



# Vitor da Fonseca

## Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem





---

F676d

Fonseca, Vitor da.

Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem [recurso eletrônico] / Vitor da Fonseca. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2008.

Editado também como livro impresso em 2008.

ISBN 978-85-363-1402-0

1. Psicomotricidade. I. Título.

CDU 159.943

---

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023.

## A EVOLUÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE

Para Wallon (1925, 1930, 1932, 1938, 1963, 1968, 1970), a evolução da criança processa-se em uma dialética de desenvolvimento na qual entram em jogo inúmeros fatores: metabólicos, morfológicos, psicotônicos, psicoemocionais, psicomotores e psicossociais. Nos aspectos psicomotores mais específicos, Wallon realça os seguintes estádios: impulsivo, tônico-emocional, sensório-motor, projetivo, personalístico, da puberdade e da adolescência. Vejamos cada um deles de forma resumida.

### Estádio impulsivo (recém-nascido)

Os movimentos e os reflexos neste estágio são simples descargas de energia muscular, em que as reações tônicas e clônicas se apresentam sob a forma de espasmos descoordenados sem significado ou intenção (Gurewitch, 1926), como, por exemplo, as pedaladas e as braçadas dos primeiros meses. A ação, no entanto, já é portadora de uma carga afetiva que alterna entre o bem-estar e o mal-estar, condições somáticas que, necessariamente, na sua fase inicial, irão se manifestar através de descargas motoras diferenciadas.

A atividade do bebê está totalmente monopolizada pelas suas necessidades vegetativas primárias, isto é, necessidades de sobrevivência, de respiração, de alimentação, de eliminação, de sono, de afeto, de segurança, etc. Nesta fase, o bebê apresenta uma motricidade visceral precisa e automática, como na sucção e na preensão do seio da mãe, mas, em contraste, apresenta uma imperícia tônico-postural quase total.

Note-se, porém, que estas reações tônicas abruptas já são um dado da consciência (uma protoconsciência) e constituem, portanto, verdadeiras pré-representações ou representações mentais compartilhadas e em gestação. Paulatinamente, as suas necessidades deixam de ser respondidas em termos automáticos, como na vida intra-uterina e nas primeiras semanas; agora, a sua satisfação envolve momentos de espera, de ansiedade, de desconforto, de insegurança gravitacional, etc., o que é gerador de descargas motoras impulsivas, abruptas, descontínuas

e desequilibradoras, cuja função primordial constitui a diminuição do estado de tensão e de sinais viscerais hipertônicos difusos.

A característica psíquica do comportamento do bebê neste estágio é a fusão tônico-corporal com os outros, especialmente a mãe, e, progressivamente, as outras figuras familiares, das quais a criança depende totalmente.

Como o recém-nascido é incapaz de autonomamente prover as suas necessidades de sobrevivência e de segurança mais elementares, visto que possui uma prolongada inaptidão motora, o meio social envolvente terá de interpretar e dar significado a seus sinais, ao mesmo tempo em que terá de produzir respostas motoras relacionais que os satisfaçam. A tonicidade e a motricidade experiente do adulto atingem, assim, por essa capacidade de relação e de resolução corporal a que o bebê imaturo ainda não pode chegar, um cunho afetivo e uma natureza emocional verdadeiramente transcendentais.

Não dispondo de outros recursos senão o seu corpo e a sua sensibilidade interoceptiva, visceral e íntima, o bebê humano expressa o seu bem-estar ou o seu mal-estar pela sua tonicidade e pela sua gestualidade fortuita e episódica. O corpo assume, então, neste estágio, o núcleo crucial e preferencial de onde emanam todos os processos de comunicação não-verbal, uma complexa linguagem corporal infra-estrutural, de onde mais tarde vão emergir os gestos simbólicos e, depois, as palavras.

Com o tempo, a interação criança-meio, mediatizada pela ação intencional dos outros, assume um poder de comunicação original. Ao responder em termos de motricidade afetiva e tônico-emocional às reações do bebê, o adulto acaba por desenvolver um repertório comunicativo de reciprocidade afetiva, pois, ao cuidá-lo, assisti-lo, agarrá-lo, suportá-lo e manipulá-lo, os seus movimentos acabam por atingir um relevante significado relacional.

Imersa em um envolvimento social, a criança de tenra idade não dispõe ainda de uma delimitação corporal, e mesmo pélvica, entre si e o outro, por isso é uma espécie de apêndice social indivisível. Vivendo de forma sincrético-social, o recém-nascido, dependente das ações, das

posturas, das atitudes e dos cuidados dos outros, antecipa por essa riqueza interativa prática, relacional e motora a emergência da consciência de si.

A motricidade do outro e a que emana de si próprio acabam por materializar todas as formas de expressão, de compreensão, de intencionalidade, de significação e de transcendência interativa. Elas acabam sendo um palco original, onde vão desenhar-se os primeiros vínculos e as primeiras redes de intimidade emocional e relacional do bebê.

A alternância de relações e de interações entre a criança e o adulto que mais proximamente a assiste e cuida vão permitir lentamente que ela se diferencie dele a partir das suas próprias ações; a gênese do eu surge a partir do outro, daí a importância da interação precoce que o adulto tem com o recém-nascido, quase toda ela baseada em processos corporais, afiliativos, interativos, mímico-gestuais e motores, que dão expressão à sua intencionalidade afetiva e relacional.

O outro é, portanto, um construtor do eu (daí o papel da díade mãe-filho), na medida em que ele vai sendo progressivamente internalizado e incorporado como parceiro permanente. O eu e o outro, em relação dialética, dão lugar aos primórdios da vida psíquica, a ação de um dá lugar à formação da vida psíquica no outro, em uma dualidade interna antagônica a partir da qual a singularidade se constrói e co-constrói. O outro assume-se, assim, como um estranho essencial à formação do eu.

A afirmação da identidade do eu busca no outro a sua afirmação, daí a importância da motricidade do outro na formação da motricidade do eu. É nesse sentido que o pensamento walloniano considera o recém-nascido um ser intimamente social. É social não em virtude de contingências exteriores ou extra-somáticas, mas em consequência de uma necessidade interior e intra-somática, isto é, genética, biológica e neurológica.

O recém-nascido, com os seus reflexos, movimentos agitados, desajeitados e irregulares, uma espécie de impulsividade motora, in-

tegra os movimentos dos outros como uma primeira modalidade de comunicação com o ambiente, e é a sua transformação em gestos úteis e significativos que virá a preparar e a permitir os seus primeiros sucessos em relação ao seu desenvolvimento.

