142)

Enquanto a criança assiste às coisas, o movimento e a percepção estão agindo ativamente através da tonicidade muscular, o que possibilita a construção da sua compreensão da realidade. É, pois, através dessa função tônica do músculo que a imitação se origina.

Durante o estágio sensório-motor e projetivo que se dá mais ou menos entre um e três anos, a criança ainda se encontra em um sincretismo subjetivo. Entretanto, nesse estágio a criança começa a idealizar seus movimentos e inicia a construção do movimento no plano mental, passando a planejar, analisar, ter intenção em agir. Dantas (1990) diz que Wallon usa o termo ideomotor para dizer que a atividade mental se projeta na atividade motora, daí o termo da segunda parte desse estágio. Essas atividades ideomotoras vão, aos poucos, acabando com o sincretismo subjetivo e abrindo espaço para a diferenciação do sujeito entre os outros e o meio. “Quem sustenta o pensamento no início é a motricidade, que será, depois, inibida por ele. As descrições infantis permanecem, por muito tempo, gestuais tanto quanto verbais; para compreendê-la não basta ouvir; é preciso ver a criança” (DANTAS, 1990, p.15). Ou seja, a idealização ainda se apoia no movimento para existir.

Para Wallon (2008), a imitação real não acontece antes do segundo ano de vida da criança. A passagem de um estágio sensório-motor, no qual se destaca a manipulação dos objetos, para um estágio projetivo marca o início dessa atividade imitativa, quando a criança começa a se perceber de forma mais intensa no espaço, aprende a andar e falar e, com isso, seu campo de ação se torna maior. “A criança, apesar de fundida nos outros sociais, passa a desdobrar, em gestos e palavras, a compreensão de seu papel próprio nas situações interativas” (VASCONCELLOS, 1996, p. 39). Com a presença da imitação real, inicia-se a preparação para a formação da verdadeira representação. Assim, o ato motor mantido no plano das ideias através de imagem promove a criação da representação mental.

A imitação é a expressão de uma representação chamada de concreta que é o processo para chegarmos à representação real e acontece lado a lado da distinção entre eu e outro nesse período projetivo do movimento. Porém, o que facilita a compreensão da formação da representação é o tempo entre o processamento do modelo através da percepção tônica e a reprodução, podendo ser de minutos ou até semanas, pois existe um período de incubação que, quanto mais longo for, mais mostra a importância de um aprendizado chamado por Wallon de *aprendizado mudo*. Para separar o ato mental do modelo, a criança pode demorar dias, até semanas, para manifestar a aquisição do novo gesto. Quanto mais a ação se distancia do modelo, mais se aproxima da representação e ela só conseguirá se manifestar tão distante

se a imagem se tornar independente do modelo que o produziu. Vários gestos da criança podem então parecer para nós, adultos, um gesto qualquer, pois seu modelo já se passou há tanto tempo que não nos recordamos dele.

Podemos tomar, como exemplo, a linguagem que é adquirida após vários movimentos imitativos, pois o modelo permite que a criança compreenda algumas palavras antes mesmo de conseguir reproduzi-las, ou seja, entende mais que fala.

Algumas vezes, a imitação demora tanto tempo para se expressar que a forma de percepção da criança já não é a mesma daquela que promoveu a impregnação do modelo. Dessa forma, além de anteceder a reprodução, a impregnação do modelo pode ultrapassá-la sendo reformada por novos esquemas de percepção, comprovando a existência de um constante desenvolvimento das capacidades imitativas da criança. Quando a criança se aproxima do modelo, sua percepção já é outra, pois já adquiriu novas interpretações, o que leva a criança a recriar o modelo. Desde modo, pode-se então afirmar que a criança é autora da sua criação.

Nesse estágio de projeção do ato mental no ato motor, de transformação da imagem em movimento, a criança imita constantemente os outros sociais tomando-os como referência de complemento ou de oposição, ou seja, a formação da personalidade, imitação e representação não se dissociam.

A gestualização simbólica, simulação de um objeto ou de uma ação sem a presença da mesma, pode ser caracterizada como atividade de representação concreta. O *simulacro*, chamado por Wallon, é uma ação motora que tem por motivação a evocação de algo desejado. A criança simboliza algo através de gestos estabelecendo uma relação profunda entre ação mental e ação motora. É a imagem de algo se exteriorizando sem a existência concreta daquilo e a prova de uma aquisição intelectual superior da criança.

O simulacro forma uma ponte entre formas concretas de significar e representar (sensório-motor) e níveis semióticos de representação. Essa é a forma pela qual a criança se desloca, do que Wallon chamou de inteligência prática ou das situações (mais imediata e mais concreta) para a verbal ou representativa, onde não precisará de modelos presente, pois opera através de representações (gestos), e símbolos (palavras). (VASCONCELLOS, 1996, p. 41)

Essa passagem da inteligência prática para a inteligência representativa marca um novo momento na vida da criança. As ações motoras, a partir de agora, ficarão cada vez mais em segundo plano. O domínio das representações e dos símbolos pela inteligência leva a

criança a uma forma de comunicação mais elevada produzida pelo ser humano. A expressão motora dá espaço à expressão simbólica, mas esta última não existirá sem a presença da primeira.

Ao entrar no estágio *personalístico*, Wallon (2008) destaca a imitação inteligente. Até aqui, o autor afirma existir a imitação espontânea, que é quando a criança parece não existir diante do modelo, é como se a imitação se confundisse com o modelo. Logo, a criança não se contrapõe a ele, mas, na imitação inteligente,

[...] o modelo, em vez de impor-se, deixa-se escolher. É o “querer imitar” ou “dever” imitar que se sobrepõe ao “poder imitar”. Os motivos do ato tornam-se estranhos ao próprio ato. Podem ser comparados com ele e tendem, por conseguinte, a estabelecer distinção entre o ato, cuja execução ou não-execução é lícito decidir, e o modelo que é posto em discussão. (WALLON, 2008, p.146)

Desse modo, a criança tende a fazer distinção entre o que é percebido por ela (modelo) e aquilo que ela reproduz. Esse período é bem conhecido da infância e pode ser chamado como a crise da oposição, marcada por conflitos, ciúmes, questionamentos. São os conflitos gerados pela tentativa que a criança faz em impor os sentimentos de sua própria pessoa sobre o ato, logo sobre a representação. É o estágio do desenvolvimento em que a criança torna as atenções de volta para si (afetiva). A criança se opõe às suas próprias representações na árdua atividade de se identificar como distinto dos outros, estando constituindo sua personalidade através da imitação.

A inteligência prática existe no período pré-verbal do desenvolvimento, onde a ação antecipava o mundo, passa a ser substituída por uma fala, que ainda não corresponde a uma ordem interior, mas já dispensa a situação concreta, onde o ontem e o amanhã convivem com o hoje. (VASCONCELLOS, 1996, p. 42)

Pela linguagem, o pensamento da criança deixa de ser suscitado apenas pela percepção do imediato, do concreto (WALLON, 2007). O pensamento passa a ser possuidor dos signos, possibilitando uma nova forma de construção da pessoa no processo de desenvolvimento da personalidade. Durante a adolescência, há outro estágio onde predomina a construção da personalidade, percebendo-se essa aquisição do pensamento nas atividades da criança. Os signos são base do pensamento categorial, que proporciona a diferenciação das coisas, bem como a identificação das suas singularidades sustentando as argumentações que a criança faz.

Com o tempo, a expressão através da linguagem supera naturalmente a imitação pela construção da representação (VASCONCELLOS, 1996).

Como a imitação promove o desenvolvimento da representação, ela é então o processo e a representação é o resultado. Através do processo da imitação, a criança toma noção de si e dos outros, desenvolve a fala, a capacidade de argumentação, de categorização. Entretanto, para que a representação, através do diálogo direto entre linguagem e signos, seja concreta na representação do real, ela deverá inibir a imitação, pois a imitação está no plano motor, já a representação está no plano das imagens, é o modelo partindo do pensamento.

CAPÍTULO II

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste último século, tanto no campo de conhecimentos da Educação Física como na própria prática profissional nos diferentes espaços sociais, cada vez mais evidenciamos uma composição de saberes derivados de várias áreas científicas, de processos metodológicos decorrentes de diferentes matrizes pedagógicas, de saberes culturais e de articulações educativas no âmbito da ação prática. Podemos, inclusive, tratar a Educação Física como uma área interdisciplinar ou multiprofissional por excelência, pois a sua base fundante vem dos conhecimentos biológicos do corpo, da pedagogia, da antropologia, da cultura, das ciências exatas, do lazer, da prática social, dentre outros, tendo o corpo, seus movimentos e sua expressão existencial, como objeto de formulação de sua própria identidade.

Ao analisarmos a história da Educação Física em função dos interesses contidos na órbita da vida social, podemos observar que esta vem sofrendo mudanças na organização de seus conteúdos, metodologias, significados e ampliando o seu próprio repertório de conhecimento sempre associada aos interesses ideológicos de grupos, classe social e de valores considerados por muitos estudiosos como universais. Se o corpo e seus sentidos/significados representam a sua base material de investigação, análise e interpretação, os seus interesses concretos e as experiências práticas certamente estarão voltados desde a criança até a idade adulta do ser humano.

