



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOMOTRICIDADE**

**PSICOMOTRICIDADE COMO RECURSO DE DESENVOLVIMENTO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

ERYKA KELLY SILVA CALDAS

FORTALEZA – CEARÁ

SETEMBRO - 2006

**PSICOMOTRICIDADE COMO RECURSO DE DESENVOLVIMENTO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

ERYKA KELLY SILVA CALDAS

Monografia apresentada à Universidade
Federal do Ceará como requisito parcial
para obtenção do título de Especialista
em Psicomotricidade.

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Eryka Kelly Silva Caldas

MONOGRAFIA APROVADA EM: ____/____/____

L.D. Gláucia Maria de Menezes Ferreira
Orientadora

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Pela vida, pelas oportunidades e vitórias concedidas.

Ao meu esposo e filho, por todo amor, dedicação, aceitação e compreensão da minha ausência.

Aos meus pais pelo amor, carinho, dedicação, segurança e força para caminhar nessa nova fase de minha vida.

À minha professora e orientadora Gláucia, pela compreensão, dedicação e orientações seguras e claras, durante a realização desse trabalho.

Aos professores do curso da UFC, que muito contribuíram para que eu pudesse vencer os obstáculos nas etapas da minha formação.

Agradeço a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização de mais um trabalho.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao Ítalo, meu esposo, meu amor e companheiro de vida, com quem convivo prazerosamente todos os dias e que me propiciou as condições para que eu realizasse este trabalho com dedicação e amor.

RESUMO

Além do interesse pessoal de trabalhar no mesmo, o tema se impõe pela necessidade de haver nos estabelecimentos de ensino um projeto adequado e uma educação que observe o desenvolvimento cognitivo e corpóreo da criança de forma totalizada. Considerando a escola um meio social de inter-relações, ambiente no qual a criança permanece durante parte do seu dia, nas suas horas de maior apreensão em seus melhores anos de vida, o desenvolvimento da educação psicomotora vai solidificar suas estruturas. Assim a cooperação que é relacionada com a solidariedade e organização consegue estabelecer relações humanas, saudáveis ao crescimento e desenvolvimento da criança. O jogo desenvolve um espírito construtivo entre as pessoas e desperta a sua imaginação, tendo seus fins e meios. O espaço e o tempo são agentes a definir suas características. A educação psicomotora aplicada na escola com fins pedagógicos, auxiliando no processo educacional de crianças permitirá um desenvolvimento integral dos alunos. Nesta faixa etária, os jogos cooperativos favorecem o desenvolvimento cognitivo (atenção, memória, raciocínio e criatividade); afetivo-social (relações humanas) e o desenvolvimento motor (aspectos biológicos e a aprendizagem de atividades básicas e específicas). Em relação ao referencial trabalhado fica a impressão de que os objetivos variam conforme o período de escolarização. O educador tem nos jogos um forte aliado para desenvolver e fixar conceitos, mas é preciso que seus objetivos se tornem bem claros e dominados pelo professor, para então, a sua aplicação no dia a dia ser eficaz. Conclui-se que, na realidade, muitos problemas de reeducação jamais se delineariam caso, junto à leitura, escrita e matemática, uma parte do horário escolar fosse dedicado à educação psicomotora, utilizando o movimento associado com exercícios gráficos e de manipulação como principal recurso educativo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 - EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PSICOMOTRICIDADE COMO RECURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	10
1.1. Definição da Área de Estudo	14
1.2. Recursos Psicomotores	15
CAPÍTULO 2 - DESENVOLVIMENTO INFANTIL DOS 3 AOS 6 ANOS	20
2.1. Desenvolvimento Psicomotor dos 3 aos 6 anos	21
2.2. Fatores Psicomotores	26
2.2.1. Esquema Corporal	27
2.2.2. Lateralidade	27
2.2.3. Estruturação Espacial	29
2.2.4. Orientação Temporal	29
2.2.5. Pré – Escrita	30
2.3. O Papel dos Jogos no Desenvolvimento Psicomotor da Criança	31
2.4. A Avaliação Psicomotora	46
CAPÍTULO 3 - INTERVENÇÃO PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
3.1. Como se Processa a Educação Psicomotora	51
3.2. Modelos de Atuação Psicomotora	52
CONCLUSÃO	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

INTRODUÇÃO

O processo da educação psicomotora dentro da contextualização das escolas de rede oficial tem o objetivo de demonstrar a importância da psicomotricidade em crianças que estão cursando a educação infantil, com isso, oferecer subsídios para que ocorra uma modificação no comportamento destas crianças que favoreça a aprendizagem.

O aluno que apresenta um atraso psicomotor prejudica, lentifica ou altera a passagem do esquema motor, do movimento semi-automatizado ao pensamento motor, do movimento estereotipado à habilidade que pode estar alterada ou descomposta.

Alguns autores afirmam que o atraso psicomotor é a primeira manifestação de um atraso da função cognitiva que se estrutura progressivamente sob forma de dificuldades na utilização do ato motor.

É necessário perceber que qualquer ato motor não pode ser analisado unicamente pela função corporal. Não se pode esquecer as esferas afetivas, os sentimentos e emoções, a mental com o imaginário e o cognitivo.

Assim, para que o aluno tenha acesso à simbolização, à criatividade, à socialização, se faz necessário recriar a sua unidade e para isso não se pode esquecer o acompanhamento das esferas física, afetiva e mental relacionando-as entre si.

