A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO RCNEI

Giovanna Faria Assaf¹²

Silvino Gabriel Ferreira da Silva¹³

Gilson Xavier de Azevedo¹⁴

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a relevância da psicomotricidade para o desenvolvimento intelectual, social e cognitivo da criança, fazendo com que ela desenvolva cada vez mais o seu processo de ensino-aprendizagem exteriorizando suas emoções, seus sentimentos e suas sensações. A escolha do tema tem por razão analisar e compreender a importância da psicomotricidade no desenvolvimento e na formação da criança em cada fase e estágio que ela se faz presente em seus anos escolares. Muitas crianças na Educação Infantil apresentam inúmeras dificuldades de ensino-aprendizagem tanto motoras quanto cognitivas, a busca pelo entendimento sobre a psicomotricidade é uma forma de auxiliar na prática Educacional no âmbito escolar. A motivação dá-se por meio de observações realizadas a partir de experiências no ambiente escolar, onde considera-se algumas hipóteses que se tornaram questões de investigação para a iniciação do trabalho investigativo, observando as influências que ocorrem no desenvolvimento infantil e a importância deste desenvolvimento psicomotor para as crianças. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e exploratório que aborda levantamentos realizados a partir de métodos desenvolvidos para as observações e práticas educacionais realizadas no ambiente escolar, utilizando também de entrevistas como recursos para ampliação de conhecimentos e de experiências com outros profissionais. Acredita-se que a realização deste estudo poderá contribuir para análises sobre a importância da psicomotricidade no desenvolvimento e nas práticas educacionais realizadas no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação. Psicomotricidade. RCNEI.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the relevance of psychomotricity for the child's intellectual, social and cognitive development, making them increasingly develop their teaching-learning process by externalizing their emotions, feelings and sensations. The reason for choosing the theme is to analyze and understand the importance of psychomotricity in the development and training of children in each phase and stage in which they are present in their school years. Many children in Early Childhood Education present numerous teaching-learning difficulties, both motor and cognitive, the search for understanding psychomotricity is a way to assist in educational practice at school. The motivation is given through observations made from experiences in the school environment, where some hypotheses are considered that became research questions for the initiation of investigative work, observing the influences that occur in child development and the importance of this development psychomotor for children. This is a bibliographic and exploratory research that addresses surveys carried out based on methods developed for observations and educational practices carried out in the school environment, also using interviews as resources to expand knowledge and experiences with other professionals. It is believed that carrying out this study could contribute to analyzes of the importance of psychomotricity in the development and educational practices carried out at school.

Keywords: Education. Psychomotricity. RCNEI.

¹² Concluinte do Curso de Pedagogia pela UEG – e-mail: silvino.gfs@icloud.com

¹³ Concluinte do Curso de Pedagogia pela UEG – e-mail: giovannaassaffaria99@gmail.com

¹⁴ PHD em Educação pela PUC-GO (2020); Doutor e Mestre em Ciências da Religião pela PUC-GO. Filósofo pela FAEME, e Pedagogo pela UVA-ACARAÚ/FCM e Teólogo pelo MACKENZIE (2006) (gilson.azevedo@ueg.br).

INTRODUÇÃO

Está pesquisa investiga o processo de desenvolvimento de uma criança e levanta algumas questões que devem ser levadas em consideração e que podem propiciar desenvolvimentos qualificatórios referentes à sua formação psicomotora.

Nesse viés, essa pesquisa possui como objetivo principal analisar a importância da psicomotricidade para o desenvolvimento intelectual, social e cognitivo da criança na fase da Educação Infantil.

Desta forma, salienta-se que, questionar as contribuições significativas que constituem e que podem trazer evoluções na fase da Educação Infantil, têm real importância para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e social da criança em idade pré-escolar.

Aborda-se por hipótese que a criança passa por diversas situações de aprendizagem nas quais ela se adequa de acordo com a evolução do seu desenvolvimento, acompanhando toda uma estrutura organizacional para que isto ocorra de forma favorável ao processo de psicomotricidade.

As construções que foram desenvolvidas ao longo dessa pesquisa bibliográfica permitiram perceber que na educação motora vislumbram-se fatores essenciais que vão contribuir para esta aprendizagem na pré-escola. Sabe-se que o desenvolvimento psicomotor deve ser redirecionado de forma significativa e assertiva para que ocorra uma série de aquisições benéficas no desenvolvimento de leitura e escrita dessas crianças para que, assim, desenvolvam seu pensamento abstrato, ordenações silábicas, coordenação motora e percepções de uma consciência fonológica.

Aborda-se como resultado a constatação de que a realização das atividades e da busca por conhecimento a respeito deste tema são extremamente importantes e determinantes para a realidade e o desenvolvimento sensorial, psicomotor, intelectual e social do indivíduo.

Para tanto, a primeira seção abordará a noção científica de psicomotricidade e sua relevância na formação da criança. A segunda seção trará as muitas abordagens sobre a concepção de infância e a seção três analisará a relação entre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em relação à formação intelectual, social e cognitiva da criança e da infância.

1 O QUE É PSICOMOTRICIDADE?

O presente estudo busca conceituar o campo da Psicomotricidade como uma ciência que investiga e explora as relações entre o psiquismo e o corpo, ou seja, entre o psiquismo e a motricidade, resultando na personalidade total que é o conjunto de peculiaridades de um ser

humano, em suas variadas ocorrências no meio social, afetivo e psico-socio-cognitivo. Assim, é importante salientar que, a motricidade é analisada como um conjunto de expressões corporais, ou seja, gestuais e motoras, mas não verbais e simbólicas. Nesse sentido, esses atributos são posturais e emocionais e eles subsidiam suporte e sustentam o psiquismo. (MANEIRA; GONÇALVES, 2015).

No campo teórico da psicomotricidade entende-se que o psiquismo é compreendido como o funcionamento mental total, assim dizendo, são as variadas sensações, emoções, representações, projeções e as condutas do ser humano. Portanto, a motricidade é uma concepção de dinâmica, corporalizada e influente do psiquismo que integra todos os meios, recursos para a motricidade, como um resultado adaptativo intencional e inteligível típico da espécie humana. Desse modo, Fonseca (2010) destaca o psiquismo como parte integrante do processo cognitivo:

No âmbito da matriz teórica da psicomotricidade, o psiquismo é entendido, concebido e compreendido como sendo composto pelo **funcionamento mental total**, isto é, pelas sensações, percepções, emoções, fantasmas, representações, projeções e condutas relacionais e sociais. Cabem nesta concepção dinâmica, corporalizada e atuante do psiquismo, todos os processos cognitivos que integram, processam, planificam, regulam e executam a motricidade, como uma resposta adaptativa intencional e inteligível exclusiva da espécie humana (FONSECA, 2010, p. 42, grifos do autor).

O estudo da psicomotricidade é algo sistematizado, isto é, compreendido como funções mentais que são suporte corpóreo, em que surge a identidade do indivíduo, caracterizando o seu desenvolvimento, a sua socialização e a sua aprendizagem. É importante ressaltar que a psicomotricidade apresenta três componentes, e esse agrupamento deve ser explorado e construído de forma interligada. São eles: multicomponencial, o multiexperencial e o multicontextual.

