

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.009

O CORPO QUE BRINCA: UM DIÁLOGO SOBRE A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DÉBORA CRISTINA VASCONCELOS AGUIAR

Psicóloga, Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), debora.aguiar@uece.br;

LAÍS HELENA MARQUES GARCIA

Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora temporária do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), laisinha.helena@hotmail.com.

RESUMO

A presente discussão tem como objetivo refletir sobre o papel da psicomotricidade para o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas e bem pequenas atendidas na Educação Infantil – EI. Este estudo apresenta metodologia qualitativa, tendo sido inicialmente realizada uma revisão de literatura a partir das contribuições de trabalhos de Piaget, Vygotsky e Wallon e de seus comentadores, além de uma pesquisa com documentos que regulamentam a atuação docente na EI: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009); e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Com este intuito, foram apresentados conceitos fundamentais de cada teoria a partir de sua base epistemológica, bem como orientações normativas sobre atuação docente na EI, ressaltando a brincadeira como um direito fundamental infantil que deve ser respeitado e assegurado nos espaços de EI a fim de romper com práticas seculares que perspectivam os sujeitos da infância como seres cindidos; censuram o movimento e o seu potencial expressivo. Considera-se, portanto, que a psicomotricidade, enquanto dimensão constituinte da pessoa como ser completo, desempenha um importante papel para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos da infância, devendo a atividade psicomotora estar integrada às propostas e práticas pedagógicas das instituições de EI, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Educação Infantil, Piaget, Vygotsky, Wallon.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em uma reflexão sobre o papel da psicomotricidade para a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas e bem pequenas¹ (BRASIL, 2009b) atendidas em instituições de Educação Infantil – EI, com base nos postulados de três teóricos da Psicologia: Piaget (1999), Vygotsky (2007) e Wallon (1981) e dos documentos orientadores dessa etapa da Educação.

A discussão sobre a importância do corpo para a prática pedagógica não é recente. Desde a Grécia antiga, Platão já instruíra que trabalhar o corpo era uma forma de educar o espírito, compreendendo aqui corpo e alma de forma dissociadas. Aristóteles também contribuiu para esta discussão ao entender que o corpo seria matéria moldada pela alma e, por isso, recomendava a realização da ginástica a fim de desenvolver o espírito (FALCÃO; BARRETO, 2009).

A partir das contribuições dos filósofos gregos foi possível incorporar a atividade física em espaços educativos. Contudo, a cisão que marca a compreensão da relação entre corpo e mente desde Platão, reafirmada pelos postulados cartesianos, relegou à corporalidade e ao movimento uma dimensão inferior na prática pedagógica, sendo esses muitas vezes negligenciados ou mesmo censurados no cotidiano da escola.

Em oposição a isso, observou-se no século XX o surgimento de uma nova compreensão sobre a relação entre corpo e mente, entendendo esses elementos não mais de forma segmentada, mas sim de forma integrada e indissociável, conforme apontam autores clássicos da Psicologia como Piaget, Vygotsky e Wallon.

Esse novo olhar sobre o corpo – compreendendo-o não apenas como mero receptáculo da mente, mas como parte fundamental de uma totalidade que constitui a existência humana, estando intrinsecamente relacionado com as dimensões cognitiva e afetiva – tem levado ao questionamento e a oposição a práticas pedagógicas que negam ou ignoram a dimensão corporal, bem como à proposição de práticas fincadas nessa compreensão global do ser humano, sobretudo na área da EI. Embora esta discussão não seja tão recente, ainda se mostra de grande

1 Essas definições dos sujeitos da infância estão descritas de acordo com o documento oficial "Práticas cotidianas na Educação Infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares", (BRASIL, 2009b), os "bebês" são os sujeitos de "0 a 18 meses" as "crianças bem pequenas" são as crianças que tem "entre 19 meses e 3 anos e 11 meses" e as "crianças pequenas são as que tem "entre 4 anos e 6 anos e 11 meses".

relevância para a EI em vista da permanência de práticas que negam ou imobilizam os corpos infantis, seja devido ao enraizamento da compreensão cindida do ser humano presente na Educação, ou das metas de alfabetização propostas pelos indicadores educacionais.

