A IMPORTÂNCIA DO PSICOMOTRICISTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

MICHELE SOUSA LIMA

RESUMO

O presente trabalho tem por tema a atuação e importância do profissional psicomotricista no desenvolvimento da criança na primeira infância. Na mesma esteira, como não poderia deixar de ser, interessa-se pela relevância da psicomotricidade nessa etapa do desenvolvimento, nomeadamente, em contexto escolar. Sendo assim, tem-se por objetivo apresentar as principais características da psicomotricidade na colaboração no processo de desenvolvimento infantil, assim como, no processo de ensino-aprendizagem. Deve-se pontuar a relevância do tema na perspectiva do reconhecimento da latência que é tal fase do desenvolvimento, de modo a potencializar o desenvolvimento. Ainda, poderíamos colocar a problemática: de qual forma os princípios da psicomotricidade contribuem no desenvolvimento infantil? Para tanto, recorreu-se à revisão da literatura, a partir de artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, assim como a obras completas de autores consagrados no tema. Finalmente, a pesquisa se caracteriza por ser qualitativa- descritiva, de cunho indutivo, o que sinaliza na busca pela compreensão do fenômeno em seu contexto, sempre numa perspectiva da possibilidade de universalização dos aspectos identificados, interpretados e compreendido minimamente.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Desenvolvimento Infantil; Primeira Infância; Escolarização.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, podendo ser considerada como aquela correspondente ao se alcançar o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, e servindo de base para desenvolvimentos concernentes às demais etapas em seus aspectos psicomotor, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN, Art 29, 1996).

A Educação Infantil na contemporaneidade é prioridade na LDBEN, por isso, deve se constituir numa preocupação em cada entidade e/ou escola que ofereça essa modalidade de ensino. É considerada de suma importância para o desenvolvimento infantil, tendo em vista que, nesta fase, o organismo infantil está capacitado para realizar atividades que exigem a utilização de funções mais complexas como a linguagem e a coordenação motora (CAMPOS et al., 2006).

Nesta etapa a criança será conduzida em seu desenvolvimento físico, psíquico, social, cognitivo, afetivo e motor, pois, as atividades são elaboradas em conformidade com a faixa etárias, variando de 0 a 7 anos. Assim, quando se propõe argumentar sobre a Educação Infantil, especificamente sobre a criança pequena enquadrada convencionalmente na etapa da creche, sendo esta etapa o objeto de análise da presente investigação, que no Brasil vai até aos três anos e onze meses, necessariamente deve-se falar dos processos de ensino-aprendizagem próprios dessa fase, que são atrelados aos esquemas de desenvolvimento global. Simplificando, conceber a Educação Infantil escolarizada em termos adequados, antes se deve compreender de quais formas acontecem o desenvolvimento humano na primeira infância, para daí então, conceber maneiras, esquemas e processos de ensino-aprendizagem adequados. Ou seja, está-se lidando em três dimensões: a primeira, compreensão do que é o desenvolvimento humano; segundamente, adequabilidade dos processos de ensino-aprendizagem, e por fim; estabelecimento de uma Educação Infantil de qualidade e excelência.

DESENVOLVIMENTO

Ainda acerca do desenvolvimento humano, de forma que se contextualize antes de remetermos diretamente sobre aspectos de desenvolvimento próprios da primeira infância, o aspecto a ser considerado é que esse processo é influenciado, ou pode-se dizer determinado, tanto pelo fator hereditário genético, quanto pelo contexto social, em sua dimensão das interações e relações sociais e do próprio compartilhamento da cultura (BIAGGIO, 1988). Nessa medida que os estudos e investigações concernentes ao tema consideram três aspectos do eu: físico, cognitivo e psicossocial, o que significa reconhecer a íntima correlação e dependência entre o desenvolvimento físico – assim como sensoriais

e motoras –, memória, raciocínio, linguagem etc., emoções, e personalidade. Ainda, é importante que se tenha muito nítido que o desenvolvimento acontece por etapas, as quais são sucessivas e que a etapa seguinte é anunciada pela anterior e exige certa estruturação satisfatória desta etapa anterior (PIAGET, 1970).