No âmbito da prática formativa, podemos também chamar a Educação Física de uma área de múltiplas intervenções no contexto do desenvolvimento humano, que vai desde a educação formal em todos os níveis, a educação popular em suas várias linguagens, a saúde humana, o lazer e suas práticas sociais, os esportes em suas várias dimensões, a estética corporal, a religião, entre tantos outros.

Como o foco deste estudo está na educação, mais especificamente na Educação Infantil - uma das etapas constitutivas do ensino básico brasileiro, que compreende as crianças de 0 a 5 anos de idade, cabe perguntar: qual é a função e o papel educativo da Educação Física nos primeiros anos de vida da criança? Qual a sua contribuição, junto aos demais conhecimentos pedagógicos, para o desenvolvimento da cultura infantil? Sendo a Educação Física fundamental na formação da infância com contribuições importantes para o

desenvolvimento e aprendizagem das crianças, por que esta disciplina não se integra aos direitos dos sujeitos e da humanidade em seu processo histórico? Por que ela está sempre ameaçada dentro do sistema educacional? Esta e outras questões serão respondidas nas reflexões a seguir.

A Educação Física (EF), em seu percurso histórico, vem contribuindo de diversas formas para a Educação Infantil (EI). Sendo assim, várias têm sido as propostas utilizadas desde uma funcionalidade objetiva por meio do desenvolvimento psicomotor, com métodos voltados para o aprimoramento técnico, com propostas mais ligadas à preparação das crianças para o aprendizado cognitivo até ações que lidam com os conteúdos culturais.

Deborah Sayão¹⁰ (1996) foi, por anos, a defensora da existência da EF na EI, destacando que a organização do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil deveria ser revista, pois a EF, assim como as outras áreas do conhecimento, possuía importantes formas de intervir no processo de escolarização. Em uma pesquisa, Sayão (1996) destaca que a introdução do professor de EF na Pré-Escola provoca um conflito no ambiente escolar por se tornar o centro das atenções das crianças. Isso porque, independente do conteúdo, as motivações das crianças estão mais voltadas para o professor de EF, o que alimenta os conflitos para além do receio que os outros professores têm de perder seu espaço de atuação.

Mesmo que a presença da EF na pré-escola cause certa conturbação, Sayão (1996) demonstra que os próprios professores de EF não se propõem a participar das construções pedagógicas coletivas e também parecem não se apropriar dos conteúdos necessários a sua prática pedagógica, denominando a EF status de “quebra-galho”, vista como algo supérfluo em que os próprios professores de EF defendem o seu posicionamento acessório e funcionalista.

Em consequência disto, Sayão (1996) identificou que as práticas pedagógicas da EF na pré-escola são influenciadas por três principais concepções pedagógicas: a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor.

Na recreação, como uma concepção pedagógica da EF, existe a distinção entre o que é de fato aprendido em sala e o que é ou para que serve a recreação. Ela é considerada como acessória, com o objetivo de diminuir as tensões provocadas pelas aulas em sala de “trabalho

¹⁰ Deborah Thomé Sayão possui grandes contribuições teóricas, principalmente por fazer parte de grupos de estudos e estar presente na realidade da Educação Infantil como professora de Educação Física, demonstrando o processo histórico da Educação Física e destacando a perspectiva que os sujeitos educandos possuem dessa área do conhecimento na pré-escola.

intelectual”, como se fosse o momento de lazer das crianças. Sayão (1996) destaca ainda que, durante a recreação, a capacidade espontânea que a criança possui de brincar deveria ser considerada, ou seja, acredita-se que a criança se desenvolve sozinha, pelo menos até o ensino fundamental. Desse modo, o professor no máximo é responsável por organizar o espaço da recreação.

Desde o surgimento da concepção da psicomotricidade no Brasil tem se fortalecido a concepção de EI como preparação para o ensino fundamental e, inclusive, permanecendo até os dias de hoje em várias instituições, principalmente as mantidas pela iniciativa privada. Através da integração das dimensões afetivo-social, motora e cognitiva, essa concepção aproximou a dimensão motora da cognitiva, mas sem se aprofundar no discurso da relação afetiva e sociocultural. Por meio das atividades que prezavam o desenvolvimento das funções psicomotoras, as crianças apresentavam certo avanço no desenvolvimento da linguagem e principalmente da escrita. A partir disso, a EF foi pedagogicamente colocada em posição funcionalista, mas com uma diferença, porque dessa vez os estudos científicos e as experiências práticas comprovavam sua eficiência.

A terceira concepção apresentada por Sayão (1996) é a do Desenvolvimento Motor, que evidencia a dimensão perceptivo-cognitiva. Mais conhecida no Brasil pelo professor Go Tani (1988), essa abordagem se propõe a desenvolver a dimensão motora da criança segundo uma sequência “normal” de desenvolvimento, na qual o esporte se encontra no nível mais alto a ser alcançado.

Segundo Sayão (2001), a EF deve se desvincular dessas concepções para que a prática pedagógica da EF possa ser repensada, tendo espaço e tempo nas instituições de ensino infantil, delimitados a partir das atividades da criança em função de suas necessidades.

Para a autora, a brincadeira é a principal forma de linguagem das crianças e, portanto, objeto de trabalho da educação física na educação da infância.

Nessa perspectiva pedagógica, as outras áreas do conhecimento devem estar em constante diálogo, tanto no âmbito dos planejamentos pedagógicos como em sua prática.

Para Sayão (2001, p. 2),

[...] a brincadeira, sendo concebida como eixo principal do trabalho e como linguagem característica das crianças pequenas, perpassa todos os momentos do trabalho pedagógico e não deve ser utilizada de maneira funcionalista [...] a compartimentação do tempo nas instituições educativas para a infância em momentos nos quais o único espaço para a brincadeira é o momento do parque é algo que limita drasticamente a capacidade criadora das crianças e

impede que o direito fundamental que elas possuem de brincar fique restrito unicamente às intenções do/a professor/a.

No âmbito da diretriz pedagógica, e em se tratando do conteúdo Jogo na formação educativa da criança, temos a presença de Freire (2002), que destaca como o caráter educativo do conteúdo Jogo, e sua crítica, recai principalmente quanto à utilização do mesmo como algo utilitário.

Como em cada época a educação física reproduz o pensamento dominante e representa os interesses próprios daquele momento histórico, Melo (1989), ao defender o desenvolvimento motor e a motricidade humana, escreve uma obra que trata da perspectiva da educação psicomotora elencando a importância das funções psicomotoras para o desenvolvimento da criança.

2.1 A PERSPECTIVA PSICOMOTORA

Percebemos que, ao longo do nosso estudo, quando se fala em psicomotricidade no campo da EF, remetemo-nos a uma perspectiva de educação que tem como objetivo acelerar o desenvolvimento das crianças através do desenvolvimento motor.

Dentre as três concepções apresentadas por Sayão (2001), a psicomotricidade é, para nós, a que mais influenciou a prática pedagógica do professor de EF na EI, e que perdura fortemente até os dias de hoje. Nesse sentido, entendemos que falar das contribuições da EF para a EI sem apresentar a abordagem da psicomotricidade seria uma falha do nosso estudo.

Assim, vem de Negrine (1995) a afirmação de que a psicomotricidade pode ter um significado amplo, pois é comum relacioná-la com tudo o que diz respeito ao movimento humano. Portanto, cabe destacar o conceito de psicomotricidade apresentado por Menéndez (1989 apud NEGRINE, 1995, p. 35), devido a sua importância, pois

[...] considera a psicomotricidade uma técnica que implica e pressupõe conhecimentos de disciplinas básicas, de metodologia que enfatiza a importância da vivência e da tomada de consciência corporal e dos aspectos relacionais básicos oriundos da interação pessoal com o meio ambiente, o que não seria um objetivo em si mesmo, e sim uma metodologia de trabalho para conseguir metas educativas ou terapêuticas.

Nesse sentido, a psicomotricidade, de forma geral, é responsável pelo estudo do desenvolvimento das capacidades psicomotoras da criança, bastante conhecida e criticada por

sua face utilitária e funcionalista na EI, visto que estes conceitos ampliados também atendem a outros fins educacionais.

Para Negrine (1995), através das práticas e da literatura, podemos encontrar na psicomotricidade três grandes vertentes que se construíram no decorrer do tempo: Reeducação Psicomotora; Terapia Psicomotora; e Educação Psicomotora. Apesar de cada uma possuir características próprias, o autor destaca que é frequente a confusão feita entre as três abordagens em diversos trabalhos.

A *Reeducação Psicomotora*, como o próprio nome já diz, tem a finalidade de “reeducar”, a nível motor, crianças com distúrbios e deficiências que afetam a dimensão motora do indivíduo, como distúrbios de equilíbrio, de coordenação, de percepção. Entretanto, a causa desses distúrbios motores podem ser reações secundárias a distúrbios de ordem mental. Mello (1989) destaca que o reeducador, como é chamado o profissional, escolherá de que forma irá trabalhar com os sintomas destacados nas análises. Essa forma pode ser direta e indireta, quanto indireta ao sintoma, visto que os distúrbios relacionados a questões psíquicas e afetivas são evidenciados com mais intensidade, podendo ser essa forma determinante para a cura (MELLO, 1989).