Autor da sua própria ação e objeto da ação do outro, o bebê humano progride de uma indiferenciação corporal para uma identidade de si, a partir das interações motoras com os adultos, que acabam por modelar o seu eu, consubstanciando a formação da sua consciência individual, que vai emergindo de uma consciência social e coletiva.

A construção do eu neste estágio é, conseqüentemente, de preponderância afetiva centrípeta, porque resulta da ação e da emoção do outro sobre si. Para Wallon, trata-se de um processo corporal centrípeta que obriga a consciência do bebê a virar-se para as alterações interoceptivas e proprioceptivas que acompanham as carícias, as formas de pegar e de manipular do adulto (o *holding* e o *handling* de Winnicott, 1969, 1971, 1972).

A atividade do bebê está voltada essencialmente para as sensações internas, viscerais, tônicas e musculares, e é a partir dessa integração sensorial, decorrente da interação que ele estabelece com os adultos experientes que o rodeiam e envolvem, que tais sensações corporais, modeladas por substratos neurológicos específicos que as diferenciam em termos de agradabilidade e desagradabilidade, se transformam em sensações afetivas.

Enquanto a motricidade do bebê é ativada por sensações interoceptivas e proprioceptivas, as reações afetivas e interativas são ainda incipientes, mas a incubação relacional investida pelos adultos acabará por dar origem aos apegos e vínculos mútuos e íntimos que decorrerão, mais tarde, nos outros estádios.

O bem-estar do bebê é, então, consequência das sensações dos órgãos internos, que fazem chegar ao seu cérebro as excitações que vêm das suas vísceras, como as sensações de fome ou de sede, por exemplo. Uma vez satisfeitas pela motricidade do outro, e não pela sua auto-

locomoção, ainda exógena, vão provocar reações hedônicas e tonicamente gratificantes, que acabam por se transformar em sensações afetivas progressivamente mais diferenciadas.

De uma motricidade exógena que tende a uma motricidade autógena, a atividade do bebê, também assegurada pela maturação dos centros reticulares e cerebelar, começa a ser mais dependente da sensibilidade proprioceptiva que está já mais relacionada com a motricidade vertebrada e com as competências ou aquisições mais elementares de locomoção, como a reptação e a quadrupedia, que vão estar implicadas na conquista do espaço, primeiro do espaço do próprio corpo e do envoltório da pele (egocêntricas) e, depois, do espaço à volta do corpo (alocêntricas).

As terminações sensitivas, cada vez mais integradas, já não brotam das vísceras, com o advento da motricidade autógena, as terminações que geram informações sensoriais localizam-se nos músculos, nos tendões e nas articulações, a motricidade vai começar a ser, então, o centro de interesse da atividade do bebê e do seu bem-estar.

Com a motricidade autógena, mais organizada em termos de segurança equilibratória e de sustentação tônica da cabeça e do tronco, o conhecimento e a exploração do mundo exterior vão dar origem a outro tipo de sensibilidade muito importante, a sensibilidade exteroceptiva, uma sensibilidade ainda incipiente neste estágio e baseada em descargas motoras, que vão sendo sucessivamente reduzidas e reguladas, porque vão dar lugar à emergência dos primeiros sistemas de inibição motora que surgirão bem mais tarde no desenvolvimento psicomotor da criança.

Percebemos, a partir daqui, como a motricidade é o suporte comum e original de onde vão nascer as realizações da vida psíquica, e de onde nascerá uma simbiose entre as sensações intra e extra-somáticas. De uma imperícia motora exógena, dependente e sobrevivente, a criança passa a uma motricidade cada vez mais autógena, independente e sinérgica. Ela não diferencia ainda as suas sensações proprioceptivas e não dispõe de equipamento motor para as auto-

satisfazer, por esta razão, ao longo do seu desenvolvimento psicomotor, ela transita de uma simbiose fisiológica para uma simbiose afetiva.

Tal simbiose, caracterizada pelo estágio inicial do psiquismo, que resulta de um interpsiquismo, vai dar lugar a manifestações de reciprocidade afetiva e de contágio emocional entre o bebê e os outros, que, por sua vez, vão estar na origem do seu intrapsiquismo complexo e personalizado. Ao mesmo tempo que decorre esta construção e co-construção do eu, ocorrem processos dialéticos de satisfação-frustração que acabam por constituir associações entre respostas motoras e estímulos sensoriais e entre a construção de adaptações e a recepção e a satisfação de necessidades. As impulsões orgânicas emanadas do seu corpo acabam por gerar formas de ação sobre o meio que surgem do seu cérebro, ou seja, de um fator psíquico e de um esboço de consciência e de psiquismo que se constitui a partir de uma dialética integrada, entre fatores biológicos, viscerais e orgânicos e fatores sociais, afetivos e culturais.

### **Estádio tônico-emocional (dos 6 aos 12 meses)**

A partir da descoordenação, da imperícia e da inquietação motriz inicial acima referida, a consciência esboça as suas primeiras aquisições que, embora ainda sincréticas e confusas, anunciam a chegada do movimento significativo, isto é, do movimento para alguma coisa e para algum fim (Wallon, 1928).

O movimento surge como uma das principais formas de comunicação da vida psíquica do bebê, pois é com ele e através dele que se vai relacionando e interagindo com o envolvimento exterior, quer das coisas quer das pessoas.

Com um corpo que comunica através de gestos e de mímica, ainda conseqüentemente não-verbal, a criança de tenra idade utiliza o seu corpo total e os seus gestos como realizações mentais, exatamente porque acabam por testemunhar o significado intrínseco da sua atividade interiorizada, antes que ela seja exteriorizada e expressa.

Partindo de movimentos de equilíbrio e de reações de compensação gravitacional, integra-

das sensorialmente pela tonicidade, pelo sentido tátil-cinestésico e pela pele, e essencialmente reguladas pelo sistema vestibular e cerebelar, a criança evolui da postura deitada à postura sentada, de reptações (arrastando o corpo no solo, de onde recebe inúmeras sensações), a locomoções quadrúpedes, já com o corpo elevado acima do solo, por efeito dos apoios dinâmicos das mãos. Por meio dessa evolução motora vertebrada, a conquista do espaço começa a ser uma aventura fascinante para a criança, aventura que, obviamente, revela condições excepcionais para o surgimento de multifacetadas mudanças de comportamento.

Nesta linha de hierarquização integrada da motricidade, a criança atinge outra dinâmica de deslocamentos do seu corpo e outra complexidade de manuseio de objetos.