Ratificando essa concepção da interação entre carga genética, aspectos físicos e contexto social na constituição do sujeito, correlacionada com as fases do desenvolvimento temos:

O ambiente e o organismo, em contínua interação, estabelecem mudanças progressivas de contexto e de comportamento, que podem ser analisadas funcionalmente ao longo do desenvolvimento ou por determinados episódios comportamentais em um dado momento. [...] com o desenvolvimento, as interações da criança com o ambiente tornam-se mais complexas e amplas, podendo mostrar momentos diferenciados, conhecidos como estágios, descrito por suas propriedades causais e/ou funcionais e manifestações fisiológicas, comportamentais e sociais (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, P. 56).

A partir do exposto até aqui, define-se o recorte temático do presente trabalho, o qual já fora aludido no título, que é a importância do psicomotricista, por conseguinte da própria psicomotricidade, no que concerne à saúde, educação e cultura, para o desenvolvimento global da criança de 0 a 3 anos, a chamada primeira infância.

Nessa medida, faz-se necessário também definir os objetivos norteadores. O objetivo geral é identificar quais são as correlações diretas e específicas da intervenção do psicomotricista, atividade que abarca não apenas os aspectos psicomotores, mas também de saúde e culturais, no desenvolvimento global da criança em primeira infância, devendo ser considerado o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, psicológico e motor. Subsidiariamente, por objetivos específicos tem-se 1- reconhecer os aspectos mentais próprios da criança de 0 a 3 anos; 2- apontar quais os aspectos cognitivos que devem ser enfatizados pelo educador nessa fase da vida da criança; e finalmente, 3- caracterizar as potencialidades de desenvolvimento global a partir da intervenção do psicomotricista.

Existem diferentes correntes teóricas que identificam essas etapas, sendo mais comum a separação em primeira, segunda e terceira infância, puberdade e adolescência correlacionadas, mas não sobrepostas, e fase adulta. A primeira infância, que compreende do 0 aos 3 anos, é reconhecidamente aquela em que apresenta maior ebulição de aprendizagens, por meio das experiências vivenciadas, registradas e apreendidas a partir de mecanismos que se adaptam constantemente ao meio circundante. "[...] desde o nascimento, o desenvolvimento da personalidade se entrelaçam com os relacionamentos sociais" (FELDMAN; PAPALIA, 2013, p. 231). E toda essa aprendizagem será base fundamental para a estruturação e respectivo desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais, psicológicas e sociais do sujeito, ou seja, seu desenvolvimento global (FELDMAN & PAPALIA, 2013). O que está acontecendo nessa fase são processos ininterruptos de interpretação dos estímulos biopsicossociais, apontando para qual desenvolvimento se efetivará. Isso porque, nessa fase está acontecendo a internalização de um repertório de informações que comporão suas concepções, práticas e comportamentos.

Esse movimento é muito enfático na primeira infância, entretanto não é exclusivo dessa fase, apresentando intensidades diferentes durante toda a vida do indivíduo (SHAFFER; KIPP, 2012). E complementa Feldman e Papalia (2013, p. 17): "[...] bebês nascem com a capacidade de aprender com aquilo que veem, ouvem, cheiram, degustam e tocam, além de terem certa capacidade de lembrar o que aprenderam". Por conseguinte, o ambiente no qual a criança está imersa precisa favorecer desafios, criatividade, autonomia, para que este sujeito tenha contribuição privilegiada do contexto social em seu processo de emancipação. Pensando em termos sociológicos, é muito difícil afirmar que um contexto adequado seja determinante na emancipação do sujeito. Em sociologia não se busca determinar nada. Mas é possível afirmar que sua contribuição é fundamental. Em contextos que não são estimulantes, cresce a possibilidade da criança se constituir em um sujeito dependente em diferentes dimensões.

Destarte, desenvolve-se a argumentação aqui expressas a partir da revisão da literatura. Nestes termos, a caracterização metodológica é de abordagem qualitativa a partir de uma perspectiva indutiva, em que se parte de exemplos particulares no intuito de se formular minimamente teorias gerais. Recorreu-se a artigos científicos, dissertações de mestrado

e teses de doutoramento, assim como a autores já com ampla obra ratificada na área de pesquisa.

