

Galvão, I. A complexa dinâmica do desenvolvimento infantil. In:____.
Henri Wallon. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.
21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.39-47

Capítulo III

A COMPLEXA DINÂMICA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

No desenvolvimento humano podemos identificar a existência de etapas claramente diferenciadas, caracterizadas por um conjunto de necessidades e de interesses que lhe garantem coerência e unidade. Sucedem-se numa ordem necessária, cada uma sendo a preparação indispensável para o aparecimento das seguintes.

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Com base nas suas competências e ne-

cessidades, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança.

A determinação recíproca que se estabelece entre as condutas da criança e os recursos de seu meio imprime um caráter de extrema relatividade ao processo de desenvolvimento. Não obstante esta permeabilidade às influências do ambiente e da cultura, o desenvolvimento tem uma dinâmica e um ritmo próprios, resultantes da atuação de *princípios funcionais* que agem como uma espécie de leis constantes. Mais adiante explicaremos quais são esses princípios.

FATORES ORGÂNICOS E FATORES SOCIAIS

Os fatores orgânicos são os responsáveis pela sequência fixa que se verifica entre os estágios do desenvolvimento, todavia, não garantem uma homogeneidade no seu tempo de duração. Podem ter seus efeitos amplamente transformados pelas circunstâncias sociais nas quais se insere cada existência individual e mesmo por deliberações voluntárias do sujeito. Por isso a duração de cada estágio e as idades a que correspondem são referências relativas e variáveis, em dependência de características individuais e das condições de existência.

Mais determinante no início, o biológico vai, progressivamente, cedendo espaço de determinação ao social. Presente desde a aquisição de habilidades motoras básicas, como a prensão e a marcha, a influência do meio social torna-se muito mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbóli-

ca. É a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução. O simples amadurecimento do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas. Para que se desenvolvam, precisam interagir com "alimento cultural", isto é, linguagem e conhecimento.

Assim, não é possível definir um limite terminal para o desenvolvimento da inteligência, nem tampouco da pessoa, pois dependem das condições oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito fizer delas. As funções psíquicas podem prosseguir num permanente processo de especialização e sofisticação, mesmo que do ponto de vista estritamente orgânico já tenham atingido a maturação.

RITMO DO DESENVOLVIMENTO

O ritmo pelo qual se sucedem as etapas é descontínuo, marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Cada etapa traz uma profunda mudança nas formas de atividade do estágio anterior. Ao mesmo tempo, condutas típicas de etapas anteriores podem sobreviver nas seguintes, configurando encavalamentos e sobreposições.

A psicogenética walloniana contrapõe-se às concepções que veem no desenvolvimento uma linearidade, e o encaram como simples adição de sistemas progressivamente mais complexos que resultariam da reorganização de elementos presentes desde o início. Para Wallon, a passagem de um a outro estágio não é uma simples ampliação, mas uma reformulação. Com frequência, instala-se, nos momentos de passagem, uma crise que pode afetar visivelmente a conduta da criança.

Segundo a perspectiva walloniana o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura. De natureza endógena, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, as funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues a exercícios de si mesmas, em atividades desajustadas das circunstâncias exteriores. Isso desorganiza, conturba, as formas de conduta que já tinham atingido certa estabilidade na relação com o meio.

Coerente com seu referencial epistemológico, para o qual a contradição é constitutiva do sujeito e do objeto, Wallon vê os conflitos como propulsores do desenvolvimento, isto é, como fatores *dinamogênicos*. Esta concepção quanto ao significado dos conflitos repercute na atitude de Wallon diante do estudo do desenvolvimento infantil, fazendo-o dirigir aos momentos de crise maior atenção.

A exemplo das características que identifica no desenvolvimento, a descrição que Wallon faz dos estágios é descontínua e assistemática. Na maior parte de seus escritos, elege um tipo de atividade como foco principal e procede mostrando suas características em diferentes idades e delineando suas relações com outros tipos de atividades. Podemos conhecer melhor os focos escolhidos percorrendo os títulos de algumas de suas obras mais importantes. Em *Origens do caráter na criança*, Wallon privilegia a análise do comportamento emocional, em *Origens do pensamento na criança* enfoca o desenvolvimento da inteligência discursiva e em *Do ato ao pensamento* centra-se na passagem da motricidade para a representação.

São em menor número os trabalhos nos quais se encontra uma visão de conjunto da psicogênese da pessoa. É o caso de alguns artigos¹⁵ e do livro *A evolução psicológica da criança*, obra de síntese que oferece uma abordagem mais sistemática do desenvolvimento nos vários campos funcionais, do nascimento até aproximadamente os sete anos.

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente. Para uma compreensão mais concreta desta ideia, passemos a uma descrição das características centrais de cada um dos cinco estágios propostos pela psicogenética walloniana.

No *estágio impulsivo-emocional*, que abrange o primeiro ano de vida, o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior.

15. No final deste livro colocamos um trecho do artigo "Os estágios da evolução psicológica da criança", no qual sua concepção psicogenética é exposta de forma sistemática.

No *estágio sensório-motor e projetivo*, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo "projetivo" empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental "projeta-se" em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica).

No *estágio do personalismo*, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas.

Por volta dos seis anos, inicia-se o *estágio categorial*, que, graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo.

No estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a "tranquilidade" afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal.

Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade.

Como vimos, a momentos predominantemente afetivos, isto é, subjetivos e de acúmulo de energia, sucedem outros que são predominantemente cognitivos, isto é, objetivos e de dispêndio de energia. É o que Wallon chama de *predominância funcional*. O domínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, correspondem às etapas que se prestam à construção do eu.