Já a *Terapia Psicomotora* foi indicada principalmente para criança com perturbações psicomotoras patológicas. Mello (1989) aponta que a terapia trata com as experiências vividas pela criança e que o profissional deve ser extremamente qualificado para poder dialogar com a criança através da sua dimensão afetiva e emocional.

A *Educação Psicomotora* é a mais nova das três abordagens e se destacou por desenvolver na criança aquilo que retorna resultados de forma mais rápida e eficiente. Por ser de caráter educacional, ela é direcionada para as crianças da fase pré-escolar da educação básica (MELLO, 1989).

Diante disso, a Educação Psicomotora pode ser definida como

Uma atividade através do movimento, visando a um desenvolvimento de capacidades básicas – sensoriais, perceptivas e motoras -, propiciando uma organização adequada de atitudes adaptativas, atuando como agente profilático de distúrbios da aprendizagem (MORIZOT, 1979 apud MELLO, 1989, p. 35).

Nesse sentido, além de ter um caráter utilitário, a Educação Psicomotora também age para prevenir o desenvolvimento de distúrbios na aprendizagem. A EF, nesse contexto, tem como finalidade prevenir atrasos no desenvolvimento das crianças pequenas. Jean Le Boulch,

francês, professor de educação física, é referência nesse conteúdo e teve grande influência na EF brasileira na década de 80, principalmente porque na época já se buscava romper com o tecnicismo instalado hegemonicamente na EF militarista e desportivizante.

Segundo Mello (1989), Le Boulch diferenciava a psicomotricidade educacional da EF tradicional, pois, para ele, a formação nos esportes em crianças pequenas trazia sérios problemas de ordem psicomotora, bem como para a personalidade da criança. Nessa perspectiva, o professor é responsável por propor experiências para a estimulação da criança, possibilitando diversas formas de utilização do corpo, preparando para aprendizados mais complexos. Entretanto, Mello (1989) afirma que uma estimulação inadequada da criança também pode levá-la a problemas psicomotores.

Nessa perspectiva da psicomotricidade educativa, questionamos o que ela contribui para a EF no campo da EI em uma perspectiva dialética do desenvolvimento infantil.

Qualquer que seja a experiência proposta e o método adotado, o educador deverá levar em consideração as funções psicomotoras (coordenações globais, lateralidade, equilíbrio etc.) que pretende reforçar nas crianças com as quais está trabalhando (MELLO, 1989, p. 36).

O autor destaca a importância de considerarmos as funções psicomotoras em qualquer atividade que seja proposta para as crianças. Vejamos então, de forma mais específica, o que são as funções psicomotoras já destacando que elas não são classificadas por todos da mesma forma que iremos demonstrar aqui. Mello (1989) buscou, através da vasta gama de literatura existente sobre o assunto, destacar algumas funções psicomotoras a partir de um estudo geral.

Para o autor, são dez estas funções:

1. *Esquema corporal*, refere-se à consciência de que o indivíduo tem do próprio corpo no espaço, suas partes e as relações que ele faz com o meio.
2. *Tônus da postura*. Diz respeito à tensão muscular existente para manter o corpo parado ou acompanhar seu movimento.
3. *Dissociação de movimentos*. Capacidade de dissociar movimentos que compõem um movimento maior, de distinguir os movimentos de partes diferentes do corpo.
4. *Coordenações globais*. Coordenação de várias partes do corpo em um só movimento. (motricidade ampla).
5. *Motricidade fina*. Responsável pela capacidade de movimentar com extremo detalhe alguns pequenos músculos responsáveis, por exemplo, pela escrita.

6. *Organização espacial e temporal*. Capacidade de percepção do seu corpo no espaço (distância de objetos etc.) e de relação das ações com o tempo.
7. *Ritmo*. Confunde-se com a organização espacial e temporal por ser responsável pela organização da ação no tempo.
8. *Lateralidade*. Capacidade de distinguir entre esquerda e direita no meio externo. Diferencia-se de domínio lateral, que atribui se uma pessoa é canhota ou destra.
9. *Equilíbrio*. Relacionado com o Tônus, o equilíbrio é a capacidade de manter o corpo estável mesmo com variações dos fatores externos, como a base do piso por exemplo.
10. *Relaxamento*. Capacidade de diminuir ou extinguir a tensão em um grupo de músculos ou num específico.

Após essas classificações e entendendo que as funções psicomotoras fizeram parte dos conteúdos da Educação Física Infantil num determinado tempo, percebemos que este modelo possui relação direta ou grandes aproximações com a teoria do desenvolvimento infantil de Henry Wallon. Contudo, Negrine (1995) adverte que existe uma incoerência ou uma descontinuidade entre a teoria de Wallon e a prática da Psicomotricidade, que ficou conhecida aqui no Brasil.

A obra de Wallon até agora pouco contribuiu para inovações na psicomotricidade e para que se abandonasse a prática instrumental, reducionista, onde os aspectos funcionais preponderam significativamente sobre os relacionais. Por isso, a mensuração da evolução psicomotriz da criança continua alicerçada em padrões comportamentais evidenciados mediante análises diagnósticas através de testes padronizados. Isso modela o comportamento motriz, atropela a plasticidade corporal e compromete a espontaneidade e a criatividade da criança (NEGRINE, 1995, p. 38).

Para Negrine (1995), a problemática da contribuição restrita do pensamento de Wallon se deve pela forma com que os conhecimentos foram compreendidos e estiveram muito aquém das várias possibilidades apresentadas para a EI, que deve ser tratada na sua totalidade formativa. Na EF, o que prevaleceu foi o uso objetivo da atividade funcional na estruturação dos elementos psicomotores e nas aplicações metodológicas na prática da EI. Para o autor, as funções psicomotoras são fundamentais, não só para evitar e resolver distúrbios de aprendizagem, mas para o desenvolvimento da criança por completo, segundo Wallon. Como exemplo, podemos dizer que o esquema corporal diz respeito ao domínio proprioceptivo do

sujeito e o tônus da postura representa a função tônica do músculo e assim por diante, inclusive, afirmando que uma criança não brinca ou joga na sua totalidade se esta possui uma coordenação global pouco desenvolvida ou agravada por disfunções. O mesmo serve para as demais funções, pois cada uma será mais predominante para cada tipo de jogo, brincadeira ou atividade que se propõe do que outras. Porém, todas estarão em atividade ao mesmo tempo. Se todas essas funções são importantes para o desenvolvimento da criança, e sabendo que elas estão presentes no jogo, esta atividade certamente estará auxiliando ou revelando elementos presentes da organização corporal, que deve integrar aos conhecimentos da formação da criança e da EI.

Mas se o jogo¹¹ faz parte da atividade global e complexa da criança, e a Educação Física há séculos vem tratando deste conteúdo, quais seriam hoje as suas contribuições pedagógicas?

2.2 O CARÁTER EDUCATIVO DO JOGO

O Jogo faz parte da tradição da área de Educação Física, seja como conteúdo de ensino e como metodologia, seja como ação motivadora da prática educacional por se tratar de um elemento demarcado por seus aspectos lúdicos, recreativos e de socialização. Na educação física escolar, o jogo é também conhecido por ser o responsável pelo desenvolvimento bio-psico-social¹² do aluno, inclusive por introduzir valores morais (MARINHO, 2005).

Freire (2005) contribui diretamente para a pedagogia da EF por estudar a relação existente entre jogo e educação. Para ele, o formato atual de escola que temos não é capaz de acolher o jogo em sua totalidade, pois parece faltar na escola a consciência da importância do jogo para o desenvolvimento da criança. Se perguntarmos para qualquer professor se o jogo é importante, certamente ele responderá que sim, mas, ao questionar acerca de suas características e finalidades educativas, dificilmente teremos respostas baseadas em estudos científicos que o explicam. Para o autor, é a relação entre jogo e indisciplina e a ignorância da importância (por parte dos professores) do jogo para desenvolvimento da criança que impede a existência dele em vários momentos do processo pedagógico. Outra perspectiva enxerga o jogo como algo utilitário, como meio para atingir outros objetivos (FREIRE, 2005).

¹¹ Vale ressaltar que, neste trabalho, não faremos a distinção entre jogo e brincadeira.

¹² Este conceito foi desenvolvido por Inezil Penna Marinho em 1945 (Congresso Pan-americano de Educação Física, Rio de Janeiro) e divulgado na Coletânea de Texto (GOELLNER, 2005).

Ao discutir o verdadeiro aspecto educativo do jogo, Freire (2005, p. 82) afirma: “[...] não vejo sentido em ver o jogo, quando se trata de discuti-lo na educação de forma isolada, mas, sim, no contexto educacional de modo geral.” Para o estudo e compreensão da importância do jogo, devemos considerar todos os fatores influentes no mesmo, bem como analisar suas consequências.