A psicomotricidade aplicada à educação infantil procura mostrar que um educando quando apresenta um sintoma caracterizado por distúrbios de leitura e escrita encontra-se desorganizado bio-psíquico-social e esse estado de ser em falta, necessita de uma reestruturação seguindo seu próprio processo evolutivo, constituído de tonicidade, equilíbrio, lateralidade, noção do corpo, organização espaço-

temporal, que se estrutura de forma hierárquica, integrada, independente, visando um fim, correspondendo ao seu próprio sistema psicomotor.

Enfim, a psicomotricidade, quando bem elaborada e estruturada, pode ajudar a prevenir, diagnosticar e intervir nas dificuldades de aprendizagem e também, proporcionar, meios para desenvolver potenciais de aprendizagem.

CAPÍTULO 1 - EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PSICOMOTRICIDADE COMO RECURSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A psicomotricidade, apoiada nas necessidades permanentes e fundamentais do aluno, visa uma modificação das atitudes, mediante mudanças no sistema de hábitos, pensamentos e sentimentos. Por isso, envolve o ser total, já que o ato motor não é um processo isolado e só adquire significação com referência à conduta emergente da totalidade da personalidade.

Na realidade muitos problemas de reeducação jamais se delineariam caso, junto à leitura, escrita e matemática, uma parte do horário escolar fosse dedicado à educação psicomotora, utilizando o movimento associado com exercícios gráficos e de manipulação como principal recurso educativo.

A psicomotricidade dentro da educação infantil exige um caráter didático dos exercícios, não implicando necessariamente uma progressão obrigatória, mas para permitir uma aprendizagem mais fácil das habilidades básicas que a criança deve adquirir na escola, tais como leitura, escrita e ortografia e ter como prevenir problemas tais como dislexia e disortografia.

É necessário fundamentar e determinar que os exercícios em si devem particularizar seu significado e alcance com o objetivo de que se possa encontrar os meios que mais se adaptam aos diferentes grupos de alunos e as suas condições de trabalho e própria personalidade. Deve-se objetivar os seguintes pontos:

- Conhecimento e aceitação de si mesmo;
- Ajuste de sua conduta;
- Autêntica autonomia e acesso à responsabilidade no quadro da vida social.

A psicomotricidade é a realização de um ato motor por meio de um pensamento coeso, uniforme e ajustável. Ela é considerada como ciência da educação porque visa

à representação e a expressão motora, através da utilização psíquica e mental do aluno.

O tema escolhido mostra que o movimento vai além de uma ação puramente mecânica. É desta forma que a psicomotricidade o encara. O movimento mecânico em si não vai dizer se uma pessoa está bem ou mal. Ele é observado para conduzir à dinâmica psíquica, não a uma performance.

A psicomotricidade busca estudar a motricidade enquanto expressão humana, centralizando seu interesse no sujeito e nas suas produções. Apesar de poder ser utilizada tecnicamente em todas as faixas etárias, é na infância que ela encontra um vasto campo de atuação.

Assim, na educação infantil a psicomotricidade desperta e orienta o aluno a desenvolver suas potencialidades e vencer as deficiências que se apresentam no processo ensino-aprendizagem.

Esta monografia quer mostrar que o objetivo da psicomotricidade não é o de medir a aptidão física da criança, se ela está se movimentando com pouca ou muita agilidade, mas o de buscar a origem da falta. E a partir daí, traçar meios que a beneficie no seu crescimento físico e psíquico, ou melhor, dar todo um apoio para que ela possa vir a suprir esta falta e tentar corrigir certas deficiências que se apresentam.

Assim, a psicomotricidade não é mais estudada isoladamente, mas tornou-se enriquecida com os estudos da via afetividade, com os da linguagem, com os da imagem corporal, com os aspectos perceptivos, com os da educação, enfim, toda uma rede multiprocessual, que veio dar ao estudo do movimento, uma visão mais cognitiva e menos mecanicista.

O estudo da psicomotricidade evoluiu em diversos aspectos, principalmente no conhecimento do desenvolvimento motor da criança, assim como referente a relação entre o atraso no desenvolvimento motor e o atraso intelectual do educando. Muitos

estudos também foram desenvolvidos acerca do desenvolvimento da habilidade manual e aptidões motoras em função da idade.

Atualmente, estuda-se, além dos problemas motores, suas ligações com a lateralidade, à estruturação espacial e a orientação temporal por um lado e, por outro, as dificuldades escolares de crianças de inteligência normal.

Fazer uma revisão histórica abordando a origem e a evolução do conceito de psicomotricidade é, de alguma forma, estudar o significado do corpo ao longo da civilização humana.

Da civilização oriental à civilização ocidental, desde as civilizações gregas, passando pela Idade Média, até aos nossos dias, a significação do corpo sofreu inúmeras transformações. Desde Aristóteles, passando pelo cristianismo, o corpo é, de certo modo, negligenciado em função do espírito.

Somente em pleno século XIX o corpo começa a ser estudado, em primeiro lugar, por neurologistas, por necessidade de compreensão das estruturas cerebrais, e posteriormente por psiquiatras, para classificação de fatores patológicos.