Na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas. Trata-se do princípio da *alternância funcional*. Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação.

Assim temos, no primeiro estágio da psicogênese, uma afetividade impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas. A afetividade do personalismo já é diferente, pois incorpora os recursos intelectuais (notadamente a linguagem) desenvolvidos ao longo do estágio sensório-motor e projetivo. É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e ideias e que por esta via pode ser

nutrida. A troca afetiva, a partir desta integração pode se dar à distância, deixa de ser indispensável a presença física das pessoas.

Em seguida, integrando os progressos intelectuais realizados no estágio categorial, a afetividade torna-se cada vez mais racionalizada – os sentimentos são elaborados no plano mental, os jovens teorizam sobre suas relações afetivas.

Esta construção recíproca explica-se pelo princípio da *integração funcional*. Este é um princípio extraído do processo de maturação do sistema nervoso, no qual as funções mais evoluídas, de amadurecimento mais recente, não suprimem as mais arcaicas, mas exercem sobre elas o controle. As funções elementares vão perdendo a autonomia conforme são integradas pelas mais aptas para adequar as reações às necessidades da situação. No caso das funções psíquicas, o processo é semelhante ao das funções nervosas: as novas possibilidades que surgem num dado estágio não suprimem as capacidades anteriores. Dá-se uma integração das condutas mais antigas pelas mais recentes, em que estas últimas passam a exercer o controle sobre as primeiras. Enquanto não se consolida essa integração, as funções ficam sujeitas a aparições intermitentes, submetendo-se a longos períodos de eclipse depois de ter se manifestado uma, ou mesmo várias vezes durante um curto período.

Outra característica das funções psíquicas desintegradas é exercerem-se desajustadas de objetivos exteriores, entregues a exercícios de si mesmas. Para ter uma ideia mais clara dessa noção, basta pensarmos no caso da criança que está aprendendo a andar. É capaz de repetir inúmeras vezes o mesmo percurso sem ter por finalidade chegar a nenhum lugar, totalmente absorta em explorar

os vários efeitos de sua capacidade recém-adquirida. Ou ainda a cena da criança que, aprendendo a falar, repete infinitas vezes a palavra recém-aprendida, independente desta estar ou não adaptada ao contexto do diálogo. Esse tipo de ação que não tem objetivo nas circunstâncias exteriores é chamada de jogo funcional, e é considerada o tipo mais primitivo de atividade lúdica.

A integração funcional não é definitiva, mesmo que as capacidades já tenham se subordinado aos centros de controle, podem ser provisoriamente desintegradas. Isso explica os frequentes retrocessos por que é marcado o desenvolvimento. Esses retrocessos, entendidos como o reaparecimento de formas mais arcaicas de atividade, são facilmente observáveis na relação da criança com tarefas escolares. Na atividade de desenho, por exemplo, a atitude de uma criança que, mesmo já dominando sofisticados recursos de representação gráfica, vez por outra rabisca. No processo de alfabetização, a criança que já construiu a hipótese alfabética, mas, vez por outra, escreve com base em hipóteses anteriores – silabicamente, por exemplo.

O ritmo descontínuo que Wallon assinala ao processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre polos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento. Aliás, se pensamos na vida adulta, vemos que esse movimento pendular continua presente. Faz-se visível no permanente pulsar a que está sujeito cada um de nós: ora mais voltados para a realidade exterior, ora voltados para si próprio; alternando fases de acúmulo de energia, a fases mais propícias ao dispêndio.

Capítulo IV

CONFLITOS EU-OUTRO E A CONSTRUÇÃO DA PESSOA

Ao buscar enfocar o ser humano por uma perspectiva global, a psicogenética walloniana identifica a existência de alguns campos que agrupam a diversidade das funções psíquicas. A afetividade, o ato motor, a inteligência, são *campos funcionais* entre os quais se distribui a atividade infantil. Aparecem pouco diferenciados no início do desenvolvimento e só aos poucos vão adquirindo independência um do outro, constituindo-se como domínios distintos de atividade. A pessoa é o todo que integra esses vários campos e é, ela própria, um outro campo funcional.

Ao longo do desenvolvimento ocorrem sucessivas diferenciações entre os campos e no interior de cada um. A ideia de *diferenciação* é um conceito-chave na psicogenética walloniana, e pode ser melhor compreendida se acompanharmos o processo de formação da personalidade tal como descrito por esta teoria.

Segundo Wallon, o estado inicial da consciência pode ser comparado a uma nebulosa, uma massa difusa, na qual confundem-se o próprio sujeito e a realidade exterior. O recém-nascido não se percebe como indivíduo diferenciado. Num estado de simbiose afetiva com o meio, parece misturar-se à sensibilidade ambiente e, a todo instante, repercutir em suas reações, as de seu meio. A distinção entre o *eu* e o *outro* só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais.

Até que a criança saiba identificar sua personalidade e a dos outros, correspondendo a primeira ao *eu* e as segundas à categoria do *não-eu*, encontra-se num estado de dispersão e indiferenciação, percebendo-se como que fundida ao outro e aderida às situações e circunstâncias. Portanto, o sentido do processo de socialização é de crescente *individuação*.

Esta concepção quanto ao sentido do processo de socialização opõe-se à concepção piagetiana, a qual, segundo Wallon, identifica como direção do desenvolvimento o alargamento gradual do campo em que podem desenvolver-se as atividades e os interesses da criança, com a passagem de uma consciência estritamente individual (egocêntrica) a uma consciência social, aberta à representação do outro e capaz de relações de reciprocidade.