Conforme Fonseca (2010):

A psicomotricidade, estudada em pressupostos e paradigmas claramente diferenciados da motricidade animal, é, portanto, compreendida como **suporte corpóreo das funções mentais**, donde emana a identidade singular e plural do **indivíduo**, nos inúmeros aspectos da sua evolução complexa e única, isto é, do seu desenvolvimento, da sua socialização e da sua aprendizagem (FONSECA, 2010, p. 43, grifos do autor).

O Multicomponencial busca a integração, a participação e domínios das Ciências Biológicas, Humanas e Sociais, que integram e fornecem referência da ecologia, antropologia, fenomenologia, biosemiótica, psicossomática, psicologia, psicofisiologia, psicopedagogia, neurociência, neurologia e epistemologia. (FONSECA, 2010).

O Mutiexperencial dispõe-se de investigações da psicomotricidade no ato do desenvolvimento humano, sendo indivíduos de variadas faixas etárias, inexperientes ou experientes, e aqueles portadores de deficiência, dificuldades ou até os indivíduos naturais. (FONSECA, 2010).

O Multicontextual tende a projetar e observar o nível de conhecimento, as capacidades, competências em vários contextos das atividades humanas, sendo desde a família às instituições de ensino, de centros hospitalares a lugares de lazer e animação, melhor dizendo: no campo de inclusão total e social do indivíduo. (FONSECA, 2010).

O posicionamento científico deve partir de modo igual em uma ideia multifacetada da psicomotricidade e da corporeidade humana, fixando a sua descrição: filogenética, sociogenética, ontogenética, disontogenética e retrogenética. Essa definição não deve ser apenas contextualizada, mas aperfeiçoada, caracterizando o funcionamento do corpo e da motricidade. Dessa forma, a base científica vem a apresentar uma concepção de prevenção e de educação, que deve integrar a psicomotricidade nos variados contextos sociais como saúde, segurança e educação. (SACCHI; METZNER, 2019).

No campo educacional, a psicomotricidade pode trazer importantes contribuições para o desenvolvimento da criança, uma vez que trata do desenvolvimento do corpo e da motricidade de forma integrada. Assim, Fonseca (2010) argumenta que ela parte de uma concepção multifacetada:

O enquadramento científico deverá partir igualmente duma **concepção multifacetada da psicomotricidade e da corporeidade humanas**, visando a sua caracterização: filogenética, sociogenética, ontogenética, disontogenética e retrogenética, não só contextualizada, mas aprofundada, nas suas necessidades biopsicossociais transcendentais, descrevendo o funcionamento do corpo e da motricidade, assim como das suas perturbações ou disfunções como um processo interactivo e evolutivo numa perspectiva biocultural e ecológica coerente e integrada (FONSECA, 2010, p. 43, grifos dos autor).

A psicomotricidade estuda as condições que expõem à maximização, otimização e modificabilidade máximas de um indivíduo, observando o potencial de adaptabilidade psicomotora deste, e, ao mesmo tempo, entende a sua acessibilidade em diversos ecossistemas abrangentes, sendo eles naturais, arquitetônicos, tecnológicos ou culturais.

Essa investigação busca a valorização não apenas de indivíduos normais ou com necessidades especiais, o psicossomático ou psicocorporal único, original e evolutivo, em que as aplicabilidades da motricidade e da corporeidade são vistas como inerentes das aplicabilidades afetivas, cognitivas, relacionais e linguísticas. Nesse sentido, são perspectivas e

respostas motoras ou exercícios físicos como a ação, o agir, a conduta e a expressão corporal. (SACCHI; METZNER, 2019).

O contexto em que o indivíduo está inserido, também é levado em conta, com o intuito de propiciar novos meios de facilitar a interação aos múltiplos ambientes sociais, em um sentido de adaptar-se de forma acelerada e variada, com ajuda e planos exclusivos de mediação psicomotora.

Nesta perspectiva, Fonseca (2010) mostra que a psicomotricidade vista como ciência, apresenta uma organização sistemática e atual. Sendo, portanto, um conjunto de regras que se interligam e comunicam-se em temáticas de uma matriz biocultural globalizante e inovadora.

A psicomotricidade como ciência apresenta uma arquitetura conceptual e uma estrutura disciplinar actualizada, hierarquizada e sistémica, com um conjunto de paradigmas e pressupostos que se compatibilizam, interligam e coibem em termos conteudísticos, porque emergem duma **matriz biocultural**, alargada, abrangente e inovadora (FONSECA, 2010, p. 44, grifos do autor).

Na área da Psicomotricidade o comportamento humano e as suas especificidades são entendidos como uma relação dialética e perceptível, por meio de uma condição externa envolvental e a ação interna mentalmente idealizada. A psicomotricidade possui consideração com a interdependência e a interconexão, ela apoia essa conexão com as suas submatrizes que estabelece a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade. (CAMARGOS, MACIEL, 2016).

Desde o período do dualismo teológico ao cartesiano, é possível analisar estudos sobre o corpo, ligados a motricidade, e vinculados aos campos do psiquismo, da consciência e mente, tendo uma definição de neurofuncional. A civilização grega criou o corpo harmonioso, entretanto o catolicismo converteu o corpo a uma estrutura mais carnal e insensível. Logo nasceram outras ideologias como o iluminismo e o positivismo que transformaram o corpo em um objeto físico e anatômico, sem emotividade e personalidade. (FONSECA, 2010).

A psicomotricidade tem um intuito principal, em que posiciona o corpo e a motricidade na essência do comportamento e do aperfeiçoamento humano. Ponderar que o corpo é um lugar fenomenológico, em que o indivíduo produz a sua personalidade e o seu autoconhecimento de modo que as suas sensações, emoções, intenções, pulsões, é pôr em fundamento uma dualidade de vinte séculos, de modo que é produzir um rompimento com o cognitismo autêntico. A principal referência da psicomotricidade como educação forma-se de sua legitimidade profissional e de seu reconhecimento social. (FERNANDES; DANTAS; MOURÃO-CARVALHAL, 2014).

De acordo com Fonseca (2010) a psicomotricidade possibilita ao ser construir a sua identidade, visto que,

A psicomotricidade tem como objetivo nuclear, **colocar o corpo e a motricidade no centro do comportamento e da evolução humanas**. Considerar o corpo como o **lugar fenomenológico**, onde o ser humano constrói e co-constrói a sua **identidade** e o seu **sentimento e conhecimento de si**, como fonte de sensações, pulsões, emoções e intenções, é pôr em causa um dualismo de vinte séculos, é também, produzir uma rotura com o cognitivismo puro (FONSECA, 2010, p. 45, grifos do autor).

O grande desafio da psicomotricidade é romper o paralelo que existe na expressão psicomotora, pois a educação psicomotora quer reconhecer o corpo como uma estrutura que motiva as funções tónica e postural. Assim, é possível desenvolver a afetividade social e ainda manifestar ações de comportamento adaptativo e do pensamento reflexivo. Essas questões fazem com que o indivíduo se aproprie do espaço, tempo e da cultura. (FONSECA, 2010).

A mente é ligada ao corpo e a motricidade assim, considera-se o ser humano como possuinte de um organismo abrangente em que existem dois mundos: um visível, que é o dos objetos e dos ecossistemas; e o outro é o interior, que se trata das emoções, sensações, sentimentos, e pensamentos e os movimentos. (VILELA, 2020).