Henri Wallon (1989) é, provavelmente, o grande pioneiro da psicomotricidade, vista como campo científico. Em 1925, ao publicar “Infância turbulenta”, e em 1934, “As Origens do Caráter Infantil”, Wallon inicia uma das obras mais relevantes no campo do desenvolvimento psicológico da criança. Impulsiona as primeiras tentativas de estudo da reeducação psicomotora, onde, com a sua concepção de testes, os tipos de ação reeducativa e as primeiras orientações metodológicas nascem de um efeito estimulador.

Guilmain (1935) define os objetivos da reeducação psicomotora mostrando que, acompanhando em todas as crianças a organização das funções do sistema nervoso à medida que se opera a maturação, podemos reabilitar as manifestações próprias das suas funções.

O papel da função tônica (sobre a qual repousam as atitudes e os alicerces da vida mental) e da emoção (como meio de ação sobre e pelo outro) nos progressos da atividade de relação, são encaradas, como processos básicos da intervenção psicomotora.

A importância da atividade postural e da atividade sensório-motora com pontos de partida da atividade intelectual são eminentemente defendidas na perspectiva do desenvolvimento da criança com os célebres estados wallonianos: impulsivo, tônico-emocional, sensório-motor, projetivo e personalístico.

Wallon (1989) diz que o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo. O alcance desta dimensão do movimento e do corpo da criança permite apresentar uma concepção original da evolução mental. O desenvolvimento psicológico da criança é o resultado da oposição e substituição de atividades que precedem umas às outras.

A psicomotricidade, de acordo com o pensamento de Wallon, concebe os determinantes biológicos e culturais do desenvolvimento da criança como dialéticos e não como redutíveis uns dos outros. Daí a importância para elaborar uma teoria psicológica que estabeleça relações entre o comportamento e o desenvolvimento da criança e a maturação do seu sistema nervoso, pois só nessa medida se podem construir estratégias educativas, terapêuticas e reabilitativas adequadas às suas necessidades específicas.

O conceito de psicomotricidade ganhou assim uma expressão significativa, uma vez que traduz a solidariedade profunda e original entre a atividade psíquica e a atividade motora. O movimento é equacionado como parte integrante do comportamento. A psicomotricidade é hoje concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio, e instrumento privilegiado através do qual a consciência se forma e materializa-se.

1.1 Definição da Área de Atuação

Como uma ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo é possível afirmar que ela está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e comportamentais. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

O profissional, o psicomotricista, pode ser da área de saúde ou educação e, além de se dedicar à pesquisa, avalia, previne e trata do homem no seu desenvolvimento, focalizando os transtornos da integração somato-psíquica além da ontogênese e retrôgenese dos seus processos. Este profissional pode atuar como educador, como clínico, como consultor, como supervisor, e, também como pesquisador.

Sua clientela é constituída basicamente de crianças em fase de desenvolvimento; bebês de alto risco; crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento global; pessoas portadoras de necessidades especiais: deficiências sensoriais, motoras, mentais e psíquicas; atletas, família e a 3ª idade. Os ambientes de trabalho são bastante diversificados, mas, de modo geral, os mais freqüentes são: creches; escolas; escolas especiais; clínicas multidisciplinares; consultórios; clínicas geriátricas; postos de saúde; hospitais; empresas.

O que vale é que no momento atual, não se questiona mais o valor e o lugar da psicomotricidade entre nós – ela existe “de fato”, e num futuro bem próximo, existirá “de direito”, com a regulamentação da profissão.

1.2 Recursos Psicomotores

Existem três tipos de recursos psicomotores: os recursos posturais, os recursos tônicos e os recursos lúdicos.

Falando dos recursos posturais é preciso chamar atenção de que a postura sentada gera várias alterações nas estruturas músculo-esqueléticas da coluna lombar. O simples fato de o indivíduo passar da postura em pé para a sentada aumenta em aproximadamente 35% a pressão interna no núcleo do disco intervertebral e todas as estruturas (ligamentos, pequenas articulações e nervos) que ficam na parte posterior são esticadas – isso se o sujeito estiver sentado nas melhores condições possíveis. Além dos problemas lombares, a postura sentada prolongada tende a reduzir a circulação de retorno dos membros inferiores, gerando edema nos pés e tornozelos e, também, promove desconfortos na região do pescoço e membros superiores (COURY, 1994).

Caso o indivíduo sentado realize posturas incorretas por longo período – flexão anterior do tronco, falta de apoio lombar e falta de apoio do antebraço – as alterações são potencializadas, sendo que a pressão intradiscal aumenta para mais de 70%. Este fato pode predispor o indivíduo a maiores índices de desconfortos gerais, tais como dor, sensação de peso e formigamento em diferentes partes do corpo e, principalmente, a processos degenerativos, como a hérnia de disco (COURY, 1994).

Hábitos posturais incorretos, adotados desde o ensino fundamental, são motivos de preocupação. Nas crianças, o esqueleto está em fase de formação, sendo mais susceptível a deformações e as estruturas músculo-esqueléticas, apresentando menor suportabilidade à carga (KNOPLICH, 1985). É fundamental lembrar que as estruturas que compõem a unidade vertebral (ligamentos e disco intervertebral) podem ter agravado o processo de degeneração que sofrem ao longo da vida visto que não possuem mecanismos de regeneração (REBELATTO et al., 1991). Sendo assim, o conjunto de alterações (posturas biomecanicamente incorretas) é fator que potencialmente pode criar condições de prejuízos significativos ao sistema músculo-

esquelético nos escolares, particularmente às estruturas que compõem a coluna vertebral.

