

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: AS CONTRIBUIÇÕES DE JEAN PIAGET E ANDRÉ LAPIERRE PODEM NOS AJUDAR NA COMPREENSÃO DESSA FENOMENOLOGIA?

Vera Lúcia da Encarnação Bacelar¹

Resumo

Jean Piaget e André Lapierre são autores que estudaram o desenvolvimento infantil. Será que suas contribuições nos ajudam a compreender a importância da ludicidade, na perspectiva interna do sujeito, para o desenvolvimento infantil? Neste artigo, à medida que explico os conhecimentos por eles desenvolvidos, estabeleço uma relação com a definição de ludicidade, como um caminho de desenvolvimento da individualidade infantil, através de sua ação no mundo. Piaget, biólogo por formação, apresenta uma complexa teoria sobre como a criança aprende, para tanto, descreve, minuciosamente, o desenvolvimento das suas estruturas mentais no percurso do seu amadurecimento biológico. Lapierre, psicomotricista relacional, desenvolveu uma prática educacional e terapêutica, considerando que o corpo é mais que experiências sensorio-motoras e perceptivo-motoras. Para ele, o corpo carrega e expressa a organização tônica, involuntária, espontânea, que faz parte da experiência afetiva e emocional da criança, relacionada às pulsões e conflitos relacionais. Sem a pretensão de esgotar esses estudos, abordarei, sinteticamente, seus fundamentos principais na intenção de responder a questão proposta pelo título deste artigo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Desenvolvimento infantil; Ludicidade; Creche.

Introdução

Educar crianças é um desafio constante e ainda cercado de incertezas... Algumas teorias ressaltam a importância da ludicidade nesse processo. As discussões, quando abordam a questão da ludicidade, referem-se a ela do ponto de vista externo ao indivíduo, descrevendo e analisando a brincadeira que a criança realiza espontaneamente ou a partir de um estímulo de outra criança, dos pais ou de um educador. De modo geral, ao falar em ludicidade, a primeira imagem que vem a nossa mente está relacionada a brincadeira, divertimento, prazer. Abordando, teoricamente, descreve-se o modo de realizar a brincadeira.

Entretanto, abordarei a brincadeira enquanto experiência lúdica. Essa ludicidade, enquanto uma experiência interna do sujeito, conceito que vem sendo desenvolvido e

¹ Mestre em Educação (UFBA). Pedagoga. Professora de Educação Infantil. veraleb@ufba.br.

aprofundado no GEPEL². Quando em estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. Nessa perspectiva, não há separatividade. A vivência se dá no corporal, no emocional, mental e no social de forma integral. Essa experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar a cada história pessoal.

Jean Piaget e André Lapierre podem contribuir para a compreensão de como e por que a ludicidade pode concorrer para o desenvolvimento infantil.

Jean piaget

Piaget desenvolveu múltiplas investigações sobre o desenvolvimento infantil a partir das quais construiu uma teoria complexa, em que revela sua compreensão do mundo da criança, a comunicação com a realidade exterior e seu processo de afirmação da personalidade. O desenvolvimento do ser humano, para ele, vai do período sensório-motor em direção ao período das operações representativas e formais.

Apresenta uma explicação de como a criança pensa, como desenvolve a linguagem, o juízo e o raciocínio, as noções de tempo e espaço, como se dá a representação infantil, a percepção e, também, a afetividade.

Os mecanismos de assimilação e acomodação são utilizados para explicar a aquisição do conhecimento. Para Piaget (1972), o indivíduo traz, ao nascer, as estruturas mentais. Durante as experiências que vai vivenciando, estabelece uma interação de fatores internos e externos.

Toda conduta humana é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilações a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo acomodação destes esquemas à situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente,

² Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia.

para a noção de equilíbrio entre fatores internos e externos ou, mais em geral, entre assimilação e acomodação (PIAGET, 1972, p. 95 e 96).

Ao manter contato com o meio, *assimila* informações, o que por, sua vez, produz modificações nessas estruturas. Quando a criança está num jogo simbólico, por exemplo, transforma uma caixa de fósforos em um carro. Ela *transforma objetos* de acordo com seu desejo, então, a *assimilação* está predominando. Outras vezes, é a própria criança que *se modifica* para imitar uma pessoa ou um animal. Então, a predominância é da *acomodação*.

O jogo

Ao conjunto de atividades que propiciam o desenvolvimento, Piaget denominou 'jogo'. Sendo assim, o desenvolvimento do sujeito depende da sua ação nessas atividades. Os jogos, então, apresentam características diferente, conforme a fase de desenvolvimento: (PIAGET 1964)Jogos de exercício (0-2 anos), predomínio da acomodação; jogos simbólicos (2- 6/7 anos), predomínio da assimilação; jogos de regra (7/8 anos em diante), equilíbrio entre assimilação e acomodação.