Desse modo, pode-se afirmar que é impossível não interligar o mental ao neural e ao psicomotor, que presume o crescimento pessoal e social de um indivíduo, natural ou deficiente de distúrbios psicomotores, existem interações entre o cérebro e o corpo e os diversos ambientes que propiciam o contexto sócio-histórico em que ele se inclui e se engloba. Assim, entende-se que o campo da motricidade passa a ser captado e compreendido como um resultado adaptativo, ou seja, uma resposta que tenha a base da sobrevivência, do progresso e da cultura da espécie humana. (FONSECA, 2010).

A psicomotricidade, ao oposto da motricidade animal, abrange um processo prospectivo e um resultado final, assim dizendo um ato mental antecipado e um ato motor controlado, sujeitando-se além de funções de realização motora, psíquicas de interatividade, elaboração, precipitação, controle e referência. (FONSECA, 2010).

Portanto, a psicomotricidade compreende o esquema do corpo e da motricidade, e como eles integram-se e se interligam com outras áreas do conhecimento como a antropologia, a biosemiótica, a filosofia, a neurologia, a psicopedagogia, etc. Esse esquema de transições deve ser meticulosamente estudado com o intuito de obter resultados efetivos. Essa é uma tarefa com um objetivo mais crítico de desenvolver o conceito da psicomotricidade. (VILELA, 2020). Nesse sentido, Fonseca (2010) mostra o caráter multidisciplinar da psicomotricidade,

Nesta perspectiva a matriz teórica da psicomotricidade, como já referimos, encerra paradigmas do corpo e da motricidade que **cruzam e integram conteúdos** de muitas disciplinas nomeadamente de: antropologia, biosemiótica, filosofia, fenomenologia, neurologia, neuropsiquiatria, neuropsicologia, neuropatologia, defetologia, psicologia, psicopatologia, psicoterapia, psicossomática, psicopedagogia, etc.. As transições dos seus paradigmas e subparadigmas terão de ser devidamente analisadas e investigadas para terem impacto duradouro, sólido e sustentado. Em certa medida, esta missão constitui um dos objetivos mais críticos do desenvolvimento conceptual da psicomotricidade (FONSECA, 2010, p. 46, grifos do autor).

O corpo e a motricidade precisam ser interligados, e não podem continuar sendo limitados apenas ao biológico e ao anatômico. Essa visão defende um paralelismo psicofisiológico dividido e desagregado em uma dimensão de sensibilidade, emocional, cognitiva e interativa, cogitando o ser humano como um sujeito de ação e de propósito. Intenção em que se constitui em uma condição biológica, mas situado em um ambiente social, cultural e igualmente amplo. (VILELA, 2020).

Ao abordar o corpo e a motricidade, Fonseca (2010) esclarece que é necessário, para além da visão fragmentada do aspecto biológico, privilegiar também o aspecto afetivo e cognitivo do ser total:

O corpo e a motricidade do ser humano, não podem continuar hipotecados e restringidos ao biológico, ao anatômico, ao fisiológico, ao físico, etc., defendendo um **paralelismo psico-fisiológico** desintegrado e fragmentado, deverá antes privilegiar, uma dimensão afetiva, tónico-relacional, emocional, simbólica, cognitiva e interativa do seu ser total, na medida em que se deve considerar o ser humano como um **sujeito de ação e intenção**, i. e., ter em consideração que ele se constitui como um organismo biologicamente complexo mas situado num contexto social e cultural, igualmente complexo (FONSECA, 2010, p. 46, grifos do autor).

A ação é captada como um comportamento humano em que abrange as estruturas neuropsicológicas, isto é, aquelas que a integram e controlam o que é pensado, mas não visa as estruturas que atuam e efetuam. Isso mostra a relevância da psicomotricidade como um exercício de mediação reeducativa e terapêutica. Esse campo de estudo é considerado um reforço da biologia, anatomia e fisiologia, por apreciar as estruturas e todos seguimentos corporais, como os músculos, as partes físicas e biomecânica, um mecanismo de defesa que é assumido pela motricidade.

Desse modo, corrobora-se o entendimento de Fonseca (2010) que argumenta,

A **ação** entendida como **conduta humana** só se pode compreender nas estruturas neuropsicológicas que a integram, elaboram, regulam e controlam intencionalmente, e não meramente nas estruturas que a executam e realizam, daí a importância da psicomotricidade como processo de intervenção reeducativa e terapêutica (FONSECA, 2010, p. 47, grifos do autor).

Esse modelo da psicomotricidade, o corpo humano e a sua motricidade devem ser estabelecidos na unidade e totalidade psicossomática do ser, unindo mais as visões e interpretações neuropsicológicas, comportamentais, contextuais, analisando nelas, e nas outras áreas do conhecimento, fundamentos e interconexões importantes não apenas para a produção de conhecimento da psicomotricidade, formando um entendimento mais sustentado. (LUSSAC, 2008).

Existem tentativas em conceituar o ato motor e o ensino-aprendizagem motora. Nesse sentido, deve-se concentrar em analisar e investigar os padrões psicomotores, melhor dizendo, a postura, interação tônica, estrutura corporal, desenho do corpo, execução da ação, ato e do gesto.

A psicomotricidade busca novas formas de inquirir e alcançar um enfoque das suas estruturas, subestruturas e disfunções do corpo e da motricidade, da sua desorganização sistemática, ou seja, exigindo o seu posto reeducativo, de organizar. Afirma-se que esse estudo pode render novos proveitos sobre o papel dos princípios emocionais, afetivos, psíquicos, sociais, cognitivos, e ecológicos que estão no centro da motricidade como afirmação da subjetividade e da intencionalidade. (LUSSAC, 2008).

Portanto, convém lembrar que, o trabalho da educação psicomotora com a criança deve possibilitar a formação de base indispensável em seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, com vistas a oportunizar, por meio de jogos, de atividades lúdicas, que ela se conscientize sobre seu corpo. Assim, de acordo com Oliveira (1997):

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cerca em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças (OLIVEIRA, 1997, p. 47).

Diante disso, corrobora-se o entendimento de Fonseca (2010) que acredita ser indispensável reivindicar a função reeducativa, reorganizativa e terapêutica da psicomotricidade:

Só nesta busca de novos pressupostos e paradigmas, a psicomotricidade pode alcançar uma abordagem das funções, subfunções ou disfunções do corpo e da sua motricidade, da sua descoordenação ou desorganização sistêmica, reivindicando a sua função reeducativa, reorganizativa e terapêutica. Efetivamente, só com base nesse objetivo, o curso pode dar lugar a novos investimentos pesquisadores mais significativos sobre o papel dos fatores e subfatores emocionais, afetivos, psíquicos, cognitivos, sociais, culturais e ecológicos, que estão na origem da motricidade como expressão da **subjetividade** e da **intencionalidade** (FONSECA, 2010, p. 47, grifos do autor).

A orientação para a estrutura corporal e aspectos do corpo como um plano mental que é possível ser ensinado para o exercício, melhor dizendo, como o desenvolvimento das funções de execução da Educação Física e das recreações, não atrapalha a excelência das suas realizações na psicogênese da consciência humana, no sentido de problemas de personalidade, comportamento, observando as considerações neuro-funcionais e sócio-adaptativas.

A referência ao **esquema corporal** e à **imagem do corpo**, como esquema mental que pode ser “treinado por exercícios”, em analogia com o desenvolvimento dos fatores de execução da educação física e dos desportos, não absorve a transcendência das suas implicações na **psicogênese da consciência humana** e nos diversos e múltiplos problemas de personalidade e de comportamento que lhe estão adstritos, levando em consideração os seus fundamentos neurofuncionais e sócio-adaptativos (FONSECA, 2010, p. 48, grifos do autor).