Os aspectos educacionais do jogo, segundo Freire (2005), são:

- A. *O jogo ajuda a não deixar esquecer o que foi aprendido.* Na criança pequena, a aquisição de um novo movimento, de uma nova atividade, desencadeia o prazer da repetição do mesmo. A aprendizagem gera prazer, o que provoca a repetição a fim de tornar a sentir prazer. A atividade aprendida deixa de ser objetiva, como era no início, e passa a ser subjetiva.
- B. *O jogo mantém o que foi aprendido.* Para ele, o conteúdo do jogo já é conhecido pela criança, mesmo que apenas no plano das ideias e jogando a criança transfere o conhecimento de um plano para o outro (movimento), garantindo a plenitude do aprendizado.
- C. *O jogo aperfeiçoa o que foi aprendido* através da repetição da atividade aprendida, provocando o desenvolvimento dela.
- D. *O jogo prepara para novos aprendizados:* de maneira que a aprendizagem de um conhecimento torna a criança capaz de aprender algo mais complexo. A atividade que era fim se torna meio para outros aprendizados, de maneira que a criança se desenvolve para um nível superior de aprendizagem.

Assim descrito, o jogo está ativamente presente no processo de aprendizado e desenvolvimento da criança, elevando o que ela tem de potencial. Freire (2005) destaca que o ser humano, diferente dos outros animais, possui um tempo maior de juventude, por volta de um quarto da vida, enquanto os demais animais rapidamente atingem a maturação e se tornam adultos. Para ele, a especialidade característica do ser humano é a capacidade de formar imagens, signos e representações e esse tempo maior dedicado à juventude, incluindo a infância, é resultado do processo necessário para o desenvolvimento dessas capacidades. Quanto mais novo o indivíduo, mais do seu tempo é dedicado ao jogo, atividade típica e observável na criança (FREIRE, 2005).

Considerando o jogo como principal atividade da criança e o desenvolvimento das capacidades características do ser humano como condição para apropriação e produção de cultura, Freire (2005) atribui ao jogo o caráter de *fábrica de símbolos*:

[...] é quando joga que o ser humano é mais fértil em produção de imagens. É tão prazeroso para todos nós brincar com as imagens que, se pudermos, ocupamos todo o nosso tempo ampliando as fronteiras da imaginação. No caso da criança então, ela é absorvida em quase todo o seu tempo pelo faz-de-conta, que não é outra coisa senão a construção de um mundo interior, esse mundo que, uma vez comunicando-se com a realidade, produz a cultura que vamos habitar (FREIRE, 2005, p. 87).

O jogo então transforma o que é externo, as experiências em representação mental, imagem, símbolo e, por ser essa a atividade mais presente no cotidiano da criança, torna-se o maior responsável por desenvolver e produzir novas imagens mentais. A cultura humana só existe pela capacidade de imaginar do ser humano e, sendo o jogo o principal responsável por isso, ele é fundamental para nossa existência (FREIRE, 2005).

Quanto aos aspectos educacionais do jogo, Freire (2005) elenca a potencialidade que o jogo tem de desenvolver a inteligência criativa na criança. Retomando a história para explicar a forma de pensamento arcaico do ensino da escola de hoje, Freire (2005) demonstra que o pensamento humano, em sua maioria, carece de criatividade. Pensamos de forma limitada, como se fôssemos impedidos de imaginar coisas fora do comum. Para ele, essa forma de pensamento constitui, juntamente com outros fatores, a desigualdade humana e a forma de sociedade excludente que vivemos. A criança é impedida de pensar diferente, logo formamos um adulto com o mesmo tipo de pensamento. “A inteligência humana precisa desenvolver-se para produzir soluções criativas e originais, portanto, a educação para isso tem que admitir a fantasia, o jogo, a transgressão” (FREIRE, 2005, p. 96). O jogo na infância, em sua totalidade, desenvolve a criatividade e, conseqüentemente, o pensamento coletivo, consciência de si e do outro. O jogo é, pois, uma fábrica de símbolos (FREIRE, 2005).

Ao olharmos para o atual formato educacional, dificilmente nossas escolas conseguirão atribuir ao jogo sua real importância no processo educativo. Isso porque a escola está sempre em busca de atividades pedagógicas cujos resultados possam ser mensurados, hierarquizados e certificados rapidamente. Nessa perspectiva de jogo defendida por Freire, torna-se quase impossível avaliar aprendizagens imediatas, mas apenas alguns indícios a serem constatados sob a forma de avaliação. Dessa forma, o jogo é utilizado pela escola

apenas como atividade de distração, ou para seduzir as crianças para o aprendizado de conhecimentos que sem o jogo o professor fracassou. (FREIRE, 2005).

Em sua obra, Freire (2005) contribui para a EF na EI por tratar o jogo ou a brincadeira como uma necessidade da criança, por considerar que, sem o jogo, os processos de formação do ser humano ficam degradados.

[...] o jogo constitui um terreno bastante fecundo para a provocação de novos possíveis, conseqüentemente, mais chances de escolha, portanto, mais autonomia e identidade, porque o jogo é, sem dúvida alguma, um campo particularmente favorável, não exatamente para a criação do conflito, mas para seu enfrentamento e superação (FREIRE, 2005, p. 106).

Voltando a Wallon (2007), este autor classifica algumas formas de manifestação da brincadeira na criança e sua relação com o desenvolvimento. Para ele, a atividade própria da criança é o brincar¹³, mas, enquanto este for espontâneo, se confundirá com todas as atividades da criança. A distinção só será possível quando a brincadeira adquirir objetos das *disciplinas educativas*. Dessa forma, Wallon (2007) divide a brincadeira em funcional, de ficção, de aquisição e de fabricação.

As *brincadeiras funcionais* são as mais simples, pois se caracterizam por movimentos do corpo que buscam um efeito, pode ser empurrando um objeto para observar seu movimento, produzindo sons variados e até mesmo o simples balançar das pernas sentadas em uma cadeira. As *brincadeiras de ficção* em que a criança “faz-de-conta” já se caracterizam em uma brincadeira mais complexa, pois exige a capacidade de imaginar algo, de representar. Um exemplo clássico é a brincadeira de boneca ou de cavalo com um cabo de vassoura. Existem momentos em que a criança apenas observa, olha, escuta e sente, visando compreender o observado que pode ser uma brincadeira, uma canção, uma foto. Wallon (2007) considera essa atividade de observação do meio como uma *brincadeira de aquisição*. Por mais que a criança esteja parada, para Wallon ela está brincando. Mais adiante, podemos observar na criança as *brincadeiras de fabricação*, nas quais, inicialmente por objetos, a criança junta suas partes, monta, combina, transforma e cria novas formas.

Ao analisar essas quatro formas de brincadeira expostas por Wallon, podemos afirmar que cada uma delas não acontece sozinha e unicamente na criança. A brincadeira de aquisição, por exemplo, estará em qualquer brincadeira ou atividade que a criança realizar. Na brincadeira de fabricação, a criança não ficará centrada em construir algo, ela certamente está

¹³ Na língua francesa, jogo e brincadeira têm um único sentido e se expressam em uma única palavra: *Jeu*

a imaginar algo a ser construído. São apenas categorias de brincadeira que Wallon apresentam para que se compreenda o todo envolvido.

O jogo e a brincadeira desenvolvem a capacidade de imaginar, criar, resolver problemas, conhecer a si mesmo e de autonomia do indivíduo. O jogo consegue desenvolver todos esses aspectos através do aprendizado também por ações de simulação das atividades de trabalho da vida adulta, como na brincadeira de ficção, ou no jogo protagonizado, sendo também preparação. Mas para que o jogo e a brincadeira possam contribuir para o aprendizado e desenvolvimento das crianças em sua totalidade, Freire (2005) também destaca que a estrutura escolar, tanto física quanto curricular e pedagógica, deve ser transformada. Destaca ainda que não deve haver uma reforma apenas na escola, mas na sociedade como um todo, pois a escola reproduz aquilo que está na sociedade.

2.3 A PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o Coletivo de Autores (1992), existe relação dialética entre o ser humano e a sociedade. No caso da sociedade brasileira atual, caracterizada pelo modelo social capitalista, esta representa uma estrutura marcada pela luta de classes e pela desigualdade social. De um lado tem-se a classe dominante ocupando o sistema de poder e o controle do modo de produção e, de outro, a classe trabalhadora majoritariamente representando os trabalhadores da cidade e do campo. Nas crises decorrentes desses conflitos, a possibilidade de ruptura com o poder da classe dominante significa que a sociedade está se movendo e se transformando de alguma forma procurando, assim, elevar sua ideologia e a consciência de classe trabalhadora¹⁴.