Referindo-se ao desenvolvimento do jogo, Piaget (1964) afirma que quase todos os comportamentos por ele estudados, a propósito da inteligência, são suscetíveis de se converter em jogo, uma vez que se dão por assimilação pura, isto é, por simples prazer funcional. Diz ele:

Se a acomodação extravasa incessantemente os limites da adaptação propriamente dita (ou equilíbrio entre a acomodação e a assimilação), o mesmo se pode dizer da assimilação. O motivo é simples: os esquemas momentaneamente inutilizados não poderiam desaparecer sem mais nem menos, ameaçados de atrofia por falta de uso, mas vão outrossim, exercitar-se por si mesmos, sem outra finalidade que o prazer funcional ligado a esse exercício. Tal é o jogo nos seus primórdios, recíproca e complemento da imitação (PIAGET, 1964, p. 117).

Essa descrição do surgimento do jogo pode estar relacionada ao conceito de ludicidade, na perspectiva que vem sendo discutido no GEPEL³: algo que acontece internamente com a criança, ao repetir alguma atividade; ela vai assimilando para acomodar, até que, num determinado momento, depois de já realizar a ação com desenvoltura, ela a repete pelo prazer que tal atividade proporciona.

A vivência da ludicidade, na fase de desenvolvimento infantil, pode contribuir para construir novos modos de agir no mundo ou compreender como eles acontecem, assim como também pode contribuir para restaurar alguma experiência que não tenha sido bem-sucedida para a criança. E, muitas vezes, ela repete a mesma brincadeira ou movimento, e nesse movimento pode estar processando informações necessárias para sua compreensão do mundo que a rodeia e sentimentos que acompanham esses acontecimentos.

A imitação também possui uma relação estreita com esses processos de assimilação e acomodação. Piaget (1964) demonstra, através da análise da evolução desses processos, que: sempre que a acomodação se prolonga, ocorre a imitação, e quando a assimilação predomina sobre a acomodação, surge o jogo. Ou seja, quando a criança está imitando, predomina a acomodação, e quando está jogando simbolicamente, há o predomínio da assimilação. A evolução do jogo, por sua vez, percorre o caminho que vai do jogo de exercício até chegar ao jogo de regras, passando pelo jogo simbólico. O jogo simbólico representa a assimilação do mundo externo ao mundo interno do sujeito.

O autor refere-se ao símbolo sempre que a criança vai além do jogo motor, há um sentimento de “como se”, “uma assimilação fictícia de um objeto qualquer ao esquema, e exercício deste sem acomodação”. E diz ainda que

o esquema simbólico de ordem lúdica atinge, pois, o nível do ‘signo’(...) O signo é um significante ‘arbitrário’ ou convencional, ao passo que o ‘símbolo’ é um significante ‘motivado’, isto é, representa uma semelhança com o ‘significado’; conquanto arbitrário, o signo supõe, portanto, uma relação social, como se evidencia na linguagem ou sistema de signos verbais,

³ Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Ludicidade – GEPEL, PPGE/FACED/UFBA.

ao passo que a motivação (ou semelhança entre significante e significado) própria do símbolo poderia ser o produto do pensamento simplesmente individual (PIAGET, 1964, p. 129).

Portanto, para Piaget, o signo social contribui no sentido de direcionar a representação simbólica. Contudo,

“todo esquema participa sempre, simultaneamente, da assimilação e da acomodação. São apenas as suas relações recíprocas que determinam o caráter adaptativo, imitativo ou lúdico do esquema. [...] No símbolo lúdico o objeto atual é assimilado a um esquema anterior sem relação objetiva com ele; e é para evocar esse esquema anterior e os objetos ausentes que com ele se relacionam que a imitação intervém a título de gesto ‘significante’. No símbolo lúdico a imitação não diz respeito ao objeto presente e sim ao objeto ausente, que se faz mister evocar” (PIAGET, 1964, p. 136).

Se o símbolo lúdico está associado ao gesto significante, e surge para atender a uma necessidade de ordem interior e individual, mas, ao mesmo tempo, mantém uma relação com o social, podemos pensar que, ao jogar, essas dimensões, interior individual e interior coletiva estão presentes. Ou seja, o indivíduo não somente assimila o que faz algum sentido para si (significante), mas, também, o que apreende do convívio que estabelece com os outros à sua volta (signo).

Ora, toda conduta supõe instrumentos ou uma técnica: são os movimentos e a inteligência. Mas toda conduta implica também modificações e valores finais (o valor dos fins): são os sentimentos. Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana (PIAGET, 1972, p.21 e 22).

No próximo tópico, explicitarei como o jogo pode contribuir para o desenvolvimento da conduta humana nesses aspectos afetivo e cognitivo.

O desenvolvimento infantil

O desenvolvimento infantil apresenta, em sua complexidade, muitos aspectos a serem considerados: social, emocional, corporal, mental, espiritual. Esses aspectos estão inter-relacionados; contudo, nem sempre se desenvolvem de forma equilibrada, devido, muitas vezes, à ênfase dada a determinados aspectos em detrimento de outros.