No desenvolvimento da locomoção e da apreensão, como que ilustrando o percurso filogenético da motricidade da espécie humana, do *Homo habilis*, quando a criança já controla a posição sentada e com as suas mãos liberas manipula objetos, ela transita para outro nível de desenvolvimento psicomotor, o do *Homo erectus*, quando esboça as primeiras tentativas de reptação vertical e de imobilidade gravítica. Tais competências psicomotoras vão não só gerar, como aquisições básicas da sua identidade, a busca da segurança gravitacional bípede, como vão alterar significativamente a auto-percepção que ela vai adquirindo de si e do espaço por si explorado.

A terceira fase desta organização motora vai caracterizar-se por reações expressivas e mímicas, mesmo protolinguísticas, que podem envolver competências de imitação e de seqüencialização gestual, já portadoras de transcendência motora, porque próprias de atitudes e de posturas sociais interiorizadas e incorporalizadas.

A motricidade decorrente da dupla atividade muscular, tônica (consistência e forma) e clônica (alongamento e encurtamento), neurossensorialmente combinadas, vão progressivamente superando as descargas motoras do estágio anterior e começam a desenhar gestos mais coordenados, precisos e perfeitos, com

significado comunicativo. A maturação e o meio exterior, enriquecidos pela sua influência mútua, vão promovendo o potencial exploratório e expressivo da criança. A fase impulsiva vai sendo progressivamente abandonada para tender para uma fase tônico-emocional mais projetada no envolvimento cultural.

A excitação é, então, superior à inibição, e assiste-se, por isso, a um exagero das funções tônicas. O movimento que ensaia as primeiras relações com o mundo exterior expressa, já nos esboços e tentativas de atitudes posturais em que assenta, quanto estas quase-atitudes já traduzem, por um lado, o prelúdio de relações circulares entre motricidade e sensibilidade e, por outro, o sinal indicativo de que se aproximam as primeiras representações mentais permanentes.

A emoção é, no entanto, ainda o verdadeiro e quase único detonador da ação, ou seja, uma pré-linguagem de verdadeiro significado interafetivo e inter-social, na medida em que as expressões emocionais dependem da relação com os outros, principalmente a mãe, que é, de fato, um adulto socializado portador de cultura e seu peculiar transmissor. Só assim nos podemos aperceber, como Wallon (1930, 1950, 1963) considera a criança um ser social, genética e biologicamente.

As trocas entre adultos e crianças, com gestos, carícias, atitudes, mímicas, vocalizações, abraços, interações, etc., vão adquirindo nuances afetivas nas quais podem flutuar sinais de alegria e contentamento, mas também e dialeticamente, sinais de tristeza, cólera, dor, etc.

Nesse diálogo tônico e corporal, de índole relacional e afetiva, podem surgir graduações e variações determinadas, que vão sendo filtradas – e mesmo integradas – em termos de seletividade emocional, principalmente pelos efeitos hedônicos tônico-viscerais que induzem ou não. Uma linguagem emocional se instala lentamente, com características não-verbais e não-simbólicas, mas de grande relevância social, uma vez que uma nova faceta da sociabilidade se começa a perspectivar.

Nascida de puras emoções emanadas do corpo, a afetividade primária é paralelamente



somática, epidérmica e tátil-cinestésica e extra-somática, relacional e social, porque a criança não se pode auto-estimular ou sentir tais efeitos através da sua motricidade incipiente e não-intencional.

Efetivamente, são os adultos a fonte primordial da afetividade (Zazzo, 1975), são eles que acabam por dar significado aos gestos, posturas e choros das crianças, manifestações corporais essas que possuem um potente efeito de contágio emocional e que acabam por produzir entre eles vínculos muito importantes e essenciais ao seu desenvolvimento psicomotor.

O bebê é uma espécie de perito em afetividade, porque a sua atividade acaba por afetar a atividade dos outros que o rodeiam; ele afeta o adulto porque o contagia e solicita para que ele satisfaça as suas necessidades. O bebê afeta o meio ambiente, neste caso, os adultos experientes que o cercam, obtendo, através dessa estratégia interativa ancestral, respostas para satisfazer as suas necessidades. A vida psíquica gerada a partir desta interação relacional, entre experientes e inexperientes, então toma forma, dando origem à consciência subjetiva e à individualidade da criança. Nesse aspecto, além de muitos outros, Wallon aproxima-se do pensamento de Vygotsky (1978, 1993).

Com a riqueza da interação e das trocas com os adultos, o bebê vai estabelecendo associações e aprendendo com as situações envolventes, a sua atenção seletiva começa a antecipar efeitos, os primeiros sinais de cognição começam a emergir, os primeiros atos voluntários e os primeiros traços de uma motricidade planificada começam a aflorar e a despontar, as pré-aptidões das atividades circulares estão já em pré-laboração.

Os efeitos visuais e auditivos agregados à motricidade incitam a criança à repetição com objetivo de reprodução de conseqüências e de suas variantes. A mão atrai a visão, quando manuseia objetos, a voz atrai a audição, quando produz balbucios, entoações ou prosódias lúdicas, a explosão de novas competências psicomotoras de comportamento torna possível a sua repetição por meio da coordenação integrada (equifinalidade) dos componentes perceptivos e motores que o produzem.

Em outro aspecto, mais relacionado com a constituição do esquema corporal, a criança recorre também às atividades circulares quando experimenta e estimula zonas erógenas do seu corpo, assumindo um interesse particular em apalpar e tocar nos orifícios do corpo para atingir efeitos cutâneos hedônicos. Desde a mão e os pés na boca às explorações com os órgãos genitais, etc., a noção e a consciência do corpo têm origem nestas reações circulares que antecipam os estádios sensório-motor e projetivo seguintes.

Embora já em busca de uma relação com o mundo exterior envolvente, a criança neste estágio parece estar mais interessada na presença, na voz e na motricidade humanas, mesmo quando os objetos acabam por desencadear mais o seu interesse se forem apresentados e mediatizados pelos adultos.

A profunda relação entre a função tônica e a emoção é encarada por Wallon (1931, 1932b, 1970) como crucial neste estágio de desenvolvimento psicomotor; por isso, a tonicidade é um dos alicerces da teoria original da psicomotricidade.

A emoção, sendo regulada e moldada pela função tônica, com complicados encadeamentos neurofuncionais localizados preferencialmente na substância reticulada, acaba por resultar de uma dialética interativa que joga com a atividade interior das vísceras e a atividade dos músculos em relação com o envolvimento, por esse fato, a tonicidade é a matéria-prima da vida afetiva, daí a sua inscrição na postura e na motricidade da criança.