Nessa concepção, a educação e a escola representam um instrumento social de fundamental importância para a classe trabalhadora, tanto para apropriação dos conhecimentos válidos como para a reflexão da realidade sociocultural em que vive. Nesse contexto, as pedagogias críticas possuem um papel determinante na implementação de teorias e de reflexões críticas acerca do conhecimento social, científico e cultural humano.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), quando uma crise acontece na sociedade, onde as classes entram em conflito, novas pedagogias vão surgir para explicar e transformar a

¹⁴ Para registro, no momento atual, o Brasil vem sofrendo rupturas democráticas, como a PEC 55/2016, a Reforma da Previdência Social e do Ensino Médio. Destruição das leis trabalhistas (CLT) por meio do poder político-social, o atual governo age para mudar a atual estrutura educacional que temos, que não é boa, para impedir de vez a reflexão crítica acerca da realidade existente.

prática social, como é o caso atual do nosso país. Nesse sentido, a própria pedagogia existente, ou tradicional, pode entrar em crise por não mais estabelecer relação com a nova realidade. Ou ela acompanha o desenvolvimento da sociedade ou uma nova pedagogia que se identifique com os interesses das classes em disputas deverá emergir.

Nesse sentido, a obra denominada por Coletivo de Autores (1992) surgiu como proposta de uma nova pedagogia emergente para uma sociedade em crise, com uma perspectiva crítico-superadora, através de um movimento coletivo de professores na década de 1990, em que perceberam que a EF precisava de uma nova pedagogia e uma nova proposição teórica e metodológica. Trata-se de uma perspectiva educacional de luta pelos direitos ao conhecimento por parte da classe trabalhadora, dentro de um projeto de busca da hegemonia popular.

Trata-se, portanto, de uma pedagogia crítica construída a partir de reflexões acerca da realidade (diagnóstica); judicativa, compreendendo que essa reflexão da realidade sofre juízo de valor; e teleológica, pois deve ter um objetivo certo (SOUZA, 1987 apud COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27). Desse modo, a atividade pedagógica deve ser projetada e planejada levando em consideração todas essas determinantes, pois, no momento do trabalho educativo, o professor deve ter em mente qual o seu papel na educação, seus objetivos e perspectiva, consciência e coerência do conteúdo ensinado com esses determinantes.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Nessa concepção, o planejamento escolar deve levar tudo isso em consideração, visto que será através do currículo escolar que se deve objetivar a reflexão intelectual do aluno através do conhecimento científico (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nessa perspectiva, o currículo não deve ser restrito e nem constituído por partes isoladamente, mas deve existir uma relação de comunicação entre todas as áreas do conhecimento em sua composição educacional. Cada área deve contribuir para que os alunos possam refletir sobre a realidade e todos os conhecimentos devem estar direcionados para um objetivo maior de educação. O currículo então deve ser pensado de forma ampliada, em que todos contribuem para sua construção com suas especificidades e com o que é comum na reflexão da realidade.

É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28-29).

Na escola, essas áreas do conhecimento estão separadas nas diversas disciplinas que compõem o currículo como um todo. Mas para o Coletivo de Autores (1992), deve haver articulação de diálogo entre as áreas do conhecimento de *dinâmica curricular*, que deverá tratar o conhecimento com direcionamento científico para então selecioná-lo, organizá-lo e sistematizá-lo de forma metodológica.

Mesmo não tratando especificamente sobre a Educação Infantil, creches ou centro de educação infantil, a aplicação dessa base teórica não deve ser diferente. Todas as áreas devem se articular através de um objetivo maior que é o aprendizado e o desenvolvimento infantil, pois, sem o desenvolvimento dos domínios afetivos, motores, culturais e do pensamento crítico, a criança terá dificuldades futuras para refletir de forma aprofundada sobre a realidade.

Na concepção do Coletivo de Autores (1992), são traçados alguns princípios importantes para tratar dos conhecimentos nessa perspectiva pedagógica. Portanto, *A relevância social do conteúdo* é extremamente importante para que a criança estabeleça relação com o conhecimento, entendendo que sendo a maioria pertencente à classe social explorada, compreende que alguns conhecimentos também mudam nas diferentes localidades geográficas. Existem então conhecimentos comuns para todos e conhecimentos específicos que contribuirão, em maior ou menor medida, para determinada escola em determinada localidade, por exemplo, mudando inclusive de bairro para bairro. Sendo assim, é importante que a escola compreenda seu contexto e o de cada aluno presente, tratando, inclusive, de conteúdos que possam compreender o processo histórico de uma atividade lúdica ou do jogo em suas diferentes formulações e práticas. Nenhum conteúdo está além ou fora do seu contexto de vida social e de classe da criança neste modelo social. É justamente esse enfrentamento de saberes (científicos, culturais e valores) que leva o aluno à reflexão, caminhando em direção àquilo que existe de mais desenvolvido para a construção do pensamento humano (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Os dois últimos princípios curriculares destacados pelo Coletivo de Autores (1992) prezam a *simultaneidade e provisoriedade dos conteúdos*, ou seja, os conhecimentos devem ser apresentados de forma: simultânea, onde o jogo, por exemplo, não é ensinado por etapas

através de pré-requisitos para sua aprendizagem, apresentando-se a todos de forma complexa e a amplitude de referências vai aumentando; e provisório, pois a evolução do jogo não tem fim, ele mudou e continuará mudando ao longo da história e em diferentes culturas.

Para o Coletivo de Autores (1992), um currículo que é construído tomando como base esses princípios

“[...] se materializa quando penetra no pensamento do aluno dando uma qualidade a esse pensamento”. E, assim, a tal “qualidade vai sendo construída através de aproximações sucessivas do sujeito que pensa com o objeto pensado, mediado pelo conhecimento” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

Este seria então o momento em que o conhecimento torna-se uma “representação do real no pensamento”.

No âmbito da EI, o planejamento curricular é fundamental para que possa assegurar à criança a possibilidade de desenvolver a capacidade de representação mental. Sendo assim, o planejamento do currículo e dos conteúdos deve estar dialeticamente sempre em diálogo com outros estudos do campo específicos da educação e da sociedade.

Na perspectiva dialética do conhecimento, todos os fatores que influenciam no trato pedagógico devem ser estudados, refletidos, planejados e sistematizados de forma científica. Isso facilitará o processo de ensino e aprendizagem da criança, na construção do pensamento através da forma de aproximação que a criança estabelece com a realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A perspectiva crítico-superadora da EF não aprofunda a discussão no campo da EI, mas aponta elementos fundamentais para que possamos aprofundar os estudos e reflexões nessa área baseada nessa perspectiva. No primeiro ciclo, da pré-escola até a terceira série, a escola deve se preocupar com a *organização da identidade dos dados da realidade* (COLETIVO DE AUTORES, 1992), visto que

[...] o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35).

Como a criança pequena começa aprendendo por contrastes - quente-frio, alto-baixo, longe-perto, assim ela começa a desenvolver sua capacidade de pensar em categorias. Esse

primeiro ciclo trata do desenvolvimento do pensamento da criança, da capacidade representativa, sendo nele que a criança domina a representação e a imaginação. Se é na EI que esse processo se consolida, então quais os conteúdos devem ser tratados no âmbito da EI?

Para o Coletivo de Autores (1992), a escolha do conhecimento a ser tratado e a maneira que ele será ensinado indicam qual perspectiva de educação e pensamento que o professor quer ensinar aos alunos. A programação desses conteúdos deve ser a base de reflexão da área do conhecimento específico presente na EI e que deve levar em consideração alguns elementos: *o conhecimento que trata a disciplina; o tempo pedagogicamente necessário para sua assimilação; e os procedimentos didático-metodológicos.*

A EF, nessa concepção metodológica, é uma área do conhecimento denominada de Cultura Corporal, a qual é configurada por expressões corporais que podem ser consideradas linguagem corporal, como o jogo, esporte, ginástica, dança e mais os que forem relevantes para constituição dos conteúdos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significação objetivas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).

Isso significa dizer, entre outras coisas, que cada criança pode conceber uma mesma atividade com significações diferentes, justamente por que cada ser é único e aprende e se desenvolve pela interação com o meio social, meio que nunca será igual para todos. A partir disso, o Coletivo de Autores (1992) afirma que a cultura corporal expressa um significado, uma intencionalidade e os objetivos do ser humano junto à sociedade.

O jogo, destacado aqui como principal atividade da criança, está diretamente relacionado com sua realidade social, motivado por suas significações próprias. Dessa forma, o jogo, como os demais temas, é diretamente influenciado pelos fatores sociais, podendo assim ser meio para a reflexão e interpretação da realidade social de cada sujeito constituinte de uma classe social.

Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 63).

Para o Coletivo de Autores (1992), será através da problematização do jogo que a criança é motivada a solucioná-lo, o que de forma implícita se relaciona com os problemas sociais. A motivação leva a criança a desenvolver seu caráter investigativo, ampliando a capacidade de enxergar a realidade e refletir sobre ela através da ciência.

O jogo, como um conteúdo da EF, pertence a um conhecimento e deve ser estudado profundamente pelo professor para que possa compreender seus sentidos, significados, suas origens e contribuições para a aprendizagem e desenvolvimento da criança na EI.

A relação desses conteúdos com o estudo dos ciclos educacionais é base para a compreensão do *tempo pedagogicamente necessário* para que a criança possa assimilar o conhecimento através da simultaneidade dos conteúdos (COLETIVO DE AUTORES, 1992). É, pois, a apresentação do conhecimento do simples para o mais complexo, estando ele presente em todos os ciclos.