Uma forma de minimizar os efeitos adversos da postura sentada para as estruturas músculo-esqueléticas é o planejamento e replanejamento do ambiente físico, com adoção de mobiliário ajustável a diferentes requisitos da tarefa e às medidas antropométricas individuais. Apenas esta forma de intervenção, contudo, não é suficiente para minimizar o problema. Os programas de treinamentos preventivos são uma outra forma de reduzir sobre o organismo humano os efeitos da postura sentada.

Atualmente, as discussões acerca das práticas de treinamentos adotadas são vastas. Uma delas é a utilização de aulas expositivas dialógicas associadas a técnicas de demonstração e feedback. Essa abordagem possibilita a compreensão dos determinantes sociais da educação, porque permite o questionamento, ao mesmo tempo em que proporciona a aquisição de informações, favorece suas análises críticas, resultando na produção de novos conhecimentos, elimina a relação pedagógica autoritária, valoriza a experiência e conhecimentos prévios dos alunos, estimula o pensamento crítico por meio de questionamentos e problematizações (LOPES, 1995).

A demonstração, técnica também utilizada nos treinamentos, é empregada para ajudar a buscar explicações para os problemas levantados no cotidiano da sala de aula. Permite ao educador aproveitar as experiências trazidas pela criança e proporcionar-lhe uma visão mais elaborada da mesma, o que deverá contribuir para que os alunos busquem soluções para os problemas detectados e estejam habilitados a enfrentar outros problemas ou experiências. Propicia ainda a vivência, a reflexão e a sistematização dos conteúdos tecnológicos e científicos, favorecendo a incorporação das experiências dos alunos às atividades educacionais, tornando-as significativas (VEIGA, 1995).

Outro tipo de treinamento preventivo é o modelo "treinando-treinadores". Por meio desse procedimento são treinados indivíduos que posteriormente irão repassar

os conhecimentos aos outros. Com relação ao ambiente escolar, especialmente nas séries iniciais, é bastante clara a função do professor como transmissor de idéias e valores. Por essa razão, representa um papel significativo na vida da criança. O contato diário entre o professor e a criança tende a favorecer e facilitar a assimilação de hábitos e conhecimentos, inclusive aqueles relacionados com o desenvolvimento humano nas diferentes fases da vida, ao funcionamento do corpo humano, alimentação, noções gerais de higiene. E é também capaz de identificar e controlar os aspectos críticos no ambiente escolar – hábitos posturais, mobiliários e movimentos (OLIVEIRA, 1996).

Coury (1998), ao discutir as alternativas de controle para redução de disfunções músculo-esqueléticas, relata que um dos grandes desafios dessa temática é o fato de os indivíduos serem altamente refratários a mudanças de hábitos e comportamentos. A mesma autora destaca que um ponto importante relativo ao aspecto educacional é que a idade escolar é uma fase favorável para a instalação de hábitos saudáveis.

Essa constatação reforça a idéia de que é a escola o espaço responsável pela formalização da educação e pelo processo ensino-aprendizagem e que são nos primeiros anos de vida escolar quando a criança ainda se encontra em fase de crescimento, o melhor momento de iniciar um trabalho de prevenção.

Já os recursos tônicos estão muitas vezes associados a práticas de Ginástica Laboral. Esta prática é direcionada ao contexto das empresas, saindo um pouco da tradicional linha de desenvolvimento da psicomotricidade humana da Educação Física. Abre uma oportunidade para atuar em benefício do trabalhador, dentro do seu segmento de trabalho, seja ele comerciário, industriário ou trabalhe em quaisquer outros ramos ocupacionais.

Sugere-se assim, a implantação de uma prática corporal voltada para o trabalhador, em seu ambiente ocupacional e destinada a melhorar sua qualidade de vida e seu bem-estar, através da redução do estresse cotidiano e de problemas oriundos das doenças ocupacionais como as DORT's (Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho).

Os exercícios relacionados aos recursos tônicos durante a ginástica laboral são realizados no próprio local de trabalho, executados em um tempo máximo que varia entre dez e quinze minutos diários - em três ou cinco sessões semanais - e utiliza técnicas de alongamento, relaxamento e descontração, no combate às injúrias psicossomáticas como as DORT's e outras mais. Além disso, reduzem o absenteísmo (afastamento do trabalho, normalmente por problemas de saúde), os acidentes de trabalho e o ônus da empresa com seus funcionários, referente a serviços médico-ambulatoriais e terapêuticos.

Sua ação se dá de forma preventiva e terapêutica, sem levar o trabalhador à exaustão. Também orienta a questão da reeducação postural e traz benefícios ao indivíduo não apenas de ordem fisiológica, mas também, social e psíquica.

Além disso, proporciona aos indivíduos momentos de descontração, integração e confraternização, através de eventos complementares de lazer, como: jogos lúdico-recreativos, esportes, danças etc. Algumas vezes insere-se ainda no planejamento do programa de ginástica laboral, algumas palestras relativas a temas como saúde, qualidade de vida, atividade física, ergonomia etc.

Essa idéia de saúde em um amplo contexto biopsicosocial, concernente ao trabalhador, contempla seus corpos e mentes com os benefícios da prática de atividades físicas para a promoção do bem-estar no ambiente de trabalho.