O aumento do tônus (hipertonicidade) e o seu escoamento ou redução (hipotonicidade) refletem nuances da vida afetiva da criança, traçam a sua história singular e, nas palavras de Wallon (1970a, 1970b), vão esculpindo o corpo.

Carícias e traumatismos, voz calma e doce, gritos ou berros, alegrias e sofrimentos, etc., são experimentados no corpo da criança e filtrados pelo tônus. Por esse fato, a tonicidade dá suporte à vida afetiva e é um veículo por excelência da sua dinâmica; a sua inter-relação complementar é profunda e projeta as manifestações emocionais como suporte básico das aquisições sensório-motoras e projetivas futuras.

A análise das emoções permite-nos perceber que elas são modalidades arcaicas, mas básicas, da sensibilidade e da motricidade, daí o papel relevante da emoção na evolução global da criança.

As emoções e os movimentos são condutas edificadas pela tonicidade, que, como plasma de maturação neuromuscular, vai permitindo a edificação das posturas, das atitudes e dos gestos. Atitudes que são aqui consideradas como estruturas intermediárias entre o real e a representação, que influenciam dialeticamente o desenvolvimento da afetividade e da inteligência.

Sendo a evolução da criança descontínua, plena de antagonismos, de oposições, e mesmo de conflitos emocionais, na visão dialética walloniana, ela alterna e flutua, muitas vezes, entre os vários estádios do seu desenvolvimento. Não é uma evolução linear constante e progressiva que Wallon defende; ao contrário, sua perspectiva é dialética, espiralada e se dá por saltos ou rompimentos. Nessa linha de pensamento, o caráter afetivo centrado sobre si dá lugar na criança a um período mais cognitivo e extracentrado para a apropriação do real.

À construção de si segue-se, por assim dizer, uma construção do real. De uma dimensão centrípeta e subjetiva do ser, a criança parte para uma dimensão centrífuga e objetiva do real, as funções tônico-emocionais vão, em seguida, dar lugar a funções sensório-motoras e projetivas com o meio ambiente, uma mudança significativa vai operar-se, a atividade de aspecto emocional e afetivo intracorporal passa a dar lugar a uma atividade exploratória extracorporal. Das sensibilidades íntero e proprioceptivas, a criança projeta-se, agora, para as sensibilidades exteroceptivas, passando de uma motricidade global e indiferenciada a uma motricidade cada vez mais sutil e sinérgica.

Por outras palavras, em Wallon (1930, 1950, 1956, 1963, 1970), aquilo que transforma o fisiológico em psicológico é a tonicidade, daí as suas relações com as emoções, que são, ao mesmo tempo, condutas motoras e condutas sociais nas primeiras modalidades de adaptação, isto é, são primeiro condutas solidárias antes de serem so-

litárias, co-construídas antes de serem autoconstruídas. No adulto, como diz Zazzo (1948, 1969, 1975), discípulo de Wallon, a emoção é um fator de desorganização de comportamentos, mas, na criança, a emoção é um fator de organização, de comunicação e de expressão.

### **Estádio sensório-motor (dos 12 aos 24 meses)**

As relações da criança com o seu ambiente multiplicam-se e aumenta, portanto, a maturidade na organização das suas sensações, ações e emoções, do estágio anterior impulsivo e dependente do outro, passa a novos encadeamentos de causa e efeito, provocando no outro novas disposições para satisfazer as suas necessidades.

O subjetivo já pode dominar o afetivo, e a correlação entre as experiências motoras e sensoriais torna-se mais evidente, promovendo-se, ao mesmo tempo, uma nova faceta na diferenciação entre a criança e o mundo exterior, que passa agora a ser um continente a descobrir, a explorar e a manusear, não só em termos motores, mas em termos psíquicos, exatamente porque a motricidade vai desencadear representações e noções das coisas e, conseqüentemente, vai constituir-se como um prelúdio da atividade simbólica.

A expressão da psicomotricidade começa, então, a ter mais sentido e significado, e é aqui que se dá uma das passagens mais relevantes do biológico ao psicológico e, deste, ao social.

A percepção torna-se mais precisa, e o movimento conseguido tende a ser repetido, o que vai permitir a eficiência e a inteligência do gesto e a eliminação dos gestos inúteis ou sincinesias. Vemos aqui que Wallon (1958, 1969, 1970) analisa os movimentos e os gestos como expressões dirigidas para os outros e para os objetos, isto é, como uma linguagem emocional e não-verbal (Nicolas, 2003).

Antes que surjam os esboços de uma linguagem falada, uma linguagem corporal complexa está já em pleno desenvolvimento e dá suporte àquela. A construção da realidade antes de ser simbólica é eminentemente não-simbólica, tônico-postural e sensório-motora.



A criança vai se estruturando na repetição e na reprodução de ações, já sabendo e antecipando o fim a que se destinam, tendo consciência das suas finalidades. Em oposição ao estágio impulsivo e emocional, mais subjetivo e centrípeto, com predomínio afetivo, o estágio sensório-motor, mais objetivo e centrífugo, marca a superação definitiva da gravidade em termos de macromotricidade; daí a fase de exploração da realidade exterior que caracteriza este período em termos também micromotores (Fonseca, 1999).

O efeito da própria ação ou conduta transforma-se na auto-retroação da sua coordenação e aprendizagem. A adesão da criança ao real neste período explica-se também pelo seu instinto de investigação, de exploração e de curiosidade, ao qual se juntam também os prelúdios da simbolização e da representação, componentes básicos para a construção da realidade (Dantas, 1992; Galvão, 2000).

Diante dos objetos não só se operam manipulações das suas propriedades, como também das partes do seu corpo. A criança manipula o objeto manipulando-se a si própria, tornando o objeto parte intrínseca do seu corpo e do seu ser total.

A relação sujeito-objeto assume um papel original no pensamento walloniano, exatamente porque ambos se tornam dialeticamente necessários e complementares ao surgimento de sistemas funcionais fundamentais para o desenvolvimento psicomotor. Ao manipular objetos, a criança atinge efeitos que a excitam emocionalmente e a encantam como autodescoberta, fazendo com que os mesmos gestos se repitam e se automatizem, porque geram sensações viscerais e musculares agradáveis e arrebatadoras. Explora objetos ao mesmo tempo que se explora corporalmente a si própria, autoconhecendo-se.

Visando à obtenção dos mesmos efeitos, a criança parece envolver-se em repetições e ações perseverantes sobre os objetos que parecem imutáveis, mas que, no fundo, vão estar na base da construção de cadeias circulares sensório-motoras muito originais. Atira objetos ao chão observando o seu desaparecimento, agarra-os com vigor e desloca-os para os perseguir visual

e auditivamente; pára de reproduzir os mesmos gestos, agita os objetos porque busca novas fontes de informação.