O EU CORPORAL

O recém-nascido não se diferencia do outro nem mesmo no plano corporal. Situações comuns ao bebê, como aquela em que, surpreso, grita de dor após morder o próprio braço, ilustram o inacabamento do *recorte corpo-*

ral. O bebê ainda não diferencia o seu corpo das superfícies exteriores.

É pela interação com os objetos e com o seu próprio corpo – em atitudes como colocar o dedo nas orelhas, pegar os pés, segurar uma mão com a outra – que a criança estabelece relações entre seus movimentos e suas sensações e experimenta, sistematicamente, a diferença de sensibilidade existente entre o que pertence ao mundo exterior e o que pertence a seu próprio corpo. Por essas experiências torna-se capaz de reconhecer, no plano das sensações, os limites de seu corpo, isto é, constrói-se o recorte corporal.

Esta diferenciação entre o espaço objetivo e o subjetivo ocorre no primeiro ano de vida e é uma etapa da formação do eu corporal. A segunda etapa corresponde à *integração do corpo das sensações ao corpo visual*, isto é, à junção do corpo tal como sentido pelo próprio sujeito à sua imagem tal como vista pelos outros. O desenrolar deste processo pode ser acompanhado pelas reações da criança frente ao espelho: leva um tempo até que reconheça como sua a imagem refletida. Este processo de integração ocorre ao longo do estágio sensório-motor e projetivo, beneficiado pelo desenvolvimento das condutas instrumentais e da função simbólica.

O EU PSÍQUICO

A construção do eu corporal é condição para a construção do eu psíquico, tarefa central do estágio personalista. No período anterior à apropriação da consciência de si, a criança encontra-se num estado de *sociabilidade sincrética*. O adjetivo *sincrético* é utilizado para designar as misturas e confusões a que está submetida a personalida-

de infantil. Indiferenciada, a criança percebe-se como que fundida nos objetos ou nas situações familiares, mistura a sua personalidade à dos outros, e a destes entre si. Vejamos alguns exemplos citados por Wallon no livro *Origens do caráter na criança*.

Uma criança de 2 anos e meio, toda vez que ouvia o barulho de um copo quebrando, olhava consternada para as mãos e punha-se em situação de defesa. Sua reação dava a impressão de que se achava culpada pela quebra do copo, o que de fato havia ocorrido uma vez. Ou seja, bastava que se repetisse uma situação semelhante para que novamente se sentisse culpada.

Um menino com pouco menos de 3 anos era o caçula de uma família, até que a mãe tem outro filho. Nos dias após o nascimento da irmãzinha, muda visivelmente sua forma de agir: comporta-se como se fosse a irmã mais velha, referindo-se a si pelo nome desta e dando a ela um outro nome. O garoto, ao ver alterado o lugar que ocupava na família, assume uma nova personalidade.

Uma menina de 2 anos e 9 meses pergunta à mãe, após ouvi-la cantar tal como fazia a governanta, se ela é a governanta: "Você é uma Elsa?"

Nos três exemplos, a consciência de si está inacabada e a personalidade apresenta-se como noção sem contornos definidos, sincrética. O primeiro exemplo dá a ideia de uma personalidade dispersa, em que sentimentos ligados a ela, como o de culpa, aparecem atrelados à situação exterior. No segundo exemplo, a noção que o menino tem de si próprio não tem autonomia em relação à posição que ele ocupa na família, a condição de caçula é constitutiva de sua identidade pessoal. No terceiro, a menina funde, numa só, duas pessoas que possuíam uma

particularidade comum, revelando que não vê de forma autônoma a personalidade das outras pessoas.

Outro indício da indiferenciação do eu psíquico é o fato de a criança referir-se a sua pessoa mais frequentemente pelo próprio nome, na 3ª pessoa, do que pelo pronome "eu". E ainda os frequentes diálogos estabelecidos consigo mesma, nos quais identifica-se alternadamente com ela própria e com um interlocutor imaginário, sem ter clareza quanto à distinção entre ela e o personagem.

O terceiro ano de vida dá início a uma reviravolta nas condutas da criança e nas suas relações com o meio. Tor-na-se mais frequente o emprego do pronome "eu" e tendem a desaparecer os diálogos consigo mesma, anuncia-se uma fase de afirmação do eu. "Ao invés de se identificar cada vez com um dos personagens, emprestando-lhes alternadamente seus órgãos e seus pensamentos [...], a criança adota um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu, o de uma personalidade particular e constante, tendo sua própria perspectiva e distribuindo os outros com referência a ela própria"¹⁶.

Em geral, esta etapa tem o aspecto de uma verdadeira crise, como bem podem testemunhar os educadores da faixa pré-escolar, na qual são extremamente frequentes os conflitos interpessoais.

A criança opõe-se sistematicamente ao que distingue como sendo diferente dela, o não-eu: combate qualquer ordem, convite ou sugestão que venha do *outro*, buscando, com o confronto, testar a independência de

16. WALLON, Henri. *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: PUF, 1987, p. 285.

sua personalidade recém-desdobrada, expulsar do *eu* o não-*eu*.

Esforça-se por ter papel de destaque e *status* de vencedor, utilizando todas as circunstâncias favoráveis e usando recursos cada vez mais elaborados: manifestações de ciúme, trapaças, "acessos" de tirania, dissimulação. Nesta busca de superioridade pessoal, tem atitudes que podem ser interpretadas como agressivas, como o ato de quebrar o brinquedo de um parceiro que sabe jogar melhor que ela, ou de tentar sabotar um parceiro no qual identifica uma superioridade qualquer. A exacerbação do ponto de vista pessoal é um movimento necessário para destacar, da massa difusa em que se encontrava a personalidade, a noção do *eu*.