Piaget pesquisou as etapas pelas quais passa a criança, do nascimento até a adolescência, descrevendo a formação dos mecanismos mentais na criança, assim como se dá o desenvolvimento das estruturas de pensamento, linguagem e afetividade.

Segundo Jean Piaget, o desenvolvimento psíquico é comparável ao crescimento orgânico e ambos orientam em direção ao equilíbrio gradativo, o mesmo acontecendo com a afetividade e as relações sociais. “No entanto, respeitando o dinamismo inerente à realidade espiritual, deve ser ressaltada uma diferença essencial entre a vida do corpo e a do espírito”(PIAGET, 1972, p.11). Piaget explica que o equilíbrio do crescimento orgânico é mais estático, uma vez chegando ao seu pleno desenvolvimento, em seguida há uma evolução no sentido contrário. Ou seja, o organismo, depois de alcançar um determinado nível de maturidade, não tem mais como se desenvolver e tende a perder, progressivamente, a sua capacidade, até a velhice. Entretanto, as funções da afetividade e da inteligência superior tendem a um equilíbrio móvel: quanto mais estáveis, maior mobilidade e o fim do crescimento não significa o começo da decadência. Ou seja, quanto mais desenvolvido, maiores possibilidades de mais conquistas.

Em todas as fases de desenvolvimento, existem funções que são gerais da conduta e do pensamento, contudo, existe o interesse que desencadeia as ações que podem ser de motivação fisiológica, intelectual ou afetiva. Essa função de interesse se apresenta como uma pergunta ou um problema e são invariáveis em todas as etapas de desenvolvimento. Entretanto, ao lado do interesse (invariável), existem os interesses que variam de um nível mental para outro, e as explicações particulares são diferentes em função do desenvolvimento intelectual.

À medida que a criança se desenvolve, edifica suas características sobre as estruturas originais que são variáveis, modificadas pelo progresso posterior, como consequência da sua melhor organização, resultante do amadurecimento trazido pela experiência vivenciada. Mas esses estados sucessivos de equilíbrio são acompanhados

da função de interesse, que são constantes e comuns a todas as idades, ou seja, há um certo funcionamento constante que se repete com todas as crianças, que propicia a passagem de um nível de conduta para outro mais complexo. Mas esse funcionamento varia de acordo com o conjunto de noções adquiridas e a disponibilidade de cada criança na busca do sentido que cada experiência lhe desperta.

Esses mecanismos funcionais são comuns a todos os estágios de desenvolvimento e correspondem a uma necessidade.

A criança só realiza alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e esse traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar, ou um interesse, uma pergunta etc.) (PIAGET, 1972, p. 14).

Essa necessidade surge porque alguma coisa entrou em desequilíbrio e clama por uma volta ao estado anterior - equilíbrio. Quando a ação desencadeada leva à satisfação da necessidade, então acaba o interesse, e o equilíbrio é restabelecido. Esse movimento de equilibração é o móvel da ação humana.

Para Piaget, a necessidade em todas as idades tende “1º a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, ‘assimilar’ o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, ‘acomodá-las’ aos objetos externos”(PIAGET, 1972, p.15). E é ao equilíbrio das assimilações e acomodações que Piaget denomina ‘adaptação’.

O processo é contínuo: um desequilíbrio manifesta-se como uma necessidade que desencadeia uma ação. Essa ação leva o indivíduo à assimilação, que impulsiona o pensamento, os objetos e a própria ação a se acomodarem ao que foi assimilado. Se esse processo assimilação/acomodação se dá de forma equilibrada, acontece então a adaptação. Desse modo, progressivamente a criança vai estabelecendo sua relação com os objetos, as pessoas, de maneira cada vez mais equilibrada e completa em relação às experiências precedentes.

Do nascimento até a aquisição da linguagem, o desenvolvimento da criança é marcado por uma inteligência prática apoiada em percepções e movimentos. Entretanto, os reflexos do recém-nascido

enquanto estão ligados às condutas que desempenharão um papel no desenvolvimento psíquico ulterior, não têm nada desta passividade mecânica que se lhes atribui, mas manifestam desde o começo uma atividade verdadeira que atesta, precisamente, a existência de uma assimilação senso-motora precoce (PIAGET, 1972, p. 16).

Nessa fase inicial, a vida mental se reduz ao exercício reflexo, depois esses exercícios se tornam mais complexos por integração nos hábitos e percepções organizados, constituindo a base de novas condutas. Isso se constitui a partir de um ciclo reflexo que, ao se repetir, incorpora novos elementos e vai cada vez mais se ampliando. Essa 'reação circular' representa, segundo o autor, forma mais evoluída da assimilação, e seu papel é essencial no desenvolvimento senso-motor.