Com os objetos, a criança coordena ações com sensações, ajustando o gesto aos seus efeitos característicos, uma espécie de gênese do conhecimento que emerge da sua ação. Ações e noções, objetivos e fins, ao serem coordenados, vão refinando a sua apreensão manual e digital, a sua apreensão visuoespacial e auditivo-rítmica, a sua percepção, a sua linguagem, a descoberta das suas propriedades e dos seus atributos, o aguçamento das suas sensibilidades, a planificação dos seus gestos, etc., tornando a sua motricidade cada vez mais organizada, pensada e percebida. Sentir, agir e perceber reúnem-se em um ato total inseparável nos seus componentes.

Para a exploração do espaço como campo visual, a manipulação e a coordenação oculomaneira é a condição essencial. O domínio da mão pela visão, que se descobre como unidade funcional e como arquiteta do psiquismo, é simultaneamente uma primeira conquista do espaço exterior e o início de uma nova aprendizagem; a tentação que os objetos do envolvimento constituem para a criança são uma simbiose motora, afetiva e cognitiva. Ela quer mexê-los e senti-los muito antes de reconhecê-los ou percebê-los.

O objeto, uma vez apreendido visualmente, é apreendido inicialmente pelas duas mãos da mesma maneira. Posteriormente, a criança aprende a utilização inteligente das duas mãos, o que requer uma divisão funcional bimanual e uma dominância manual essencial ao seu desenvolvimento de aquisições motoras finas mais versáteis e complexas. Uma mão para a função de iniciativa e outra para a função auxiliar, onde progressivamente cada mão passa a ter o seu papel e passa a esboçar um indício de especialização neurofuncional e inter-hemisférica.

As possibilidades explorativas deste estágio são enriquecidas com a novidade da marcha bípede e assimétrica, que, obviamente, favorece a sua relação com o mundo exterior, desde que as condições ecológicas o permitam.

Com tal aquisição filogenética crucial, a sua independência, suficiência e segurança postural,

alargando os seus poderes de investigação e modificação do ambiente e do meio, permite o acesso a novos meios de interação com objetos e com o espaço envolvente.

Ao se deslocar de um lado para o outro e sempre em diálogo com os objetos, ela acaba por nomeá-los, identificá-los, localizá-los e diferenciá-los. Do espaço próprio egocêntrico e aloctêntrico que conseguia com a sua postura sentada, a criança passa agora, neste estágio, com o auxílio da marcha bípede, a explorar o espaço geocêntrico. Sua ação deixa de ser imediata, o espaço deixa de ser concreto, e o tempo deixa de ser presente (Dantas, 1992).

O reconhecimento espacial dos objetos permite à criança desenvolver uma inteligência prática e uma inteligência das situações – uma verdadeira inteligência cinestésica e corporal, segundo Gardner (1998) – de grande importância para o desenvolvimento das competências não-verbais da linguagem. Com a marcha, encontra um novo alento para a sua diferenciação gradativa. A criança com a marcha e com a linguagem tem novas possibilidades para objetivar e concretizar os seus desejos e necessidades, ela acaba por se distanciar das ações e situações imediatas, pode agora prolongá-las no espaço e no tempo, pode recordá-las, rechamá-las, antecipá-las e imaginá-las.

Wallon (1963, 1969, 1970), na sua obra original, preocupa-se fundamentalmente em saber como os movimentos, primeiro como agitações e espasmos difusos, aliás, como os gritos e choros, que atuam prematuramente como puras descargas motoras, se tornam progressivamente em sistemas sensório-motores neurofuncionais e em entidades psíquicas, uma vez que produzem uma relação inteligível significativa com o envolvimento. As relações inteligíveis e mais distanciáveis entre as ações (*inputs*) e as situações (*outputs*), constituem-se como prelúdios do pensamento.

É este sentido mais dinâmico da psicomotricidade que vai projetar a criança em outros estádios de desenvolvimento. Os seus gestos, precedendo as palavras, materializam um paradigma fundamental da evolução da espécie

humana, isto é, a evolução do gesto à palavra (Leroi-Gourhan, 1964; Fonseca, 1995).

A motricidade global e fina, respectivamente macro e micromotoras, e a linguagem, uma oromotricidade, dão oportunidade à criança para poder se projetar no mundo dos símbolos. Com base naqueles instrumentos psicomotores, projeta-se no mundo exterior por meio de gestos evocativos e, nessa interação dinâmica, vai extraindo e captando dele novas relações e significações proto e pré-simbólicas.

O ato mental interiormente organizado vai projetar-se exteriormente, com base no ato motor. O pensamento inicial da criança, ainda incipiente e vago, vai necessitar dos gestos para se exteriorizar, enquanto os instrumentos verbais não estão integrados; os gestos, encarados como instrumentos não-verbais, vão servir para veicular as suas idéias e as suas noções. O gesto precede a palavra, abre-lhe o caminho e representa-a, e pode perfeitamente substituí-la quando a sua rechamada não está ainda acessível ou integrada.

Dado que o pensamento da criança está ainda no seu berço, ela serve-se muito de gestos para se exprimir, tendo em consideração que a sua imaginação e representação são ainda restritas e limitadas experiencialmente. A exuberância dos gestos é característica da pobreza de instrumentos verbais também no adulto, principalmente se for iletrado. A falta de utensílios simbólicos gera a necessidade de comunicar por gestos, daí o papel destes nas histórias infantis e mesmo nos jogos simbólicos.

Graças à função simbólica, a criança pode integrar, elaborar e exprimir o espaço no qual os objetos se localizam e distribuir temporalmente as ações com eles projetadas, lidando com o real não só de maneira direta, concreta e motora, mas também de forma indireta, abstrata e simbólica. Com tais instrumentos metamotores ou neo-motores (Fonseca, 1974a, 1974c, 1977c, 1999), a criança pode e é capaz de diferenciar os objetos de si própria e dos outros, destacando-os de si e apropriando-se deles. Mas, para tanto, é necessário constituir-se como um eu corporal, um componente essencial também deste estágio de desenvolvimento.

Wallon (1931, 1954, 1956) refere-se a este estágio sensório-motor como um período de individualização progressiva da criança, no qual se opera a verdadeira representação de si mesma, separando-se da confusão indiferenciada entre o corpo e a realidade em que se encontra na etapa anterior de desenvolvimento. É efetivamente neste período de exploração do mundo exterior que se acaba de dar igualmente uma descoberta do mundo interior, uma consciência corporal que destaca o eu do não-eu, algo em que se constrói uma fronteira mental do ser, entre o interior da pele e o seu envolvimento, onde se instala a unidade da sua pessoa.

