



O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO TEÓRICO A PARTIR DA PSICOMOTRICIDADE

Blenda Carine Dantas de Medeiros; Thiago Matias de Sousa Araújo

*Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP-Assis, Bolsista de Doutorado FAPESP,
blenda_carine@hotmail.com*

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, thiagomatias.sa@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta uma discussão teórica acerca das implicações da teoria psicogenética de Wallon para a educação infantil, com ênfase nos aspectos psicomotores por ele levantados, em articulação ao brincar. Levando em conta que os sujeitos se constituem a partir dos campos funcionais conceituados por ele como afetividade, inteligência, motricidade e a própria pessoa, não é possível falar do movimento desvinculado dos outros aspectos do desenvolvimento. Isso porque ambos estão interligados e são regidos pelos princípios da alternância, predominância e integração funcionais. Considerando a ludicidade própria ao desenvolvimento infantil, sendo o brincar uma atividade que potencializa a aprendizagem dos elementos culturais, voltar a atenção não só aos elementos cognitivos apresentados pela criança, mas também aos aspectos motores que envolvem suas ações, se faz de extrema importância para uma prática educativa mais atenta aos aspectos próprios ao desenvolvimento infantil. Com isso, ressalta-se a necessidade de acrescentar à rotina escolar da criança as brincadeiras de seu cotidiano, como o faz-de-conta e a imitação, e também novas brincadeiras estruturadas pelo professor para facilitar a aprendizagem.

Palavras-chave: educação infantil, psicomotricidade, desenvolvimento infantil, brincar.

Introdução

Ao pensar em brinquedos e brincadeiras, em geral associamos tais elementos à infância. De fato, é comum a associação entre o lúdico e a criança, sendo aquele considerado essencial para o desenvolvimento desta. O brincar, nessa relação, é considerado uma atividade própria da criança, por meio do qual ela revive situações vivenciadas no dia a dia e ressignifica os papéis sociais presentes nas brincadeiras escolhidas. Dessa forma, a criança apreende elementos importantes de sua cultura, levando ao desenvolvimento social, cognitivo e afetivo (WAJSKOP, 1995).

O brincar, no entanto, assim como a própria ideia de infância, não são construtos estáticos, e sim construídos historicamente. A partir do tempo e espaço em que estão inseridos os sujeitos brincantes, diversificam-se os interesses, demandas e necessidades a eles associados. Influenciados



pelos aspectos histórico culturais de cada época, a inserção da brincadeira enquanto parte integrante das práticas pedagógicas e a consideração do brincar como necessário para o desenvolvimento infantil ocorreram interligados aos conhecimentos cientificamente dominantes na história de constituição da educação infantil. Havendo várias formas de conceber os sujeitos, sua relação com o meio e com a natureza do conhecimento, coexistem diferentes maneiras de pensar a criança e sua relação com o brincar.

Na Antiguidade, crianças e adultos compartilhavam os mesmos espaços, participando das mesmas festas e brincadeiras. Não havia um sentimento de infância, as crianças eram consideradas adultos em miniatura, e à medida que podiam dar conta de suas vidas (geralmente por volta dos 7 anos), poderiam participar dos espaços de trabalho e de divertimento adultos. Foi somente por volta do século XVIII que se passou a considerar a infância como uma etapa de desenvolvimento diferenciada da idade adulta.

Ideais iluministas como as de Rousseau, cuja filosofia pregava uma bondade natural inerente às crianças e um plano inato de desenvolvimento, quando associados a ideias religiosas do Protestantismo, contribuíram para o tratamento da infância a partir de uma concepção idealista e protetora, carregada por um novo sentimento de valorização das crianças, inclusive no campo educativo (PALACIOS, 2004).