A assimilação senso-motor aparece antes da linguagem e do pensamento interior, podendo ser comparada à assimilação da realidade por meio de noções e pensamentos. Inicialmente, não há diferenciação entre interior e exterior, ou seja, a diferenciação da sua consciência pessoal e dos objetos exteriores não existe. Mas, aos poucos, as impressões vividas vão se diferenciando e o eu, que até então é inconsciente de si mesmo, vai se tornando centro da realidade interna ou subjetiva, ao mesmo tempo em que o mundo externo vai se objetivando.

Ao longo dos dois primeiros anos de vida, segundo o ponto de vista do autor, quatro categorias de ação precisam ser construídas: do objeto e do espaço, da causalidade e do tempo. Isso se dá através do progresso da inteligência senso-motora e nesse processo o

próprio corpo aparece como elemento entre os outros, e ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo.(...) No fim do segundo ano, está concluído um espaço geral que compreende os outros, caracterizando as relações dos objetos entre si e os contendo na sua totalidade, inclusive o próprio corpo. Ora, a elaboração do espaço é devida essencialmente à

coordenação de movimento, sentindo-se aqui a estreita relação que une este desenvolvimento ao da inteligência senso-motora (PIAGET, 1972, p. 19 e 20).

As experiências intelectuais, corporais e afetivas são indissociáveis. A afetividade então, está relacionada ao intelecto e o desenvolvimento de um está intimamente relacionado ao outro. Para Piaget (1972), a evolução da afetividade é semelhante ao estabelecido para as funções motoras e cognitivas, afirmando que há um paralelo entre a vida afetiva e a intelectual no decorrer do desenvolvimento de toda a infância e adolescência. Para ele, é falsa e superficial a idéia do senso comum que separa a vida do espírito em dois compartimentos estanques: o dos sentimentos e o do pensamento.

Os sentimentos também estão presentes no processo de desenvolvimento cognitivo. Ao primeiro estágio de técnicas reflexas, diretamente ligadas ao desenvolvimento do pensamento, correspondem os impulsos instintivos elementares, no que se refere aos sentimentos. As emoções estão relacionadas ao sistema fisiológico das atitudes e posturas; “os primeiros medos, por exemplo, podem estar ligados à perda de equilíbrio ou a bruscos contrastes entre um acontecimento fortuito e a atitude anterior” (PIAGET, 1972, p. 22).

Piaget relaciona o segundo estágio aos sentimentos elementares ou afetos perceptivos ligados “às modalidades da atividade própria: o agradável e o desagradável, o prazer e a dor etc., assim como os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso” (PIAGET, 1972, p. 22).

E o terceiro nível de afetividade surge a partir da elaboração do universo exterior, e da construção do esquema de “objeto”. “Os sentimentos elementares de alegria e tristeza, de sucessos e fracassos etc., serão então experimentados em função desta objetivação das coisas e das pessoas, originando-se daí os sentimentos interindividuais.” (PIAGET, 1972, p. 23). E esses sentimentos interindividuais estão associados à comunicação estabelecida entre os indivíduos, que por sua vez se dá através da linguagem. Segundo Piaget a comunicação é o sinal mais evidente do aparecimento da linguagem. Afirma ele que a linguagem começa desde a segunda

metade do primeiro ano, através da imitação. A imitação está intimamente relacionada com o desenvolvimento senso-motor.

Em relação à imitação, esse autor descreve:

Primeiramente, é simples excitação, pelos gestos análogos do outro, movimentos visíveis do corpo (sobretudo das mãos) que a criança sabe executar espontaneamente; em seguida, a imitação senso-motora torna-se uma cópia cada vez mais precisa de movimentos que lembram os movimentos conhecidos; e, finalmente, a criança reproduz os movimentos novos mais complexos (os modelos mais difíceis são os que interessam às partes não visíveis do próprio corpo, como rosto e a cabeça) (PIAGET, 1972, p. 25).

Assim também acontece com o som. A criança imita o som associado a uma determinada ação. Repete o som cada vez mais parecido com o modelo apresentado. Até que relaciona, por exemplo, uma palavra a um acontecimento: ele fala água e alguém lhe oferece um copo com água. Logo quando ela sente sede, fala “água”, o adulto responde: “quer água?” e oferece-lhe um copo com água. Aos poucos, a criança vai aprendendo a introduzir verbos: “quero água”; até que um dia ela fala a frase completa: “pró, eu quero água”. A imitação do som associada a determinadas ações, prolonga-se como linguagem. E, ao contrário da relação interindividual que se limita à imitação de gestos corporais exteriores, a linguagem (palavra) se constrói na medida em que pode ser comunicada. Nesse processo de construção, três categorias de fato, segundo Piaget, podem ser postas em evidência: 1ª - Subordinação e coação espiritual exercida pelo adulto sobre a criança; 2ª Intercomunicações que transformam as condutas materiais em pensamento; 3ª Monólogos variados que acompanham seus jogos e atividades.

Quero chamar a atenção em relação a essa 2ª categoria quando o próprio Piaget questiona se a criança sabe comunicar inteiramente seu pensamento e perceber o ponto de vista dos outros. Afirma que as conversações entre crianças são rudimentares e ligadas à ação material propriamente dita.