As relações entre ações e sensações, ao se ampliarem e distanciarem interiormente, com tanto esplendor em interação com o mundo exterior, ao estabelecerem inúmeras informações dentro e fora do corpo, centrípetas e centrífugas, proprioceptivas e exteroceptivas, têm de assegurar um tráfego de informações que seja harmonioso e integrado, isto é, um processo que produza uma totalidade experiencial significativa que diferencie o que pertence ao mundo exterior e o que pertence ao próprio corpo, ao próprio eu da criança.

Neste aspecto particular da consciência corporal, embora Wallon não lhe faça uma referência significativa, o sistema vestibular assume um papel crucial de transição e de diferenciação entre os dois mundos, o intra-somático e o extra-somático. Devido a esse fato, sua perturbação ou alteração funcional pode bloquear ou desvirtuar o sentido transiente entre os vários estádios do desenvolvimento psicomotor.

É essa relação entre a pessoa da criança e a sua imagem que Wallon (1931, 1932b, 1954, 1963b) descreve, de forma incomparável, como o reconhecimento da imagem especular que emerge também neste estágio. Ao reconhecer a sua imagem refletida no espelho, a criança revela a compreensão de que sua imagem corporal pertence ao plano da sua representação mental, integrando, simultaneamente, sensações, percepções e imagens de si, como também demonstrou magistralmente Lacan (1949).

Perceber que a imagem do seu corpo no espelho é ela própria e relacioná-la consigo mesma não é uma aquisição cognitiva insignificante, pois a ausência de tal reconhecimento é identificável em crianças autistas, que parecem carecer deste sistema funcional, que está por trás da formação do eu (o *self* dos autores anglo-saxônicos). Com base nesta concepção do Eu, Wallon, muito antes, aproxima-se da denominada teoria da mente avançada por vários estudiosos do autismo e das psicoses infantis (Baron-Cohen, 1995; Tustin, 1987).

Wallon descreve que as crianças, aos 6 meses, são insensíveis às suas imagens especulares, depois, mais tarde, elas se fixam nelas, começando por se interessar pelos movimentos que realizam diante dele, tentando apanhar a sua própria imagem sem o conseguir, apesar de já as perceberem como estranhas e exteriores a si.

Com 1 ano, a criança, ao ver sua imagem no espelho, toca-o e vira-o, como se quisesse tocar a sua imagem, brincando com ela e fazendo jogos de mímica e de interação. O seu interesse, primeiro centrado no espelho, e só depois na sua imagem, revela a passagem de uma fase animista para uma fase instrumental; e pouco a pouco a criança recria a sua imagem especular, beijando-a e acariciando-a. Dando-lhe vida própria, ela a percebe como duas personagens desempenhando um só papel.

Aos 2 anos, ela consegue atribuir a si mesma a sua própria imagem refletida no espelho, é o acesso à sua auto-imagem, a verdadeira incorporização cognitiva multicomponencial do corpo na sua unidade pessoal, no seu eu total e personalístico, um eu psíquico que, continuando sincrético, caminha para o estágio seguinte, para um enriquecimento cada vez mais diferenciado de si próprio.

### **Estádio projetivo (dos 2 aos 3 anos)**

A percepção dos objetos e a sua descoberta pela respectiva manipulação (Wallon 1958, 1959, 1963, 1969) torna possível a organização das primeiras representações, verdadeiras intenções gestuais e figuras motrizes basea-

das nas múltiplas associações sensório-motoras adquiridas. A ação não é apenas uma pura estrutura de execução ou de expressão, mas uma fonte de estímulos para a atividade mental.

A criança só conhece os objetos a partir do momento em que age sobre eles corporalmente, tátil e cinestesicamente. A passagem do ato ao pensamento é, pois, o prelúdio da consciência.

A atitude postural adquire, neste estágio, a sua verdadeira autonomia, a sua suficiência adaptativa, equivalente a uma segurança gravitacional emocionalmente projetada no mundo, o que lhe confere uma maior disponibilidade para a conquista do real – sem ela a sua apropriação não se interioriza nem incorpora, como facilmente podemos constatar em crianças com atrasos de desenvolvimento ou com disfunções cerebrais. É também dentro desta visão walloniana que o gesto, indiciando e evocando a palavra, prolonga a ação e marca o início da objetivação.

Wallon, nesta fase projetiva, dá uma grande importância ao simulacro e à imitação que considera imprescindíveis para novas aprendizagens. Com esta metamorfose não-sensório-motora, mas já psicomotora, marca-se a identificação e a atenção compartilhadas que estão implicadas nas aquisições sociais mais elementares, ditas auto-suficiências de higiene, de alimentação e de vestuário.

A imitação como ligação e relação psicomotora, e não como gesto imposto ou comandado, dá lugar a uma espécie de impregnação de posturas e de atitudes, um resíduo integrado de gestos e de ações, que tendem a transformar-se em imagem mentais.

Além da marcha bípede e da linguagem, a imitação, o simulacro e as reações em eco surgem, neste período, como processos fundamentais do desenvolvimento psicomotor da criança. Todos induzem a atos que relacionam a motricidade com a representação, a ação com a imaginação.

Ao imitar os modelos sociais, a criança, incubando-os corporalmente e construindo imagens mentais contextualizadas, recria-os e modifica-os, através de interiorizações, de elaborações e de exteriorizações sensório-motoras.

Ao recorrer ao simulacro, um pensamento apoiado em gestos, que consegue substituir objetos e rechamá-los para novas situações sem tê-los de fato presentes, a criança pode comunicar já com base em atos sem objetos reais. Gestos e representações atingem, nesta fase, um pensamento ideomotor, uma narrativa e uma ficção, um faz-de-conta que ilustra um desdobramento da realidade, pressupondo o início definitivo da representação que rompe com o sincretismo anterior e abre novas portas ao pensamento simbólico prospectivo. A sequência do sinal ao símbolo e deste, ao signo, é utilizada por Wallon para introduzir o simulacro, ou seja, uma representação do objeto sem objeto, pura mímica, onde o significante é o próprio gesto.