Um dos conteúdos que a atitude de oposição adquire é o desejo de propriedade das coisas. Confundindo o *meu* com o *eu* a criança busca, com a posse do objeto, assegurar a posse de sua própria personalidade. Por isso, nas situações de disputa por um mesmo objeto, é comum que o desejo de propriedade conte mais do que o próprio objeto: a criança é capaz de abandonar um brinquedo tão logo o obtenha na disputa com um colega.

O exercício da oposição somado aos progressos da função simbólica fazem com que a criança deixe de confundir sua existência com tudo o que dela participa, isto é, reduzem o sincretismo da personalidade, a qual ganha autonomia e deixa de ser tão facilmente modificada pelas circunstâncias.

Ainda no estágio personalista, quando este primeiro salto na formação do *eu* está de certa forma garantido, a crise de oposição dá lugar a uma fase de personalismo mais positivo, a qual se apresenta em dois momentos. O primeiro é uma etapa de sedução, a "idade da graça". Ca-

racteriza-se pela exuberância e harmonia dos movimentos da criança e por seu empenho em obter a admiração dos outros, da qual tem necessidade para admirar a si própria. Esta aprovação de que ela tem necessidade é o resíduo da participação que antes lhe misturava no *outro*.

No momento seguinte predomina a atividade de imitação. A criança imita as pessoas que lhe atraem, incorporando suas atitudes e também o seu papel social, num movimento de reaproximação ao *outro* que tinha sido negado. É um processo necessário ao enriquecimento do *eu* e ao alargamento de suas possibilidades.

Na sucessão de conflitos interpessoais que marca o estágio personalista, *expulsão* e *incorporação* do *outro* são movimentos complementares e alternantes no processo de formação do *eu*.

O conflito *eu-outro* não é uma vivência exclusiva do estágio personalista. Na adolescência, fase em que se faz necessária a reconstrução da personalidade, instala-se uma nova crise de oposição. Com a mesma função da crise personalista, a oposição da adolescência apresenta-se, todavia, mais sofisticada do ponto de vista intelectual, já que a conduta do sujeito incorpora as conquistas cognitivas realizadas durante o estágio categorial. Diferente da criança pequena, que é mais emocional na vivência de seus conflitos, o adolescente procura apoiar suas oposições em sólidos argumentos intelectuais.

Manifestando-se de forma concentrada no estágio personalista e na adolescência, a oposição se mantém como um importante recurso para a diferenciação do *eu*. Para Wallon, "o *outro* é um parceiro perpétuo do *eu* na vida psíquica". Mesmo na vida adulta, os indivíduos se veem às voltas com a definição das fronteiras entre o *eu* e o *outro*, as quais podem desfazer-se devido a situações

específicas, como de dificuldade ou cansaço. Situação típica em que esses limites se desfazem é a de enamoramento. Na paixão, o enamorado não distingue entre o seu desejo e o do de seu parceiro, é quase total a mistura do *eu* ao *outro*.

Capítulo V

AS EMOÇÕES: ENTRE O ORGÂNICO E O PSÍQUICO

O estudo das emoções é exemplar para demonstrar a utilidade da dialética como método de análise para a psicologia. Manifestação de natureza paradoxal, a emoção encontra-se na origem da consciência, operando a passagem do mundo orgânico para o social, do plano fisiológico para o psíquico.

Para Wallon, as teorias clássicas sobre as emoções baseiam-se numa lógica mecanicista e não são capazes de compreendê-las em toda a sua complexidade. Nessas teorias distinguem-se duas tendências.

A primeira, abordagem dominante representada por autores como Kantor e Lapique, vê as emoções como reações incoerentes e tumultuadas. Destaca seu efeito *desagregador*, perturbador sobre a atividade motora e intelectual. Exemplos desses efeitos da emoção podem ser ilustrados por cenas extraídas do cotidiano, tal como a que criamos a seguir.

Em pleno trânsito urbano, um motorista faz uma conversação sem sinalizar adequadamente e bate o carro num outro que vinha à sua direita. Seu carro era novo, ele estava com muita pressa. A trombada, completamente fora de hora, mergulha-o numa cólera aguda. Enraivecido, sai do carro e põe-se a gritar com o motorista do outro carro, acusando-o pela trombada. É claro que, este último, indignado com as acusações injustas, não fica quieto e parte para o contra-ataque. Não é difícil imaginar a tremenda confusão em que se meteu nosso personagem. Tomado pela cólera, tornou mais complicada uma situação já bastante delicada; a emoção teve efeito desagregador.

A segunda tendência, representada por Cannon, destaca o poder *ativador* das emoções, considerando-as como reações positivas. Acompanhadas de uma descarga de adrenalina na circulação e do aumento da quantidade de glicose no sangue e nos tecidos, as emoções provocam aumento de disponibilidades energéticas, o que é, para os adeptos desta abordagem, útil para a ação sobre o mundo físico. Para ilustrar este efeito *ativador*, criamos uma situação em que a emoção atua disponibilizando energia para a ação, no caso, para a fuga.

Andando numa rua deserta, uma pessoa percebe que está sendo seguida. É noite e ela teme ser vítima de uma violência. Com medo, põe-se numa corrida desenfreada, até perder de vista o tipo que a seguia. Graças ao medo que sentiu, correu a uma velocidade que não conseguiria atingir em estado normal.

Subjacente a essas tendências clássicas, contrárias entre si, Wallon identifica uma atitude teórica comum. Considera que tentam encaixar as emoções numa lógica linear e simplesmente suprimem o aspecto que não se integra ao quadro conceitual delineado.