Logo, entende-se que o conceito de psicomotricidade que interessa as variadas profissões que educam, reeducam e reabilitam, abordam a definição subjetiva do corpo e da motricidade, seguidos dos componentes somatopsíquicos, em outras palavras, na lateralização, na interação sensorial, na percepção intrapessoal, na organização espaço-tempo, na comunicação verbal e não verbal e em sua aprendizagem simbólica e não simbólica. (MANEIRA; GONÇALVES, 2015).

Por essas razões é que o profissional da área da psicomotricidade, é diferente de um fisioterapeuta, ou de um professor de Educação Física, visto que os princípios, e os recursos de intervenção e os objetivos de sua atuação profissional são divergentes.

A extensão da mediação psicomotora vai além das propriedades da reabilitação, reeducação e da terapia, que a estabelecem como um preceito de recomendação psicoterapêutica e psicossomática, principalmente mediada pelo corpo, ação, gesto, jogo, ritmo e a motricidade. A psicomotricidade tem um conceito e significação bem amplo. Isso deve dirigir-se a partir de um corpo vivido, posteriormente reconhecido nos seguimentos afetuosos, cognitivos, tendo como objetivo a sua interação e instrução no espaço e tempo com os outros indivíduos e fatores do ambiente. (SACCHI; METZNER, 2019).

A educação psicomotora pauta de uma intervenção ou reabilitação que visa contribuir para a tomada de consciência do corpo e as suas especificidades, ou seja, nas suas relações e funções psíquicas de atenção, percepção, imagem, memória processamento simultâneo, etc.

No seu fundamento neuronal a psicomotricidade inclui processos mentais, internos e íntimos de mobilização e organização das ações tônicas e afetivas. Dessa forma, isso implica o desenvolvimento da conduta consciente e de liberdade do ato mental, contido nos seguintes componentes: atenção, autorregulação, processamento e planificação. A atividade psíquica é algo que deve ser entendido como complemento das atividades motoras.

Diante do exposto, pode-se afirmar que:

Na sua **essência neuronal**, a psicomotricidade envolve processos mentais privilegiados, internalizados e íntimos de mobilização e reorganização de funções tônicas, emocionais e mentais, ela implica o **aperfeiçoando da conduta consciente** e a **liberdade do acto mental**, composto sistemicamente nas seguintes componentes principais: atenção, processamento, planificação e autorregulação (FONSECA, 2010, p. 49, grifos do autor).

A psicomotricidade não deve apenas se preocupar com as novas aprendizagens motoras que o indivíduo reaprende, mas com a totalidade de interações e a contextualização das funções integrativas e receptivas. Essas interações sistêmicas são de fundamental importância, entende-se que elas são resultados de atividades psíquicas. Assim, nesse processo, as perturbações psicomotoras podem restringir as capacidades e habilidades de aprendizagem. Além disso, a psicomotricidade na concepção de Fonseca (2010) vai além da mera aprendizagem motora:

A psicomotricidade não se pode preocupar apenas com a reaprendizagem motora em si, mas sim, com a totalidade do processo de reaprendizagem, de redesenvolvimento, de modificabilidade e de interação e contextualização das suas **funções receptivas** (gnósicas), **integrativas** (representacionais e elaborativas) e **expressivas** (práticas) (FONSECA, 2010, p. 49, grifos do autor).

É importante dizer que o estudo clínico psicomotor contém uma lista fundamental de fatos que evidenciam as relações que unem os desequilíbrios psíquicos com os motores. Nesse sentido, são expressões de uma assistência neurofuncional ideal e funda entre as condutas e sensações, entre o deslocamento e o pensamento.

É importante frisar que a escola pode aliar seus tempos e espaços e organizar formas diferenciadas de potencialização da motricidade das crianças, propondo atividades distintas daquelas que elas estão familiarizadas desde o nascimento, criando formas interessantes nos espaços de sua convivência.

A noção de déficit instrumental de inegável importância para a psicomotricidade, introduzida por insígnios pioneiros (Wallon, Piaget, Ajuriaguerra, Spitz, Winnicott, Freud, Reich, Kephart, Cratty, J. Ayres, Frostig, Vygotsky, Luria, Bernstein, etc.) e continuada por investigadores reconhecidos, separa a noção de motricidade¹⁵ da noção de psicomotricidade,¹⁶ conferindo à primeira, a função de equipamento, e à segunda, a de funcionamento auto-organizado desse equipamento, uma espécie de metáfora entre o pianista e o piano (FONSECA, 2010, p. 50, grifos do autor).

O cérebro humano, sobretudo no seu lobo frontal, a área que compreende as funções motoras, que são especificamente ligadas aos outros vertebrados, das áreas frontais, pré-motoras e suplementais, são exclusivas e ímpar do ser humano. Essa divisão entre a classe humana e animal mostra a distinção neurofuncional e a diferença radical entre a motricidade e a psicomotricidade.

As proporções epistemológicas e as hipóteses da psicomotricidade, devem ser consideradas em uma perspectiva de teoria científica que reúne e agrega as áreas multicomplexas e multidiversificadas do homem.

A psicomotricidade é entendida como ação de facilitação adaptativa que concede a um indivíduo, com necessidades especiais ou não, desenvolver utilidade e satisfação em sua vida, de modo que não ilustra uma explicação motora restrita.

O sentido de reeducar é no contexto de restaurar e remediar o estado de dignidade e de integridade, visando a posição interior a zona de desenvolvimento proximal¹⁷, ou melhor dizendo, o ajustamento total e o mais possível, ou seja, motor, emocional, cognitivo e social. Singularizando em uma palavra: psicomotor.

Observando a palavra educar conclui-se, ou espera-se, um desenvolvimento, ou seja, uma aprendizagem, modificação e adaptação, de formação pessoal, na expectativa de melhorar competências e as capacidades, visando um estado adaptativo e psicomotor ideal. Em outras palavras, relaciona-se com um objetivo para ser traçado por um ou outro indivíduo. (SACCHI; METZNER, 2019).

O estado adaptativo dentro do contexto psicomotor é a ilustração psicossomática, melhor dizendo, são as investigações das ligações recíprocas e sistêmicas, sendo semelhantes a

¹⁵ A motricidade demonstra a capacidade locomotora da criança de desempenhar suas atividades diárias, é oportunizada a partir da inclusão do movimento nos diferentes momentos de cada criança. Cf. Revista Compartilhando Saberes, s. d., p. 4. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Dienifer-Tiane-Pereira-Zitzmann-A-MOTRICIDADE-DAS-CRIANCAS-NOS-ANOS-INICIAIS...-1.pdf>>

¹⁶ A psicomotricidade é a ciência que estuda a relação da psique e da motricidade, ou seja, que estuda a parte interior da criança utilizando o corpo como mediador. Ibidem.