1. Corpo, desenvolvimento e cultura

Podemos reconhecer que a proposta de um sistema único de educação reafirma que todos nós temos nossas deficiências e carências e, por conseguinte, deixa-se de enfatizar as deficiências enquanto características particulares de cada sujeito, assim como também retira-se do sujeito as responsabilidades em eventuais dificuldades de aprendizagem. Neste aspecto, é o mesmo que afirmar que cada um tem suas capacidades e dificuldades (potencialidades) e a partir dessa diversidade também se constroem saberes diversos. O sentimento de pertencimento e o reconhecimento enquanto agente transformador será conforme o acolhimento da determinada comunidade. Uma criança que apresente dificuldades específicas, em uma comunidade que não propõe um mínimo de acessibilidade, não desenvolve suas potencialidades, sendo impossível desenvolver um sentimento de pertença e se reconhecer enquanto parte do grupo, nem tão pouco de se reconhecer enquanto agente transformador da realidade.

Pontua-se esse aspecto visto que todo indivíduo apresenta alguma carência, o que pressupõe a necessidade de estabelecimento adequado para atendimento das demandas, de forma que proporcione possibilidades de desenvolvimento. Nesse sentido que pode ser pensado o psicomotricista, uma profissão que não é muito conhecida, mas revela-se essencial na complementaridade das diferentes áreas que se referem à criança e ao seu respectivo desenvolvimento.
Nessa mesma esteira, outro aspecto que se destaca é a ideia de construção de saberes compartilhados. Os educandos e as educandas são agentes de suas próprias histórias; são agentes construtores e transformadores das realidades que os cercam. Sendo assim, a vivência entre crianças de diferentes origens, de culturas plurais talvez seja um artefato mediador de aprendizagem importantíssimo, pois as diferenças fomentam a curiosidade, a descoberta, a escuta.

1.1. O desenvolvimento na Criança Pequena e correlação com psicomotricista

Nesta esteira, falar em desenvolvimento humano na e para perspectiva educacional de ensino-aprendizagem, e nessa medida, psicológica, emocional e cognitiva, remete-se quase que invariavelmente a três autores icônicos no tema: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Com Piaget, apresentar-se-á essencialmente elementos de sua teoria; com Vygotsky, é possível fazer um contraponto à teoria piagetiana, mas que não necessariamente sejam opostas; finalmente, com Wallon, avalia-se ser interessante ressaltar aquele que foi um dos seus principais interesses ao se estudar o desenvolvimento infantil, a emoção, afetividade, motivação.

As primeiras considerações que se precisa ter bem evidentes ao se falar em desenvolvimento humano em Jean Piaget são que, para este autor, as capacidades mentais e cognitivas não está dada, pronta ao nascer – Piaget chama propriamente de inteligência aquele estágio logo posterior ao período sensório motor –, ou que se desenvolve por completo em um dado momento específico da vida, mas desenvolvendo- se sucessiva e progressivamente ao longo da trajetória de vida do sujeito. “[...] A inteligência não aparece, de modo algum, em um dado momento do desenvolvimento mental, como um mecanismo completamente montado e radicalmente diferente dos que precederam [...]” (PIAGET, 1986, p. 23). E mais que isso, importantíssimo em sua teoria, não se trata também de um movimento espontâneo, natural, antes, só se efetiva em contextos de interações com a realidade vivida. Tudo que circunda a vida do sujeito, ou melhor, tudo que constitui o contexto de experiências vivenciadas pelo sujeito tem potência intrínseca de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, de desenvolvimento global do sujeito. “[...] Apresenta, pelo contrário, uma continuidade admirável com os processos adquiridos ou mesmo inatos respeitantes à associação habitual, e ao reflexo, processos sobre os quais ela se baseia, ao mesmo tempo que os utiliza” (p. 23). Finalmente, para melhor inteligibilidade de sua teoria, reconhece-se esse potencial em diferentes contextos, circunstâncias, coisas, objetos, mas tal potencial apresenta seu nível mais elevado nas interações e relações humanas. Daí a caracterização de Piaget enquanto teórico interacionista do desenvolvimento.
Levando em conta, então, essa interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação desses esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio

entre fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 2011, p. 89).

E considerando que realmente a inteligência seja uma adaptação, estamos autorizados a falar que se torna progressivamente mais sofisticada e complexa à medida do seu desenvolvimento. Entretanto, essa afirmação sugere uma ideia de "evolução perpétua", que não é o caso. Provavelmente existam limites de desenvolvimento mental cognitivo. Mas o que está sendo fomentado à reflexão é que a inteligência se desenvolve na medida em que se efetiva adaptações, acomodando elementos novos assimilados ao já constituído. Ou seja, o que se busca ratificar com essa argumentação é que o desenvolvimento da inteligência está condicionada às atividades e ações do indivíduo enquanto sujeito, mais uma vez afastando a ideia de desenvolvimento espontâneo da inteligência. Em uma reflexão mais profundamente filosófica, está se afirmando que o sujeito, em sua complexidade constitutiva, é antes de tudo, existência, a essência sendo uma complementação, um efeito ou produto da existência. E assim sendo, as aprendizagens nessa perspectiva do desenvolvimento são muito mais potentes por meio da interação, o que significa afirmar que os objetos, ambientes e contextos, contêm informações, mas só se tornam conhecimentos e saberes por meio da ação do sujeito sobre eles, que em dimensão escolar que aqui se considera, é a exata definição de processos de ensino-aprendizagens, na medida em que transformam as informações em elementos significativos ao sujeito. É justamente nessa dinâmica que se evidencia a importância do psicomotricista, assim como de diferentes profissionais especializados.

Uma vez feita essa breve conceituação acerca dos processos de desenvolvimento mental humano, dedutivamente, se percebe a alusão a estágios de desenvolvimento, o que Piaget considera mais acertado chamar de estádios, tendo em vista que existe uma ordem de aquisição de elementos constante e sucessiva, em um sentido de afastamento da ideia de desenvolvimento apenas cronológico ou de maturação mental; antes, estando muito mais atrelado às experiências vivenciadas do sujeito. Em termos piagetianos de definição de estádios, tem-se:

A) Todo estágio precisa ser integrador, ou seja, as estruturas elaboradas em determinada etapa devem tornar-se parte integrante das estruturas das etapas seguintes;
B) Um estádio corresponde a uma estrutura de conjunto que se caracteriza por suas leis de totalidade e não pela justaposição de propriedades estranhas umas às outras;
C) Um estádio compreende, ao mesmo tempo, um nível de preparação e um nível de acabamento;
D) É preciso distinguir, em uma sequência de estádios, o processo de formação ou de gênese e as formas de equilíbrio final.

Uma vez que o recorte da presente pesquisa concerne à educação escolarizada da criança pequena em etapa de creche, o interesse recai sobre os períodos sensório-motor e pré-operatório, podendo eventualmente, conforme for necessário para a fundamentação, fazer referências a outros períodos. É ponto pacífico quando se afirma que o período sensório-motor é aquele no qual há maior ebulição das atividades cognitivas e, por conseguinte, que apresenta maior densidade de aprendizagens. Sendo assim, qualquer consideração sobre desenvolvimento humano, deve-se considerar o período sensório-motor como essencial, na medida em que contém em si uma potencialidade absolutamente superior aos demais períodos, possibilitando níveis elevados de desenvolvimento global.
Ainda, na mesma esteira, o período sensório-motor pode ser definido como aquele em que se apresenta as primeiras expressões de pensamento, digamos que ainda em uma forma inacabada. Diz-se que no primeiro mês de vida, são esquemas de reflexos, naquilo em que concerne a ações espontâneas em conformidade ou como efeito a algum estímulo.
A partir do primeiro mês até o quarto, pode ser caracterizado como uma fase de desequilíbrio da fase anterior de respostas a estímulos por meio de reflexos, o que levará, progressivamente, à acomodação desse novo esquema, não mais limitado a respostas reflexas, mas agora de ação. Talvez seja possível definir essa fase como sendo a primeira de real interação do sujeito com o meio. Se outrora o sujeito precisava de um estímulo para reagir, nesta fase age-se sobre o meio circundante, tendo por resultante a coordenação dos esquemas já disponíveis, levando à formação de outros esquemas. Isso significa que a partir desse momento, as próximas fases e períodos terão por base organizativa e estruturante a ação e respectiva interação sujeito-objeto-ambiente.

Sem dúvida, a passagem da fase de simples respostas estimuladas à fase de ação sobre o meio é de um aperfeiçoamento mental admirável, entretanto, trata-se ainda da limitação da simples ação que se encerra em si mesma, o que Piaget chamou de "grupos práticos", caracterizada pela ausência da capacidade de representação mental. Da perspectiva desta criança, toda dinâmica daquele universo está atrelada a suas ações. Dito de outra maneira, se trata de um universo minúsculo, existente exatamente enquanto durar aquela ação, aquele momento. O tempo é simples duração sentida no decorrer da ação própria.

Entre o quarto mês e oitavo, fala-se em surgimento de reações circulares secundárias tendo por foco os objetos. A definição dessas reações circulares pode ser a de centralização nos resultados produzidos no ambiente e com interesse específico na manutenção desse resultado. Percebe-se que a novidade está em extrapolar o simples encantamento pelo objeto em si, mas também pelos resultados. E se existe o encantamento pelos resultados, significa que se prevê os resultados. Desta forma, ao se estabelecer a correlação entre causa e efeito, a partir da ação, concebe-se a primeira forma de inteligência propriamente dita. Pode-se falar também que nessa fase, a criança já é capaz de perceber de modo prático o conjunto de relações centralizadas em si. E nesta medida, considerando a capacidade de concepção de correlação entre causa e efeito e da capacidade de perceber essas relações centralizadas, está se erigindo a noção de sucessão, a noção de antes e depois, ainda que de forma simplificada, em que o antes e o depois referem-se apenas às próprias ações da criança.

No estádio dos 8 aos 12 meses, o que se apresenta mais marcante é a manifestação da perspectiva mediata, e não apenas imediata. Pode-se buscar um objetivo não exatamente alcançável pela ação direta, em que o objetivo seja simples resultado da ação- reação. O que está sendo dito é que entre ação e objetivo, pode existir uma gama de diferentes situações e ações, o que nos leva a acreditar que esquemas de diferentes situações estão sendo coordenados de forma intencional. Nesta medida, a criança está mobilizando sua variedade de recursos já adquiridos para serem aplicados em situações novas. Pode-se falar em um processo de "complexização" das atividades mentais, na medida em que começa atribuir às pessoas e objetos atividades próprias, o que remete à concepção de causalidade objetiva. Ou seja, as causalidades deixam de ser entendidas apenas como efeito de suas ações.

No subestágio posterior, dos 8 aos 12 meses, sofistica-se as atividades imitativas, sendo agora deliberadas. A exploração do meio tem por recurso a utilização de todos os artefatos até então desenvolvidos (reação circular terciária). É também uma fase caracterizada pela criação, elaboração e experimentação. É um momento de ebulição da curiosidade, da busca pelo novo, o que remete, por conseguinte, a não se saciar pelo simples fato de se alcançar um resultado, mas busca-se modificar esse resultado ("experiências para ver"). E nesta medida, desenvolve-se a noção de espacialidade e suas respectivas relações. Juntamente com a elaboração de conjuntos espaciais complexos, a noção de deslocamento também é elaborada e desenvolvida a noção de deslocamento que, entretanto, só é concebida a partir do contato direto, sendo incapaz de representação sem o recurso do contato direto. Ainda, concernente ao desenvolvimento da noção de espaço, atrelada vem o desenvolvimento da noção de tempo, sucessão temporal, que nos leva a inferir que a memória também tornou-se mais duradoura. Pode-se então definir essa fase como aquela fortemente marcada por noções espaço-temporais mais complexas.

Finalmente, chega-se ao último sub estádio do período sensório-motor, que, convencionalmente, inicia-se em um ano e meio de idade e vai até o segundo ano. Indubitavelmente, sua principal característica é a transição definitiva da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa, o que significa afirmar o surgimento das capacidades e funções simbólicas. Ou seja, as atividades, ações, comportamentos e a própria existência superam a dimensão exclusivamente prática e passa também à mental. Conceber o mundo, o universo, a realidade não dependem mais de recursos físicos e práticos, sendo possível sendo possível apenas com o recurso da representação simbólica e imagética. Inicia-se aqui o "faz de conta", em que invenção e representação são recíprocas e correspondentes.

E se aqui está se atribuindo grande importância a fatores sociais externos ao sujeito, necessariamente remete-se a Lev Vygotsky, autor que fundamenta a teoria sociocultural, em que se afirma que o desen-

volvimento tipicamente humano só se efetiva em condições ideais de exposição do sujeito à interações e relações sociais, ou seja, compartilhamento de uma cultura; e nessa esteira, tanto se adquire e internaliza noções de comportamentos, práticas, valores, habilidades próprias daquela cultura, quanto se desenvolve e se molda em sentido positivo as capacidades emocionais, cognitivas, físicas e sociais. Nesta perspectiva, comenta Mello (2004, p. 142): "[...] isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento".

Vygotsky não exatamente refuta Piaget, mas apresenta uma nova perspectiva de concepção do desenvolvimento humano, que não estabelece etapas e fases, mas sim que este desenvolvimento acontece por um mecanismo chamado por ele de Zona de Desenvolvimento Proximal, que em uma breve definição afirma que a criança, ou sujeito, aprende e se desenvolve com a ajuda de um outro, com maior experiência, ou seja, essa criança já é capaz de desenvolver certas atividades com independência, enquanto outras tarefas e atividades, está em vias de ser capaz de realizar, mas ainda precisa dessa ajuda do outro. Nesse sentido, Vygotsky não define as aprendizagens enquanto fases, mas sim processos que acontecem durante toda a vida, demandando contextos socioculturais privilegiados e que oportunizam tais aprendizagens.

O desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de interações com pessoas, que ocupam uma variedade de papéis, e pela participação e engajamento em diferentes ambientes. Quando a criança está vivenciando uma experiência familiar, ela entra em contato com diferentes papéis, como o de mãe, pai, irmão, tios, ou avós, e quando participa, por exemplo, do espaço da creche e da casa, tem a oportunidade de estabelecer repertórios distintos para cada um deles (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005, p. 74).

Desta conceituação preliminar, considera-se então que os aspectos lúdicos da vida tem significado fundamental para o ser humano, e esses aspectos, significados e as próprias manifestações de práticas lúdicas vão se transformando à medida que o sujeito amadurece. Percebendo essa diferenciação e transformação na manifestação dos aspectos lúdicos na vida do sujeito, que Piaget foi capaz de identificar os três grandes tipos de estruturas mentais durante esse processo de desenvolvimento dos aspectos lúdicos, que resumindo o exposto até aqui são: o exercício, o símbolo e a regra. Nos primórdio da existência do sujeito, no período sensório-motor, a primeira manifestação do brincar refere- se aos estímulos do exterior sobre o sujeito, sendo o jogo de exercício, o qual não carrega nenhum significado simbólico e nem possui uma técnica lúdica específica, o qual, a finalidade é o próprio prazer do movimento ou funcionamento. Desta forma, define-se pela repetição de um dado exercício e/ou atividade pelo simples prazer imediato, cuja finalidade é a adaptação. Percebe-se que em um primeiro momento, as repetições do exercício não podem ser definidas enquanto uma prática lúdica, antes, apenas a criança só o faz para tentar compreender e adaptar-se àquele momento e evento específico; mas durante esse percurso, a criança pode perceber certo prazer nessa repetição, daí então, transformando o simples movimento em um jogo.

Piaget complementa afirmando que o intelectual não pode ser separado do físico, ou seja, o processo de aprendizagem envolve o funcionamento total e complementar do organismo. Desta perspectiva, as práticas lúdicas assumem funções fundamentais no desenvolvimento do sujeito, uma vez que envolvem tanto capacidades cognitivas, emocionais, psicológicas e físicas (PIAGET, 1998). E continua, definindo que a ludicidade é uma atividade essencial para o exercício da vida social e afetiva, principalmente durante o processo de desenvolvimento da criança, mas também durante a vida adulta. Mesmo em jogos essencialmente físicos ou de regras, aspectos afetivos estão presentes, viabilizando a manifestação da imaginação e fantasia, assim como, as organizações lógicas-cognitivas implícitas (PIAGET, 1976, p. 48), essenciais no processo de aprendizagem e Três aspectos explicitados por Piaget, assim como por outros teóricos, são fundamentais para entender a importância do psicomotricista no desenvolvimento da criança pequena: 1- o sujeito se desenvolve na interação; 2- interação a partir da interação refere-se, dentre outras coisas, percepção a partir do corpo, ou seja, existência antes da essência; 3- interação remete diretamente à produção de conhecimento constituinte da cultura. Percebe-se, portanto, que são aspectos estritamente ligados ao ofício ou prática do psicomotricista.

Esses aspectos influenciam diretamente no fator físico, não especificamente no cérebro, mas no corpo em geral. Ao se propor o movimento do corpo, a percepção do espaço e o reconhecimento do outro, o psicomotricista está atuando diretamente nos músculos e no corpo como um todo, exigindo e gerando assimilação de novas informações, remetendo a novas aprendizagens. "O movimento para a criança pequena significa muito mais que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se comunica e se expressa por meio dos gestos das mímicas faciais e interage usando fortemente o apoio do corpo" (RCNEI, 1998, p. 18). E na mesma medida, de forma não tão evidente, os movimentos corpóreos ligados aos estímulos cerebrais, também contribuem para a identidade cultural do sujeito, uma vez que está se produzindo conhecimentos compartilhados, sensações em comum; estímulos de determinados movimentos, compartilhados pelo grupo e ligados às especificidades culturais situadas, alinhado com as necessidades e interesses do grupo.

Um bom exemplo dessa confluência de aspectos atrelado às práticas do psicomotricista são atividades de brincadeiras e jogos que envolvam músicas:

[...] para desenvolvimento da coordenação visomotora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essa função psiconeurológica envolve aspectos neurológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimento, ou seja, são operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes [...] A linguagem musical deve estar presente nas atividades de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica-se primeiramente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p. 22-23).

Como nos ensina Câmara Cascudo, do ponto de vista pedagógico, as cantigas de roda fomentam atividades completas, nas quais se exercita o corpo, exige-se coordenação nos movimentos, desenvolve raciocínio e memória, além de estimular o gosto pela dança e pelo canto. "A roda, feito espiral em movimento circular ascendente, une todos, e o seu movimento a cada volta modifica o desenho do cotidiano, da prática pedagógica, integrando papéis e histórias, incorporando diferenças" (OSTETTO, 2009, p. 182). Importante que se enfatize também, que, principalmente na primeiríssima infância, o principal mecanismo de comunicação da criança é o movimento, o gesto, é o corpo em ação; a ferramenta mais potente de expressividade da criança é o seu corpo. "As expressões não verbais, como a música, a dança e os gestos, surgem da necessidade de evocar e reeditar os vínculos materno-fetais, materno-infantis e com a natureza, como desdobramento do mesmo" (BENENZON, 1988, p. 08).