Em consonância com Sacchi e Metzger (2019, p. 98):

[...] ainda não se encontra superada a necessidade de estudar corpo/corporeidade/movimento/ludicidade na infância. A “imobilização” dos corpos de adultos e crianças na educação infantil ainda aparece em dados de pesquisas, por vezes, sob a rasa desculpa de que os professores e as crianças só brincam se tiverem tempo, porque estão muito ocupados com a alfabetização, entre outros interesses oriundos de déficits formativos e/ou políticas educacionais pouco focadas nessa questão.

Em virtude disso, ainda precisamos falar sobre o lugar do corpo, sobretudo dos bebês e das crianças nas práticas desenvolvidas em creches e pré-escolas, da necessidade de movimentos para esse público da primeira infância como forma de aprendizagem e do que realmente é objetivo da EI.

A EI é a primeira oportunidade coletiva e educativa que os bebês e as crianças têm acesso. Essa etapa educacional tem como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, Lei nº 9394, 1996, art. 29).

Os bebês e as crianças pequenas e as bem pequenas, segundo Garcia, Pinazza e Barbosa (2020, p. 18, grifo nosso):

[...] têm muito a entender a respeito deste mundo, muito a admirar, descobrir e são incansáveis, desde que tenham possibilidades de participar, interagir e experimentar tudo que está em seu entorno, porque se caiu, levanta; se sujou, limpa; se derrubou, pega e assim vão caminhando. **Sem se deixar aprisionar, escapam, como a imagem do bebê que é pego ao colo e vai se esfregando até que o outro ceda e o deixe ir ao chão.**

Desde a mais terna idade, os sujeitos da infância já mostram para os adultos que deles cuidam e educam uma de suas necessidades: espaços para explorarem através de seus corpos os seus movimentos. Por isso, é tão relevante valorizar a

dimensão corpórea dos bebês e das crianças e suas necessidades de movimentos ainda nos seus primeiros anos de vida.

Portanto, este texto pretende somar aos demais que já existem sobre o tema e apontar contribuições a partir dos três grandes teóricos sobre o tema da psicomotricidade no campo da Educação.

Tal compreensão influencia a EI nos dias de hoje e o corpo passa a ser entendido, pelo menos a nível de documentação, orientações formais (BRASIL, 2009a; 2018) e autores da área (ARAUJO; OLIVEIRA, 2019), como uma linguagem e essa é indissociável das outras que fazem parte do bebê e da criança.

Destarte, o objetivo geral deste trabalho é refletir sobre o papel da psicomotricidade para a aprendizagem e o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas e bem pequenas² (BRASIL, 2009b) atendidas em instituições de EI.

Este estudo apresenta metodologia qualitativa, configurando-se como uma pesquisa bibliográfica e documental. Com este intuito, foram apresentados conceitos fundamentais de cada teoria a partir de sua base epistemológica, bem como orientações normativas sobre atuação docente na EI, ressaltando a brincadeira como um direito fundamental infantil que deve ser respeitado e assegurado nos espaços de EI a fim de romper com práticas seculares que perspectivam os sujeitos da infância como seres cindidos; censuram o movimento e o seu potencial expressivo.

Considera-se, portanto, que a psicomotricidade, enquanto dimensão constituinte da pessoa como ser completo, desempenha um importante papel para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos da infância, devendo a atividade psicomotora estar integrada às propostas e práticas pedagógicas das instituições de EI, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral.

2 Essas definições dos sujeitos da infância estão descritas de acordo com o documento oficial "Práticas cotidianas na Educação Infantil- bases para a reflexão sobre as orientações curriculares", (BRASIL, 2009), os "bebês" são os sujeitos de "0 a 18 meses" as "crianças bem pequenas" são as crianças que tem "entre 19 meses e 3 anos e 11 meses" e as "crianças pequenas são as que tem "entre 4 anos e 6 anos e 11 meses".

METODOLOGIA

Em relação à metodologia, este trabalho possui abordagem qualitativa, a qual possibilita a compreensão do significado e da intencionalidade das estruturas sociais (MINAYO, 2008).

Nessa perspectiva, foi realizada uma revisão narrativa de literatura, a qual será apresentada na seção a seguir, por meio da seleção de obras de Piaget (1999), Vygotsky (2007) e Wallon (1981) que versam sobre a temática, bem como de seus comentadores (RAPPAPORT, 1981; OLIVEIRA, 1991; MOLON, 2015; GALVÃO, 1995) com vistas a aprofundar a discussão.