¹⁷ Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um conceito central na Psicologia sociocultural ou sócio-histórica, formulado originalmente por Vygotsky, na década de 1920. Na explicitação mais difundida, a ZDP é descrita como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes. (GLOSSÁRIO CEALE). cf. O Glossário Ceale. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>> Acesso 18 jan. 2023.

conceito de saúde, qualidade de vida e até mesmo de bem-estar, recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tanto que o modo ideal de conduta, deve deduzir uma relação transparente, sentida, explícita e clara entre o corpo, mente e os espaços e ambientes. Portanto, por esse motivo que a psicomotricidade se justifica cientificamente e profissionalmente. Desse modo,

O que é então esse **estado adaptativo e psicomotor ideal**? À luz da psicossomática, ou seja, do estudo das relações recíprocas e sistêmicas, entre o soma e o psíquico, e mesmo da **definição de saúde**, de **qualidade de vida** e de **bem-estar** (preconizados pela Organização Mundial de Saúde), tal estado ideal de comportamento, deve subentender uma relação inteligível, sentida, interiorizada e invariável entre o corpo, o cérebro e os ecossistemas. É por esta razão que a psicomotricidade se legitima cientificamente e profissionalmente (FONSECA, 2010, p. 51).

O corpo e a motricidade são um mecanismo de contato para ação e interação no mundo com os objetos do espaço em que o indivíduo é integrado. As hipóteses da psicomotricidade contêm conceitos, que de certa forma expressam as ações, interações, ou seja, as condutas do ser humano.

Portanto, é nas Universidades que a educação psicomotora deve ser ensinada e discutida, pois é nesse contexto que a sede de conhecimento existe. Dessa forma, o estudo da psicomotricidade pode ser investigado e analisado, observando o quanto é amplo, ambicioso e multifacetado.

2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

Acerca do desenvolvimento infantil e as concepções voltadas para sua infância, pode-se observar noções historicamente construídas que norteiam uma apresentação social e homogênea a cada período desta evolução. Observa-se que as crianças são indivíduos que produzem características de uma natureza singular, observando e idealizando o mundo e as experiências vivenciadas de uma maneira própria. Suas interações são pré-estabelecidas de acordo com as suas vivências, utilizando inicialmente as pessoas que lhe são mais próximas como meios sociais de interação com o ambiente a sua volta.

As crianças transcendem seus esforços por meio dos métodos de compreensão que utilizam para vivenciar as experiências que o meio à sua volta lhe traz, absorvendo relações e situações contraditórias que podem ser desenvolvidas e compreendidas por meio das brincadeiras, nas quais elas podem transmitir suas opiniões e os anseios que submetem os desejos de uma iniciativa de ação na infância. O processo de construção do conhecimento infantil, é desenvolvido através de diversas linguagens que podem exercer a capacidade de

desvendar estas situações, as quais as crianças se encontram no decorrer do período da infância. Fazendo com que se desenvolvam em uma perspectiva de construção de conhecimento do qual estão inseridas.

A criança é um sujeito histórico, que se identifica por meio das interações e de suas práticas cotidianas, construindo uma identidade pessoal e coletiva a partir de brincadeiras, fantasiando os desejos e os anseios partindo de uma aprendizagem observatória que a leva a experimentar e narrar suas próprias concepções sobre tudo aquilo que vem presenciando.

Destaca-se, ainda que, a criança vai aperfeiçoando o seu questionamento e desenvolvendo a habilidade de percepção cultural de tudo aquilo que se faz presente em sua realidade social. A habilidade de compreensão e reconhecimento é desenvolvida de forma particular por cada criança através de seu ponto de vista sobre o mundo ao seu redor e os desafios acarretados desde o desenvolvimento, e do ensino-aprendizagem na Educação Infantil, preservando suas individualidades e diferenças, fazendo com que o processo de desenvolvimento seja único e particular de cada criança.

Para Wallon (1975), a criança é um indivíduo especificamente emocional que, de forma gradativa, constitui em si um ser sociocognitivo. O estudo do autor contextualiza a criança especificando que a sua realidade é vivida de forma conjunta aos seus comportamentos e as suas condições de existência.

Segundo Galvão (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa. As crianças nascem imersas em um mundo cultural e simbólico, no qual ficaram envolvidas em um “sincretismo subjetivo”, por pelo menos três anos. Durante esse período, de completa indiferenciação entre a criança e o ambiente humano, sua compreensão das coisas dependerá dos outros, que darão as suas ações e movimentos, formato e expressão.

Wallon (1975) propõe a existência de Estágios no Desenvolvimento Infantil, assim como Piaget, porém, questiona e não é adepto da ideia de que uma criança se desenvolve e cresce de maneira linear. Caracterizando que o desenvolvimento humano requer momentos de crises para que por meio dos conflitos consigam se desenvolver e estruturar capacidades para que consigam se resolver com seus conflitos internos, respeitando cada estágio e estabelecendo uma forma específica de interação com os demais a partir de um desenvolvimento conflituoso.

As concepções sobre a criança e a infância constituem-se a partir de construções sociais, históricas e culturais consolidadas em diferentes contextos produzidos a partir de múltiplas variáveis que englobam etnias, classes sociais, gêneros e condições socioeconômicas das quais às crianças estão inseridas. Considerando estes diversos fatores, observa-se que a

relação da criança com a infância está interligada a partir do papel social ao qual o indivíduo caracteriza-se, afirmando a existência de diversas infâncias e da diversidade de formas de ser criança. Contextualizando então, a existência social e histórica presente na sociedade, no tempo e no espaço que a criança compõe, modifica através de suas concepções no período da infância.

Segundo Vygotsky (1998), o homem se produz pela linguagem, isto é, em interações com outros indivíduos que formam pensamentos constituídos por meio da apropriação do saber da sociedade ao qual está inserido. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual, entre o indivíduo e o mundo existem elementos que são capazes de auxiliar no desenvolvimento de atividades humanas. Estes elementos são a mediação dos signos e dos instrumentos. O trabalho e o desenvolvimento humano unem a natureza ao homem e criam então uma cultura e uma história do homem, capaz de desenvolver uma atividade coletiva, relações sociais e a utilização de instrumentos. Estes instrumentos são utilizados pelo trabalhador, ampliando as possibilidades de transformação da natureza, sendo assim, tornando-se um objeto social. “A criança é um ser social e faz parte de um contexto macrosocial, o qual interfere no seu comportamento por meio de atividades mediadas entre este ser e a linguagem”. (VIGOTSKY, 1998, p. 53).

De modo geral, pode-se observar diversos pontos de vistas acerca das concepções de Infância, fazendo com que possamos caracterizar este processo através de histórias pessoais, fantasias, vivências e experiências, etapas da vida e o desenvolvimento infantil acerca da obtenção de conhecimento social, cultura e educacional.

Segundo Pinto e Sarmiento (1997, p. 67) as concepções estereotipadas envolvendo o processo de desenvolvimento na infância reforça o conceito do que é infância "está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio". Para os mesmos autores, a infância se pronuncia como uma linguagem que não se entende. De acordo com eles, a infância é o desenvolvimento de um pensamento que não se pensa. Sarmiento quer transmitir a ideia que a infância é uma nova metodologia de linguagem, colocada em um outro lugar para que se possa compreender e pensar, envolvendo todos os atores desse processo.

A infância possui diversas características que são infiltradas e descritas ao longo de registros históricos, psicológicos, filosóficos, pedagógicos e sociais, buscando retratar o que é ser criança e como se constitui o desenvolvimento desta em diferentes tempos e espaços. Por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) observa-se a importância da brincadeira e sua sistematização para o desenvolvimento da criança. O documento pontua a importância do ato de brincar, pautando a realidade que a criança está inserida, demonstrando a diferenciação dos papéis adotados e assumidos por ela,

retratando suas emoções, sentimentos, experiências e opiniões a partir do faz de conta, oportunidade para que a criança possa conseqüentemente aprender pela ludicidade. Assim, conforme o RCNEI (1998):

[...] a fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. Brincar funciona como um cenário na qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida, como também transformá-la (BRASIL, 1998, p. 22).