Finalmente temos os recursos lúdicos, a evolução da palavra "lúdico" acompanha as pesquisas em psicomotricidade, sendo hoje, reconhecida como um traço essencial da psicofisiologia do comportamento humano. O lúdico é uma das necessidades básicas da pessoa, do corpo e da mente, baseando-se na espontaneidade.

O jogo favorece o desencadear da aprendizagem e impulsiona o desenvolvimento do indivíduo. Além de o jogo ser um instrumento facilitador da aprendizagem, ele pode ser utilizado no contexto da psicomotricidade como uma proposta diferenciada das demais práticas pedagógicas realizadas, além de ser um

rico instrumento terapêutico e de avaliação. A discussão sobre a importância e a necessidade do jogo (lúdico) é aprofundada no próximo capítulo desta monografia, que discorre sobre o desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO 2 - DESENVOLVIMENTO INFANTIL DOS 3 AOS 6 ANOS

O período que vai do nascimento à aquisição da linguagem é marcado por um imenso e complexo desenvolvimento da mente. O bebê gradativamente aumenta o autocontrole tanto do corpo quanto dos sentimentos e em todo esse processo, a participação dos pais é de grande importância para o desenvolvimento saudável, pois o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo das crianças é propiciado, principalmente através da companhia dos pais.

Estimular este desenvolvimento brincando é a melhor maneira, pois não se pode falar em desenvolvimento infantil sem mencionar a importância do brincar.

A participação dos pais e de outros adultos que estão em contato com a criança aumenta o nível de interesse, enriquece e contribui para o desenvolvimento infantil, pois o brincar é um dos recursos mais estimulantes e mais ricos em aprendizado.

A comunicação com o bebê desde o período de gestação é crucial, pois conversar ou cantar para o bebê, é uma outra forma de proporcionar o desenvolvimento saudável. O som da voz dos pais e das pessoas próximas à criança é acolhedor e transmite segurança para o bebê.

Já no primeiro mês de vida, a criança associa a voz humana a situações agradáveis como alimentação, vestuário e banho, possibilitando que ela desenvolva a capacidade de estar atenta aos sons.

Fry apud Antunes (2004), estudando o desenvolvimento do sistema fonêmico, sugeriu que há três aspectos que devem ser considerados no processo de aquisição de linguagem: aprendizado das habilidades motoras, domínio das pistas para identificação, levantamento do conjunto de conhecimentos lingüísticos que forma a base para a produção e recepção da fala.

Baseado nos estudos de Fry apud Antunes (2004), pode-se dizer que os bebês desde os primeiros dias de vida emitem sons como reação a um estado de desconforto (choro), e sons que acompanham as sensações de bem estar (sorriso). Com estes comportamentos, eles estão usando os mecanismos fisiológicos da respiração, fonação e articulação, e também são usados na aquisição da linguagem.

Para Wallon apud Dantas (1990), a infância e o seu desenvolvimento são um processo cercado de conflitos que resulta das ações da criança e do ambiente exterior, estruturados pela cultura e pelos adultos. Assim, o desenvolvimento da criança é visto como uma construção progressiva em que sucedem fases com predominância afetiva e cognitiva.

Desta forma, faz-se necessário, um ambiente acolhedor e agradável, seja no âmbito familiar ou escolar, onde as crianças se sintam felizes, e que principalmente exista perfeita sintonia entre pais, familiares, professores, coordenadores e diretores, com efetiva participação.

Em suma, o desenvolvimento infantil é um processo permeado por fatores que o interferem de forma intrínseca. As influências do meio, tanto as do ambiente interno (aspectos biológicos e psicológicos) como as externas (ambiente social), começam atuar mesmo antes do nascimento e continuam durante toda a vida dos indivíduos.

2.1 Desenvolvimento Psicomotor dos 3 aos 6 anos

Um ambiente harmonioso é aquele onde a presença da mãe, de forma significativa, colabora para que a criança se depare com o mundo dos objetos de modo saudável. Não sendo superprotegida ou muito livre, a criança que tem este privilégio deverá ter um desenvolvimento motor harmonioso (PIAGET, 1998).

Esta revisão faz-se na forma bibliográfica, através de uma vasta literatura específica, objetivando focalizar o desenvolvimento psicomotor em crianças de 3 a 6

anos de idade evidenciando os distúrbios psicomotores e as dificuldades na aprendizagem.

Sabe-se que a maioria das crianças que passam por dificuldades de escolaridade, a causa do problema não está no nível da classe a que chegaram, mas bem antes, no nível das bases. Dessa forma observa-se que é preciso oferecer suporte para que o professor encaminhe de forma agradável e produtiva o processo do ensino-aprendizagem. A psicomotricidade como recurso evita os sofrimentos habituais que ocorrem na realidade das práticas pedagógicas atuais, melhorando consideravelmente o rendimento escolar.

O professor que analisa os “erros” de seus alunos geralmente descobrirá a causa nas lacunas precipitadas e nas perturbações psicomotoras. Assim poderá sanar estes erros promovendo diversas atividades tais como a de despir-se, as de ginástica, nas de matemática, de canto, em habilidades manuais. Pois os elementos básicos ou “pré-requisitos”, condições mínimas necessárias para uma boa aprendizagem, constituem a estruturação da educação psicomotora.