Quando se procura dar explicações, umas às outras, conseguem com dificuldade se colocar do ponto de vista daquela que ignora do que se trata, falando como que para si mesmas. Esta espécie de ‘monólogo coletivo’ consiste mais em uma mútua excitação à ação do que em troca de pensamentos reais. (PIAGET, 1972, p. 26).

Isso reflete que até, os sete anos, a criança só está iniciando seus primeiros passos, em relação à verdadeira socialização. O papel do educador se faz fundamental no sentido de intermediar essa passagem de um estado egocentrado para o estado sócio centrado. Nessa passagem, muitos aspectos da personalidade vão se estruturando, a individualidade se fortalecendo com o exercício da troca e da partilha. É um processo que envolve um ato amoroso, e esse ato amoroso não significa sempre acolhimento, mas envolve, também, a confrontação. Esse é o desafio. Confrontar sem deixar de ser amoroso exige habilidades do educador. Mas, com paciência vamos encontrando um caminho de estimular amorosamente a construção da autonomia, que é de fundamental importância para o desenvolvimento da individualidade. Enquanto educadores, precisamos estar atentos, especialmente em se tratando de crianças da educação infantil, que inspiram, naturalmente, a nossa proteção e apresentam dependência em muitos aspectos.

Nesse sentido, as atividades que envolvem o jogo, a brincadeira, que são frequentemente propostas para crianças num espaço de educação, têm um papel fundamental para o desenvolvimento das suas estruturas cognitivas, físicas e afetivas. E, brincando, a criança assimila a realidade de forma, frequentemente, prazerosa. Brincando, dá os primeiros passos em direção à socialização, através da construção de regras. Através dessas atividades, a criança exercita e aprimora suas características pessoais, construindo as bases para um desenvolvimento cada vez mais pleno.

A contribuição de Piaget para uma melhor compreensão da criança

Conhecer e entender o processo de construção do pensamento descrito por Piaget ajuda a entender, e até prever, em algumas situações, as reações das crianças. Sua teoria esclarece, por exemplo, porque as crianças na idade de um ano não conseguem participar de uma projeção de filme, tal como as crianças de dois anos, pois, o tempo de

concentração e seu interesse com esse tipo de atividade é muito diferente. Portanto, ao observar as crianças numa atividade, antes de tudo, é preciso avaliar se a atividade está adequada à sua faixa etária, à sua fase de desenvolvimento.

Outra contribuição de Piaget refere-se à compreensão da afetividade. Ele afirma, nos seus livros: *Seis Estudos de Psicologia* (1972) e *A Psicologia da Criança*, este último em parceria com Bärbel Inhelder (1985), que as emoções estão relacionadas com o sistema fisiológico das posturas e atitudes. Também afirma que a criança expressa, nas relações com as coisas e pessoas, os sentimentos de medo, alegria, tristeza, prazer. Através dessas relações é que os sinais de comunicação se estabelecem e permitem uma aproximação afetiva entre educador e educando. Quanto maior a atenção no sentido de compreender as expressões desses sentimentos, maior será a possibilidade de atender às necessidades interiores de cada criança, respeitando a sua individualidade.

André Lapierre: o desenvolvimento infantil e a construção de uma personalidade autêntica

Como psicomotricista relacional, Lapierre desenvolveu uma compreensão voltada para o diálogo que a criança estabelece com o seu corpo, gestos, toque, tonalidade da voz. Por isso, destaca a importância de cuidarmos da relação que estabelecemos com as crianças pequenas, pois esta, interfere na qualidade da saúde mental e pode desencadear transtornos de ordem psicológica. O autor afirma que a criança, desde os primeiros meses, sente as tensões afetivas, sejam elas positivas ou negativas, e responde através de seu corpo, mímicas, gritos. E essa experiência ficará guardada em si como referência para suas relações posteriores. A partir dessa comunicação é que se estruturam as relações, a maneira de agir, reagir e perceber, própria a cada indivíduo. A esse modo próprio de estruturar essas relações, ele chama de personalidade.

A contribuição de Lapierre ajuda a compreender por que é tão importante darmos maior atenção para o diálogo não-verbal, no sentido de tomarmos mais cuidado para as necessidades afetivas e psicológicas das crianças, pois isso vai contribuir para a conquista da sua personalidade autônoma. E, ao educador, oferece um diagnóstico do que está ocorrendo no momento, o que, por sua vez, permite uma tomada de decisão de como agir.

O autor participou de uma experiência em creches na França, cuja proposta tinha como foco atender a criança não apenas nas suas necessidades de higiene e segurança, mas também as afetivas. Em suas palavras, podemos identificar a sua preocupação em buscar uma prevenção de transtornos emocionais que geram muitas dificuldades de convívio social:

As causas aparentes do desequilíbrio neurótico ou da crise psicótica situam-se no presente, sendo costume apontar como culpados as condições de vida atuais, o desequilíbrio do meio social. Não negaremos os danos causados por uma sociedade tecnocrática e tecnológica, onde o indivíduo, reduzido estritamente a seu papel profissional, concentrado numa família reduzida e frequentemente conflitual, assistido e agredido ao mesmo tempo, encontra com uma dificuldade cada vez maior a possibilidade de uma comunicação humana satisfatória. Mas todos esses fatores de estresse só têm consequências graves e duráveis sobre uma personalidade frágil, na qual provocam a descompensação de um equilíbrio já precário. (LAPIERRE, 1987, p. 9)

Segundo Lapierre, uma ação educativa envolve processos conscientes e inconscientes, simultaneamente. O primeiro estaria relacionado aos conhecimentos, e o segundo, mais essencial para ele, ao estado de ser, ao comportamento do educador, ao meio educativo e aos desejos primitivos da criança. Critica a educação que condiciona a criança a uma segurança pautada no conformismo ao desejo do adulto e, progressivamente, a perda da sua autonomia. Por isso defende uma postura de educador que se preocupa com o processo de formação da pessoa.

A 'qualidade de vida', é a qualidade do ser, não do ter. Ser, existir, é exercer livremente seu poder de agir sobre seu meio, conservar a autonomia de suas decisões. [...] Mas esse acesso à autonomia não é possível a não ser que ele tenha sido preparado em profundidade, desde a mais tenra idade, por uma educação completamente diferente. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 84)

“Partimos do corpo, do corpo que age numa relação direta com os objetos, os sons, o espaço, os outros. (...) são as tensões emocionais subjacentes que se exprimem através do simbolismo do agir, e é aí que a pessoa encontra sua autenticidade, sua verdade. O gesto, o movimento, o agir, tomam então uma

significação simbólica; é a satisfação simbólica dos desejos mais profundos, os mais autênticos. (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 87)

Precisamos recordar que antes do nascimento, quando a criança está no ventre da sua mãe, sua sensação é de plenitude fusional difusa e sem limite. Nessa fase, normalmente, todas as suas necessidades fisiológicas são satisfeitas, não há desejos e, conseqüentemente, não acontecem as frustrações. Entretanto, ao nascer muitas sensações, dantes não experimentadas, passam a fazer parte da sua vida: o frio, a fome, a luz etc.

Concomitantemente a essas primeiras sensações, há o sentimento de perda. Faz-se necessário um tempo para que a criança tenha condições de vivenciar o processo de separar-se de sua mãe (ou substituta) sem o sofrimento motivado pela ruptura do contato. Os momentos de presença e ausência, a qualidade dos contatos corporais, esses movimentos, alternados entre o desejo e sua satisfação, estão presentes na trajetória em direção à formação da sua imagem corporal e, em seguida, à construção da sua identidade.

Necessariamente existem momentos de ausência vividos inicialmente como sofrimento e uma perda. Essa alternância de presença e ausência vai causar o medo, a angústia de perda, uma perda que ameaça ser definitiva todas as vezes que aparece (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 13).

Lapierre desenvolveu um estudo que aponta para algumas possibilidades nesse campo afetivo-relacional, onde o diálogo corporal é o ponto de partida para a comunicação com o mundo. O autor defende a vivência afetiva como base para integração das funções racionais, diferenciando a afetividade primitiva e 'natural' e da afetividade artificial. Esta última seria o desejo do sucesso proveniente de ser valorizado aos olhos do adulto; medo do fracasso e da desvalorização. Ao contrário disso, a dimensão afetiva verdadeira e profunda é que deve ser cultivada. Referindo-se à afetividade primitiva afirma:

Essa vivência emocional é encontrada inicialmente no estado mais puro ao nível das situações espontâneas que são determinadas pela procura do prazer viver seu corpo em relação com o mundo, com o espaço, com os objetos, com os outros (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 24).

A criança precisa, portanto, superar as suas frustrações através das substituições simbólicas do prazer, não mais no corpo do outro, mas num espaço de encontro: a comunicação. Essa comunicação pode acontecer mediada pelo gesto (que pode ser em contato direto ou à distância) o olhar (fixo, ausente, presente, vacilante, profundo), sons (o grito, a voz, ou palavras carregadas de afeto, tensões), a mímica do rosto e do corpo (expressando abertura, abandono, ausência, isolamento, defesa, entrega), o objeto (elo entre o corpo da criança e do adulto).

Na creche, podemos nos comunicar com as crianças através de todos esses mediadores, brincando. É através da brincadeira que podemos transitar entre as polaridades dar e receber, passividade e atividade. Nisso reside o equilíbrio fusional. "Dar é se projetar simbolicamente para o outro e fantasmaticamente no outro"(LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1984, p. 21). Esse exercício favorece a dinâmica da identidade e da afirmação do indivíduo. Brincando a criança pode vivenciar seus medos, suas angústias, expressar sua agressividade de maneira simbólica. Através desse confronto imaginário, elas vão criando as regras de seus jogos e as relações de troca com seus pares. Superando o seu estado exclusivamente fusional, para uma relação na qual é capaz de tomar a iniciativa, exercer sua autonomia.

Importante considerar que não é um processo linear. Mas, quanto mais o ambiente e os adultos favorecerem essa conquista, tanto melhor será para as crianças. Isso porque é muito difícil, para um ser em desenvolvimento, conquistar a sua autonomia, onde os desejos expressos são sempre reprimidos ou nem sequer percebidos.

Pais autoritários, por exemplo, normalmente, inibem a tomada de iniciativa dos filhos. Segundo Lapierre, a criança numa atitude transferencial atribui, ao educador, o papel de "pai". E essa relação pode se configurar numa submissão do educando ao educador. Para que essa relação possa ser modificada, a vivência psicomotora pode ter um papel importante, contribuindo para que, progressivamente, a criança conquiste sua autonomia.

Para isso, o educador precisa jogar com o que ele chama de contrastes pedagógicos:

de liberdade e de diretividade; aumentando as fases de liberdade na medida em que elas se tornam mais produtivas; de implicação e retirada, retirando-se cada vez mais do jogo na medida em que o grupo assume sua autonomia real; de segurança e insegurança; para conduzir a criança a renunciar progressivamente à proteção segura da autoridade (mesmo se ela a combate)

e a assumir, ele mesmo, esta margem de insegurança que é contrapartida da independência (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 17).

Nesse processo, é fundamental que o educador esteja muito consciente do seu papel:

“estar disponível, saber esperar, não querer, numa preocupação de eficácia aparente, que não passa de uma projeção da ansiedade pedagógica, precipitar uma evolução que demanda tempos de integração suficientemente longos para permitir o investimento e a ultrapassagem progressivos do prazer ligado a cada etapa” (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 23)

Inicialmente, os objetos utilizados na brincadeira podem ajudar na relação que começa a se estabelecer entre o corpo da criança e a do educador, assim como com as outras crianças. Progressivamente, a criança vai se apropriando do seu corpo, formando sua identidade e consegue utilizar o objeto como algo independente de si.

Portanto, as atividades a serem propostas devem levar em consideração essa sequência de fases, explorando o interesse da criança, sem antecipar o exercício de habilidades e conhecimentos pelos quais a criança não está em condições de responder adequadamente.

E é através do contato e afastamento em relação aos objetos e ao outro, que a criança vai alcançando o estado de desenvolvimento que permitirá o nível de abstração para uma comunicação simbólica, como a linguagem.

Aumentar a distância, sem romper a comunicação, é simbolizar cada vez mais a relação; é a troca através da trajetória, do olhar, do gesto, é aumentar seu espaço de comunicação, investir ao nível afetivo, o espaço e suas direções. É a alternância desse contraste que vai cindir a ambivalência e manter a tenção emocional: abandonar-se... reencontrar-se.

Mesmo diálogo de distância com o solo: viver perto do solo, é procurar a segurança, a regressão que pode ir até o contato efetivo com uma superfície lisa; afastar-se do solo, é escapar, se libertar, conquistar volume, conquistar a independência, até o salto espontâneo que é alegria de evasão. Isso vai, talvez, nos levar também ao contraste do equilíbrio e do desequilíbrio, com seu significado simbólico de passividade e de dinamismo, que reencontraremos na expressão plástica. Talvez também em direção ao

contraste vivido do “alto” e do “baixo”, do vertical e do horizontal (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 27).

A vivência corporal precisa ser avaliada levando-se em conta o emocional. Nas relações que vai estabelecendo com o meio a sua volta, a criança se expressa através dos seus movimentos, e esse movimento vivenciado estão entremeados por uma simbologia. Explorar e entender essa simbologia pode nos ajudar a entender o que se passa internamente com as nossas crianças. Para isso, é preciso investir atenção no diálogo corporal e estimular a prosseguir no seu movimento de desvelar o mundo. E esse movimento ela realiza intensamente com o movimento corporal.

Durante os três primeiros anos (pelo menos) da escola elementar, a criança vive ainda aquele estágio de exploração do mundo através do movimento do seu corpo... que nós chamamos agitação. Colocar a atenção no jogo espontâneo da criança, valorizá-lo, dele participando, ajudando sua evolução, é caminhar no sentido de uma educação aberta para a vida, para a criatividade, para a autonomia, para o desenvolvimento de todo o potencial da pessoa (LAPIERRE; AUCOUTURIER, 1986, p. 39).

Isso, segundo Lapierre, é o nível inicial que dará lugar aos níveis mais abstratos e intelectualizados, depois de ter mobilizado o sistema hipotalâmico de modulação do tônus emocional. Enquanto as crianças estão a explorar o mundo, no seu movimento naturalmente investigativo, ou em atividades que lhes são propostas, é possível que possamos acessar a sua vivência interior, a partir de uma observação cuidadosa, dos seus gestos, expressões e reações psicocorporais.

Quando permitimos que a brincadeira seja capaz de propiciar a vivência lúdica no sentido interno, podemos então dizer que a afetividade primitiva e ‘natural’ está sendo experimentada. A repetição dessas experiências pode descondicionar a afetividade artificial.

Dessa maneira, a vivência da ludicidade estará acontecendo, pois a “ludicidade é um processo interior que brota de dentro para fora e não de fora para dentro, apesar de ser influenciada e estimulada por agentes externos para se concretizar” (FALCÃO, 2002, p.92).

Concluindo

Os estudos de Piaget, centrados no desenvolvimento das estruturas mentais da criança, se trazem contribuições substanciais para uma prática educativa mais eficaz, assim como para a percepção do que ocorre na sua experiência interna, expressa em suas condutas e gestos.

Dentre outras coisas, o autor deixa claro que o jogo propicia à criança uma experiência rica de aprendizado e desenvolvimento dos seus aspectos físico, cognitivo, afetivo. Para ele, esses aspectos não estão dissociados, e é um erro separar um do outro. A criança, desde o nascimento até a aquisição da linguagem, precisa construir, segundo Piaget, categorias de objeto e do espaço, da causalidade e do tempo.

Considerando que estão associados o movimento, a inteligência e a afetividade, a criança, ao brincar, constrói suas estruturas e expressa externamente essa construção, revelando o nível de desenvolvimento mental em que se encontra e, também, os seus sentimentos. Brincando, revela o que está se passando em seu interior. E um olhar sensível pode identificar as conexões que ela consegue estabelecer entre o que assimila a partir do convívio do mundo a sua volta (signos) e o seu interior (significante). Dessa forma, a brincadeira se apresenta como uma oportunidade de vivenciar afetividade, inteligência e convivência como aspectos complementares da conduta humana.

A pesquisa realizada por Lapierre trouxe uma contribuição significativa, no que diz respeito, principalmente, à preparação da criança para assumir sua autonomia. Sugere, para isso, que a criança seja preparada através de uma educação que possibilite exercer a sua maneira livre de agir sobre seu meio. Essa preparação deve levar em conta a relação do corpo com os objetos, o espaço, os outros. Segundo esse autor, o gesto, o movimento, o próprio agir, estão permeados de significações simbólicas dos desejos mais profundos e autênticos.

Nesse sentido, tanto Lapierre como Piaget são congruentes. Contudo, enquanto Piaget deu ênfase à descrição da fenomenologia do processo de desenvolvimento no

aspecto cognitivo articulado ao afetivo em busca da autonomia da reciprocidade com o outro, Lapierre traz a questão do desenvolvimento voltado para a formação da personalidade autônoma e argumenta por que devemos cuidar da relação que a criança estabelece com os objetos e as pessoas. O diálogo psicocorporal e a construção da autonomia ganham destaque na obra desse autor.

Lapierre propõe que a autonomia da criança seja exercitada com uma atuação consciente do educador através do que ele chama de contrastes pedagógicos. Esses contrastes significam um jogo de equilíbrio entre liberdade e diretividade. À medida que a criança demonstra segurança numa determinada tarefa, o educador sai um pouco de cena, deixando que ela assuma a direção da atividade. Em um determinado momento, ela revela que já tem condições de assumir a condução da atividade sem a proteção da autoridade, com certa margem de insegurança, mas também de liberdade. Acolher essa expressão é de fundamental importância para o seu desenvolvimento. Mas, aos poucos, é preciso desafiar os seus limites no sentido de estimular o seu progresso.

Quando o educador se apropria desses conhecimentos, pode desenvolver melhor a sua prática dando condições à criança para sentir e viver a ludicidade, assim atuando, estará contribuindo para o desenvolvimento integrado do **ser**, que **convive** e **conhece** o mundo e **tendo** muito do que precisa para ser feliz: *pensamento* próprio e criativo; *sentimentos* sinceros e de autoconfiança; *conhecimento* de si mesmo e *autonomia* para dirigir a sua caminhada na vida pautada em respeito, colaboração e confiança.

Referências

- FALCÃO, José Luiz Cirqueira. Ludicidade, Jogo, Trabalho e Formação Humana: Elementos para a Formulação das Bases teóricas da “Ludocapoeira” In: PORTO, Bernadete de Souza. *Ludicidade: o que é mesmo isso? Ensaios 2*. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; GEPEL, 2002. p. 92-127.
- LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Manole, 1987.
- _____; AUCOUTURIER, *A simbologia do movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____, B. *Fantasma corporais e prática psicomotora*, Tradução de Regina Soares e Sonia Artim Machado, São Paulo: Manole, 1984.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e atividades lúdicas: Uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Educação e Ludicidade Ensaio 2 - Ludicidade: o que é mesmo isso?* Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; GEPEL, 2002. p. 22-60.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

_____. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Forense: Rio de Janeiro, 1972. p.11.

_____; INHLEDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 8. ed. São Paulo: Difel, 1985.

_____. *O Juízo moral na criança*. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.