Contudo, a infância é a condição adotada pela criança de ser um ser não maduro. Sarmiento (2003) salienta que a infância é a caracterização de um conjunto de traços comuns e a diversidade de personalidade das crianças, em seus diferentes tempos e espaços, através da ludicidade, interatividade, fantasia e por meio da capacidade de a criança construir perfis para compreensão do mundo ao qual ela está inserida.

Para Kuhlmann (1998), as diversas identidades que a infância pode caracterizar, estão situadas em diferentes lugares e nas diferentes sociedades as quais possuem suas crianças, ou seja, há uma existência de múltiplas infâncias, diversificadas, constituídas através de diversas culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vivência cotidiana. Assim, vivencia-se diversas influências culturais, em diversos lugares, em diferentes níveis sociais, percebe-se que todos estes influenciam as concepções do desenvolvimento na etapa infantil.

Historicamente, a criança sofria um contraste social por parte dos adultos, que, não possuíam a visão de que a criança seria um ser em particular que sentia suas emoções e desenvolvia sentimentos a partir de suas experiências cotidianas. Fazendo com que as tratassem como adultos em miniatura. O desenvolvimento histórico da construção social da criança diante de um processo secular para a constituição da personalidade infantil, ganhando maior destaque na sociedade e ganhando um novo olhar nas concepções da infância.

Para Ariès (1978), o sentimento desenvolvido a partir da infância não significa o mesmo que uma afeição por elas, correspondendo então a consciência de uma particularidade infantil. Essa particularidade é a responsável por distinguir, de forma essencial, a criança do adulto, mesmo sendo um indivíduo jovem. Por meio desta perspectiva, o sentimento de infância é responsável pela caracterização de identidade da criança, a sua essência, sua visão do mundo social, seu modo de agir e pensar, suas emoções.

Na Idade Média, observa-se que a criança era vista e tratada como um ser adulto em miniatura, assim que pudesse desenvolver ou realizar alguma atividade significativa ela era inserida no universo adulto sem a preocupação ou sensibilidade em relação à sua formação

social, cultural e cognitiva enquanto um indivíduo particular, expondo-se a todo tipo de experiência emocional intelectual e social.

Segundo Ariès (1978), até o século XVIII, o desenvolvimento da socialização infantil e a transmissão de princípios e valores do conhecimento não eram assegurados e desenvolvidos pela família. A criança era desligada e afastada de seus pais precocemente e vivenciava novas rotinas cotidianas com outros adultos, auxiliando-os em seus afazeres. Desta forma, fundia-se aos seus costumes e não se distinguia mais deles. Nessa vivência diária, a criança passava da fase infantil direto para a vida adulta.

Desta forma, a criança não possuía uma infância bem definida, prolongando-se até mesmo a jovens com dezoito anos ou mais assumindo funções de responsabilidade e ultrapassando, de forma irreversível, etapas de seu desenvolvimento cognitivo, social e individual.

No século XVIII ocorreram grandes transformações sociais que contribuíram significativamente para o desenvolvimento de um sentimento de infância. As reformas religiosas foram importantes para um novo olhar sobre as crianças e sua aprendizagem. Outro aspecto que contribuiu de forma importante foi a afetividade, que fortaleceu o seio familiar. Essa afetividade passou a ter uma maior visibilidade a partir da valorização da educação. A aprendizagem das crianças que de antemão dava-se por meio das vivências cotidianas com os adultos, passa então a transparecer no ambiente escolar a partir do ensino-aprendizagem, que se caracterizam então como a estrutura e a sistematização da obtenção de conhecimento intelectual e social da criança

O trabalho diário nos afazeres sociais com fins educativos foi substituído então pelo papel da escola na vida do indivíduo, que assumiu a responsabilidade pelo processo de formação e de inserção na sociedade. As crianças separam-se dos adultos e são englobadas nas escolas então, para que se desenvolvam de forma madura para a vida em sociedade (ARIÈS, 1978). Nesse mesmo seguimento: “A educação modela as almas e recria os corações. Ela é a alavanca das mudanças sociais”. (FREIRE, 2001, p. 37).

Compreende-se então que o conceito de infância repercute fortemente por meio do papel da Educação Infantil, que está intrinsecamente ligada ao conceito do que é infância, suas evoluções e transformações sociais que evoluíram a visão contemporânea sobre a criança e suas ações. A partir disto, em 1998 cria-se então o RCNEI (Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil). Documento este que busca nortear o trabalho realizado com crianças.

Representando um avanço na estruturação no desenvolvimento educacional na Educação Infantil, trazendo uma proposta ativa, de que a integração entre o cuidar e o educar

são fundamentais para enfrentar os desafios durante o percurso educacional. Destacando assim, que as propostas trazidas no RCNEI, só poderão ser concretizadas se todos os envolvidos buscarem, no decorrer do processo, efetivar de forma significativa a implementação dessas ações e estratégias pedagógicas. (BRASIL, 1998).

3 RCNEI E PSICOMOTRICIDADE NA INFÂNCIA

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é o documento que atende as determinações da LDB (Lei 9.393/96) firmando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Com base nesses argumentos, pode-se dizer que ele é referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, criado com o objetivo de auxílio no âmbito educacional para o trabalho educativo nas instituições desta etapa da educação básica. Assim, conforme o RCNEI (1998):

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos¹⁸ (BRASIL, 1998, v. 1, p. 11).

Nesse sentido, analisa-se como o crescimento urbano, e as mudanças nas estruturas familiares, como, por exemplo, a participação da mulher nos diversos empreendimentos, e como todos esses seguimentos contribuíram para a construção histórica da expansão da Educação Infantil em todos os sentidos, melhor dizendo, nas legislações, estatutos e documentos que protegem a criança e asseguram o seu direito de educação.

Analisando esse contexto, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) “[...] um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecimento na Constituição de 1988”. Logo, a Educação Infantil e as creches e pré-escolas foram vistas com um sentido e uma perspectiva assegurada, definitiva, regular, sendo assegurado direito da criança (artigo 208, inciso IV).

Desse modo, é importante dizer que a colaboração do Estado, Distrito Federal e Município em incumbir-se em estabelecer as competências e diretrizes para essa fundamental etapa da Educação Básica. Logo, de acordo com o RCNEI (1998), considera-se:

¹⁸ A Lei nº 11.274 determina que o Ensino Fundamental, antes com oito séries, passe a ter nove. A partir de então, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, portanto a Educação Infantil atende crianças de 0 a 5 anos de idade.

[...] seu papel e a sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe, por meio deste documento, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, v. 1, p. 11).

Portanto, este documento tem a finalidade de contribuir com orientações pedagógicas que buscam possibilitar a implementação de práticas educacionais que possam ampliar o desenvolvimento do exercício da cidadania das crianças. Ainda é possível ressaltar o seu subsídio com as políticas públicas e projetos na área da Educação Infantil, transmitindo informações, conhecimentos e pesquisas que são contribuições para o trabalho educativo.

É relevante considerar a qualidade das experiências que essas crianças terão no ambiente educativo, pois é necessário refletir, estudar e analisar as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças. Logo elas irão fundamentar o exercício da cidadania, e assim elas devem basear em princípios, como respeitar o direito e a dignidade, suas diferenças sociais, o seu direito de brincar, de interagir, respeitar o direito a cultura, expressão, comunicação, cuidados associados a higiene, sobrevivência e a construção de sua identidade.

