

CRIANÇAS, EDUCAÇÃO INFANTIL, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA WALLONIANA

Milna Martins Arantes¹
Florence R. Valadares¹

RESUMO

O artigo que ora propomos tem como objetivo a sistematização das experiências e das reflexões realizadas no XV Encontro Nacional de Educação Infantil. Para tanto, estabelece-se, num primeiro momento, um diálogo com o conceito de crianças e a educação infantil proposto por 2 autores. Num segundo momento, retoma-se, de forma sintética a produção teórica de Henri Wallon, sua contribuição para repensar os processos de aprendizagem e desenvolvimento, com vistas a reafirmar a educação infantil como um dos espaços privilegiados para se viver o tempo das infâncias, ser criança, conhecer o mundo e a si mesmo. Desse modo, este artigo apresenta-se como um estudo de natureza bibliográfica, cuja pretensão é reafirmar a importância de novos debates e o reconhecimento das contribuições de autores como Henri Wallon, para se repensar a educação infantil.

Palavras chave: Educação Infantil. Aprendizagem e Desenvolvimento. Henri Wallon

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo sistematizar as experiências e as reflexões realizadas no XV Encontro Nacional de Educação Infantil, realizado em maio de 2012, em Natal, Rio Grande do Norte. Intitulado “Educação Infantil em perspectivas: diálogos possíveis”, o Encontro foi promovido pelo Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, integrantes do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Considerando que educação infantil requer múltiplos olhares que enriqueçam e promovam uma educação de qualidade, o referido Encontro envolveu atividades como conferências, mesas-redondas, comunicações orais, apresentação de pôsteres, diálogos pedagógicos, mostra de vídeos educativos e apresentações culturais. Esclarecem os Anais do evento que

A intenção é focar as linguagens, as ciências, as mídias educativas, a inclusão social, a formação docente, as políticas públicas e os modelos de gestão em sua relação com a Educação Infantil, compartilhando, mais uma vez, com todos os envolvidos, a construção de um “caleidoscópio” com a multiplicidade de “cores e formas da educação da infância” (ANAIS DO XV ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2012, p.5).

¹ Professora da Faculdade Araguaia e Assessora Técnica do Conselho Municipal de Educação

Nossa participação no Encontro teve como motivação inicial a apresentação de uma comunicação oral intitulada “Contribuições da teoria de Henri Wallon para a formação de professores da educação infantil: o movimento, a afetividade e a interação”. Além de cumprir esse objetivo inicial, a participação nesse evento nos proporcionou uma ampla reflexão sobre as infâncias, as crianças e a educação infantil.

Deste modo, buscaremos sistematizar neste artigo algumas reflexões suscitadas; para tanto, iniciaremos nosso diálogo com o tópico Educação Infantil: um *locus* privilegiado para ser criança e estar em contato com o mundo, no qual abordaremos as contribuições da Professora Dra. Zilma Ramos de Oliveira para se pensar a criança e a educação infantil. Destaca-se ainda nesse tópico as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) no que se refere à concepção de crianças e à proposta pedagógica das instituições de educação infantil.

No tópico seguinte, Contribuições da teoria walloniana para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, apresenta-se a teoria de Henri Wallon, tendo como eixo norteador as categorias movimento, afetividade e interação.

Nas Considerações finais, reafirma-se a educação infantil como um dos *locus* privilegiados para se viver as infâncias, ser criança e entrar em contato com o mundo, bem como a contemporaneidade das contribuições de Henri Wallon para se pensar e refletir sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Educação infantil: um *locus* privilegiado para ser criança e estar em contato com o mundo

Tu vais de estrela na mão, tu vais levando o pendão, tu vais plantando ternuras na madrugada do chão. Meu companheiro menino, neste reino serás homem, um homem como o teu pai. Mas leva contigo a infância, como uma rosa de flama ardendo no coração: porque é da infância, Leonardo, que o mundo tem precisão.