Para os Autores (1992), o jogo, por ser cultura, é algo criado pelo ser humano, é intencional e está no plano da imaginação. É através do jogo que a criança vai agir na realidade, e através da imaginação vai desconsiderando a própria realidade. Desse modo, a imaginação liberta a criança para atividades que fora dela ela não realizaria. Isso não quer dizer que a criança, quando brinca ou joga, está agindo apenas na imaginação, pelo contrário:

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 66).

Nesse sentido, o Coletivo de Autores (1992) apresenta os objetivos para direcionar a escolha dos conteúdos do jogo que devem estar presentes no primeiro ciclo, propondo jogos para conhecimento de si e de suas ações. Essa escolha deve identificar as possibilidades de ação no mundo, que promova a relação do pensamento da criança com a ação realizada, que relacione o trabalho humano, que promova a coletividade e valores, bem como a construção de brinquedos.

A perspectiva crítico-superadora, que trata da cultura corporal, e mais especificamente do jogo, afirma que este é conteúdo pedagógico necessário para promoção da reflexão da realidade. Trata-se de uma perspectiva que defende os direitos de uma classe trabalhadora e leva em consideração primordialmente a relação do ser humano com a sociedade e sua capacidade de reflexão para transformação. Referenciada pela perspectiva materialista-

dialética, esta abordagem pedagógica não deixa de lado todos os fatores constituintes da relação homem-sociedade, homem-cultura.

No campo da EF, como visto até agora, deparamos com várias perspectivas e diferentes posições epistemológicas. Entretanto, a perspectiva pedagógica crítico-superadora demonstra possuir maior contribuição para nossa área por se tratar de uma abordagem que tem como base a relação dialética existente entre homem e sociedade e o desenvolvimento humano de forma histórico-cultural.

2.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 (LDB), a EI está colocada como a primeira etapa da educação básica brasileira, que compreende as crianças de 0 a 5 anos de idade, cujo objetivo é o desenvolvimento integral das crianças tendo em vista seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29).

Segundo a mesma lei, em seu artigo 26, inciso 3^o¹⁵, a Educação Física é um componente curricular obrigatório na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Nesse sentido, buscamos analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de compreender que papel está reservado à Educação Física na Educação Infantil.

O RCNEI é um documento federal construído em 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto para orientar a prática pedagógica dos professores na Educação Infantil. Foi dividido em três grandes volumes: Introdução; Formação pessoal e social; e Conhecimento do mundo. Ele se baseia em uma concepção do conhecimento que considera o ser humano e seu desenvolvimento a partir da sua interação com o meio social.

Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas, sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998a, p. 21-22).

¹⁵ Alterado pela Medida Provisória nº 746, de 2016.

Nesse sentido, a brincadeira é apontada como uma linguagem característica da criança desenvolvida no plano da imaginação, ou seja, a brincadeira só acontece quando a criança domina as representações simbólicas do meio social. Segundo o referencial (BRASIL 1998a), a criança precisa se apropriar da realidade, atribuir novos significados para que sua atividade se caracterize como brincadeira.

Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998a, p. 27).

A imitação, como processo para o domínio da representação, está presente na brincadeira, pois é através dela que a criança se apropria dos papéis sociais, assumindo também um papel enquanto brinca. Para o Referencial (BRASIL, 1998b), a criança aprende na interação estabelecida com os outros sociais, onde envolve imitação, oposição, linguagem, faz-de-conta, e apropriação da imagem corporal, propiciando então o seu desenvolvimento. “A imitação é resultado da capacidade de a criança observar e aprender com os outros e de seu desejo de se identificar com eles, ser aceita e de diferenciar-se. É entendida aqui como reconstrução interna e não meramente uma cópia ou repetição mecânica” (BRASIL, 1998b, p. 21).

Em consonância com o que Wallon (2007) apresenta sobre imitação, o documento, além de destacar a imitação como processo do desenvolvimento da criança, apresenta também a relação afetiva existente entre a criança e o adulto, argumentando que os modelos de imitação são aqueles em que a criança estabelece uma relação afetiva mais intensa. Entretanto, ele apresenta essa imitação de forma superficial, pois, para além de reconstrução interna, é também processo para movimentos criativos, para a ação criativa da criança no meio, onde ela se torna protagonista das suas ações práticas.

Sobre a brincadeira, o RCNEI (BRASIL, 1998b) destaca-a como fundamental para a autonomia e o desenvolvimento da identidade. O movimento de expressividade através dos gestos vai promover a capacidade de imaginar e representar determinado papel. Essa atividade de imaginar, representar, brincar, promove o domínio de várias outras funções psicológicas, como a atenção e a memorização (BRASIL, 1998b).

O RCNEI (BRASIL, 1998a) divide as brincadeiras em três categorias: as de faz-de-conta, os jogos de construção e os jogos de regras. A representação dos papéis sociais

acontece com mais clareza nas brincadeiras de faz-de-conta, nas quais a criança brinca de médico, papai, mamãe, herói etc.

Mesmo destacando a brincadeira como uma linguagem indispensável para o desenvolvimento infantil, o RCNEI apresenta uma postura restritiva e limitante do professor, quando afirma ser a brincadeira o momento em que o educador apenas organiza o espaço proporcionando várias possibilidades para que a criança possa, de forma independente, desenvolver sua brincadeira.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca [...] Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (BRASIL, 1998a, p. 28-29).

Esse posicionamento caminha em um sentido oposto às teorias de referência apresentadas pelo documento, pois se atrela àquela concepção de recreação espontaneísta da Educação Física apresentada no início do capítulo. Segundo Cruvinel (2011, p. 64), o RCNEI traz algumas limitações quando não deixa clara a referência de alguns conceitos. Para tanto, a autora realizou uma pequena análise do Referencial a partir da perspectiva histórico-cultural do Jogo, destacando o posicionamento do RCNEI referente ao jogo como algo espontâneo.

Se a brincadeira de papéis for deixada a sabor da espontaneidade da criança, assim como colocado no RNCEI, o mais provável é que essa atividade reproduzirá a alienação própria dos papéis da sociedade que circunda a criança (CRUVINEL, 2011, p. 64).

Apesar de ser a maior referência para a prática pedagógica na EI do Brasil, este documento não apresenta a EF como componente deste campo. Os conteúdos não são negados, mas possuem fragilidades no que tangem às concepções pedagógicas da EF. Identificamos, inclusive, as teorias de Wallon no que se referem à afetividade e à imitação no desenvolvimento da representação, porém, contrariando por meio de posicionamentos sobre o brincar como algo que deve se desenvolver de forma espontânea da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso propósito ao estudar esta temática, baseando-se no referencial da teoria psicogenética de Wallon, foi, primeiramente, no sentido de apropriarmos dos conhecimentos produzidos por este autor no campo da educação infantil e, em segundo, a partir dos conhecimentos estudados, oferecermos contribuições metodológicas relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança no âmbito da Educação Física infantil. Em suma, objetivamos indicar os elementos da prática educativa que pudessem auxiliar na construção de uma proposta pedagógica na escola ou centros infantis.

A Educação Física é uma área do conhecimento humano composta por vários saberes derivados de várias áreas científicas, com perspectivas, posicionamentos epistemológicos e metodologias diversas. O contexto social de cada momento histórico demanda o surgimento de pedagogias que atendam a distintos interesses e ideologias, inclusive as de classe. O próprio surgimento das abordagens críticas acerca das metodologias educacionais possui uma relação dialética do ser humano, de sociedade e do mundo produtivo. Entretanto, o que observamos é que as várias proposições metodológicas relacionadas a essas perspectivas críticas no campo do conhecimento pouco aprofundam a discussão sobre a infância. As maiores contribuições da Educação Física para a educação na infância são de posicionamentos individuais sobre a temática, com alguns experimentos empíricos de importância, mas sem refletir sobre o contexto de desenvolvimento da criança e o seu mundo social real.

Neste estudo, o desafio foi direcionar os apontamentos, ainda que puramente teóricos, acerca da educação na infância, e dentro dela, especificamente se dirigindo aos professores de Educação Física da Educação Infantil. Portanto, o objetivo foi extrair dados acerca do que é importante para a área do conhecimento e, assim, colaborar, através de suas manifestações, pela observação e pela reflexão, para o estudo histórico e proposição para a sua prática pedagógica.

No contexto da Educação Infantil, as contribuições de Wallon são fundamentais para o campo, pois sua preocupação principal está em olhar a criança em sua totalidade, unindo aspectos biológicos e culturais com a preocupação de melhor compreender e interagir com a criança como um ser completo. Através do estudo de Wallon, ainda que superficial, podemos afirmar que a nossa expectativa de compreender o desenvolvimento infantil e a importância do movimento para o desenvolvimento da criança foram alcançados, bem como os objetivos

iniciais foram respondidos. Wallon demonstra claramente que os domínios funcionais do pensamento, da cognição e do movimento se integram formando uma unidade dialética, inovando no campo dos estudos da psicologia ao destacar de forma aprofundada a dimensão afetiva da criança em seu processo de socialização e interação. Isso significa que, para a EF atuar na EI, ela precisa entender que os vários conhecimentos devem estar articulados, pois todos são importantes para a prática educativa da criança. Precisa compreender ainda que as demais áreas também devem desenvolver o trabalho pedagógico de forma coletiva. O professor, ao planejar sua prática pedagógica, deve estar ciente de que essas ações desenvolvem vários aspectos da criança na sua totalidade.