Esta não é a atitude de Wallon. Ao invés de tomar partido contra ou a favor das emoções, numa inadequada perspectiva de valoração, busca compreendê-las tentando apreender sua função. Contrariando a visão das teorias clássicas, defende que as emoções são reações organizadas e que se exercem sob o comando do sistema nervoso central. O fato de contarem com centros próprios de comando, situados na região subcortical, indica que possuem uma utilidade; caso fossem desnecessárias não mais teriam centros nervosos responsáveis pela sua regulação.

Além disso, se existe um período da vida (o primeiro ano) em que ela é comportamento predominante, certamente ela deve ter uma função específica. É pois pela análise genética que deve ser buscada a compreensão dos significados da emoção.

No adulto, são menos frequentes as crises emotivas, como ataques de choro, birras, surtos de alegria, tão comuns ao cotidiano da criança. As emoções aparecem reduzidas, pois subordinadas ao controle das funções psíquicas superiores. Assim, ao focar as emoções na vida adulta, as teorias clássicas tendem a identificá-las com ação sobre o mundo exterior objetivo, enfatizando seus efeitos sobre os automatismos motores e a ação mental.

Ao dirigir o foco de sua análise para a criança, Wallon revela que é na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico, que deve ser buscado o significado das emoções.

O PRIMEIRO ANO DE VIDA: PAPEL DAS EMOÇÕES NAS INTERAÇÕES COM O MEIO SOCIAL

Devido ao longo período de imperícia do recém-nascido da espécie humana, sua sobrevivência depende da ajuda de parceiros mais experientes. Sozinho, o bebê não é capaz nem mesmo de virar-se de uma posição incômoda, seus movimentos não se ajustam às circunstâncias exteriores e não têm eficiência objetiva. Sua primeira atividade eficaz é desencadear no outro reações de ajuda para satisfazer suas necessidades. Não há adulto que permaneça indiferente aos gritos ou às gesticulações de um recém-nascido.

Seus movimentos expressam disposições orgânicas, estados afetivos de bem-estar ou mal-estar. A vivência de situações desagradáveis, como fome, cólica ou desconforto postural expressa-se em espasmos, contorções, gritos. Diferentemente, o bem-estar decorrente de situações como a saciedade, o sabor do leite ou o contato com o seio da mãe expressa-se por uma movimentação menos tensa, mais harmoniosa: os olhos se abrem bem, os lábios esboçam um sorriso e, quando a satisfação é intensa, as pernas se mexem como se estivessem pedalando no vazio.

O meio das pessoas próximas (mãe, pai ou outro responsável) acolhe e interpreta as reações do bebê, agindo de acordo com o significado que atribui a elas: mudam-no de posição, dão-lhe de mamar, soltam-lhe as roupas. O *outro* age visando atender às necessidades do recém-nascido, mas também simplesmente para comunicar-se com ele: o adulto sorri, conversa com o bebê, canta para ele. Desenvolve-se, entre o bebê e o adulto que lhe

cuida, uma intensa comunicação afetiva, um diálogo baseado em componentes corporais e expressivos.

Pouco a pouco o bebê vai estabelecendo correspondência entre seus atos e os do ambiente, suas reações diversificam-se e tornam-se cada vez mais claramente intencionais. Pela ação do outro, o movimento deixa de ser somente espasmo ou descargas impulsivas e passa a ser *expressão*, afetividade exteriorizada. O sorriso é uma reação que exprime bem esta transformação. No início o bebê sorri sozinho, sem motivo aparente, é um sorriso fisiológico. Em seguida passa a sorrir somente na presença de pessoas, num sorriso social. Já no segundo semestre de vida distingue-se, na atividade do bebê, a presença de emoções bem diferenciadas, como alegria, perplexidade, medo, cólera.

O SUBSTRATO CORPORAL DAS EMOÇÕES

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações.

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Acompanham-se de mo-

dificações visíveis do exterior, *expressivas*, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano.

No bebê, os estados afetivos são, invariavelmente, vividos como sensações corporais, e expressos sob a forma de emoções. Com a aquisição da linguagem diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos, bem como os recursos para sua expressão. Tornam-se possíveis manifestações afetivas como os sentimentos, que, diferente das emoções, não implicam obrigatoriamente em alterações corporais visíveis. Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. O recurso à fala e à representação mental faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas por situações abstratas e ideias, e possam ser expressas por palavras.

É grande o destaque que a análise walloniana dá ao componente corporal das emoções. Wallon mostra que todas as emoções podem ser vinculadas à maneira como o *tônus* se forma, se conserva ou se consome. A cólera, por exemplo, vincula-se a um estado de hipertonia, no qual há excesso de excitação sobre as possibilidades de escoamento. A alegria resulta de um equilíbrio e de uma ação recíproca entre o *tônus* e o movimento, é uma emoção eutônica. Na timidez verifica-se hesitação na execução dos movimentos e incerteza na postura a adotar, há um estado de hipotonia. Com base nesta relação, resulta até mesmo uma classificação das emoções segundo o grau de tensão muscular a que se vinculam.

O fato de as emoções estarem sempre vinculadas a essas reações neurovegetativas e expressivas deve-se à existência de um substrato corporal comum, a *função postural* ou *tônica*. Ela é responsável pela regulação das

alterações do *tônus* da musculatura dos órgãos internos (lisa) e da musculatura esquelética (estriada). A serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade.

No recém-nascido, permanentemente submetido a bruscas variações no grau de tensão muscular, é muito comum que estados emocionais tenham suas causas no plano corporal. Devido a sua imperícia motora, é incapaz de dar vazão a esta tensão por meio de ação sobre o meio físico. A forte tensão transforma-se, então, em contorções e espasmos, gerando crises emotivas.