Tiago de Melo

Pensar a criança e a educação infantil na atualidade, conforme afirma Oliveira (2007), passa necessariamente pelo reconhecimento histórico de que a educação infantil está em processo de construção; muitos são os desafios e os avanços já conquistados. Nesse contexto, tem-se como desafio reconhecer a criança como um sujeito de direitos e produtora de cultura, tal como está expresso no DCNEI (2010), qual seja: a criança é concebida como um

(...) sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia,

deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (p. 12).

Reconhecer a criança nos termos acima descrito requer rompimento com práticas autocêntricas ainda presentes em nossa sociedade, em especial nas instituições de educação infantil. Nesse sentido, Oliveira (2012) lança-nos alguns questionamentos: *Temos o hábito de ouvir as crianças? Permitimos às crianças apropriar e produzir cultura? Abandonamos a visão aduldocêntrica? Respeitamos a incompletude da criança e entendemos que é justamente esta incompletude que possibilita sua capacidade de renovar e inventar o possível? Emprestamos nossos olhos para que as crianças possam construir conhecimentos?*

Responder a esses questionamentos requer repensar as concepções de criança presentes em nosso dia a dia. O termo infância está carregado de sentidos e significados históricos. Infância refere-se aos primeiros anos de vida, e seu sentido inicial vincula-se ao termo *in-fans*, que significa sem fala.

O conceito de infância não é recente, estudos do século XVIII já sinalizam preocupação em compreender a criança de forma analítica. No pensamento grego, o termo infância vinculou-se a tendências selvagens; já no pensamento medieval, associava-se a infância à natureza pecadora do homem, cuja razão não se manifestaria. No Renascimento e na Idade Média, a infância foi vinculada à razão, mas não se acreditava que as crianças podiam lidar plenamente com as informações que recebiam de seu meio (Oliveira, 2007).

Foi a partir dos estudos da psicologia e da psicolinguística que a criança passou a ser reconhecida com uma nova identidade, isto é, como membro ativo que interage com o Outro e com o mundo a sua volta – **inter-ativo** –, que aprende e se desenvolve e, nesse movimento, constrói sua identidade. Uma pessoa complexa e dinâmica, cuja aprendizagem e desenvolvimento vinculam-se à dimensão social, cognitiva, motora, afetiva, estética e ética (grifo nosso).

Nesse contexto, cabe, portanto, à educação infantil garantir os direitos e o bem-estar das crianças, e mais que isso, cabe-lhe

(...) garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNEI, 2010, p.18).

Para tanto, Oliveira (2007) estabelece metas a serem alcançada pela educação infantil com vistas a garantir a dignidade da criança como cidadã de direitos, entre elas destaca-se o movimento de integração entre o cuidar-educar e o brincar-interagir.

Corroborando com esse pensamento, Kramer (2009, p.84), ao discutir a relação cuidar-educar, destaca que o termo educar por si só englobaria a dimensão do cuidar, tendo em vista que o termo educar, em seu sentido etimológico, abarca o nutrir, o educar, o instruir, o ensinar; portanto, na educação infantil não é possível educar de forma indissociável do cuidar. No entanto, educar não significa de antecipar o modelo escolarizante, isto é, preparar para o ensino fundamental, mas privilegiar o brincar, a afetividade, a interação e a expressividade da criança.

Nessa perspectiva, a interação e o brincar se constituem como categorias de extrema relevância, pois é a partir da interação com adultos e outras crianças, em situações variadas, que as crianças poderão ampliar suas formas de sentir, pensar, solucionar problemas, agir de modo cooperativo e desenvolver sua autonomia pessoal e social. O brincar, por sua vez constitui-se como uma atividade humana que possibilita à criança vivenciar experiências sensoriais, expressivas, corporais, o contato com as múltiplas linguagens (gestual, verbal, escrita, plástica, dramática e musical), a curiosidade, a exploração, o encantamento, a apropriação e ressignificação do conhecimento elaborado historicamente, a diversidade e as manifestações e tradições culturais. Para Oliveira (2007) são práticas dessa natureza que poderão ampliar o universo cultural das crianças.