O estudo mostrou que compreender o desenvolvimento da criança em sua totalidade pressupõe que este deve ocorrer quando existe interação da criança com o meio, mediado pela afetividade, por movimentos corporais e pela linguagem. A linguagem promove um salto no aprendizado da criança, pois com seu domínio a criança passa a imaginar, a representar mentalmente aquilo que é concreto, sem que este seja percebido no momento presente. Existe então uma relação íntima entre o desenvolvimento da linguagem falada e o movimento corporal através da imitação. Tudo isso foi fundamental para identificar as problemáticas existentes nas contribuições da Educação Física infantil, bem como apontar sua importância quando considerada dentro de um contexto geral do desenvolvimento.

Diante de tudo que foi exposto e refletido sobre a teoria de Wallon no decorrer deste estudo monográfico, foi possível destacar três elementos importantes que o professor de EF deve utilizar na organização dos componentes da sua prática pedagógica na EI: a afetividade, o movimento e os jogos/brincadeiras.

Através das diversas formas de expressão da afetividade, a criança vai se constituindo como ser capaz de ser afetado, tanto por fatores internos quanto por fatores externos. Nesse sentido, a forma com que a criança se comunica está diretamente ligada com as sensações percebidas no meio externo e interno. Próximo da idade pré-escolar e até por volta do seu fim, a criança entra em um estágio extremamente afetivo ou emocional responsável pela constituição da sua personalidade. O professor precisa conhecer melhor os aspectos de seu desenvolvimento afetivo para compreender, em determinado momento, quais devem ser as atividades da criança que estarão mais voltadas para a construção de suas atitudes e condutas que, muitas vezes, tomam como a principal referência o próprio professor. A criança toma colegas e o professor como modelos de condutas, imitando e posteriormente reagindo contra eles na tentativa de se afirmar como sujeito. As crises de oposição são constituintes do

desenvolvimento da personalidade da criança, sendo processos que estão atrelados ao desenvolvimento das representações mentais através do ato motor.

O posicionamento de um professor perante o domínio afetivo da criança está diretamente ligado ao desenvolvimento de sua socialização. Uma criança que é reprimida por apresentar uma dificuldade em alguma atividade perderá cada vez mais a motivação para aprender. À medida que a criança cresce, a afetividade vai se desenvolvendo juntamente da atividade intelectual da criança, provocando uma evolução na maneira de se expressar afetivamente. Pela socialização, a afetividade será decisiva no desenvolvimento intelectual da criança, e será nesse sentido que as atividades pedagógicas devem ser planejadas levando em consideração tais elementos. A afetividade é a chave para todo o processo de formação da pessoa em sua totalidade, e isto acontece mediante a interação entre a consciência e o ato motor.

Já o movimento corporal é a base para o desenvolvimento intelectual, estando atrelado às relações afetivas na criança pequena, mas no desenrolar do seu desenvolvimento vai cada vez mais se desprendendo dela. O ato motor descrito por Wallon nos proporciona a compreensão da tonicidade muscular para além do estudo biológico e estrutural. Através da tonicidade, a criança está sensível ao que vem de fora, aos processos internos orgânicos, dá suporte ao movimento, estabiliza o corpo, desenvolve o equilíbrio e a postura em seu sentido amplo. Ao movimentar, a criança se expressa, se faz presente, transforma a si mesmo e ao meio. Os simulacros realizados pela criança são prova da base proporcionada pelo movimento ao desenvolvimento do pensamento intelectual da criança. O estado emocional da criança é fundamental para manter o equilíbrio do desenvolvimento da criança completa.

Por ser a principal atividade das crianças, os jogos, as brincadeiras, as atividades lúdicas, o faz de conta e os exercícios da imaginação formam a base dos conteúdos pedagógicos da Educação Física na infância.

Ao estudar a imitação e a representação da criança, entendemos que eles não estão presentes só nas brincadeiras, mas também fora delas. Compreendemos, neste estudo, que o jogo é um conjunto de produções simbólicas da criança, uma atividade complexa geradora de símbolos, sentidos, linguagens, afetividade etc, ou seja, um conteúdo primordial que o professor de Educação Física possui para contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança dentro do contexto escolar. O jogo, entre outras qualidades formativas, é muito importante para o desenvolvimento da consciência humana.

Todo professor, por representar na criança da fase pré-escolar as posições dos adultos na sociedade, deve planejar sua prática pedagógica levando em conta a representação desses papéis pelas crianças, o que poderia influenciar diretamente no processo de construção da personalidade e da consciência da criança.

Destacamos, nesses três componentes, que o afeto e a sociabilidade devem ser considerados objetiva e constantemente no processo educativo. Se a criança deve ser pensada, compreendida e tratada na sua totalidade como uma unidade indissociável, todos os conteúdos e metodologias deveriam partir destas mesmas premissas teórico-filosóficas sobre o desenvolvimento do educando na educação infantil.

Quando trazemos os conteúdos psicomotores para a discussão e destacamos suas contribuições, estamos partindo da premissa de que seus conteúdos estão respaldados pela base científica e, portanto, precisam ser observados pela pedagogia da educação corporal nos primeiros anos de vida de uma criança. Levamos também em conta que tais conteúdos, por mais de uma década, foram utilizados e reconhecidos pela EF nos programas pré-escolares em todo o país. Nesse sentido, esses conhecimentos também fazem parte do corpo teórico e das experiências construídas pela EF nas creches e pré-escolas em todo o país e basta ver a literatura produzida nesse período que estes saberes ganham legitimidade pedagógica. Na perspectiva psicomotora, além de educar o corpo observando distintos aspectos, existe uma preocupação em reeducar os movimentos, identificar incapacidades e dificuldades de realizar determinadas atividades motoras, cognitivas, interacionais e afetivas comuns para crianças. Nesse sentido, o professor pode identificar, enquanto a criança brinca, joga, realiza atividades coletivas e rotineiras, recria e explora movimentos no espaço, e aplicar testes específicos, quais as incapacidades e ou dificuldades estão colocadas como problemas de ordem biológico-neurológica, cabendo aos professores alertar aos pais acerca da necessidade de consultar um especialista. Mas quando o problema é de ordem cultural, o professor deve também saber identificá-lo nas atividades já citadas e também, através do diálogo, compreender os hábitos culturais da criança em relação ao seu meio social. Assim, tanto a educação quanto a reeducação poderá acontecer dentro e fora da própria creche ou escola, porque se trata de algo compartilhado a ser resolvido de forma saudável através da cultura, da prática pedagógica objetivada em solucionar disfunções motoras ou sensoriais.

O professor de EF, ao ser o mais apto para identificar essas problemáticas nas crianças, tanto no âmbito biológico quanto cultural, certamente estaria contribuindo para a redução de medicalizações indevidas de crianças que se mostram distintas das demais. Wallon

é anterior a todas essas perspectivas e estudos e já apontava para essas questões, inclusive entendia que a criança só se desenvolvia em sua totalidade em um ambiente saudável de aprendizagem. Quando destacamos os elementos psicomotores, os fazemos baseando-se em Wallon, logo, não estamos defendendo esses elementos de forma funcional, mas, sobretudo, não estamos ignorando suas contribuições na solução de problemas de ordem motora, de aquisição de movimentos ou de vivências corporais. Somando-se a tudo isso, estamos sugerindo, no fundo, a prática do ensino crítico e sempre considerando a criança em sua totalidade histórico-social.

A metodologia, utilizada por nós neste estudo bibliográfico acerca de Wallon e seus seguidores no Brasil, evidenciou, por um lado, uma grande problemática quanto aos conteúdos dessa temática e sua relação com a EF, especialmente no que se refere à perspectiva crítica, pois vários autores extraíram de Wallon apenas os elementos que julgavam importantes para suas pedagogias, por outro recolocando os aspectos psicomotores também como os conteúdos da educação corporal, ora esvaziados da Educação Física na Educação Infantil.

Além dessas questões colocadas, é preciso refletir acerca das contribuições de pensadores tradicionais, compreendendo que eles possuem conteúdos a serem ensinados para a prática pedagógica da EF. Todavia, sempre é preciso questioná-los acerca de seus objetivos, finalidades e a própria prática na pré-escola, à luz dos fundamentos críticos marxistas.

Mesmo estudando as contribuições de várias fontes teóricas, foi difícil para nós enxergarmos, de forma clara, o trato de algumas abordagens e sua relação com a EI. Em sua maioria, as obras centram-se em posicionamentos pessoal/individual e não de projetos pedagógicos propositivos construídos coletivamente. Não existe uma proposta definida acerca da EF na EI com base teórica fundamentada, tratando de conceitos científicos, conteúdos e metodologia. Mesmo a maior referência construída há 18 anos pelo Ministério da Educação não é propositiva para a EF, muito menos metodológica, possuindo contradições em seu posicionamento epistemológico.