Também foram revisados documentos normativos sobre a Educação Infantil, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a); e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

AS CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS NA EI

Os autores selecionados para esta discussão são expoentes das chamadas teorias psicogenéticas na Psicologia, que por sua vez tratam da gênese de processos psicológicos, bem como dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

O epistemólogo suíço Jean William Fritz Piaget (1896-1980) contribuiu bastante para o campo da Psicologia ao formular sua epistemologia genética, na qual estabelece os estágios do desenvolvimento cognitivo, sendo eles: o estágio sensório-motor, que corresponderia aproximadamente dos 0 aos 24 meses de vida da criança; o estágio pré-operatório, abrangendo dos 2 aos 6 anos; o estágio operatório concreto, que corresponderia dos 7 aos 11 anos; e o estágio operatório formal, que seria dos 12 anos em diante.

O primeiro estágio piagetiano é denominado de sensório-motor, pois, segundo o teórico, a compreensão do mundo pelo bebê se daria principalmente pela via perceptiva e pela via motora. Nessa compreensão, o movimento e a percepção adquirem um papel central no desenvolvimento infantil, pois, ao explorar o mundo físico, mediante o movimento, o bebê estabelece relações de causalidade entre os fenômenos (correntemente mediadas por outros sujeitos). A partir dessa interação

com os objetos e as pessoas, e dos processos cognitivos utilizados em sua tentativa de apreender e compreender o mundo, o bebê desenvolve a capacidade de representação por meio da linguagem e do pensamento, entrando assim no estágio pré-operatório (PIAGET, 1999).

Além disso, para Piaget, a inteligência não é hereditária, mas é construída na história de vida do sujeito conforme ele interage com o mundo. Logo nos primeiros meses de vida da criança, sua relação com o mundo já ocorre de forma racional, haja vista que a inteligência precede a fala, constituindo-se em uma inteligência pré-verbal ou inteligência prática. Ao passo que a criança se adapta ao ambiente, assimilando e acomodando³ as informações obtidas, ela desenvolve sua inteligência verbal, podendo com ela expandir sua compreensão do mundo (RAPPAPORT, 1981).

Mesmo com o início do estágio pré-operatório⁴, quando o movimento não é mais a única forma de comunicação da criança, ele ainda se constitui um elemento importante para a sua aprendizagem, visto que, segundo Piaget (apud RAPPAPORT, 1981), a criança aprende a partir de sua interação com o mundo. Essa interação não consiste em uma observação passiva, mas em uma ação bidirecional, em que a criança se relaciona com o outro em sua inteireza, sendo o movimento e a percepção elementos indissociáveis desse processo.

Enfocando a dimensão simbólica da aprendizagem e o meio sociocultural como elemento central para a construção do psiquismo da criança, importa destacar as contribuições do psicólogo soviético Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934),

3 O desenvolvimento e a aprendizagem infantil ocorrem mediante uma ação contínua da criança em busca de compreender um mundo, representada por quatro processos: adaptação, assimilação, acomodação e equilíbrio. A adaptação consiste na necessidade do sujeito de compreender o mundo e o que lhe é desconhecido, haja vista que ele entra em desequilíbrio ao se deparar com situações e objetos novos. A assimilação trata da ação do sujeito de compreender o que lhe é novo, abstraindo suas características e comparando-as com os seus conhecimentos prévios, de modo a torná-lo inteligível. A acomodação consiste na incorporação de novas características obtidas em sua percepção e apreensão do novo, aos conceitos que já possuía, ampliando, assim, a sua compreensão do mundo. Já a equilíbrio trata do estado temporário em que entra o sujeito quando consegue compreender e se relacionar com o que lhe era novo ou desconhecido, adaptando-se a ele (RAPPAPORT, 1981).

4 Optamos por aprofundar apenas os dois primeiros estágios piagetianos e os três primeiros estágios wallonianos, a seguir, em vista de sua correspondência à faixa etária atendida pela Educação Infantil.

com sua psicologia histórico-cultural, que tem como base epistemológica o materialismo histórico-dialético.