Outra meta significativa proposta por essa autora refere-se à elaboração coletiva e participativa dos Projetos político-pedagógicos das instituições, esta preocupação se faz presente nas DCNEI (2010, p.13) onde se lê:

A proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

A elaboração do Projeto ou Proposta pedagógica, nesse contexto, precisa ser pensada a partir de suas dimensões política e pedagógica, respeitando-se os princípios éticos, políticos e estéticos, os quais visam garantir a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, os direitos, o exercício da criticidade, a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e as manifestações artísticas e culturais, entre outros.

No que se refere à dimensão política, é preciso deixar claro que todo projeto deve afirmar a criança como cidadã de direito, com vistas a “atuar contra a desigualdade, reconhecendo as diferenças” (KRAMER, 2011, p.62-63). Nossa sociedade é profundamente desigual, portanto, nossas escolhas e opções educacionais devem afirmar a igualdade de direitos e oportunidades e o combate às desigualdades social, étnico-racial, de gênero, física e mental, bem como a assistência à saúde, à moradia, ao lazer, ao transporte, à alimentação sadia, entre outros.

Quando à dimensão pedagógica, fica-nos o desafio de compreender a criança como sujeito de cultura e história, cujos interesses e necessidades devem ser respeitados. Portanto, a organização dos espaços, dos tempos, dos recursos e dos conhecimentos devem garantir a integralidade do processo educativo, isto é, garantir tempo e espaço para que as crianças possam vivenciar suas dimensões expressiva, motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural.

Tal dimensão deve também levar-nos ao reconhecimento das especificidades de cada faixa etária e suas singularidades, com vistas a ampliar suas aprendizagens e desenvolvimento e a interação criança-criança e criança-adulto. Possibilitando ainda a adaptação de espaços, materiais, currículo para as crianças em processo de inclusão social.

Nessa direção, faz-se necessário reconhecer na proposta pedagógica ou no projeto político-pedagógico a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras, indígenas, asiáticas, europeias e de outros países da América; a apropriação e a ressignificação da linguagem musical, plástica, gráfica, cinematográfica, fotográfica, a dança e o teatro, a poesia e a literatura. Na proposta ou no projeto deve também se fazer presente a preservação do meio ambiente, o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra e a utilização de diferentes recursos tecnológicos e midiáticos como está previstos nas DCNEI (2010).

Para finalizar, as DCNEI (2010) destacam que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve cumprir sua função sociopolítica e pedagógica e para tanto deverão garantir

(...) condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as

crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (p.17).

O processo de avaliação também constitui uma meta a ser resignificada na educação infantil. Para Oliveira (2007), avaliar significa conhecer a criança, compreender seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, reconhecer suas competências a fim de redimensionar/reestruturar o trabalho pedagógico da instituição, ou seja, avaliar as práticas existentes, o planejamento e a formação dos professores, repensar os tempos e os espaços, os recursos e as diretrizes educacionais. Deste modo, avaliar torna-se uma prática investigativa.

Por último, mas não menos importante, tem-se como meta a ampliação e a valorização da relação com a família e/ou responsáveis pelas crianças e do compromisso de partilhar e completar a educação delas. Para tanto, faz-se necessário o diálogo, a escuta, o respeito e a valorização das famílias e/ou responsáveis em suas diferentes formas de organização e maternagem. Assim, cabe às instituições de educação infantil estreitar as relações com os familiares e a comunidade, estimular a participação dos familiares e/ou responsáveis na elaboração da proposta pedagógica ou do projeto político-pedagógico, nos conselhos gestores, na organização das festas, nas práticas cotidianas da instituição, pois esses gestos possibilitam “agregar experiências e saberes e para aproximar os contextos de desenvolvimento das crianças, articulando suas experiências” (OLIVEIRA, 2007, p.182).

Desse modo, pode-se afirmar que educar para a cidadania plena e para o convívio com as diferenças requer a valorização dos interesses e das necessidades das crianças e a garantia do direito de viver plenamente a infância e ser criança.

Contribuições da teoria walloniana para a aprendizagem e desenvolvimento infantil

Os estudos de Henri Wallon tem sua base filosófica no materialismo dialético. Assim, ao invés de justapor/misturar as contradições existentes nas ideias que permeavam a psicologia positivista e a eclética, o autor optou por reconhecer e conduzir as contradições a seu último grau e investigar as bases filosóficas que permeiam estas perspectivas. Para Wallon a Psicologia está entre a ciência da natureza e a ciência do

homem, e é o materialismo dialético que pode fazer a síntese entre estes pontos de vista e dar equilíbrio a psicologia.

Wallon buscou compreender o psiquismo humano nas suas permanentes transformações e nas relações que se estabelece entre o orgânico, biologicamente organizado, e o meio social no qual o homem está inserido. A análise dialética pressupõe um estudo que abranja o homem nas interações que se estabelecem no decorrer de sua humanização. Entende que estas interações são dinâmicas e que estão em constante movimento, isto é, ao mesmo tempo que o homem interage com o outro e com os meios sociocultural e físico, ele transforma e é transformado. O homem, por sua vez, se autotransforma a partir destas relações.

Destacam-se nesse breve estudo, as categorias movimento, afetividade e interação. Na teoria proposta por Wallon (1980), o movimento – deslocamento no espaço – é considerado o elemento primordial; contribui significativamente na afetividade e na elaboração do pensamento da criança. Dessa forma, contrapondo-se ao conceito de que o movimento diz respeito às manifestações mecânicas e neurológicas, a teoria walloniana dá um traço original à motricidade humana.

Para esse autor, o movimento pode dar testemunho da vida psíquica. A atividade da criança inicia-se de forma descontínua e esporádica, pelo movimento, a criança manifesta suas necessidades e seu estado de humor, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Dessa forma, constata-se que a primeira função do movimento é, sobretudo, afetiva. No final do primeiro ano de vida, com o desenvolvimento das praxias, dos gestos (pegar, empurrar, abrir ou fechar) define-se melhor o início da dimensão cognitiva do movimento.

Ainda segundo Wallon (1980), o aparelho psicomotor não nasce pronto, o que proporciona à criança a possibilidade de modificar seu diálogo corporal com o meio. As relações variadas ou restritas que se estabelecem entre a criança e o meio humano, social e físico são capazes de ampliar ou não a diversidade das compleições motoras.

É justamente nesse sentido que a atuação dos profissionais da educação infantil torna-se significativa, em especial no berçário, ao implantar práticas pedagógicas que possibilitem às crianças ampliar sua consciência corporal e sua capacidade psicomotora.

Cabe, então, aos profissionais da educação infantil estar atentos aos movimentos, aos gestos, ao choro do bebê; pois estes representam seu estado de bem-estar ou mal-estar, suas necessidades. É a partir desses sinais que os profissionais

podem intervir, a fim de completar e ampliar as possibilidades de interação da criança com o mundo que a cerca.

Outra atividade de grande importância e que envolve o movimento é a imitação. Esta, primeiramente, constitui-se pela repetição de um gesto que a própria criança acaba de executar ou que foi realizado na sua frente; jogo de persistência a um estímulo recente, facilmente avivado no aparelho psicomotor. Em um nível mais elevado, a criança não mais necessita do modelo presente ou de uma excitação atual para realizar a imitação. Ultrapassa, assim, o reflexo sensório-motor e entra na esfera da representação; é quando a criança revive cenas impressionantes, quando se imagina no lugar de uma personagem – o faz-de-conta. Neste momento, a imitação tornou-se verdadeiramente iniciadora (Wallon, 1980).

O movimento intervém no desenvolvimento psíquico da criança, nas suas relações com os outros, no seu comportamento habitual e é um fator importante no seu temperamento (Wallon, 1980). Por isto, é de grande relevância desenvolver projetos na educação infantil que permitam às crianças, desde a mais tenra idade, explorar sua corporeidade e suas possibilidades psicomotoras de forma lúdica, superando as práticas espontaneísta e/ou mecanicistas presentes nessas instituições.

A dimensão afetiva ocupa posição central na psicogenética, no que se refere tanto à formação do sujeito, quanto na construção do conhecimento. Para Wallon (idem), a atividade emocional é, ao mesmo tempo, social e biológica, pois realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, que só é atingida pela mediação cultural e social. É pela afetividade que o psiquismo emerge da vida orgânica, correspondendo a suas primeiras manifestações. O vínculo que a afetividade estabelece entre a criança e o meio humano, no qual está inserida, possibilita à criança ter acesso ao universo simbólico da cultura, permitindo-lhe a posse dos instrumentos necessários ao desenvolvimento da atividade cognitiva.