Mesmo na atividade de crianças maiores podemos identificar essa dinâmica. Tomemos como exemplo as crises de choro sem motivo aparente, como aquelas típicas do final de um dia bem agitado. Cansada, mas muito excitada, a criança mostra-se irritada. Por um pretexto qualquer, faz uma bela birra, briga, até conseguir chorar. Passada a crise a criança fica calma, relaxada. Através do choro houve descarga da tensão que a impedia de relaxar.

Uma importante característica da função tônica é a concomitância entre as contrações e a sensibilidade a ela correspondentes, ou seja, a criança sente suas variações tônicas tão logo elas ocorrem. Assim, a modelagem do corpo realizada pela atividade do *tônus* muscular permite, além da exteriorização dos estados emocionais, a tomada de consciência dos mesmos pelo sujeito.

“As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, não

qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo”¹⁷.

GRUPO SOCIAL E ATIVIDADE INTELECTUAL

Atividade eminentemente social, a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação.

Pensemos em alguma cena para ilustrar esta ideia. Imaginemos que, por um motivo qualquer, alguém chega ao trabalho contente e dando risadas à toa. A pessoa entra na sala de reuniões e depara-se com um clima tenso, as pessoas brigando e muito irritadas. Desse confronto de emoções, dois resultados são possíveis. Ou a pessoa alegre é contagiada pela tensão do ambiente e para de rir ou, ao contrário, contagia o grupo com sua alegria.

Em situação de crise emocional (quando o sujeito mergulha-se completamente nos efeitos da emoção e perde o controle sobre suas próprias ações) a tendência é que os efeitos da emoção se desvançam caso não haja reações por parte do meio. Ou seja, na ausência de “plateia” as crises emocionais tendem a perder sua força.

17. WALLON, Henri. Conclusão geral do livro *Origens do caráter na criança*. In: NADEL-BRULFERT, J. & WEREBE, M.J.G. *Henri Wallon* (antologia). São Paulo: Ática, 1986, p. 64.

Ao transpormos isso para a atividade infantil cotidiana, encontramos inúmeras situações que ilustram esta necessidade de “oxigênio social” típica das emoções. Pensemos no caso da criança que, imersa numa crise de choro, para de chorar tão logo se perceba sozinha: na ausência de plateia a reação emocional perde seu combustível, deixa de fazer sentido.

Devido a seu *poder de contágio*, as emoções propiciam relações interindividuais nas quais diluem-se os contornos da personalidade de cada um. Esta tendência de fusão própria às emoções explica o estado de simbiose com o meio em que a criança se encontra no início do desenvolvimento. E explica também a facilidade pela qual a atmosfera emocional domina eventos que reúnem grande concentração de pessoas, como comícios, concertos de música, rituais religiosos, situações nas quais apaga-se, em cada um, a noção de sua individualidade.

Recorrendo a dados da antropologia, Wallon mostra como, nas sociedades ditas primitivas, o caráter contagioso e coletivo da emoção tem uma importância decisiva na coesão do grupo social. Revela-se no papel de destaque que têm, no cotidiano dessas sociedades, as cerimônias rituais.

Por meio de jogos, danças e outros ritos, as pessoas realizam simultaneamente os mesmos gestos e atitudes, entregam-se aos mesmos ritmos. A vivência, por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção. Os indivíduos se fundem no grupo por suas disposições mais íntimas, mais pessoais. Por esse mecanismo de contágio emocional estabelece-se uma comunhão imediata, um

estado de coesão que independe de qualquer relação intelectual.

A importância dessas manifestações emocionais coletivas diminui conforme o grupo social disponha de outros recursos (técnicos e intelectuais) para garantir coesão e adaptação ao meio. Neste sentido, tanto para o recém-nascido como para as sociedades, as emoções aparecem como forma primeira de adaptação ao meio e tendem a ser suplantadas por outras formas de atividade psíquica.

Este é o caso das funções intelectuais, que na psicogênese vão adquirindo importância progressiva como forma de interação com o meio. A atividade intelectual, que tem a linguagem como um instrumento indispensável, depende do coletivo. Permitindo acesso à linguagem, podemos dizer que a emoção está na origem da atividade intelectual. Pelas interações sociais que propicia, as emoções possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura.

Porém, uma vez instaurada, a atividade intelectual manterá uma relação de antagonismo com as emoções. Este antagonismo, de observação corrente, demonstra a natureza paradoxal das emoções.

Na vida cotidiana é possível constatar que a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual e impedir a reflexão objetiva. O poder subjetivador das emoções (que volta a atividade do sujeito para suas disposições íntimas, orgânicas) incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais; é como se a emoção embaçasse a percepção do real, impregnando-lhe de subjetividade e portanto dificultando

reações intelectuais coerentes e bem adaptadas. É o que ocorreu no exemplo do motorista que trombou o carro.

Analogamente, é possível constatar que a atividade intelectual voltada para a compreensão das causas de uma emoção reduz seus efeitos, uma crise emocional tende a se dissipar mediante atividade reflexiva. "A comoção do medo ou da cólera diminui quando o sujeito se esforça para definir-lhe as causas. Um sofrimento físico, que procuramos traduzir em imagens, perde algo de sua agudez orgânica. O sofrimento moral, que conseguimos relatar a nós mesmos, cessa de ser lancinante e intolerável. Fazer um poema ou um romance de sua dor era, para Goethe, um meio de furtar-se a ela"¹⁸.

Assim, a relação entre emoção e razão é de filiação, e, ao mesmo tempo, de oposição. Na expressão de Dantas¹⁹ "a razão nasce da emoção e vive da sua morte".

18. WALLON, Henri. A atividade proprioplástica. In: NADELBRULFERT, J. & WEREBE, M.J.G. *Henri Wallon* (antologia). São Paulo: Ática, 1986, p. 147.

19. DANTAS, Heloysa. *A infância da razão*. São Paulo: Manole, 1990.

Capítulo VI

DIMENSÕES DO MOVIMENTO

São diversas as significações que a psicogenética walloniana atribui ao ato motor. Além do seu papel na relação com o mundo físico (motricidade de realização), o movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição. Um dos traços originais desta perspectiva teórica consiste na ênfase que dá à *motricidade expressiva*, isto é, à dimensão afetiva do movimento, como mostra o estudo sobre as emoções.

Para que se compreenda essa diversidade de significados é preciso que se admita que a atividade muscular pode existir sem que se dê deslocamento do corpo (de segmentos ou do todo) no espaço. Wallon vincula o estudo do movimento ao do músculo, responsável por sua realização. A musculatura possui duas funções: a *função cinética*, que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares, e é responsável pelo movimento propriamente dito; e a *função postural* ou *tônica*, que regula a variação no grau de tensão (tônus) dos músculos.

Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Podemos dizer que a primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é afetiva. É só no final do primeiro ano, com o desenvolvimento das *praxias*, gestos como o de pegar, empurrar, abrir ou fechar, que se intensificam as possibilidades do movimento como instrumento de exploração do mundo físico, voltando a ação da criança para a adaptação à realidade objetiva. O desenvolvimento das primeiras *praxias* define o início da dimensão cognitiva do movimento.

ESTABILIDADE POSTURAL E EQUILÍBRIO

As regulações tônicas são as responsáveis pela estabilidade dos gestos e pelo equilíbrio do corpo. Apesar de mais evidente no domínio da expressividade, como se vê pelo papel que desempenha nas emoções, a função tônica está em íntima relação com a motricidade cinética, isto é, com o movimento propriamente dito.

No movimento de corrida, por exemplo, é a função cinética que possibilita o deslocamento dos membros para determinada direção. Imprimindo uma força no sentido contrário, é a atividade tônica que dá estabilidade ao corpo. Na ausência de sustentação postural, o deslocamento de uma das pernas levaria, para sua direção, todo o resto do corpo, desestabilizando-o. O andar em ziguezague e tombos sucessivos típicos dos bêbados deixam bem evidentes as consequências de perturbações no fluxo tônico normal.

Todo movimento necessita de regulação do equilíbrio. Apesar de mais evidente na marcha, ou na corrida, é necessária também no deslocamento de segmentos cor-

porais. O simples gesto de estender o braço e pegar um objeto sobre a mesa, com os dedos em pinça, exige uma variação do tônus imprimido aos músculos, permitindo que o gesto de preensão se sustente no espaço e o resto do corpo se mantenha numa postura adequada para o apoio.

Na imobilidade, situação em que inexiste atividade cinética, a atividade postural é intensa. Dela depende a sustentação do corpo numa dada posição. Em sua ausência, o corpo desabaria. O tônus deve variar permanentemente para garantir estabilidade das relações entre as forças corporais e as forças do mundo exterior, entre os movimentos e os objetos.

ORIGENS MOTORAS DA ATIVIDADE COGNITIVA

A função postural está ligada também à atividade intelectual. As variações tônicas refletem o curso do pensamento. Por exemplo, quando pensamos sobre um assunto ou lemos atentamente um texto, a reflexão pode ser acompanhada por mudanças nas nossas expressões faciais ou postura. Às vezes, uma dificuldade na compreensão de determinado assunto tratado no texto que lemos pode até provocar um espasmo, um movimento brusco.

Ao mesmo tempo, a função postural dá sustentação à atividade de reflexão mental. Entre ambas há uma relação de reciprocidade. Assim, quando, durante a leitura de um texto, confrontamo-nos com problemas difíceis de serem resolvidos, mudar de posição, levantar da cadeira ou andar um pouco são recursos que podem ajudar. Propiciam a superação do estado de estagnação e paralisia em

que a mente parece entrar, é como se as variações tônicas desobstruíssem o fluxo mental.

A percepção também está intimamente ligada à função tônica. Por exemplo, para apurarmos o olfato para alguma substância ou para firmarmos melhor a vista em determinada cena, realizamos contrações e contorções faciais e corporais: o corpo inteiro adota a posição mais adequada para a percepção.

Na infância é ainda mais pronunciado o papel do movimento na percepção. A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, *atitudes*, de acordo com as sensações experimentadas em cada situação. É como se a excitação provocada se espalhasse pelo corpo, imprimindo-lhe determinada forma e consistência e resultando numa impregnação perceptiva, por meio da qual a criança vai tomando consciência das realidades externas. É por meio desta impregnação perceptiva que a criança torna-se capaz de reproduzir determinada cena após tê-la presenciado, ou seja, de imitar. Para Wallon, a *imitação* é uma forma de atividade que revela, de maneira incontestável, as origens motoras do ato mental.

É de observação corrente situações em que a criança recorre ao gesto para completar a expressão do seu pensamento. Para falar do tamanho de um objeto, como por exemplo sua cama, é comum dizer "minha cama, é assim, ó!" mostrando com os braços bem abertos como é grande sua cama. Muitas vezes, para tornar presente uma idéia, a criança precisa construir, por meio de seus gestos e posturas, um cenário corporal – o gesto precede a palavra. É o que Wallon chama de *mentalidade projetiva*: ainda frágil, o ato mental projeta-se em atos motores.