Ainda no contexto dos princípios propostos no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) é preciso dizer que, antes do que foi citado, a criança tem o direito de viver experiências agradáveis no ambiente escolar.

Este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com a suas realidades e singularidades (BRASIL, 1998, v. 1, p. 14).

Esse conjunto de propostas expressa por esse documento para essa etapa da Educação Básica articula-se na prática social, das políticas públicas e da sistematização dos conhecimentos apropriados para esse estágio educacional. Nesse sentido, ele não é obrigatório, mas sim uma contribuição para o currículo dos centros que são responsáveis por essa fase. Para isso é de suma relevância compreender e considerar a abundância cultural do país para propor meios e recursos condizentes com sua a realidade.

Desse modo, o papel do Referencial é de orientador, no entanto ele não busca sanar as questões abrangentes da Educação Infantil no Brasil. Diante disso, a busca pela qualidade do ensino envolve diretamente o auxílio dos órgãos competentes. Precisa-se ainda, de implementações de políticas públicas com o intuito de melhorar o espaço físico, materiais suficientes e de qualidade para o trabalho, investir em recursos humanos e o essencial: produzir práticas adequadas e apropriados para essa faixa etária.

É importante dizer algumas considerações sobre o atendimento na pré-escola. Anteriormente esta etapa da Educação Básica era destinada para crianças de baixa renda e havia uma divergência no atendimento. Durante alguns anos o atendimento nesta faixa etária justificou-se em resolver questões ligadas à sobrevivência da criança. Nesse sentido, vale ressaltar que os recursos destinados para esse segmento eram insuficientes, dentre eles destacam-se a precariedade das instalações, a necessidade de formação e profissionais da área.

Para mudar este pensamento maçante sobre a Educação Infantil, conforme o RCNEI (1998) precisou-se de concordância em:

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a educação para crianças pequenas deva promover integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (BRASIL, 1998, v. 1, p. 17).

Estruturar tais propostas didáticas, vinculadas a necessidade de cuidar, educar e o ensino-aprendizagem deve ser consideradas marcantes para o desenvolvimento da criança. O Referencial Curricular para Educação Infantil (1998) afirma que a concepção de criança vem sofrendo mudanças:

[...] em uma mesma cidade existiam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil ao abuso e a exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento (BRASIL, 1998, v. 1, p. 21).

Portanto, essa divergência, conflito e contradição aponta grandes índices de desigualdade social no cotidiano dos brasileiros.

Ainda sobre o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança, conforme o RCNEI (1998) é importante dizer que:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico (BRASIL, 1998, v. 1, p. 21).

Nesse sentido, o contexto social em que ela está inserida a transforma e também a molda, tendo sua família como o centro dessa organização, sendo essa biológica ou não.

Segundo o RCNEI “Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 39) nesse sentido, ainda não se tem informações concretas sobre o profissional que atua nas creches e pré-escola no Brasil.

Estudos apontam que ainda há docentes que não possuem formação pertinente para o ambiente educacional, faz-se necessário salientar que estes trabalham com poucos recursos e remuneração inferior. O RCNEI (1998) esclarece que:

[...] a LDB dispõe, no título VI, art. 62 que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...] (BRASIL, 1998, v. 1, p. 39).

Com base nesse argumento da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o docente necessita de graduação plena, ou seja, sua formação inicial deve ser sólida, além das redes de ensino proporcionar circunstâncias para formações continuadas e cursos profissionalizantes no decorrer de sua carreira, sendo todos esses discursos previstos nessa lei.

O profissional que possui formação plena para trabalhar em contato direto com crianças pequenas deve ter um caráter polivalente, ou melhor dizendo, ter o domínio dos variados conteúdos e experiências, sendo do cuidado essencial até os conhecimentos mais específicos. Assim, pode-se afirmar que essa demanda exige uma capacitação ampla, com reflexões e debates pertinentes sobre a sua prática de ensino. Para tanto, o RCNEI (1998) aponta que:

A partir do diagnóstico realizado pela COEDI/DPE/SEF/MEC das propostas pedagógicas e dos currículos de educação infantil de vários estados e municípios brasileiros em 1996, pode-se observar alguns dados importantes que contribuem para reflexão sobre a organização curricular e seus componentes (BRASIL, 1998, v. 1, p. 43).

Essas propostas compreendem a criança como um ser social, histórico, psicológico e social, dito isso, é interessante partir do ponto do universo da criança para a sua realidade, focando na transformação de cidadãos críticos.

O RCNEI, com objetivo de tornar visível um modelo de articulação para a educação infantil, “[...] relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo.” (BRASIL, 1998, p. 43). Sendo assim, introduz uma interação do currículo, em que os objetivos gerais para a Educação Infantil orientam e guiam os objetivos específicos para dar fundamentação ao trabalho docente. Portanto, busca-se harmonia entre temáticas por meio das instruções didáticas.

A estrutura é coerente com a idade do educando sendo crianças de zero a três anos e quatro anos a seis anos. Desse modo, nota-se que é programado e planejado em dois contextos: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, explicita no art. 30, capítulo II, seção II que: “A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos (BRASIL, 1998, v. 1, p. 45).

Juntos, a LDB 9.394/96 e o RCNEI, propõem e seguem o mesmo sistema de divisão por idades para este ciclo da Educação Básica. Considerando que a Educação Infantil tem suas particularidades, criou-se categorias curriculares, ou seja, foi feita uma organização curricular para ordenar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de Educação Infantil, ou seja, nas creches e pré-escolas.

Essa proposta justifica-se por este estágio da Educação Básica abranger abundantes áreas do conhecimento, como, a construção pessoal, a socialização do indivíduo e a autonomia do educando.

Diante disso, busca-se proporcionar à criança o aprendizado primordial, logo, “O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 46) esta organização é para instruir o docente, tendo ele compreensão sobre sua prática pedagógica, entendendo que o conhecimento se constrói por meio de didáticas construtivas integradas e globais.

De acordo com o RCNEI (1998), pode-se compreender a singularidade dos movimentos pessoais, as atuações na Educação Infantil, as ideias e práticas pedagógicas que complementa essas ações. A partir da diversidade de práticas pedagógicas existentes no universo da educação, pode-se caracterizar inúmeras as concepções atribuídas ao movimento e suas particularidades nas instituições educacionais. (BRASIL, 1998).

Harmonia é um complemento sutil que contribui ativamente na ordem processual da aplicação de práticas educativas, familiarizando processo de adaptação das crianças no desenvolvimento de suas percepções sobre o ato de se locomover em suas atividades cotidianas.

É importante então, ressaltar que “a educação psicomotora baseada na psicomotricidade, é uma técnica pedagógica necessária a toda a criança, seja ela normal ou deficiente, e está hoje incorporada nas correntes atuais da Psicopedagogia.” (VAYER, 1982 *apud* CARON, 2010, p. 07).

A relação motora da criança está interligada diretamente com suas atividades cotidianas, como ato de se locomover, ficar sentada, esperar em filas, e até mesmo atividades mas sistematizadas como desenho, escrita ou leitura. Podendo ser observado também em sua forma de deslocamento, gestos, mudança de posições e as circunstâncias que exigem uma ação

expressiva da criança. Espaços que limitem essas expressões podem gerar ações de indisciplina involuntária, pois a criança se sentirá limitada para explorar seus recursos motores.