A psicomotricidade surge como um meio de combater a inadaptação psicomotora, pois apresenta uma finalidade reorganizadora nos processos de aprendizagem de gestos motores.

A psicomotricidade surge como um alicerce sensório-perceptivo-motor indispensável na contribuição do processo de educação e reeducação psicomotoras, pois atua diretamente na organização das sensações, das percepções e nas cognições, visando a sua utilização em respostas adaptativas previamente planejadas e programadas.

É feita uma análise qualitativa da integridade psicomotora e das disfunções psicomotoras apresentadas pelas crianças, o que caracteriza o nível de aprendizagem da criança, decifrando ou traduzindo o modo como trabalha o cérebro e os mecanismos que constituem a base dos processos mentais da psicomotricidade e funcionando como instrumento original de observação psicoeducacional.

Estudiosos dizem que as características das fases evolutivas do estudo do desenvolvimento infantil - crescimento físico, mental e social - evidenciam uma variedade de interesses, habilidades e outras qualidades que variam de acordo com a experiência de vida influenciada pelas ocorrências do meio.

Deste modo é possível perceber em algumas etapas da vida da criança aspectos bem específicos e que podem nortear o acompanhamento por parte daqueles que estão envolvidos no processo educativo direta ou indiretamente falando, como estabeleceremos a seguir:

- Crianças de 3 a 4 anos: A criança necessita de atividades psicomotoras que visam aperfeiçoar a coordenação motora, o desenvolvimento da destreza e da flexibilidade. Necessita da vida ao ar livre e ter liberdade de movimentos. Elas gostam de correr, trepar, transportar, saltar, deslizar, rolar, balançar, lançar, equilibrar. Nesta idade, a criança tem muito interesse nas estórias, nos teatrinhos, brinquedos e rodas cantadas.

- Crianças de 5 a 6 anos: Nesta idade a criança tem muito interesse na leitura e descobre um novo mundo, aumentando o poder imaginativo, concorrendo para o desenvolvimento de sua capacidade criadora. As atividades de correr, saltar, trepar e lançar são executadas com maior desembaraço e segurança do que na fase anterior. Exercícios de agilidade e destreza são executados com mais facilidade. Exercícios em que predominam movimentos no espaço, especialmente os jogos de correr e pegar que apresentam uma série de erros decorrentes da falta de habilidade ou por inexperiência da criança. Deste modo, existe uma necessidade de aplicar estes jogos com maior freqüência. Também deve-se promover brincadeiras com materiais tais como bastões, cordas, saquinhos de areia, arcos, bolas, pipas e bonecas. Estes objetos proporcionam a espontaneidade de movimentos.

Vale salientar que o desenvolvimento intelectual consiste numa série de mudanças nas estruturas cognitivas, que se diferenciam, sucedendo-se umas às outras, no sentido de um progresso qualitativo, que liberta a criança do egocentrismo, leva-a procurar a objetividade e permite mobilizar cada vez mais suas atividades mentais, explicando-se pelas qualidades das experiências cognitivas.

Já a aprendizagem é considerada um dos fatores do desenvolvimento, mas atua no processo como condição necessária e não suficiente, interferindo no desenvolvimento modificando as estruturas de pensamento, porém, sem dar origem a novas estruturas.

Sabe-se que a essência da posição construtivista é a que o conhecimento se constrói e é fruto da interação do sujeito com o mundo que o cerca. É importante ressaltar, que ser construtivista não é deixar a criança livre acreditando que evoluirá sozinha. O professor precisa proporcionar um conflito cognitivo para que novos conhecimentos sejam produzidos.

Quando se defende que a criança constrói o seu próprio conhecimento por meio da ação, torna-se necessário ressaltar que para ocorrer o desenvolvimento e a aprendizagem são necessários a ocorrência de quatro fatores fundamentais: maturação e hereditariedade, exercício e experiência física e lógico-matemática, interações e transmissões sociais e a equilibração desses três fatores.

Acredita-se que as crianças são, por natureza, exploradoras, curiosas e ativas. Nestes primeiros anos estão construindo suas primeiras concepções sobre os objetos, as pessoas, os acontecimentos, enfim, sobre o mundo em que vivem. Nesse sentido, este trabalho monográfico focaliza o desenvolvimento integral, pleno de cada criança, respeitando sua individualidade e possibilitando-lhe atividades significativas e contextualizadas que façam apelo ao seu pensamento, num clima de autonomia e cooperação, de modo a propiciar trocas enriquecedoras entre as crianças e entre estas e os adultos.

Desta forma é preciso ter o compromisso de desenvolver um trabalho que permita a criança expressar-se livremente, analisar, comparar, resolver problemas, tomar decisões, construir regras, enfim, interpretar a realidade na qual está inserida. Considerando a sua forma peculiar de pensar, de sentir e de agir é preciso propor situações que permitam à criança atingir, gradativamente, novas estruturas mentais em seu processo de desenvolvimento.

O que se defende é que o professor tenha a função de propiciar à criança um ambiente sócio - afetivo adequado, permitindo que ela desenvolva suas atividades lúdicas de forma espontânea, buscando novas formas de estimulação para que a criança encontre novas soluções por meio de sua própria atividade.