A partir deste estágio, a criança é capaz de dar significação ao símbolo e ao signo, ou seja, passa a ser capaz de encontrar para um objeto a sua representação e para a sua representação, um signo. A palavra assume, assim, o gesto, representa-o e duplica-o; de uma linguagem corporal, a criança (aliás, como os nossos antepassados) passa a utilizar-se de uma linguagem falada, o primeiro sistema simbólico. A linguagem passa a ser, progressivamente, o instrumento do pensamento da criança, a ferramenta por excelência da sua atividade mental, mas, para atingir este patamar, o vocabulário gestual tem de diversificar-se.

A identificação e a imitação produzidas com o corpo e a motricidade da criança iniciam o processo projetivo da socialização. Por meio de tais instrumentos psicomotores, e não meramente motores, a criança integra os modelos sociais que se exibem no seu envolvimento contextualizado.

Ao produzir simulacros, imitações, ecomímicas, ecolalias, ecocinésias, ecopraxias, ou seja, sequências de ações mais ou menos complexas, mais ou menos integradas e controladas pelo sistema nervoso, a criança, sem a presença de sujeitos ou de objetos, pode torná-los presentes, recuperá-los, rechamá-los e substituí-los no palco da sua ação e, conseqüentemente, na sua imaginação.

De simples imitações diferidas diretamente em um “aqui e agora”, a criança passa progressi-

vamente a imitações simbólicas expressas indireta e transcendentemente, porque mobiliza modelos mentais de sujeitos e objetos física e sensorialmente ausentes, mas mentalmente (re)presentes. A passagem do sensório-motor ao psicomotor está agora assegurada e integrada.

A motricidade projetiva da criança, neste período, passa a ser simultaneamente uma ação e uma figuração mental, uma infra-estrutura psíquica fundamental, porque o seu gesto se transforma em um instrumento essencial de projeção das suas idéias.

O gesto conduz, então, a idéia – só mais tarde é conduzido por ela. O controle do gesto inverte-se ao longo da psicogênese, daí o sentido ideomotor da transição do ato ao pensamento.

A atividade mental da criança emerge, conseqüentemente, da interação dinâmica entre a periferia e o centro do seu organismo, entre o corpo e o cérebro, em relação constante com o meio ambiente e com o contexto social onde ela está inserida. É dentro deste pressuposto que Wallon aborda a sua teoria psicogenética (Krock, 1994). Para ele, a criança é um ser organicamente social. Organicamente porque entram em jogo complexos, alternados e dialéticos processos psíquicos e motores, como acabei de analisar. A motricidade não pode ser, portanto, dissociada do conjunto do funcionamento mental total e evolutivo da criança; ela confunde-se com a sua própria personalidade e é uma das suas principais disposições de desenvolvimento e de aprendizagem.

### **Estádio personalístico (dos 3 aos 4 anos)**

O estágio personalístico está voltado para a pessoa, para o enriquecimento do eu, e, essencialmente, para a construção da personalidade, onde a consciência corporal adquirida paulatinamente ao longo dos estádios anteriores e a aquisição da linguagem se tornam os principais componentes integrados.

A passagem do ato motor ao ato mental opera-se por meio da gnose e do reconhecimento do corpo, uma representação vivida experencialmente e integrada contextualmente, isto é, uma integração sensorial e perceptiva da expe-

riência vivida materializada pela motricidade, seletivamente diferenciada pela capacidade de a criança se auto-reconhecer.

O surgimento de um espaço subjetivo psicologicamente integrado e com uma fronteira unificada e sentida como totalidade, como é a pele, acaba por gerar na criança uma gnose do seu corpo que unifica as suas partes em um modelo de si, uma construção do seu próprio sujeito capaz de o sentir e representar. Ao tomar consciência de si, a criança acaba por se diferenciar do outro, e assume a constituição da sua personalidade. Um eu corporal tende a um eu psíquico, um sujeito social autônomo e individualizado, pronto a afirmar-se e a enfrentar problemas e também conflitos.

A passagem do estágio sensório-motor ao projetivo, e deste ao do personalismo (no sentido de gênese da personalidade), exige uma alternância de funções, uma espécie de subordinação da vida psíquica a um predomínio da afetividade preferencialmente enfocada na construção de uma imagem pessoal, imagem que necessariamente provoca um novo ponto de partida e um novo ciclo do desenvolvimento psicomotor, na ótica de Wallon (1970a, 1970b).

As raízes da sua personalidade, centradas na sua motricidade exploratória e relacional, dinâmica e socialmente interativa, como vimos nos estádios anteriores, tendem a desenhar um modelo psíquico do corpo da pessoa da criança, um espaço do seu eu compreendido em uma temporalidade cinestésica única; isto é, um espaço afetivo construído com reciprocidade, interdependência e significação relacional personalizada, no qual o outro se mantém como parceiro inseparável em termos de representação mental.

O modelo do outro adquire, assim, a sua importância como experiência pessoal. A incubação e a incorporalização dos vários atores sociais que se expõem aos olhos da criança são modelos mentais antecipados que os representam, modelos interiorizados também na sua imagem corporal, que permitem esboçar um plano e uma finalidade para os atingir e recriar, mesmo que sejam necessárias muitas repetições (palicínésias, nos termos wallonianos).



As atividades motoras dos outros surgem, pois, dotadas de uma importância intra e interpessoal que as transcende, na medida em que não se podem reduzir a meras expressões biológicas, pois acabam por construir uma imagem psíquica de uma autobiografia multifacetada e carregada de dados pessoais e sociais.

Assim como a motricidade não se reduz a ações musculares, também a auto-imagem psíquica do corpo não pode ser redutível a eventos neurológicos, mais ou menos localizados na zona parietal do cérebro, onde tal imagem tende a concentrar-se neurofuncionalmente.

A inteligência, neste estágio, manifesta-se pela motricidade e pela afetividade, que se transforma, por via de sua expressão, em uma fonte de conhecimento, na medida em que se edifica com base em duas componentes psíquicas, a ideação e a execução.

A motricidade deixa aqui de ser explicada por uma simples conduta motora concreta, para ser imaginada e concebida por meio de processos mentais e procedimentos representacionais que têm suporte na imagem corporal pessoal. A motricidade passa, então, a estar ao serviço da representação mental permeada por relações sociais, conquistas e conflitos, contradições e crises de afirmação, que aparecem e reaparecem infindavelmente, apenas se modificam por várias nuances emocionais, como vamos ver neste estágio e, de novo, talvez de forma mais exuberante, na puberdade.

As distâncias espaciais deixam de ser o desconhecido, as direções passam a ser relativizadas com o seu corpo próprio esquematizado e imaginado, e o meio começa a poder modificar-se em função dos desejos, motivações intrínsecas e interesses. O espaço transforma-se em um real independente e ao alcance da própria fantasia da mente da criança; de uma dimensão egocentrada, o espaço passa a ser prospectivamente explorado e navegado em uma dimensão descentrada, já possível de ser representado graficamente.