Diferentemente de Piaget, Vygotsky (2007) não construiu estágios do desenvolvimento, mas discutiu sobre a gênese dos processos cognitivos como estando vinculada às condições materiais de existência. Nessa perspectiva, os processos psicológicos superiores⁵, que são eminentemente humanos, são constituídos a partir da interação que o sujeito estabelece com o mundo e com os outros, que medeiam sua compreensão sobre a realidade. Essa mediação pode ocorrer tanto por meio de instrumentos, ao interagir com o mundo, ou por meio de signos, isto é, mediação simbólica, correspondente ao uso da linguagem e de seus conceitos para conhecer o mundo e se relacionar com as pessoas. Os signos possuem uma função análoga aos instrumentos na relação do ser humano com o mundo, contudo, em vez de potencializar uma ação física, eles potencializam uma ação mental, desenvolvendo, assim, os processos psicológicos superiores.

Somando a essa compreensão, Oliveira (1991, p. 66) destaca que:

O comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram. [...] só quando adquirem a linguagem e passam, portanto, a ser capazes de utilizar a representação simbólica, é que as crianças vão ter condições de libertar seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente presentes no momento atual.

Dessarte, conforme os sujeitos se apropriam dos conhecimentos produzidos pela humanidade, internalizando o sentido e o significado das coisas que os cercam, eles também se desenvolvem psicologicamente, ampliando, assim, suas capacidades de atenção, percepção, memorização, imaginação, etc.

5 Vygotsky divide os processos psicológicos em duas classes: os elementares e os superiores. Os processos psicológicos elementares, como o próprio nome sugere, tratam das funções básicas do psiquismo presentes tanto nos animais quanto nos seres humanos, desde tenra idade, não necessitando, portanto, da mediação simbólica para seu surgimento. Por exemplo: atenção involuntária, percepção involuntária, memória involuntária, etc. Já os processos psicológicos superiores consistem em funções de grande complexidade, possibilitadas a partir da junção entre linguagem e pensamento e desenvolvidas pelo ser humano a partir de sua história de vida e de aspectos filogenéticos, ontogenéticos e culturais. Como exemplos, destacam-se: linguagem, atenção voluntária, percepção voluntária, memória voluntária, imaginação, etc. (OLIVEIRA, 1991).

Do mesmo modo como em Marx o trabalho tem uma função de identificação e de construção da identidade, a atividade, nessa perspectiva, também possibilita o desenvolvimento do psiquismo e da subjetividade (MOLON, 2015).

Com isso, através da atividade infantil, em especial da brincadeira ou jogo simbólico e da imitação, a criança passa a significar o mundo, construindo e reconstruindo a realidade. É através da brincadeira que a criança consegue compreender como a sociedade se organiza, qual o significado dos conceitos que norteiam a vida social, e que relações ela pode estabelecer com os objetos e as pessoas. Também na brincadeira, por meio do lúdico e da imaginação, a criança reinventa o mundo, estabelecendo outro uso para os objetos, outras respostas para as perguntas que ainda não é capaz de compreender e outros sentidos para a realidade preestabelecida (VYGOTSKY, 2007).

Consoante a essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a), apresentam no artigo 9º que as interações e as brincadeiras são eixos norteadores das práticas pedagógicas das professoras das creches e pré-escolas, devendo, portanto, referenciar seu fazer diário junto com os bebês e as crianças.

Avançando na discussão, introduz-se a contribuição do médico e psicólogo francês Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962) que aprofundou a discussão sobre a importância do movimento para o desenvolvimento infantil. A psicologia genética de Wallon também tem como base epistemológica o materialismo histórico-dialético, entendendo o ser humano como biologicamente social, de modo que os aspectos históricos e sociais seriam estruturantes do psiquismo e condicionantes das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

O movimento ocupa um papel central na psicologia genética walloniana, sendo um dos campos funcionais que constituem a pessoa, juntamente com a inteligência e a afetividade. De acordo com Wallon (apud GALVÃO, 1995), esses campos estão inter-relacionados, de modo que cada um condiciona ou potencializa o desenvolvimento ou a expressão dos outros.

Semelhantemente a Piaget, Wallon também cunhou alguns estágios do desenvolvimento, sendo eles: o estágio impulsivo-emocional, que compreende dos 0 aos 12 meses de vida; o estágio sensório-motor projetivo, correspondendo dos 12 meses aos 3 anos; o estágio personalista, que abrangeria dos 3 aos 6 anos; o estágio categorial, incluindo dos 7 aos 11; e a adolescência, entre 12 a 18 anos.

Cada estágio walloniano é marcado pela predominância de um campo funcional (afetividade ou inteligência), havendo uma alternância constante entre um e outro. O movimento ou a psicomotricidade, enquanto campo funcional, se uniria aos demais campos, agindo tanto como forma de expressão da afetividade e da inteligência e também como suporte deles, auxiliando a ação mental (GALVÃO, 1995).

Os dois primeiros estágios wallonianos apresentam a atividade motora como uma de suas principais características. No primeiro, que tem como predominância o campo da afetividade, o movimento serve como forma de comunicação e expressão dos afetos do bebê, que não possui outra forma de comunicar seus desejos e necessidades. Já no segundo estágio, em que predomina a inteligência, o movimento auxilia o ato mental no processo de experimentação do mundo pela criança bem pequena, processo que não ocorre só na primeira infância, embora esteja claramente evidenciado nela. Além disso, o movimento está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem pela criança: “[...] O gesto precede a palavra e depois é acompanhado por ela antes de a acompanhar, para enfim se reabsorver mais ou menos nela.” (WALLON, 1981, p. 189).

Ainda no terceiro estágio, o movimento, também representado pela brincadeira, ocupa papel fundamental para o desenvolvimento da criança, auxiliando-a a expressar seus sentimentos e a formular seu pensamento, o qual é marcado pelo sincretismo nesta etapa.

Em suma, para Wallon (1981), o movimento possui grande relevância para o desenvolvimento do sujeito, atuando como suporte para o pensamento e expressão para a afetividade. Refletindo sobre a importância do movimento para a aprendizagem das crianças, Wallon critica a “ditadura postural” do modelo escolar, que obriga as crianças a ficarem sentadas padronizadamente em uma sala, por longos períodos de tempo, sem que elas tenham desenvolvido uma disciplina mental para isso, a qual, segundo ele, só ocorreria por volta dos 6 a 7 anos de idade (GALVÃO, 1995, p. 75).

As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon têm sido amplamente incorporadas nas discussões educacionais, sobretudo no que concerne ao trabalho pedagógico com crianças. A partir da compreensão sobre os elementos característicos a cada estágio de desenvolvimento, suas potencialidades e limitações, e as discussões sobre como as crianças aprendem, tem sido possível planejar currículos que contemplem as necessidades e especificidades de cada etapa da vida infantil.

Por isso, no tópico a seguir traremos reflexões de como a psicomotricidade é apresentada a partir de documentos orientadores e como ela influencia o desenvolvimento dos bebês e crianças que frequentam instituições de EI.

O CORPO QUE BRINCA: PRÁTICAS DOCENTES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PSICOMOTRICIDADE NA EI

Por muito tempo, a EI foi compreendida como uma etapa dispensável da formação escolar, não se constituindo como componente obrigatório da Educação Básica. As atividades realizadas nesses espaços costumavam não ter uma intencionalidade pedagógica regimentada, ficando a proposição das atividades a cargo exclusivo de professoras que não possuíam formação acadêmica para desempenhar essa função.

Hoje essa primeira etapa educacional é entendida, pelo menos a nível de documentos e legislações, como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento do público que é atendido, sendo corrente a sua defesa como um direito das crianças a ser assegurado pelo Estado ou por programas não formais, como propõem alguns organismos multilaterais como Banco Mundial – BM; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco; e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (ROSEMBERG, 2002).

Segundo Rosemberg (2002), contudo, a proposição da EI por programas não formais se constitui como uma ameaça aos direitos infantis, por frequentemente ofertar um atendimento instável, de baixa qualidade e de baixo custo a populações empobrecidas, em vez de programas estáveis e completos que contribuam para a correção de injustiças históricas sofridas por essas populações.

Segundo Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 196), a EI deve ter um currículo que esteja:

[...] inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, **que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo**, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, **a ludicidade, a alegria**, a beleza, o raciocínio, **o cuidado consigo** e com o mundo. (Grifos nossos).

Portanto, espera-se que os sujeitos que frequentam instituições de EI e que ficam nessa etapa até 5 anos e 11 meses possam viver diariamente experiências que favoreçam em todos os aspectos de seu desenvolvimento.

As propostas pedagógicas das instituições de EI devem considerar que, segundo o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a):

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Portanto, uma criança de direitos, influenciada por seu tempo histórico, cultural e social, aprende e se desenvolve a partir de múltiplas possibilidades, dentre elas, a brincadeira e as interações sociais. Essas são, segundo as DCNEI, “eixos norteadores” e que “as práticas pedagógicas” devem ser consideradas “garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. (BRASIL, 2009a, artigo 9º).

É importante lembrar que, para que as crianças possam desenvolver experiências de movimentação ampla, é preciso que na creche ou na pré-escola tenham oportunidade diariamente de brincar entre si e com os adultos; também de correr, subir, descer, pular, de arremessar objetos, de agachar, levantar, equilibrar seu próprio corpo, de participar de circuitos onde terão que ultrapassar com seus corpos por vários desafios. Para desenvolver a linguagem gestual poderão ainda participar de brincadeiras de teatros para dramatizar histórias criadas por elas.

Com base nas contribuições das teorias psicogenéticas, as interações e as brincadeiras são meios fundamentais para a promoção de avanços na capacidade humana de se desenvolver. Não é à toa que todos os documentos da área da EI reconhecem que os bebês e as crianças têm o direito fundamental de brincar:

[...] **cotidianamente** de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), **ampliando e diversificando** seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, **suas experiências** emocionais, **corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais**.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2018, p. 38, grifos nossos).

Pode-se observar, a partir da citação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que o direito da criança à brincadeira deve ser garantido no dia a dia e não apenas quando sobrar tempo e que, ao brincar, a criança também pode ampliar e diversificar a construção de conhecimento do seu corpo. Por conseguinte, o brincar favorece todos os aspectos da aprendizagem humana.

As propostas pedagógicas de todas as instituições de EI, públicas e privadas, devem garantir:

[...] à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

II - a indivisibilidade das **dimensões expressivo-motora**, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; (BRASIL, 2009a, artigo 8º, grifo nosso).

No documento da BNCC (BRASIL, 2018, p. 40-41), na seção da EI, são determinados os campos de experiências que devem ser propostos através de práticas pedagógicas, dentre eles existe um denominado de “Corpo, gesto e movimento” que entende que as crianças usam seus corpos “[...] (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos).” (BRASIL, 2018, p. 40- 41).

Nas instituições de EI os bebês e as crianças precisam ter seus corpos reconhecidos como meios de conhecimento e interação com o mundo, pois elas “[...]”

desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade.” (BRASIL, 2018, p. 40).

E as crianças fazem isso através das [...] diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.” (BRASIL, 2018, p. 40-41). Diante disso, a escola da infância não deve negar as múltiplas linguagens para priorizar práticas pedagógicas envolvendo apenas a linguagem escrita como ainda encontramos em algumas instituições onde as crianças passam grande parte do seu dia fazendo exercícios de cópias de textos, inclusive com a justificativa de que se escreve para desenvolver a coordenação motora fina.

O dia a dia dentro de uma instituição deve ser marcado por momentos prazerosos tanto para os adultos como para os bebês e crianças e essas:

[...] conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. [...] (BRASIL, 2018, p. 40-41).

Tudo isso é possível de ser vivido em momentos de brincadeiras nos parques, por exemplo, onde elas podem se desafiar ao subir e descer em um escorregador, também brincando de com os elementos da natureza podem vivenciar sensações, conhecendo texturas e sentindo outras temperaturas ao brincarem embaixo de árvores.

Nessa perspectiva, é importante destacar, com base nas contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon, que os bebês e as crianças não só aprendem como constroem conhecimento, devendo, portanto, ser realizado algum investimento para orientar sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Para a educação dos sujeitos da infância, é necessário considerar as peculiaridades de cada etapa evolutiva que impactam nos seus modos de aprender. A brincadeira enquanto atividade constituinte da infância precisa ser entendida em toda a sua riqueza e complexidade como elemento propulsor da aprendizagem e do desenvolvimento infantis, devendo, portanto, estar presente no cotidiano da EI.

Para as crianças, há tanto a ser descoberto e inventado que sua atividade exploratória costuma ser marcada por um forte entusiasmo e uma genuína alegria de quem conhece o gosto de aprender. Esse gosto não deve ser privado das crianças com práticas enfadonhas e repetitivas onde elas têm de ficar durante grande parte de seu dia sentadas e sem muitas possibilidades de movimentos, sendo esses, muitas vezes, restritos aos momentos do “recreio”.

Ao invés disso, o movimento deve ser incentivado, como é possível observar na descrição do campo de experiência “corpo, gesto e movimento” proposto na BNCC (2018), permitindo que elas explorem o mundo em sua integralidade. Que não estejam submetidas a uma educação que enfoca apenas conhecimentos cognitivos, mas que estejam inteiras, com seus afetos e movimentos. Tal ideia rompe com os projetos, que ainda são pensados por algumas instituições de EI, de alfabetização precoce, a fim de que quando essas crianças cheguem ao Ensino Fundamental obtenham um desempenho cada vez mais elevado nas avaliações externas.

A partir desse campo de experiência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tanto para os bebês como para as crianças de até 5 anos e 11 meses incluem a capacidade de utilizar seus corpos para expressar emoções, necessidades e desejos, bem como assimilar gestos e movimentos relevantes à sua cultura, tanto em contextos de autocuidado quanto em atividades lúdicas. Essas aprendizagens são incentivadas por meio de experiências lúdicas nas quais o corpo desempenha um papel central, permitindo a criação de diversas formas de expressar sentimentos, sensações e emoções, tanto no dia a dia quanto em atividades como brincadeiras, dança, teatro e música (BRASIL, 2018).

Tanto os bebês, como as crianças também podem e devem ter oportunidades de “Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes” (BRASIL, 2018, p. 40-41), e isso é possível quando os ambientes são cuidadosamente pensados, preparados pelas professoras de EI com intencionalidade de receber os bebês e as crianças.

Através de brincadeiras em ambientes abertos, por exemplo, os bebês têm oportunidade de “deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc.[...]” (BRASIL, 2018, p. 40-41).

A partir de outras atividades da rotina como “[...] escuta e relato de histórias, atividades artísticas [...]” (BRASIL, 2018, p. 40-41) os bebês e as crianças podem aprender a usar seus corpos para representar o que escutam, criam e testam possibilidades de usos e texturas através das artes, por exemplo.

Conforme evidenciado por Piaget (1999), Vygotsky (2007) e Wallon (1981), antes mesmo de representarem, os bebês usam da linguagem do gesto e da imitação como forma de dialogarem com o mundo onde estão inseridos, portanto, permitir e incentivar que eles imitem “[...] gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais” (BRASIL, 2018, p. 40-41) também são formas de conhecê-los e de saber o que observam sobre o contexto em que vivem.

Outras possibilidades de brincadeiras envolvendo o corpo e que podem ser realizadas com os bebês e as crianças e já previstas na BNCC estão as de “[...] deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações [...] atividades artísticas como dança, teatro e música.” (BRASIL, 2018, p. 40-41).

É importante lembrar que para isso ocorra as professoras precisam reconhecer a importância dessas atividades para o desenvolvimento do público que atende, assim como que tenham materiais para favorecer na construção dessas brincadeiras.

Outra riquíssima possibilidade envolvendo a dimensão corpórea consiste em:

Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. Adotar hábitos de autocuidado relacionados à higiene, alimentação, conforto e aparência. Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. (BRASIL, 2018, p. 40-41).

E a criança pode cuidar de seu corpo de diversas formas e, sobretudo, a partir de práticas que também favoreçam sua autonomia, quando é dada a ela a oportunidade de realizar sozinha movimentos de práticas cotidianas como alimentar-se, vestir-se, pentear seus cabelos, ou os dos colegas, entre outras ações. Também é fulcral dizer que isso só vai ocorrer se ela contar com a compreensão de adultos sensíveis que reconheçam a importância de que as próprias crianças realizem tais ações, de forma tranquila, respeitando seus próprios ritmos e tempos.

Na pesquisa de Garcia (2022), as três professoras de creche que participaram do estudo, por exemplo, afirmaram que permitiam que as crianças realizassem atividades como alimentar-se sem a intervenção direta dos adultos e isso é importante porque de fato “[...] a aprendizagem das crianças pequenas ocorre muito mais nas experiências vividas com o seu corpo inteiro do que em situações de discurso [...]” (GARCIA, 2022, p. 104).