O exercício físico e atividades psicomotoras, enquanto movimento corpóreo é uma necessidade extremamente significativa, através do qual se investiga, se descobre, se brinca; a afetividade essencial na atribuição de significado às coisas e ao processo de ensino-aprendizagem, além do que, é a afetividade que mobiliza as atividades do sistema cognitivo. É a partir das escolhas afetivas-emocionais que se prepara o campo do cognitivo para receber novas informações e aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No encerramento destas considerações, avalia-se que o mais importante a se enfatizar nesse momento são as possibilidades das práticas lúdicas nas relações de ensino-aprendizagem no contexto escolar, marcadamente para a criança pequena, e que a atuação do psicomotricista cumpre importante papel nessa responsabilidade de se propor processos de ensino-aprendizagens que escape da esfera conteudista, alcançando uma realização prática do corpo em correlação com o outro e com a cultura. Ainda é comum práticas pedagógicas que desconsideram o lúdico nos processos cognitivos de internalização e incorporação dos conhecimentos e saberes. Ou talvez, melhor dizendo, práticas pedagógicas tradicionalistas ainda insistem em manter a concepção de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento referem-se exclusivamente às atividades cognitivas; ou ainda pior, práticas que entendem a educação escolarizada como devendo ser uma responsabilidade pesada e maçante e de exercício

do poder e efetivação da dominação. Avalia-se aqui, portanto, residir nesse aspecto da ruptura a partir da prática do psicomotricista a importância desse profissional.

Por mais que se tenha expandido o debate acerca da ludicidade enquanto uma alternativa pedagógica, ou antes, mais que uma alternativa, uma exigência, pouco se efetiva esta prática. Compreensão de que o jogo simbólico ou da brincadeira do faz- de-conta enquanto atividades mentais referentes a representações da realidade, atividades estas que possibilitam e mediam a relação da criança com o mundo adulto, colaboradores do processo de internalização dos conhecimentos, ainda são pouco difundidos. A questão não é apontar vítimas expiatórias que carregarão toda a responsabilidade e servirão de salvadoras da educação. Fatores que carregam a responsabilidade dessa situação são diversos: formação inicial e continuada, desinteresse e desvalorização dos profissionais da educação, contexto sócio-político- econômico etc. A grande questão é, a partir da reflexão crítica compartilhada, buscar- se soluções para a superação dessa situação, pois a culpa também é compartilhada. Na mesma medida em que se apresentou aqui, que existem mecanismos que favorecem a ativação das atividades cognitivas, ao tornar significativo os processos de aprendizagem e desenvolvimento, talvez, o que deva ser feito é buscar-se uma prática que traga significado à educação para a organização social.

Todas as ideias aqui apresentadas tiveram por perspectiva uma educação libertária e emancipadora, em todas as suas dimensões. Quando se defende que a brincadeira é capaz de trazer à criança uma autonomia em seus processos decisórios e organizativos, por exemplo, está por se considerar a criança enquanto sujeito sócio- histórico, que apreende a realidade que a cerca, transformando-a e construindo-a. Nenhum dos esforços ou concepções sofisticadas seriam válidas caso o princípio ontológico da educação, de ser libertária e emancipadora, não fosse considerado. Buscou-se assim contribuir com reflexões acerca de novas possibilidades e potencialidades na educação escolarizada. Saber que a afetividade é energia propulsora dos interesses do sujeito em direção de sentimentos e ações no sentido das aprendizagens e desenvolvimentos é essencial para uma adequada prática pedagógica. Mas se essas mesmas práticas pedagógicas não tiverem por lastro princípios, conhecimentos e saberes inclusivos e libertários, na direção da formação de sujeitos-cidadãos participantes e responsáveis, em sentido de sua respectiva emancipação enquanto ser humano, não há o porquê da elaboração da efetividade de tais práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BARROS, Manoel de. As cantigas de roda na educação infantil. 4°. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

BENENZON, Rolando. Teoria da Musicoterapia – Contribuição ao conhecimento do contexto não--verbal. Tradução de Ana S. M. De Uricoechea. São Paulo: Summus, 1988.

BORGES, M. F. RUBIO, J. A. S. A Educação Psicomotora como Instrumento no Processo de Aprendizagem. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 4, n. 1, p. 1-12. 2013.

BOSSA, N. A. A. Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

BOSSA, Nádia Ap. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL, Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394 de 20 de dezembro de 1996.Editora do Brasil.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasília: Mec,1998.

BRÉSCIA, Vera Lúcia, Pessagno. Bases psicológicas e ações preventivas. 2°.Ed. São Paulo: Editora Átomo, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

CASCUDO, Luis da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. 10°. Ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psico-