Acresce-se ainda, que a emoção pode promover uma revolução orgânica manifestada no próprio corpo, a sensibilidade visível através das modificações na mímica e na expressão facial. Neste sentido, a sensibilidade tem um nível afetivo e outro cognitivo, bem como a motricidade e a linguagem. “A emoção esculpe o corpo imprimindo-lhe forma e consistência, ela é proprioplática” (Wallon, 1980).

A afetividade é vista, nessa perspectiva, como uma fase do desenvolvimento humano, a mais “arcaica”. Nos três primeiros meses de vida, o bebê está imerso

puramente na vida orgânica. Em pouco tempo, a afetividade torna-se o aspecto central na promoção de seu desenvolvimento. No primeiro ano de vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.

Ao longo do desenvolvimento humano elas se alternam, mantendo uma reciprocidade de forma em que as aquisições de uma repercute na outra. A diferenciação entre elas inicia-se logo que o equipamento sensório-motor favorece a exploração da realidade. Neste momento, a afetividade, da forma que era expressa inicialmente, reflui para dar espaço à atividade cognitiva que se intensifica.

Wallon (1980) afirma que a afetividade promove e incorpora as construções da inteligência. Nos primeiros anos de nossas vidas, a afetividade se expressa por manifestações somáticas e epidérmicas que garantem nossa existência, pois mobilizam o meio humano a suprir nossas necessidades. Portanto, as trocas afetivas dependem da presença do outro, por isso o autor afirma que a afetividade é social (Wallon, 1998).

A emoção possibilita as *impulsões coletivas*, isto é, a fusão de *consciências individuais*. Portanto, as pessoas dos meios nos quais as crianças estão inseridas são e lhes dão os motivos para que expressem ou se realizem. Para as crianças, é indispensável a presença do outro, seja na educação infantil (creches, Cmei e/ou escolas), seja na família ou nos grupos de que venham participar; afinal, o outro pode completar e interpretar suas reações, mediar suas aprendizagens, ser referência de comportamentos, valores e hábitos. O outro e as relações sociais são, nessa perspectiva, parceiros do eu na vida psíquica e na construção da personalidade.

Outra categoria relevante para o autor é a interação, ou seja, é a partir da relação com o outro que a criança constrói sua personalidade, o outro influencia suas condutas, seus hábitos e seus valores, não de forma passiva, mas a partir de suas escolhas para integrar ou negar novos parâmetros de comportamento que vão surgindo ao relacionar-se com os outros.

A educação infantil também se constitui como espaço privilegiado para as crianças formarem grupos. Segundo Wallon (1980), os grupos são constituídos a partir de objetivos comuns, temporários ou duradouros, podendo mudar de acordo com a idade, com aptidões físicas, intelectuais e sociais. Nessa perspectiva, faz-se necessário que as instituições de educação infantil possibilitem a formação de grupos, favorecendo as interações criança-criança e criança-adulto. Afinal, segundo a perspectiva walloniana,

a constituição de grupos é fundamental à criança para a sua aprendizagem social e para a formação de sua personalidade.

A formação de grupos traz algumas exigências. As crianças, ao ingressarem num grupo, deverão identificar-se com ele, tomar nele um lugar, um papel determinado, seguir regras. Cabe ao educador ou aos pais mediar possíveis conflitos que possam existir nessa relação, estabelecendo limites para que o grupo não fique numa situação de risco, permeada por rivalidades, despotismos e ambição. Em contrapartida, são os conflitos que mantêm o grupo vivo e em movimento, por isto, não devemos solucionar os problemas para as crianças, mas ajudá-las a construir as respostas ou novos questionamentos que ampliem as relações do grupo.

A teoria walloniana ressalta o grupo como um veículo ou o iniciador das práticas sociais, e que a família possibilita as primeiras aprendizagens das crianças. Ao entrar em contato com grupos variados, as crianças vão tomando consciência de suas próprias capacidades, de seus sentimentos e dos outros; vão, assim, tornando-se indivíduos mais livres nas suas interações e ampliando suas formas de relacionar-se com o outro, suas aprendizagens e personalidade. Desta forma, fica claro que o social ou *o outro é o parceiro do eu na vida psíquica*.

Deste modo, conclui-se que a interação com o outro é de fundamental importância para que as crianças ampliem suas relações com o mundo circundante. Para Wallon (1998), só a existência biológica não garante a sobrevivência do homem, ele precisa da presença do outro para completar, interpretar e ampliar suas aprendizagens e seu desenvolvimento. As interações se estabelecem nos meios, na família e nos grupos, e são a partir delas que as crianças vão tomando consciência de suas próprias capacidades, de seus sentimentos, da importância do outro em sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Repensar a criança e a educação infantil requer um olhar atento e criterioso sobre os estudos da área, uma participação ativa nos debates que se estabelecem no campo acadêmico e político. Deste modo, reafirmamos a relevância do XV Encontro Nacional de Educação Infantil, realizado em maio de 2012, em Natal, Rio Grande do Norte, intitulado “Educação Infantil em perspectivas: diálogos possíveis”.

Dos debates estabelecidos fica-nos a certeza de que muitos são os avanços e os desafios a serem enfrentados. Entre eles, Oliveira (2012) destaca a necessidade de se

reconhecer, de fato, a crianças como sujeito ativo, complexo e dinâmico que, ao interagir com o outro e com o mundo a sua volta, constrói sua identidade pessoal e social, produzindo cultura.

Com vistas a garantir os direitos das crianças, sua cidadania plena e seu direito a uma educação de qualidade, Oliveira (2007) estabelece metas a serem alcançadas na educação infantil, quais sejam: a integração entre o cuidar-educar e o brincar-interagir, a elaboração coletiva e participativa da proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico, o processo avaliativo como campo privilegiado de investigação da crianças e do processo ensino-aprendizagem e, ainda, a importância da participação da família e/ou responsável nas instituições de educação infantil. Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) reafirma o compromisso sociopolítico desta etapa da educação.

Outro aspecto relevante a destacar é a importância de se compreender a perspectiva walloniana o que também – é um grande desafio –, pois ela nos coloca uma nova visão de mundo, homem e criança baseada na concepção sócio-histórico-dialética. Nessa concepção, o homem é assumido como um ser histórico que se constitui ao longo de sua existência, a partir das relações que estabelece com os meios humano, sócio-cultural e físico. Tais relações são dinâmicas e dialéticas, pois estão em constante movimento e permitem ao homem transformar, ser transformado, ao mesmo tempo que se autotransforma.

Para melhor compreender a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, segundo a perspectiva walloniana, fez-se necessário resgatar as categorias: movimento, afetividade e interação. Tais categorias relacionam-se mutuamente, uma influenciando diretamente na outra, e promovem as aprendizagens e o desenvolvimento da criança, pois favorecem seu desenvolvimento psíquico e amplia suas referências de comportamentos, hábitos, valores e conceitos.

Deste modo, este estudo reafirma a importância da educação infantil como um dos *locus* privilegiado para a criança conhecer o mundo a sua volta, produzir cultura e construir sua identidade pessoal e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anais XV Encontro Nacional de Educação Infantil – Educação Infantil em Perspectivas: diálogos possíveis/ Clarice Ferreira Guimarães, Denise Maria de Carvalho Lopes, Edna Maria da Silva (Orgs.). EDUFRN: Natal, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

DANTAS, Heloysa. **A Infância da Razão Uma introdução à Psicologia da Inteligência de Henri Wallon**. São PAULO, SP: Manole Dois, 1990.

DANTAS, Pedro. **Para conhecer Wallon Uma Psicologia Dialética**. São Paulo, SP: Brasiliense s/a, 1983.

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

KRAMER, Sônia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sônia; BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortex, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1980.

_____. **O espaço do movimento investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon**. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, SP, 1992.

_____. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, Ltda.

Recebido em 04 de outubro de 2012.

Aprovado em 17 de dezembro de 2012.