Acreditamos que devemos partir de uma concepção de constituição da prática pedagógica envolvendo o sujeito, o contexto social e suas contradições e das possibilidades reais em todo processo histórico-cultural para, daí, iniciarmos um projeto de mudanças e transformações pedagógicas na escola.

Quando avaliamos os conteúdos psicomotores, mesmo propostos por vários autores com diversas bases teóricas, percebemos a forte ligação com Wallon, já que, para este, o ato

motor ou movimento corporal é sinônimo de motricidade. Na leitura, percebemos que sua abordagem está para além das interpretações existentes hoje no meio, porque o movimento é percepção, linguagem e expressão através da tonicidade, diretamente ligada à dimensão afetiva da criança, profundamente articulada e decorrente da interação social. Wallon influenciou as teorias psicomotricistas por apresentar a relação de unidade entre biológico e social, por afirmar que o desenvolvimento do pensamento tem sua gênese no ato motor e por iniciar seus estudos no campo das psicopatologias. Todavia, a psicomotricidade clínica desconsidera o processo cultural da criança, sua socialização e interação linguística construídas de forma dialética, passando apenas a repetir a ideia (discurso) e utilizando-se da criança como um todo.

Do mesmo modo, ou de forma muito próxima, quando avaliamos a perspectiva da cultura corporal se percebe certas restrições aos aspectos biológicos minimizando os elementos concebidos dentro dos pressupostos do movimento construído pelo homem em sua dimensão científica e técnica.

Ficou claro que a perspectiva metodológica crítico-superadora da EF se consolidou na área do conhecimento como uma grande obra propositiva de orientação para os professores, com base teórica no materialismo dialético. Contudo, quando investigamos suas proposições para a EI, e mais especificamente para a pré-escola, seus autores se limitam em destacar sinteticamente a importância dos conteúdos propostos para essa fase, bem como realizam uma explanação rasa sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Assim, a Cultura Corporal passa a ser vista de forma genérica sem destacar os conhecimentos da cultura científica que podem também constituí-la no campo das experiências com os movimentos criativos, e pela reapropriação de movimentos no sentido da reeducação. Nesse caso, a cultura corporal, em certo sentido, perde a totalidade da ação humana deixando de lado conteúdos importantes a serem tratados no âmbito da educação infantil.

Nos estudos realizados, percebemos que a dimensão motora não deve ser negada, pois possibilita - pela reflexão prática da educação - compreender a realidade pela perspectiva dialética, tomando a cultura corporal com contribuições que possibilitam apropriar de diferentes formulações teóricas e metodológicas reconhecidas como válidas no campo experimental, clínico e sociocultural.

Neste trabalho, a EF na EI foi tratada de forma bem ampla, em um grande panorama, no qual identificamos, nas teorias estudadas, uma gama de problemáticas que se inter-relacionam no processo de desenvolvimento da EF na EI, as quais destacaram algumas: a

fragilidade de conteúdos sobre esse campo nos cursos de formação; indisponibilidade de vagas para o docente de EF na EI; alta carga horária de trabalho em “sala” atrelada a uma baixa remuneração; e a estrutura curricular das instituições que impossibilita a realização do trabalho coletivo. Mesmo a legislação prevendo a atuação de nossa área do conhecimento na Educação Infantil e Pré-Escola, os professores que assumem essas funções chegam ao campo de atuação sem a formação básica necessária. Isso não quer dizer que a formação inicial deve “especializar” um professor de Educação Física Infantil, mas deve conter em seu currículo conhecimentos básicos sobre esse campo de atuação.

Cabe destacar que existe, no campo profissional e formativo da EI, uma disputa de interesses entre as várias áreas do conhecimento. Para nós, a Pedagogia, principal responsável pela prática pedagógica nessa fase da Educação Básica segundo a legislação oficial, não nega os conhecimentos da Educação Física, mas busca-os para si enquanto campo profissional e formativo. Se, por um lado, a formação do pedagogo se apresenta frágil em decorrência de sua estrutura pedagógica e sem a formação de conhecimentos acerca de corpo, dos movimentos, da constituição fisiológica, enfim, da corporalidade do ser humano etc, pelo lado da Educação Física tais conhecimentos teóricos estão presentes, mas falta construir sua proposta metodológica que leve em conta o desenvolvimento da criança completa e dentro de uma perspectiva pedagógica crítica. Pensar na formação em EI relacionando os conteúdos da área com a teoria psicogenética do desenvolvimento humano possivelmente dará, à Educação Física, novas possibilidades de atuar na EI e novo papel dentro da educação.

Sabemos que este estudo, ao indicar contribuições para a educação, possui suas inúmeras limitações. Várias obras da Educação Física não foram citadas e lidas, as quais certamente trariam contribuições potenciais para o entendimento de cultura corporal de forma ampliada. Nossas limitações, no âmbito teórico e prático, impossibilitaram o aprofundamento do trabalho para que pudéssemos propor melhores formulações metodológicas para a Educação Infantil. Temos clareza de que estamos no início e que este estudo não se esgota aqui, foi apenas nossa introdução no campo da pesquisa científica acerca dos estudos da infância. Pretendemos levar essa temática adiante. De qualquer modo, avançamos bastante, não só na aproximação com essas teorias, mas também como ser humano. Esperamos que a Educação como um todo possa desempenhar sua real contribuição para a constituição de um mundo mais justo, mais consciente e mais humano.

REFERÊNCIAS

- 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: 25 nov. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**: introdução. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**: formação pessoal e social. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- CRUVINEL, Bruna de Paula. **O papel do jogo na Educação Infantil e suas aproximações com a Educação Física**. 84 f. Monografia (Graduação em Educação Física - Licenciatura) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- DANTAS, Heloysa. **A Infância da Razão**: uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Editora Malone Dois, 1990.
- DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. **Contribuições do método participativo para a capacitação de professores de Educação Física escolar**. Revista Pensar a Prática. Goiânia, GO. FEF/UFG. CEGRAF v.1 n.1 p. 59/73, 1998.
- FREIRE, João Batista. **O Jogo**: entre o riso e o choro. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. A constituição da pessoa: dimensão motora. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **A Constituição da Pessoa na Proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.) Henri Wallon. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO, Inezil Penna. Do valor bio-psico-social do jogo em particular e dos exercícios em geral. In: GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Inezil Penna Marinho: coletânea de textos**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005.

MELLO, Alexandre Moraes de. **Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis**. São Paulo: IBRASA, 1989.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicogenéticas**. v. 2. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. v. 3. Porto Alegre: PRODIL, 1995.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Infância, Educação Física e Educação Infantil**. Florianópolis, SC, 2001. Disponível em:
http://escolar.universoef.com.br/container/gerenciador_de_arquivos/arquivos/273/infancia-ef-educacao.pdf. Acesso em: 8 dez. 2016.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1985.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil - UFF**. In: PEDROSA, Ma. Isabel (Org.). **Investigação da Criança em Interação Social. Coletâneas da ANPEPP – Assoc. Nac. de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia**, v.1, n. 4. 1996.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. Trad. Heloysa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

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

WALLON, Henri. **Do Ato ao Pensamento: Ensaio de psicologia**. Trad. Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Trad. Ana Rapaça. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS MONOGRAFIAS
ELETRÔNICAS REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DE MONOGRAFIAS DA UFG – RIUFG

1. Identificação do material bibliográfico monografia:

Graduação | Especialização

2. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso

Autor (a):	VÍCTOR FERNANDES VIEIRA
E-mail:	PALMASVICTOR@GMAIL.COM
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim [] Não
Título:	AS CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Palavras-chave:	EDUCAÇÃO FÍSICA; EDUCAÇÃO INFANTIL; METODOLOGIA E ENSINO.
Título em outra língua:	HENRI WALLON'S CONTRIBUTIONS TO THE PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION IN CHILD EDUCATION
Palavras-chave em outra língua:	PHYSICAL EDUCATION; CHILD EDUCATION; METHODOLOGY AND TEACHING.
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	22/12/2016
Graduação/Curso Especialização:	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Orientador (a)*:	NIVALDO ANTONIO NOGUEIRA DAVID

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O referido autor:

a) Declara que o documento em questão é seu trabalho original, e que detém prerrogativa de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento em questão contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal de Goiás os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento em questão.

Termo de autorização

Na qualidade de titular dos direitos do autor do conteúdo supracitado, autorizo a Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás a disponibilizar a obra, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional de Monografias da UFG (RIUFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data, sob as seguintes condições:

Permitir uso comercial de sua obra? () Sim (X) Não

Permitir modificações em sua obra?

() Sim

() Sim, contando que outros compartilhem pela mesma licença .

(X) Não

A obra continua protegida por Direito Autoral e/ou por outras leis aplicáveis. Qualquer uso da obra que não o autorizado sob esta licença ou pela legislação autoral é proibido.

Local e Data: GOIÂNIA, DEZEMBRO DE 2016.

Victor Fernandes Vieira

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais