

A conquista da autonomia por meio do jogo: as idéias de Piaget na psicomotricidade relacional

The conquest of autonomy through playing

Berenice da Silva Franco

Resumo

O artigo propõe-se estabelecer as relações entre as idéias de Jean Piaget e de André e Anne Lapierre por meio de intervenções do adulto na ação lúdica infantil, valorizando a atividade espontânea da criança e facilitando a progressiva construção de sua identidade pessoal e social, isto é, de sua autonomia. Analisa a contribuição da psicomotricidade relacional na integração dos aspectos cognitivos e emocionais na prática educativa, indicando princípios metodológicos adequados à fase evolutiva vivida pela criança. Enfatiza, além disso, a importância do papel do adulto no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: ação lúdica, atividade espontânea, criatividade.

Abstract

The paper intends to establish the relationship among Jean Piaget's and Andre & Anne Lapierre's ideas through the interventions of adults in children's game and playing actions, recognizing the value of their spontaneous activities by promoting progressive construction of children's personal and social identities, that is, children's autonomy. It analyses the contribution of relational psychomotricity on the integration of emotional and cognitive aspects involved at the educational praxis. It stresses, furthermore, the importance of adult role concerning children's development.

Key words: playing action, spontaneous activity, creativity.

A prática psicopedagógica das idéias de André Lapierre inscreve-se no jogo, tomado em seu sentido mais amplo e no qual se identificam os tipos mais variados: o jogo fictício, o jogo estereotipado, o jogo que serve como refúgio, enfim, o jogo simbólico, o jogo espontâneo.

A evolução das concepções desse autor situa-se a partir do espaço cada vez maior deixado à atividade espontânea e, a partir daí, da descoberta da infraestrutura simbólica de toda ação espontânea e do impacto emocional decorrente.

Berenice da Silva Franco é Psicopedagoga Clínica, Mestra em Educação; Professora do Centro de Educação, Ciências Humanas e Letras - Email: berenice@logic.com.br

Textura	Canoas	n. 3	2º semestre de 2000	p. 109-114
---------	--------	------	---------------------	------------

Para Lapiere (1987), as situações estruturantes nascem espontaneamente no grupo, e o papel do educador é o de descobri-las e orientá-las.

A atividade motora espontânea é uma porta aberta à criatividade sem fronteiras, à livre expressão do imaginário e do simbólico, ao desenvolvimento da comunicação.

Contudo, para que isso aconteça é necessário que o adulto possa ver a criança de uma nova maneira, diminuindo a distância nas relações com ela, questionando seu papel educativo, refletindo sobre as relações corporais autênticas, permitindo-se ao diálogo corporal com a criança, estabelecendo, por fim, um acordo com a infância.

Na lógica do sistema e na visão tradicional de escola, no entanto, a atividade do aluno permanece heterônoma, pois está ligada à pressão contínua do professor como provedor legitimado do conhecimento e da moralidade. Novas concepções educacionais, entretanto, estão levando em conta uma noção mais precisa do significado da infância. Piaget (1978), por meio de seus estudos sobre a criança, traz contribuições relevantes para que essa situação se modifique.

Para ele, as estruturas intelectuais e morais da criança não são como as do adulto, mas assemelham-se a elas quanto à relação funcional. Como o adulto, a criança é um ser ativo, cuja ação é regida pela lei do interesse e da necessidade. Isso implica em uma adaptação progressiva ao meio físico e social. Ora, a adaptação é um equilíbrio entre dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e a acomodação.

Desde o início de seu desenvolvimento, a criança é chamada, em sentidos contrários, por essas duas tendências ainda não harmonizadas entre si e que permanecem indiferenciadas na medida em que não encontraram, ainda, equilíbrio uma em relação à outra. De um lado, é obrigada a acostumar seus órgãos sensorio-motores às particularidades das coisas, e essa acomodação contínua, que se prolonga na imitação, constitui-se em uma necessidade de sua ação. Por outro lado, para acomodar sua atividade às propriedades das coisas, a criança precisa assimilá-las e incorporar-se a elas. Os objetos só têm interesse no início da vida mental à medida que se constituem em alimentos para a

atividade própria. Essa assimilação contínua do mundo exterior ao Eu faz com que a criança não estabeleça uma fronteira nítida entre sua atividade e a realidade exterior, entre o sujeito e o objeto.

Para Piaget (1978), a assimilação, em sua forma mais pura (isto é, enquanto não está equilibrada à acomodação no real) nada mais é do que o jogo. Ele estrutura o jogo em três categorias: o jogo funcional, o jogo simbólico e o jogo de regras.

JOGO FUNCIONAL: o objetivo é exercer a função em si (até ao redor dos 2 anos).

JOGO SIMBÓLICO: em que a criança coloca significado independentemente das características do objeto (até ao redor dos 7 anos).

JOGO DE REGRAS: em que está implícita uma relação interindividual a serviço da lógica e da representação.

Mesmo para Piaget (1978), considerado um teórico do conhecimento intelectual e que baseia toda sua obra na investigação do desenvolvimento cognitivo do sujeito, existem símbolos conscientes (ou primários) e inconscientes (ou secundários).

No livro *A Formação do Símbolo na Criança* (1978, p. 129), ele cita J. (de 1 ano e 10 meses) fazendo de uma concha sobre uma caixa um gato sobre o muro. J. está consciente do sentido desse símbolo, pois diz: "gato no muro".

Como exemplo de um símbolo inconsciente ou secundário, ele se refere a uma criança que, sensibilizada pelo nascimento de um irmãozinho, brinca com duas bonecas de tamanho desigual e faz a menor partir para bem longe em uma viagem, enquanto a maior fica com a mãe.

Piaget (1978) pontua que existem muitos intermediários entre as assimilações simbólicas conscientes e inconscientes e que todo símbolo, assim como todo pensamento, mesmo o mais racional, é, também, consciente e inconsciente.

Mas a descrição de Piaget (1978) sobre a formação do objeto e do símbolo (e ele mesmo reconhece) precisa ser complementada por um motor energizante, além do impulso geral para assimilar e expandir o mundo. É, pois, pertinente aceitar a postulação freudiana de que a energia de um dos mais potentes impulsos biológicos – a libido – está ligada à formação do objeto e do símbolo.

Lapierre (1987) encara o jogo simbólico infantil dentro de uma concepção que integra as questões do consciente e do inconsciente não mais dentro de seu antagonismo tradicional, mas como forças complementares na educação da criança.

É a partir desse enfoque que sabemos que os objetos das crianças pequenas não são coisas “de fora”, mas estão totalmente relacionados com as pessoas que as cuidam, envolvendo emoções muito intensas de várias e conflitantes espécies.

A formação do símbolo pode reviver investimentos libidinais e dar origem a uma nova forma de relação entre o organismo e o meio, e a atividade simbólica pode servir ao propósito de investir prazer na construção mental.

A proposta da PR (Psicomotricidade Relacional) em trabalhar com aspectos espontâneos e criativos da criança pressupõe, além de algumas condições específicas, como espaço e material adequado, a presença de um adulto mediador que possa fazer as intervenções adequadas no sentido de permitir à criança vivenciar suas fantasias em ambiente pautado pela permissividade, pela desculpabilização e pela contenção. A permissividade significa a possibilidade de fazer, de agir, não significando, todavia, descuido com a integridade física e psíquica da criança.

A atitude de “não julgar” relaciona-se com o fato de que os desejos, as carências e os conflitos são produções psíquicas, sem caráter positivo ou negativo.

Diante disso, para existir coerência, propicia-se a criação de um ambiente desculpabilizante. O desejo não pode ser culpabilizado, e o trabalho da PR consiste em distinguir quais são os desejos que podem ser realizados e quais não podem, para, a partir daí, poder ajudar a encontrar formas simbólicas de satisfazê-los, a elaborar as frustrações e a definir os limites.

A função da contenção é importante, pois a permissividade e a desculpabilização somente podem realizar-se em um contexto em que exista contenção. Tal contenção exige do adulto educador uma capacidade de perceber e reconhecer os medos, as ansiedades e as dificuldades da criança e poder ajudá-la a elaborar esses sentimentos por meio do jogo em um nível menos angustiante ou desestruturante. Isso

diferencia o jogo espontâneo desenvolvido pela PR de outras situações educativas em que o espontâneo e o lúdico são privilegiados, pois sua pretensão de permitir à criança a expressão de seus desejos, necessidades e dificuldades seria inseqüente sem a capacidade de conter essa expressão e sem a possibilidade de colaborar com sua elaboração.

É importante ressaltar que a liberdade, a espontaneidade e a permissividade não podem ser confundidas com um “cada-um-faz-o-que-quer” descontrolado. Deve existir um marco de referência para dar sentido ao trabalho e às situações simbólicas trazidas pelas crianças. É necessário velar pela integridade da criança mediante intervenções que ofereçam os limites adequados.

Exemplo (relato de uma sessão de Psicomotricidade Relacional realizada na Fundação Casemiro Bruno Kurtz; idade das crianças: ao redor de 4 anos):

“Denis e Otávio chutam muitas bolas, de maneira intensa. Observo-os de longe, deixando perceber que os estou vendo, mas que está tudo bem, podem chutar as bolas. Ao tentar integrar-me ao jogo das bolas com Otávio e Denis, a atividade converte-se em um jogo de luta, em que, em alguns momentos, todos participam na tentativa de eliminar o adulto. Permito o jogo, deixando claro que a combinação é “não machucar”.

“O grupo começa a mostrar sua força de equipe: juntos, investem no jogo simbólico de destruição do adulto. Denis e Otávio ainda chutam muitas bolas, sem conseguir estabelecer um jogo estruturado. Parecem precisar descarregar energia, raiva, força.”

Dar limites é uma tarefa complexa, é ajudar a criança a situar-se, a identificar-se, a diferenciar-se do outro. Ao mesmo tempo, é necessária uma espera atenta e ativa, baseada na conduta da criança e no respeito e na aceitação de sua forma de agir, de pensar, de seu ritmo e disponibilidade.

“Denis é periférico, isto é, fica encostado na parede, circula ao redor da sala, chegando em alguns momentos no jogo do grupo.” (28/4/1997)

“Denis vai para dentro da caixa pequena, permanecendo nela por algum tempo.” (22/9/1997)

“Denis dificilmente busca o adulto.” (29/9/1997)

“Denis joga sozinho e distante do grupo. Aceita, depois de um tempo, Otávio como parceiro no seu jogo.” (20/10/1997)

“Denis e Otávio matam-me simbolicamente, em uma luta corporal.” (24/11/1997)

A partir destas premissas – respeito e aceitação do modo de ser (e de pensar) da criança – podemos aproximar novamente as idéias de Piaget ao jogo proposto por Lapierre (1987).

Diz Piaget (1978) que o bebê responde ao mundo por meio dos esquemas sensório-motores, isto é, funciona no presente imediato; não planeja nem intenciona e não tem nenhuma representação interna de objeto – ou seja, uma imagem mental do objeto que possa ser manipulada mentalmente. Ele achava que essas representações internas não se desenvolviam antes dos 12/15 meses. Somente então a criança consegue formar e manipular imagens e utilizar símbolos, isto é, ela se torna capaz de ter imagens ou palavras que representam alguma outra coisa. Porém, apesar de essas aquisições se constituírem em um processo afetivo penoso, elas somente podem expressar-se por meio da atividade lúdica.

Para Lapierre (1987), o período sensório-motor é o mais propício para o trabalho da PR, pois, não tendo a criança acesso à linguagem verbal, existe a possibilidade de a comunicação corporal ser priorizada na relação.

É durante essa fase que ela vai ter que elaborar seu gradativo desligamento da mãe, isto é, do acordo tônico estabelecido desde o nascimento. Sabemos que a qualidade dessa relação é fundamental na estrutura psíquica de qualquer pessoa.

No seu desenvolvimento, a criança vai descobrindo outros meios substitutivos para tentar amenizar essa perda e restabelecer o contato.

A consciência corporal da separação da mãe seria dolorosa demais se a criança já não esboçasse uma forma pré-simbólica de representá-la perto de si, controlando seu afastamento. É o que Winnicott (1975) denomina *objetos transicionais* e que Lapierre (1987) chama de *objeto substitutivo*. Em geral, é um objeto macio e quente, lembrando o contato corporal (brinquedo de pelúcia, travesseiro, trapo). Esse processo não é linear, e ela precisa de freqüentes retornos a refúgios de segurança para que a separação se faça sem angústia. Por volta dos

18 meses, as crianças já devem ter ultrapassado esse estágio, em que a necessidade fusional é ainda intensamente respondida pelo contato corporal. Já podem agora encontrar satisfações desse desejo em meios de comunicação mais diversificados e simbólico, por meio de mediadores que permitem preencher a distância corporal da mãe.

Podemos, nesse ponto, convergir as idéias de Piaget (1978) e de Lapierre (1987) no sentido de que a possibilidade de representar internamente os objetos (uma questão cognitiva) permite à criança compensar a ausência do corpo da mãe (uma questão afetiva/emocional).

É durante esse período que ocorrem dois fatos importantes e determinantes para a formação da identidade da criança: o reconhecer-se através da imagem, isto é, olhar-se no espelho e identificar-se (ao redor dos 9/10 meses) e o enfrentamento com o adulto por meio da utilização da negativa, do não (ao redor dos 14/18 meses), que é acompanhado de uma fase de agressão contra o corpo do adulto.

A compreensão de que a agressividade corresponde a um estágio de evolução normal, necessário à ruptura da dependência fusional e à conquista da identidade, é fundamental no processo da construção da autonomia.

O objeto vai perder seu estatuto de substitutivo da mãe e vai converter-se em objeto relacional, em um espaço de encontro com o outro, em um objeto de troca e, a partir daí, a comunicação pode abrir-se aos outros. São esses os indicadores que permitem o acesso a uma nova fase ou estágio do desenvolvimento: o simbólico.

As primeiras brincadeiras simbólicas emergem de forma esparsa, dentro de uma atividade predominantemente funcional e motora. O símbolo brota a partir do corpo, em meio a manifestações gestuais, que pouco a pouco se tornam evocativas, denunciando uma atividade reprodutora desligada do momento atual. A criança começa a imitar modelos ausentes. Inicialmente, ela faz uma representação gestual na presença do modelo, e isso antecede e prepara a evocação sem o modelo, que se manifesta no jogo, na brincadeira, na atividade lúdica. A atividade gráfica intencional só aparece depois dessas passagens.

A atividade simbólica dos 2 aos 4 anos

desenvolve-se tanto em organização como em dramatização. A criança revive situações que lhe foram significativas, como ela as viu ou como gostaria que tivessem acontecido.

As manifestações simbólicas são fundamentais no processo de tomada de consciência do ser em relação. À medida que a criança vivencia suas representações, ela entra em contato progressivo com sua significação mais profunda, e isso lhe possibilita se sentir menos ameaçada pelas fantasias, uma vez que o objeto que a assusta deixa de ser tão inibidor conforme é representado.

As brincadeiras durante essa fase apresentam as características do pensamento mágico pré-conceitual, com a criança dando vida aos objetos. Ainda se apresenta predominantemente individualista: ela desempenha vários papéis. À medida que se aproxima dos 4 anos, surge um simbolismo coletivo, exigindo dela esforço de descentração, de aceitação do outro, no sentido de integrar, progressivamente, características sociais ao jogo, preparando-se para as exigências do novo estágio evolutivo em que a regra define o jogo.

Exemplo (sessão de Psicomotricidade Relacional realizada na Fundação Casemiro Bruno Kurtz; idade das crianças: ao redor de 5 anos; 5/97):

“Várias crianças entram no jogo dos colchonetes e organizam-se em seqüência para atirarem-se, uma de cada vez.”

Nessa atividade, surge espontaneamente uma ação sobre o meio em que é necessária uma combinação tácita entre as crianças, o que pressupõe a vivência das noções de ordenação e de seqüencialização ante o espaço e o tempo. Surgem claramente também a necessidade da equilíbrio corporal e o acordo das tensões tônicas.

Isso não significa que não exista, no período do jogo simbólico, combinações ou regras que devam ser respeitadas. Na PR, tais combinações são propostas às crianças e permitem a elas uma adaptação progressiva ao mundo da lei, das normas, enfim, ao mundo social. É durante esses momentos que as intervenções do adulto devem permitir à criança exercitar, ainda que de forma incipiente, sua autonomia.

Apesar de a criança, nessa fase, apresentar como traço mais destacado a heteronomia

moral, isto é, a criança orienta-se pelo castigo e pela obediência ao poder superior sem questioná-lo, o adulto não pode monopolizar os atos decorridos dessa conduta.

Ao agir dessa forma, condicionaria a criança à sua autoridade, iria submetê-la ao seu desejo. Submetida ao poder do adulto que mediatiza sua relação com o outro, a criança perderia, pouco a pouco, suas possibilidades de comunicação direta, sua disponibilidade espontânea ao mundo e aos outros.

Exemplo (sessão de Psicomotricidade Relacional realizada na Fundação Casemiro Bruno Kurtz; idade das crianças: ao redor de 5 anos; 3/97):

“Lauro queixa-se, chorando, à psicomotricista. Ela o leva ao causador do atrito, estimulando Lauro a fazer a reclamação a ele.”

Aparece, na intervenção do adulto, a ajuda no processo de autonomia da criança, isto é, não assumindo o papel de árbitro dos conflitos, ajudando a criança a manifestar seus sentimentos e emoções, procurando resolver seus próprios problemas de relação e aprendendo a verbalizar sua contrariedade para quem realmente provocou sua raiva.

“(…) Um terceiro menino tenta entrar no jogo. Lauro e Beto o derrubam apertando um colchonete por cima dele. O menino agredido é o mais alto e forte da turma. Ele não se defende da agressão, fica chorando e olhando para a psicomotricista. Esta reúne todos à sua volta e retoma as regras e os acordos estabelecidos no início. Todos ouvem com atenção e retomam, em seguida, a movimentação. O jogo agressivo e turbulento transforma-se em um jogo mais estruturado, utilizando os colchonetes”.

As regras são combinadas no início da sessão: não machucar o colega; não se machucar; não sair da sala antes de a sessão acabar.

A PR estimula a criança a resolver seus problemas durante o jogo, não assumindo o papel de ajuizar o conflito, tampouco moralizá-lo. Em geral, esses conflitos são oriundos da agressividade intensamente vivida no jogo espontâneo. A procura sistemática da proteção do adulto mantém a dependência, não permitindo que a criança afirme sua identidade.

Para Lapierre (1987), a agressividade é uma fase importante pela qual todas as crianças passam e que aparece claramente na ativi-



dade espontânea. Ele considera que a agressividade dirigida ao adulto, no jogo simbólico, deve ser entendida da mesma forma que no período anterior (até os 2 anos), isto é, a possibilidade de exprimir seu desejo de destruir o adulto como símbolo do poder, da interdição, da autoridade. A agressividade é o fruto de uma atividade psíquica; logo, não pode ser rotulada de "feia" ou "má".

Todas as crianças guardam em si fantasias e desejos agressivos; porém, para que possam exprimi-los, é preciso que o adulto os compreenda e os aceite. As tensões agressivas resolvem-se no próprio jogo, isto é, em um jogo que se tornará cada vez mais simbólico. A criança vai adquirindo progressivamente independência em sua relação com o real, e isso se caracteriza por uma aceitação ponderada, uma procura de compromisso e, se possível, uma harmonização de seus próprios desejos com os desejos do outro, sem submissão cega nem oposição sistemática.

Isso significa que o processo evolutivo da brincadeira e do jogo mediado adequadamente pelo adulto facilita à criança a progressiva construção de sua identidade pessoal e social, o que é condição básica para desenvolver uma autonomia consistente e autoconsciente.

O trabalho da PR busca acompanhar a criança nas suas fases evolutivas iniciais. Desde cedo, a criança vê-se confrontada com dificuldades reais, em que aprender a cooperar com os outros é uma tarefa comum. É no grupo e com o grupo que ela constrói e cria, que procura resolver em comum os problemas, repartir tarefas, colaborar em um projeto. É nesse espírito que se inscreve o conhecimento, isto é, para colocá-lo a serviço de uma obra comum: a serviço dos outros, e não como forma de dominação.

Ao associar o saber pedagógico ao saber psicológico, a PR está oferecendo à escola uma possibilidade de reparação às suas imensas dificuldades de considerar a criança como um sujeito com necessidades, com desejos e com pensamentos. Ao mesmo tempo, busca contribuir com a formação de sujeitos mais preparados para lidar com seus problemas cognitivos e afetivos, possibilitando-lhes uma inserção mais flexível, criativa e crítica no mundo do conheci-

mento, da cultura e do trabalho. Conforme os postulados de Piaget (1978), a PR acredita que somente indivíduos autônomos podem contribuir na mudança para um mundo melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1992.
- BONDIOLI, Anna; Mantovani, Suzana. **Manual de Educação Infantil**. De 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.
- BOSSA, Nadia; OLIVEIRA, Vera Barros. (orgs). **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CABRAL, Suzana; LANZA, Avani; TEJERA, Marisa. **Educar vivendo o corpo e o grupo na escola**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1988.
- GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1994.
- GOLSE, B. **O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.
- LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança**. São Paulo: Manole, 1997.
- _____; AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1986.
- _____. **Fantasma corporais e prática psicomotora**. São Paulo: Manole, 1984.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- WINNICOT, Donald. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Imago, 1975.