Segundo Piaget (1977) cada vez que uma criança aprende prematuramente algo que encenamos e que elas poderiam ter descoberto por si só, esta criança foi impedida de explorar, e, conseqüentemente de compreender o seu processo, o objetivo de conhecimento e novos esquemas que se formam a partir de outros já adquiridos.

O movimento para crianças pequenas é algo que vai além do que apenas mexer partes do corpo ou deslocar-se para algum lugar. A comunicação da criança se dá por meio de suas expressões, seu gestos, mímicas faciais, interações utilizando o seu corpo e seus atos para demonstrar suas emoções. A dimensão da utilização corporal integra-se no conjunto de atividades que são compostas pelas crianças.

A interação com o meio social é uma dimensão subjetiva do desenvolvimento motor do indivíduo, grandes responsáveis por esse desenvolvimento são as pessoas que convivem diariamente com as crianças, tornando-se seus maiores espelhos, influências as quais interagem diretamente. Deste modo, a dimensão objetiva motora vai adequando-se ao desenvolvimento intelectual e correspondendo as competências envolvidas no espaço e meio físico ao qual a criança habita. Assim, conforme Silva (2005) a psicomotricidade é de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo:

Em razão disto, aprender e compreender o processo no ato de movimentar-se, sentir universo ao seu redor e partilhar suas experiências com os demais será determinante na estruturação do indivíduo, respeitando suas limitações e compreendendo que o processo de desenvolvimento de cada um é singular. A “psicomotricidade auxilia este universo em formação a se descobrir por inteiro, por meio de estimulação e exploração concreta do mundo” (SILVA, 2005, p. 22).

A internalização de emoções é um estado íntimo de expressividade, que se torna um processo privilegiado. Pois até mesmo na fase adulta, expressões faciais são facilmente compreendidas como meio de comunicação, transparecendo seus sentimentos. A gesticulação corporal é adaptada conforme o indicativo da situação em que a criança ou adulto se encontram.

A influência cultural é muito importante no desenvolvimento da motricidade infantil, pois, a criança adapta-se aos significados do meio social e cultural ao qual está inserida. Refletindo esta influência no manuseio de objetos e em suas expressões faciais. Através de brincadeiras e jogos revelam-se então as identidades culturais desenvolvidas e construídas a partir de sua cultura corporal. Por isso a influência familiar e social é a grande responsável por parte das características e da identidade destas crianças. Indicando o conceito formado de cultura corporal, Bracht (1996) compreende que,

[...] o movimentar-se como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da Educação Infantil por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentindo/significado do mover-se. Sentido/significado mediado simbolicamente e que o colocam no plano da cultura (BRACHT, 1996, p. 24).

Nesse sentido, pontua-se então a importância do trabalho de incorporação e expressividade por meio da mobilidade das crianças. Indicando que o indivíduo ativo que demonstra reações cognitivas, intelectuais e psicomotoras no ato de brincar, conversar, gesticular é uma manifestação cultural e comunicativa deste. Compreendendo que o caráter lúdico também se faz presente como manifestações expressivas da motricidade infantil e aperfeiçoando essas práticas através das necessidades das crianças.

CONCLUSÃO

A partir das respectivas pesquisas desenvolvidas, leituras e análises acerca da psicomotricidade e a fundamentação de seu papel educativo citadas nessa investigação, é possível perceber que tal área tem um papel de destaque no processo de desenvolvimento de uma criança, pois, é por meio do corpo que ela irá descobrir o mundo ao seu redor e ampliar suas capacidades de expressão e estabelecer, desta forma, uma comunicação e, conseqüentemente, inter-relações com as demais pessoas.

Neste contexto, a psicomotricidade na Educação Infantil abrange a ideia de ensino-aprendizagem da criança a partir do desenvolvimento psicomotor, salientando suas experiências cotidianas e a união da psicomotricidade com a educação, para aprimorar o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e intelectual da criança.

Trabalhando-se no cotidiano escolar e utilizando a sistematização de práticas pedagógicas trazidas por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, é possível melhorar e oportunizar o aperfeiçoamento de didáticas a partir do movimento, e conscientizando a criança na compreensão do seu próprio corpo, espaço e meio físico, explorando seu esquema corporal, equilíbrio e demais habilidades fundamentais em seu processo de aprendizagem. É possível ainda ajudar a criança a desenvolver todo o seu potencial psicomotor.

Assim, a psicomotricidade revela-se como um itinerário formativo de intervenção para se propiciar qualidade e melhoria no conceito comportamental da criança, fazendo com que ela adquira habilidades e capacidades funcionais em diversos contextos sociais. Transformando as

ações pedagógicas na base para o desenvolvimento psicomotor, a sensibilização, o aprimoramento da criatividade e relações sociais ativamente presentes em seu cotidiano.

Conclui-se, que a psicomotricidade, bem ao contrário do que se pensou nos anos de 1980, veio para ficar na educação, pois trouxe contribuições ímpares para a compreensão do desenvolvimento infantil e de sua elaboração na execução de práticas de aprendizagem e desenvolvimento intelectual, social e cognitivo da criança.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. (1978) **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zabar Editores.
- BRACHT, V. A construção do campo acadêmico 'educação física' no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a educação física? *In: Anais do IV Encontro Nacional de Histórias do Esporte, Lazer e Educação Física*. Belo Horizonte, 1996.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. **Lei no 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as 129 diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 fev. 2006.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC. 1998.
- CAMARGOS, Ellen Kassia de; MACIEL, Rosana Mendes. **A importância da psicomotricidade na educação infantil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 1. Vol. 9. pp. 254- 275, outubro / novembro de 2016.
- CARON, J. Psicomotricidade: um recurso envolvente na psicopedagogia para a aprendizagem. **Revista de Educação do Ideal**. v.5 – n. 10.
- Cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 169-185.
- FERNANDES, Cleonice Terezinha; DANTAS, Paulo Moreira Silva; MOURÃO-CARVALHAL, Maria Isabel. **Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 112-138 jan./abr. 2014.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: uma visão pessoal**. Construção Psicopedagógica, São Paulo-SP, 2010, Vol. 18, n. 17, pg. 42-52.
- FREIRE, P. (2001). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GALVÃO, IZABEL. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Educação e conhecimento).

GLOSSÁRIO CEALE. **Zona de desenvolvimento proximal**. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/zona-de-esenvolvimento-proximal>> Acesso em: 18 jan. 2023.

KUHLMANN, M.J. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. **Psicomotricidade**: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 126 - Noviembre de 2008.

MANEIRA, Fabiele Muchinski; GONÇALVES, Elaine Cristina. A importância da psicomotricidade na educação infantil. **IX Encontro Nacional de Atendimento Escolar Hospitalar e Domiciliar**. 2015.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J (Coords.) (1997). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 293p.

SACCHI; METZNER, **A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 2019.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.

SILVA, D. V. **Psicomotricidade**. Curitiba: IESDE (Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino), 2005.

VILELA, S.H. **O movimento humano em pauta**: o corpo na aprendizagem de crianças, jovens e adultos. In: FERNANDES, A.P., and LOPES, P.C., eds. **O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, pp. 169-185.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

WALLON, H. **Psicologia da educação e da infância**. Lisboa, Portugal: Estampa, 1975.

Enviado em: 06/10/2023.

Aceito em: 09/10/2023 (Artigo pré-aprovado nas bancas de TCC da UEG UAB 2022/2).