Para que as crianças aprendam a “desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros [...]” (BRASIL, 2018, p. 40- 41), elas vão ter de brincar muito de criar seus próprios desenhos, de colorir livremente grandes espaços, utilizando materiais diversos para isso. Tendo oportunidade de experimentar usar pincéis em formatos e espessuras diferentes. Brincar de cortar papéis com tesouras, mas se preferirem ter oportunidade de rasgar, amassar os papéis, de brincar, catar, selecionar pequenas sementes e outros objetos que exijam delas habilidades de coordenação motora fina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que o movimento desempenha um importante papel no processo de aprendizagem da criança, sobretudo em seus primeiros anos de vida, portanto, exatamente quando as crianças estão vivendo suas infâncias dentro dos espaços de EI.

Logo, a imposição do silêncio e a censura ao movimento tão presentes no cotidiano escolar, longe de majorarem as suas chances de aprendizagem como se convencionou acreditar, muitas vezes inibem e obstaculizam a sua compreensão.

Considerando o movimento como elemento constituinte da expressão e existência humana e a sua relação com os processos de desenvolvimento e aprendizagem, faz-se necessário que a psicomotricidade seja incorporada à prática pedagógica, sobretudo na EI, tanto na creche quanto na pré-escola, e não se trata de qualquer prática, mas sim daquelas que são desenvolvidas a partir de uma “intencionalidade educativa” (BRASIL, 2018, p. 38).

Ao contrário do que se observa no cotidiano das turmas de EI, em que a psicomotricidade é trabalhada apenas em momentos específicos destinados ao lazer ou à corporalidade, as experiências corporais deveriam estar integradas no cotidiano da prática pedagógica, atuando de forma a auxiliar na expressão dos afetos e na compreensão das noções estudadas.

Ao se separar o tempo das práticas pedagógicas em momentos para se trabalhar a inteligência (ou os conhecimentos), o afeto, a sociabilidade, a moralidade e o corpo, pauta-se em uma compreensão cindida do ser humano, limitando as possibilidades de uma experiência plena e possibilitadora de seu desenvolvimento integral.

Compreender as crianças em sua integralidade consiste em saber que todos esses elementos agem conjuntamente no sujeito, e que é necessário explorá-los em conjunto para propiciar uma aprendizagem de fato lúdica, entendendo esse termo aqui não só como sinônimo de brincadeira, mas também de plenitude e inteireza. É preciso uma educação que compreenda as crianças como seres inteiros para que elas possam aprender de forma inteira e consigam se desenvolver de forma integral, atendendo, assim, ao objetivo da primeira etapa da Educação básica (BRASIL,1996, artigo 29).

REFERÊNCIAS

ARAUJO, J. R. de O.; OLIVEIRA, E. R. Corpo na Educação Infantil: linguagens, significados e sentidos. **VI Conedu**. Fortaleza, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 20/09 e Resolução 05/09. Brasília, MEC, 2009a.

_____. Projeto de cooperação técnica MEC E UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.

BARBOZA, Sinezia Cristina de Souza. Psicomotricidade na Educação Infantil: intervenção em turma de Nivel III de Natal/RN. Revista Educação Pública, v. 20, nº 6, 11 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/6/psicomotricidade-na-educacao-infantil-intervencao-em-turma-de-nivel-iii-de-natalrn> Acesso dia 09 de fevereiro_2023.

FALCÃO, Hilda Torres; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta. Breve histórico da psicomotricidade. **Ensino, saúde e ambiente**, v. 2, n. 2, p. 84-96, 2009.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p. 194.

GALVÃO; Izabel. **Henri Wallon**: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Vozes, Rio de Janeiro, 1995.

GARCIA, Andréa Costa; PINAZZA, Mônica Appezzato & BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário?** Educação Unisinos- v. 24 (2020). ISSN 2177-6210

GARCIA, L. H. M. **Práticas pedagógicas e o cuidado com a natureza na perspectiva de professoras de creche da rede pública de ensino do município de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1991.

PIAGET; Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Editora Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1999.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Teorias do desenvolvimento**: conceitos fundamentais. v. 1. São Paulo: EPU, 1981.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, março/ 2002.

SACCHI, Ana Luísa; METZNER, Andreia Cristina. **A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, jan./abr. 2019 <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i254.3804>

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.