Cabe ao professor ser acolhedor, comprometido, criativo, flexível e desafiador, para que proporcione à criança ter seu modo próprio de sentir, pensar e agir, tornando-a cada vez mais autônoma moral e intelectualmente. Para tanto o professor tem o papel de planejar as atividades espontâneas e dirigidas, bem como aplicá-las e avaliá-las. Deve ainda ser um observador para que possa acompanhar e avaliar as crianças em seu processo de desenvolvimento, sem, é claro, objetivar a promoção para o ensino fundamental.

Qualquer proposta pedagógica deve está embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil constando nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), respeitando os princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, os princípios políticos: dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, e os princípios estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais, que devem ser, hoje, os fundamentos norteadores de qualquer proposta pedagógica para a educação infantil.

2.2 Fatores Psicomotores

Para a maioria das crianças que sofre dificuldades de escolaridade, a causa do problema não está no nível da classe a que chegaram, mas bem antes, no nível das bases.

Os elementos básicos ou as condições mínimas necessárias para uma boa aprendizagem, constituem a estrutura da educação psicomotora.

Uma criança cujo esquema corporal é mal constituído não coordena bem os movimentos. Vemos que é atrasada quando se despe, pois as habilidades manuais lhe são difíceis. Na escola, a caligrafia é feia, e a leitura expressiva é não-harmoniosa: o gesto vem após a palavra, à criança não segue o ritmo da leitura ou então para no meio de uma palavra.

Uma criança cuja lateralidade não está bem definida encontra problemas de ordem espacial, não percebe diferença entre seu lado dominante e o outro lado, não distingue a diferença entre a esquerda e a direita, é incapaz de seguir a direção gráfica (leitura começando pela esquerda). Igualmente não consegue reconhecer a ordem de um quadro. Como, nessas condições, poderia ler um quadro com dupla entrada e colocar corretamente um título ou a data em seu caderno?

Diante de palavras de percepção espacial uma criança não é capaz de distinguir um “b” de um “d”, um “p” de um “q”, “21” e “12”, caso não perceba a diferença entre a esquerda e a direita. Se não distingue bem o alto e o baixo, confunde o “b” e o “p”, o “n” e o “u”, o “ou” e o “on”.

Os problemas quanto à orientação temporal e orientação espacial, como, por exemplo, com a noção “antes-depois”, acarretam principalmente confusão na ordenação dos elementos de uma sílaba. A criança sente dificuldade em reconstruir uma frase cujas palavras estejam misturadas, sendo a análise gramatical um quebra-cabeça para ela.

Uma má organização espacial ou temporal acarreta fracasso em matemática. Com efeito, para calcular a criança deve ter pontos de referência, colocar os números corretamente, possuir noção de “fileira”, de “coluna”, deve conseguir combinar as formas para fazer construções geométricas.

Será preciso mais para compreender que a psicomotricidade influencia o rendimento escolar? O professor que analisa os erros de seus alunos geralmente descobrirá a causa nas lacunas precipitadas e nas perturbações psicomotoras. O professor poderá sanar essas dificuldades baseando seu curso, na medida do possível, na manipulação e fazendo regularmente exercícios psicomotores em diversas atividades tais como a de despir-se, as de ginástica, nas de matemática, de canto, em habilidades manuais.

2.2.1 Esquema Corporal

O esquema corporal é um elemento básico indispensável para a formação da personalidade da criança. É a representação relativamente global, científica e diferenciada que a criança tem de seu próprio corpo.

A própria criança percebe-se e percebe os seres e as coisas que a cercam, em função de sua pessoa. Sua personalidade se desenvolverá graças a uma progressiva tomada de consciência de seu corpo, de seu ser, de suas possibilidades de agir e transformar o mundo à sua volta.

A criança se sentirá bem na medida em que seu corpo lhe obedece, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir (NURIA, 2000).

2.2.2 Lateralidade (ou Dominância Lateral)

Durante o crescimento, naturalmente se define uma dominância lateral na criança: será mais forte e mais ágil do lado direito ou do lado esquerdo. A lateralidade

corresponde a dados neurológicos, mas também é influenciada por certos hábitos sociais.

Não se deve confundir lateralidade, ou seja, dominância de um lado em relação ao outro, ao nível da força e da precisão e conhecimento esquerda-direita, ou seja, domínio dos termos “esquerda” e “direita”.

O conhecimento “esquerda-direita” decorre da noção de dominância lateral. É a generalização, da percepção do eixo corporal, a tudo que cerca a criança. Esse conhecimento será mais facilmente apreendido quanto mais acentuada e homogênea for a lateralidade da criança. Com efeito, se a criança percebe que trabalha naturalmente com “aquela mão”, guardará sem dificuldade que “aquela mão” é à esquerda ou à direita (NURIA, 2000)

Caso haja hesitação na escolha da mão, noção de “esquerda-direita”, não poderá firmar-se com segurança. Da mesma forma, em caso de lateralidade cruzada, a criança confundirá facilmente os termos “esquerda” e “direita” por ser hora mais forte do lado direito, ora mais forte do lado esquerdo.

O conhecimento “esquerda-direita” faz parte da estruturação espacial por referir-se à situação dos seres e das coisas, mas está de tal forma vinculado à noção de dominância lateral que colocamos essa aprendizagem imediatamente após a da lateralidade.