No faz de conta é possível compreender com mais clareza a origem corporal da representação. Por exemplo, a criança que arruma os braços como se estivesse carregando uma boneca e balança-o como se a estivesse ninando. Ou a criança que faz o gesto de pegar o sabão, de abrir a torneira, de esfregar e enxugar, como se estivesse dando banho em seu bichinho de estimação. Nessas situações, o movimento é capaz de tornar presente o objeto e de substituí-lo. Esses gestos simbólicos, chamados de *simulacro*, estão na origem da representação. Com o fortalecimento das funções intelectuais (do processo ideativo) reduz-se o papel do movimento na atividade cognitiva.

AÇÃO SOBRE O MUNDO FÍSICO

Os progressos da atividade cognitiva fazem com que o movimento se integre à inteligência. A criança torna-se capaz de prever mentalmente a sequência e as etapas de atos motores cada vez mais complexos. Integrado pela inteligência, o ato motor sofre um processo de internalização. Esta possibilidade de virtualização resulta na redução da motricidade exterior.

O desenvolvimento da dimensão cognitiva do movimento torna a criança mais autônoma para agir sobre a realidade exterior. Diminui a dependência do adulto, que antes intermediava a ação da criança sobre o mundo físico.

No início globais e indiferenciados, os gestos instrumentais (praxias) sofrem um processo de crescente especialização. No ato de preensão, por exemplo, observamos uma grande evolução desde os primeiros gestos globais que se adaptam mal aos objetos, até ser possível o movimento de pinça, cada vez mais adequado às características do objeto.

A especialização é um processo estreitamente vinculado ao ambiente cultural, já que demanda o aprendizado do uso próprio (cultural) dos objetos. Mas depende também de exercício e maturação das funções nervosas, que permitem reduzir as *sincinesias*, movimentos desnecessários que "parasitam" uma praxia, perturbando sua realização adaptada.

É gradual o processo pelo qual os atos motores se ajustam ao espaço e às situações exteriores. Algumas cenas cotidianas ilustram a forma pela qual as crianças se relacionam com os objetos.

Durante a refeição é comum que a criança, mesmo sabendo se alimentar sozinha com competência, use o talher para finalidades outras que não somente a de levar comida à boca. Em sua mão, uma caneta não serve só para desenhar, mas também para cutucar o vizinho, para fazer um batuque sobre a mesa, para voar como se fosse um aviãozinho, e muitas outras finalidades lúdicas. Usa os objetos como instrumento para sua comunicação expressiva e para o exercício de sua imaginação.

A tendência que se observa no desenvolvimento dos gestos é sua progressiva objetivação. No entanto, o caráter expressivo, isto é, subjetivo, mantém-se predominante na motricidade infantil.

Cabe ressaltar que, mesmo no adulto, todo gesto práxico – de função eminentemente executora e voltada para a realidade física – tem sempre um teor expressivo, presente na maneira como é realizado. As variações na realização de um mesmo movimento – que pode ser brusco, harmônico, vacilante, decidido – resultam de alterações da atividade tônica, responsável pela dimensão expressiva da motricidade.

A gestualidade expressiva que resiste ao processo de objetivação crescente por que passa o movimento depende do ambiente cultural. Do amplo repertório gestual da criança, tendem a desaparecer gestos que não correspondem a uma prática social, ou seja, aqueles habitualmente não utilizados pelos adultos.

Para ficar mais clara esta ideia, tomemos o exemplo de duas culturas bem distintas – a italiana e a japonesa – e vejamos o uso que fazem da gestualidade expressiva. Sobre os italianos diz-se que "falam com as mãos". De fato, gesticulam muito enquanto falam e até podemos dizer que gesticulam para falar, de tal forma o fluxo das ideias parece depender do movimento das mãos e do corpo. Já os japoneses pouco recorrem à gestualidade expressiva enquanto falam, quase não mexem as mãos ou o corpo, sua expressão verbal parece mais independente do movimento. Cada cultura possui especificidades distintas no processo de objetivação e internalização do movimento.

CONTROLE DO MOVIMENTO

A redução da motricidade exterior e o ajustamento progressivo do movimento ao mundo físico está ligada também à possibilidade de controle voluntário sobre o ato motor. Wallon chama de *disciplinas mentais* a capacidade de controle do sujeito sobre suas próprias ações. Essa capacidade está ligada ao amadurecimento dos centros de inibição e discriminação situados no córtex cerebral, que se dá por volta dos seis, sete anos. Antes dessa idade, a possibilidade de a criança controlar voluntariamente suas ações é pequena. Isso se reflete, por exemplo, na dificuldade em permanecer numa mesma posição ou fixar a atenção sobre um foco.

A criança tende a reagir indiscriminadamente aos estímulos exteriores, sua atividade é marcada pela *instabilidade*. São comuns também as situações em que encontra-se totalmente absorva por alguma cena ou pela realização de alguma atividade, num estado de alheamento aos demais estímulos. Esta "aderência" da ação a determinados temas é chamada de *perseveração* e, tal como a instabilidade, evidencia a fragilidade das condutas voluntárias, é o estímulo que controla o sujeito.

Com o fortalecimento das condutas voluntárias o sujeito passa a comandar o estímulo, escolhendo o foco de sua atenção ou o sentido de sua ação motora. Assim a criança torna-se mais capaz de se desligar de suas reações espontâneas, imediatas, e de postergar sua ação, realizando atividades que demandam planejamento.

As dificuldades da criança em permanecer parada e concentrada como a escola exige testemunham que a consolidação das disciplinas mentais é um processo lento e gradual, que depende não só de condições neurológicas, mas também está estreitamente ligada a fatores de origem social, como desenvolvimento da linguagem e aquisição de conhecimento. Assim, a escola tem um importante papel na consolidação das disciplinas mentais.