O estágio do personalismo ou personalístico, bem visível nos desenhos do corpo de pessoas e de si próprio, expressam essa dinâmica interativa

da história da criança, a referência na terceira pessoa do singular começa a fazer uso já de pronomes pessoais na primeira pessoa, o “mim” e o “eu”, o “meu” mesmo, servem para designar a si próprio, mostrando, inequivocamente, não só uma evolução da psicomotricidade, como também da linguagem e da própria consciência, que busca um lugar e uma afirmação pessoal.

A busca de direitos duradouros, de prerrogativas e pretensões do eu que caracterizam este estágio de desenvolvimento é marcado por três fases distintas: oposição, sedução e identificação.

A crise de oposição ao outro, vivida de forma por vezes intensa ou camuflada, visa apenas a uma diferenciação de si, na qual a criança sente prazer em contradizer e em confrontar-se com as pessoas que a rodeiam, pela necessidade de experimentar a sua independência, podendo mesmo impô-la, como podemos constatar nas suas fases de recusa e de reivindicação, muitas vezes mesmo combinadas com momentos de confronto e de negativismo.

A distinção do eu e do outro é normal, a posse de objetos ou de brinquedos, característica desta fase, esboça o desejo de propriedade e pode ilustrar um sentimento de competição ou de disputa que pode observar-se em muitas situações lúdicas, muitas vezes acabando em frustrações mal metabolizadas emocionalmente.

Embora, paralelamente, a criança vá reconhecendo o direito dos outros, partilhar objetos torna-se por vezes difícil, podendo mesmo chegar a utilizar estratégias manhosas de duplicidade, simulando algumas coisas para conseguir outras, oferecendo certas coisas para se apossar de outras. A mentira, o uso da força, o próprio ciúme entram em cena, as fantasias e as cumplicidades misturam-se para dar lugar a uma outra faceta da sua personalidade em construção.

Na sequência da oposição surge a sedução. A criança tem necessidade de ser admirada e de sentir que agrada aos outros, ora produzindo gracinhas, ora exibindo timidez, maneirismos inter-relacionais, risos e zombarias divertidas. A sua exuberância motora, que ilustra a sua maturação neurológica, dá para substituir o próprio objeto, apela a ser prestigiada e elogiada para



merecer dos outros atenção exclusiva e reconhecimento pessoal.

A idade do “não”, do “não faço”, do “não quero”, do “não tenho vontade” começa a dar lugar à sedução, visando apoio e reforço dos outros, procurando fazer valer os seus méritos com a finalidade de obter satisfações e gratificações narcísicas.

A necessidade de aprovação e de exibição confronta-se, algumas vezes, com o sucesso, e outras, com o fracasso, daí a fase de inquietações e de decepções que inúmeras vezes não correspondem às expectativas. A competitividade e o ciúme indiferenciado podem então causar ansiedade, sofrimento, frustrações, arrogâncias fortuitas, quando não complexos de difícil desembaraço na sua evolução posterior.

A fase seguinte, de identificação, marca o personalismo da criança. As pessoas que admira e os heróis das suas fantasias são modelos a suplantarem, pois deseja apoderar-se das suas qualidades e atributos, visando auto-substituí-los, com táticas de cobiça mais ou menos interiorizadas e exteriorizadas.

Copiar, assimilar e reproduzir modelos passa a ser a manifestação nova da sua pessoa, desejosa de se ampliar nas suas competências. A identificação na criança, integrando o poder de imitação dos estádios anteriores, renova-se com a possibilidade de expandir os seus processos de aprendizagem. Ela passa a ser atraída por figuras e personagens que observa. Incubando-as, ela revive mais tarde as suas façanhas, introduzindo-lhes a sua criatividade pessoal e dotando-as de múltiplas impressões dispersas.

Organizando a intuição global do ato, seqüencializando a individualização das suas partes componentes, a criança discrimina e seleciona os gestos dos modelos. Introduzindo constelações perceptivo-motoras mais detalhadas, ela aprende a situar-se no conjunto familiar ou escolar, buscando a sua independência ao mesmo tempo que assegura a proteção dos outros, onde não escapam conflitos e dissimulações de sentimentos e de atitudes.

De acordo com o lugar que ocupa na família e em outros grupos sociais onde pode estar inte-

grada – na pré-escola, por exemplo –, a criança ajusta a sua personalidade em concordância com o papel que lhe é atribuído, sociabiliza-se por meio de novas oportunidades de convivência, nas quais vai aprendendo regras de camaradagem.

A consciência de si, decorrente de uma diferenciação e de uma oposição e complementariedade com o outro, encontra-se, nesta fase evolutiva, bipartida entre o eu e o outro, o que vai configurar um outro eu, um outro interior, denominado por Wallon de *socius*, um eu duplicado em íntima união consigo próprio. O *socius*, esse outro interior que trazemos em nós, também designado como *alter*, não é mais do que um duplo eu, o companheiro permanente que exerce o papel de intermediário, de confidente, de censor, etc., o que implica uma progressiva individualização da consciência.

O eu da criança é, portanto, modelado também pelo meio ambiente, ou seja, pela consciência coletiva. A infância prolongada e, que, no fundo, é um atributo da espécie humana (Fonseca, 1989, 1999), permite que a consciência pessoal da criança seja moldada pelos mais velhos, pela instituição de uma sociedade humana estável e segura.

Apesar de se encontrar ainda em uma fase de sincretismo da sua consciência, a criança tende a aproximar-se cada vez mais de critérios objetivos e lógicos, deixa de reagir a impressões atuais para reagir a imagens e representações de processos sociais, confundindo vários planos do conhecimento, uma vez que depende, ainda, de uma espécie de impregnação afetiva e lúdica, na qual a função simbólica não atinge a dimensão categorial dos estádios seguintes, nem as suas condutas voluntárias expressam estabilidade, regulação e controle.

A sua atividade pode caracterizar-se, ainda, por uma certa instabilidade e por uma certa perseverança, fixando-se a atividades infantis centrípetas e subjetivas, sem demarcação de si e do outro. No estádio categorial seguinte, ela vai orientar-se para atividades centrífugas, nas quais o conhecimento do mundo exterior se vai tornar cada vez mais objetivo.

Encerra aqui o trecho do livro disponibilizado para esta Unidade de Aprendizagem. Na Biblioteca Virtual da Instituição, você encontra a obra na íntegra.