Essa nova forma de pensar, associada à importância dada à razão e autonomia dos sujeitos, levou ao desenvolvimento de métodos próprios para a educação infantil, com um tratamento diferenciado voltado para educar os sentidos das crianças. Nesse processo, o brincar adquire maior valor educativo a partir das concepções de Froebel para o ensino de crianças, tendo em vista que ele propõe uma educação sensorial baseada na utilização de jogos e materiais didáticos (WAJSKOP, 1995). Segundo Kishimoto (1998), Froebel diverge de alguns aspectos defendidos por Rousseau, à medida que aquele defende a necessidade de um profissional que deve, “à semelhança do jardineiro, cuidar da planta, podá-la e regá-la, no jardim de infância, a metáfora da criança semelhante à planta em crescimento”.

Podemos associar a criação dos jardins de infância à proposta froebeliana de educação infantil, que preza pela introdução da brincadeira nesse processo, considerando-a uma atividade livre e espontânea da criança (Kishimoto, 1998). Dessa forma, Froebel introduz o brincar como atividade inerente ao educar e ao desenvolvimento infantil, nomeando os brinquedos de “dons”, considerados objetos para subsidiar tais atividades.

Esse modo de pensar a brincadeira para a educação de crianças foi inserido no Brasil por meio do movimento da Escola Nova, a partir de concepções de educadores como Froebel e Montessori, importantes para superação da concepção tradicionalista do ensino de crianças. No entanto, tais princípios foram posteriormente incorporados aos programas de educação compensatória, seguindo uma lógica cumulativa de conhecimento que apresentava a brincadeira



apenas como uma atividade controlada pelo professor que garantisse a transmissão do conteúdo didático, usando o interesse da criança pela brincadeira para orientá-la à escola (WAJSKOP, 1995).

Em todo o processo de constituição da Psicologia no Brasil, esta aparece enquanto importante fundamento das práticas pedagógicas. Nas primeiras relações entre Psicologia e Educação, aquela trouxe elementos individualistas e biologizantes para pensar o estudante e sua relação com o aprendizado. No entanto, as críticas ao modelo adotado pela Psicologia e a compreensão da educação enquanto multideterminada, sendo os fenômenos psicológicos apenas um dos fatores que a compõem, levaram a incorporação de conhecimentos mais contextualizados. Com isso, as categorias teóricas e conceitos aplicados à educação buscam a articulação entre o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento infantil (MITSUKO, 2008).

Quanto ao uso da brincadeira na educação, a divulgação da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise, as quais afirmam a infância como período primordial do desenvolvimento e enfatizam o papel da brincadeira na educação infantil, ressalvadas suas diferenças teóricas, ajudaram a refletir e superar práticas institucionais baseadas na recreação e no espontaneísmo, propagadas pela Escola Nova, ou no seu inverso, o conteudismo das práticas compensatórias (WAJSKOP, 1995).

Apesar dos avanços nas formas de conceber a criança e aspectos importantes para seu desenvolvimento, como o brincar, algumas práticas antigas ainda podem ser encontradas no fazer educativo, ainda que pouco presentes. Por isso, faz-se importante discutir uma perspectiva sociocultural do brincar, que proporciona novos olhares e práticas mais adequadas ao desenvolvimento da criança.

Por meio de teorias sociogenéticas do desenvolvimento, como Wallon e Vygotsky, podemos considerar a brincadeira enquanto atividade de origem sociocultural, que proporciona um espaço privilegiado de interação. É pelo brincar que a criança pode elaborar regras de organização e convivência, desenvolver autocontrole, trabalhar limites entre a realidade e seus desejos, e agir de maneira ativa e construtiva (BRASIL, 1998).

Neste trabalho, objetivamos discutir o brincar enquanto prática constitutiva da educação infantil a partir de uma perspectiva teórica específica, qual seja a Psicomotricidade sistematizada por Wallon, que se fundamenta na compreensão dos processos de desenvolvimento psicológico a partir de uma perspectiva da pessoa completa.

Por tratarmos de uma proposta teórica específica, se fez necessário apresentar brevemente como se chegou à ideia do brincar enquanto parte integrante da educação das crianças, bem como as diferentes configurações que essa relação foi tomando no fazer pedagógico. Apresentado o contexto, focaremos nos conceitos e ideias wallonianas e sua inter-relação com a educação infantil,



de forma a potencializar os processos de aprendizagem das crianças nesta etapa do seu processo educativo.

Trata-se de uma discussão teórica, que consiste na problematização de uma fundamentação importante quando se pensa o brincar na educação infantil, considerando sua função no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e as possibilidades de uso das brincadeiras pelos professores como constituintes das práticas pedagógicas adotadas. Tal importância é perceptível, por exemplo, quando da leitura do eixo Movimento, no volume 3 do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI). A Psicomotricidade de Wallon é um dos referenciais teóricos citados no RCNEI, embasando muitas das orientações apontadas quanto a esse campo de trabalho do professor da educação infantil.

Metodologia

O presente trabalho é resultante de uma pesquisa bibliográfica, que consiste no “exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem” (MARKONI, LAKATOS, 2008, p. 183), sendo necessária a interpretação do pesquisador acerca do tema e do problema escolhidos para compor a pesquisa, possível a partir de uma análise crítica do material selecionado.

Em sendo um trabalho de análise teórica, foi realizado um levantamento inicial de artigos acerca da temática, contemplando o brincar, a educação infantil e a psicomotricidade. Em seguida, foi realizada a análise e interpretação dos textos selecionados (SEVERINO, 2007), de forma a levantar questões que possibilitem melhor compreensão entre os pontos abordados.

Resultados e Discussão

A partir do material analisado, são levantados dois pontos primordiais para o tratamento do tema deste trabalho. Primeiramente, uma explanação geral e crítica dos conceitos e princípios teóricos defendidos por Wallon, para em seguida analisarmos suas implicações para as práticas educativas e para as ações dos educadores junto aos educandos.

A teoria do desenvolvimento psicológico sistematizada por Wallon parte do princípio de que a pessoa é completa, e todos os aspectos do desenvolvimento estão interligados. Assim, há campos funcionais que compõem o sujeito, quais sejam a afetividade, o ato motor e a inteligência, entre os quais se distribui a atividade infantil, sendo a pessoa o todo que integra esses campos e ela própria compõe um quarto campo funcional (GALVÃO, 1995).



Diante disso, o desenvolvimento para Wallon é uma construção progressiva dos campos funcionais a partir da inter-relação entre o indivíduo e o meio, em um processo dialético e multidimensional, que pode ser explicado por alguns princípios funcionais por ele definidos enquanto a integração, a alternância e a predominância funcionais (CARVALHO, 2003).

Não há, por sua vez, soberania entre as dimensões da pessoa completa, pois ocorre alternância dos campos funcionais no decorrer dos estágios entre afetividade (predominantemente voltado à subjetividade e às relações) e cognição (predominantemente dimensionando ao mundo externo); e por meio da integração funcional, as funções recentemente adquiridas exercem controle sobre as mais antigas, as quais vão perdendo autonomia conforme integradas para adequação às necessidades da situação (CARVALHO, 2003). Com isso, há uma ênfase na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico nas etapas de predomínio do caráter intelectual, e ênfase às relações com o mundo humano e dominância do caráter afetivo nas etapas que se prestam à construção do subjetiva.

Wallon atribui papel central aos aspectos sociais na constituição dos sujeitos, visto que o indivíduo pertence primeiramente ao seu meio social e físico antes de ocorrer a construção da personalidade e individualização (CARVALHO, 2002). Tal perspectiva se faz clara quando discute as primeiras ações do bebê. Estando a criança, ao nascer, inapta para agir diretamente sobre a realidade, a primeira função do movimento será justamente promover o vínculo social, a partir da relação motora, por meio de posturas, que a criança estabelece com a mãe ou cuidador imediato.

Tendo a emoção como base estruturante, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo, ou seja, dos gestos de expressão (CARVALHO, 2003). Assim, as primeiras manifestações fisiológicas da criança são carregadas de expressividade, o que possibilita, nesse processo inicial de desenvolvimento, que a criança tenha seus primeiros contatos com os elementos do mundo social.

As interpretações dadas pelos seus responsáveis às suas ações viscerais, de forma a atender suas necessidades imediatas possibilitam a inserção dos traços culturais, constitutivos do grupo social em que a criança está inserida, a ações inicialmente biológicas (OLIVEIRA, 2002). Podemos dizer, portanto, que o comportamento humano vai sendo orientado socialmente desde as primeiras relações sociais que o bebê estabelece, influenciando, em seu desenvolvimento, o processo de construção de sua personalidade, bem como do seu repertório de gestos e movimentos.

O desenvolvimento das primeiras praxias, que são os chamados gestos instrumentais, acontecem ao fim do primeiro ano de vida, à medida que os gestos se tornam mais frequentes e o movimento passa a ser utilizado pela criança enquanto um instrumento de exploração do mundo físico. Nesse processo, temos uma ação da criança voltada para sua adaptação à realidade objetiva, iniciando-se, assim, a dimensão cognitiva do movimento.



O movimento permitirá ainda, em idade posterior, que a criança estabeleça relações de identificação com seus pares, a partir da imitação vinculante-afetiva, que incorpora atitudes e papel social das pessoas que lhe atraem, tornando-se um instrumento de aprendizagem social, além de propiciar passagem ao cognitivo, tendo em vista que disponibiliza um conjunto de gestos e símbolos pelo qual a criança se integra ativamente aos modelos sociais (GALVÃO,1995; CARVALHO, 2003). Segundo a perspectiva de Wallon, quanto mais grupos sociais a criança participar, mais referenciais posturais e comportamentais ela terá.

A imitação é, pois, uma ferramenta importante no desenvolvimento da criança não só na dimensão afetiva, mas também cognitiva, e que pode ser explorada em diferentes brincadeiras no âmbito escolar, como também na relação do professor com os educandos, à medida que ele fornece um repertório de gestos e posturas de referência para as crianças. Como aponta Dantas (1992, p. 41), “a reprodução dos gestos do modelo acaba por se reduzir a uma impregnação postural: o ato se torna simples atitude. Este congelamento corporal da ação constituiria o seu resíduo último antes de se virtualizar em imagem mental”.

Destacamos, pois, dois tipos de movimentos presentes nesse processo de desenvolvimento infantil, quais sejam o de relação e o de realização, essenciais quando se pensa a articulação da teoria walloniana com a educação infantil.

Elda Carvalho (2003, p. 87), ao discutir a educação psicomotora, aponta a necessidade de se considerar, na prática educativa, a alternância sucessiva entre “a construção do sujeito da afetividade na relação com outros sujeitos (a base do acesso ao mundo simbólico) com a construção da realidade pelo sujeito epistêmico na relação com o real (universo físico, simbólico, conceitual), construções essas sempre mediadas pelo outro e pela linguagem”, que estariam relacionados, respectivamente, às funções motoras de relação e de realização.

Ao tratar do Movimento de relação, vinculado predominantemente à dimensão afetiva, a autora elenca os seguintes movimentos: diálogo tônico-corporal, olhar, imitação, mímica, gestos e posturas. Já em relação ao movimento de realização, geralmente associados à dimensão cognitiva, predominam a utilização, manipulação, contato, exploração, construção, desconstrução ou destruição, transformação e criação pelo sujeito.

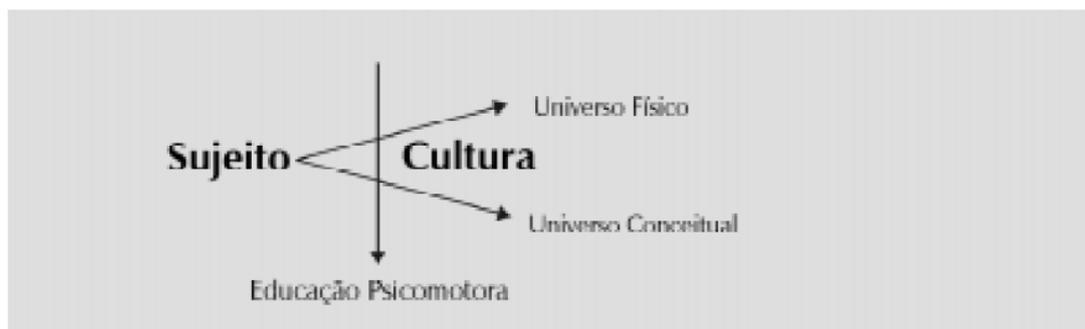
Para ilustrar melhor a função motora no processo de construção do sujeito e também de construção do seu conhecimento, reproduzo aqui partes dos esquemas que Carvalho (2003, p. 88) construiu para explicação do movimento na educação:



Figura 1. Motricidade de Relação, cujo predomínio da ação (psicomotricidade) é de caráter afetivo, voltado à construção do Eu.



Figura 2. Motricidade de Realização, cujo predomínio da ação (psicomotricidade) do sujeito é de caráter cognitivo, voltado à construção do Mundo.



Ante essas características do processo de desenvolvimento, Wallon destaca a necessidade de a escola encarar a criança como ser total, concreto e ativo, que deve se manter em contato com o meio social, sendo este de extrema importância para a formação do sujeito e de sua personalidade (GALVÃO, 1995). Podemos claramente perceber essa totalidade do sujeito quando estudamos a função do movimento no desenvolvimento.

Tanto a motricidade de relação quanto a de realização envolve, além do sujeito, outras pessoas enquanto mediadores, e os objetos culturalmente produzidos, de forma a proporcionar tanto a construção do sujeito na relação com os outros quanto a construção pelo sujeito epistêmico na relação com o real (CARVALHO, 2003). Diante disso, o educador deve envolver os educandos no meio físico cultural e desafiá-los, como diz Wallon (apud CARVALHO, 2003, p. 87), "a atividade da criança só pode efetuar-se a propósito e por intermédio de instrumentos que lhe forneçam tanto o aparato material quanto a linguagem em uso ao seu redor".

Diante disso, se faz necessário incluir a educação psicomotora, quando se pensa em um projeto amplo de educação, tendo em vista a possibilidade de proporcionar a descoberta do mundo exterior e objetivo tanto quanto do mundo interno de autoconhecimento ao se tratar a pessoa em sua totalidade. Por isso, deve-se considerar os aspectos motores, emocionais e intelectuais em uma dialética interna que tem como base os níveis orgânicos, sociais e psicológicos do ser, ou seja, o sujeito em sua complexidade e multidimensionalidade (CARVALHO, 2003).



Novamente considerando a totalidade do sujeito, podemos afirmar que a função postural está em reciprocidade com a atividade intelectual. Levando em conta que todo movimento necessita de regulação do equilíbrio para que o sujeito possa permanecer em uma posição ou movimentar-se de forma estável, uma das funções da musculatura é a postural ou tônica, a qual garante justamente essa estabilidade das relações entre as forças corporais e as forças do mundo exterior, exercida pela variação do grau de tensão ou tônus muscular (DANTAS, 1992; GALVÃO, 1995). Assim, as crianças reagem corporalmente aos estímulos externos com posturas e atitudes que expressam sensações experimentadas em cada situação, estando a função tônica e a percepção inter-relacionadas.

Diante de todos esses elementos, a educação psicomotora deve privilegiar a interação educador-educando e educando-educando através de gestos, atitudes e posturas que instauram um verdadeiro diálogo corporal que permite estabelecer ricas interações com os outros e com o meio (CARVALHO, 2003). Apreendido nas formas impulsivo-emocional e sensório-motora do desenvolvimento infantil, estágios relativos aos três primeiros anos da criança, essas funções comunicativo-afetivo-sociais dos movimentos dos sujeitos levarão à motricidade de relação. Nesse período a criança também projeta seus atos mentais ainda frágeis em atos motores, onde o gesto precede a palavra e a criança constrói um cenário corporal para apresentar a ideia ou expressar seu pensamento.

Por tudo isso, ressaltamos a importância do brincar de faz de conta, principalmente nos estágios iniciais de formação da criança. Sendo o movimento capaz de tornar presente o objeto e substituí-lo, os gestos simbólicos acabam por se fazer presentes na origem da representação, de forma que, com o fortalecimento das funções intelectuais, reduz-se o papel do movimento na atividade cognitiva (DANTAS, 1992; GALVÃO, 1995; WAJSKOP, 1995). Com progressiva integração do movimento à inteligência, em um processo de internalização que leva à redução da motricidade exterior, a criança vai se tornando capaz de prever mentalmente a sequência e etapas de atos motores cada vez mais complexos, adquirindo mais autonomia para agir sobre o mundo.

À medida que se fortalecem tais condutas voluntárias, o que se dá em geral por volta dos sete anos, a criança passa a comandar o estímulo, escolhendo o foco da atenção e o sentido da ação motora, tornando-se capaz de desligar de reações espontâneas e imediatas, e postergar a ação, realizando, portanto, atividades que demandam planejamento (GALVÃO, 1995).

Ao longo de seu desenvolvimento, incluindo-se as aprendizagens proporcionadas no espaço escolar, a criança vai apresentando uma crescente especialização dos gestos instrumentais, estreitamente vinculada ao ambiente cultural, de forma tal que os ajustes progressivos em seus atos motores estão vinculados ao aprendizado próprio e cultural dos objetos. Com isso, os jogos, brincadeiras, a dança e as práticas esportivas são atividades privilegiadas por meio das quais a cultura corporal de cada grupo social é aprendida e significada pelas crianças (BRASIL, 1998).



Conclusões

Devemos, pois, em se tratando da educação infantil, considerar a brincadeira como eixo condutor do planejamento, haja vista implicar articulação com diferentes atividades e conhecimentos a serem trabalhados com as crianças, levando à elaboração de um programa claro e organizado da rotina diária, do espaço e do tempo, das atividades, materiais e brinquedos propostos.

Nesse processo, estar atento à expressão das crianças por meio de suas ações e atitudes, integrando a dimensão corporal ao conjunto de atividades escolares, com incentivo aos gestos, à mímica, ao uso e exploração do próprio corpo. A atenção aos gestos expressivos e ao controle do corpo pela criança se faz importante na prática educativa posto que, se se exige da mesma uma contenção motora e rigidez dos movimentos, como quando são obrigadas a ficarem sentadas por horas sem poder se movimentar, a criança pode perder o controle sobre seu corpo em virtude do cansaço provocado na tentativa de manter a contenção motora exigida pelo professor, o que pode levar ou a uma atitude passiva ou a um clima de hostilidade (BRASIL, 1998).

O volume 3 do RCNEI, anteriormente citado, aponta, em seu eixo Movimento, além de uma série de conteúdos e objetivos a serem trabalhados na educação infantil, algumas orientações gerais para o professor, dentre as quais o professor deve

As possibilidades de representação que o brincar apresenta para as crianças, portanto, deve ser explorado nas práticas educativas. Utilizando-se de uma ferramenta presente nas práticas cotidianas da criança, o aprendizado possível na inter-relação da brincadeira com os conteúdos escolares potencializa a apropriação das formas de agir e pensar. Assim, o papel desempenhado pelo adulto na mediação dessa atividade social da criança é imprescindível para seu desenvolvimento, dado o potencial que a brincadeira tem para a aprendizagem cultural.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Mitsuko A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da ABRAPEE**, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul/dez, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Diana, C. A psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan/jun, 2002.



CARVALHO, Elda M. R. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque walloniano. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 3, p. 84-89, 2003.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta K.; DANTAS, Heloysa (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4a ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira (Org.). **História da Educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PALACIOS, Jesus. Psicologia evolutiva: conceitos, enfoques, controvérsias e métodos. In COLL César; MARCHESI Álvaro; PALÁCIOS Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2.ed., vol. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo:: Cortez, 2007.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cad. Pesq. São Paulo**, n. 92, p. 62-69, 1995.