Aos 5 ou 6 anos há o conhecimento estável da esquerda e da direita e a reversibilidade que é a possibilidade de reconhecer a mão direita ou a mão esquerda de uma pessoa à sua frente. Isso não pode ser abordado ou exigido na idade de 6 anos e 6 anos e meio (NURIA, 2000).

2.2.3 Estruturação Espacial

A estruturação espacial é a orientação, a estruturação do mundo exterior referindo-se primeiro ao eu referencial, depois a outros objetos ou pessoas em posição estática ou em movimento.

É, também, a tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas. É a possibilidade, para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, de colocá-las em um lugar, de movimentá-las.

Portanto, a estruturação espacial é parte integrante de nossa vida e é difícil dissociar os três elementos fundamentais da psicomotricidade: corpo – espaço – tempo, e quando operamos com toda essa dissociação, limitamo-nos a um aspecto bem preciso e restrito da realidade (NURIA, 2000).

Entretanto, a clareza obriga-nos a tratar desses aspectos separadamente, mas é evidente que essa abordagem sobre a criança deve considerar o conjunto. Assim, quando se deseja que a criança adquira uma noção espacial, não podemos deixar de levar em conta suas possibilidades e conhecimentos corporais, sua emotividade, o tempo de que dispõe, seu próprio ritmo.

2.2.4 Orientação Temporal

A orientação temporal é a capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos: antes, após, durante; da duração dos intervalos: noções de tempo longo, de tempo curto, (uma hora, um minuto); noções de ritmo regular, de ritmo irregular (aceleração, freada); noções de cadência rápida, de cadência lenta (diferença entre a corrida e o andar (NURIA, 2000).

As noções temporais são muito abstratas, muitas vezes bem difíceis de serem adquiridas pela criança. A criança vive no tempo, acha que determinado jogo terminou depressa, enquanto uma espera outra acha que durou muito tempo.

A criança também vive uma série de atividades, mas deve chegar aos quatro ou cinco anos para situá-las, a ordem “antes – depois”. Percebe-se esta realidade muito nitidamente na maneira como a criancinha conta uma história: mistura os acontecimentos. Somente mais adiante consegue estruturá-las seguindo a ordem cronológica.

Para orientar-se no tempo é importante verificar a vida cotidiana, pois a maioria de nossas atividades são reguladas pelo tempo objetivo: entra-se na escola às 07 horas, o recreio começa às 09 e meia; almoça-se ao meio dia. Com isso, observa-se como esse fator é preponderante para uma orientação temporal adequada (NURIA, 2000).

2.2.5 Pré-Escrita

O domínio do gesto, estruturação espacial e orientação temporal são os três fundamentos da escrita. Com efeito, a escrita supõe uma direção gráfica, pois escrevemos horizontalmente da esquerda para a direita com noções de em cima e embaixo, de esquerda e direita, de oblíquas e curvas.

A escrita também supõe a noção de antes e de depois, sem o que a criança não inicia seu gesto no lugar correto.

Portanto, os exercícios de pré-escrita e de grafismo são necessários para a aprendizagem das letras e dos números: sua finalidade é fazer com que a criança atinja o domínio do gesto e do instrumento, a percepção e a compreensão da imagem e reprodução. Esses exercícios dividem-se em: a) exercícios puramente motores, b) exercícios de grafismo, exercícios preparatórios para a escrita no quadro-negro e no papel.

Contudo, esses exercícios não devem reprimir o trabalho espontâneo de expressão gráfica da criança; esta cria seu próprio desenho que lhe possibilita a

expressão de sua visão do mundo, a passagem do sonho à realidade, conformação ou não aos ensinamentos recebidos.

2.3 O Papel dos Jogos no Desenvolvimento Psicomotor da Criança

O jogo é uma necessidade vital para a criança que desde as primeiras brincadeiras usa o faz-de-conta, assim podendo transformar-se em seu super-herói favorito, no papai, na mamãe, no poderoso ou no oprimido, podendo enfim, liberar seus sentimentos.

Já o brincar é uma realidade cotidiana na vida das crianças e para que elas brinquem é necessário que elas não sejam impedidas de exercitar sua imaginação. Nos anos pré-escolares a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento. Neste trabalho, será apresentada a importância que os jogos têm e, as suas contribuições para a infância de uma criança.

Pode-se considerar jogo toda a atividade onde se observam as seguintes características: ordem, tensão, movimento, mudanças, ritmo. O jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. Ele se baseia na manipulação de certos fatos em uma certa indignação da realidade. É dentro deste contexto de “irrealidade” que a criança encontra suas respostas para os fatos da vida.

Todos os jogos podem ser estruturados basicamente seguindo três categorias: a primeira seria o chamado Jogo de Exercício, onde o objetivo é exercitar a função em si, ou seja, a forma de assimilação aqui é funcional ou repetida, a segunda é o denominado Jogo Simbólico, que se caracteriza pela assimilação deformante porque essa situação a realidade é assimilada por analogia, como a criança pode ou deseja e a terceira é o Jogo de Regras, onde está implícita uma relação interindividual que exige a resignação por parte do sujeito (PIAGET, 1998).

A criança na educação infantil apresenta gestos, movimentos e atitudes bastante espontâneas e naturais, ela direciona suas ações a um determinado fim, desta forma, ela age com segurança e obtém êxito sem maiores dificuldades. No que tange à expressão e ao movimento, faz-se ressaltar o jogo simbólico.

Este permite observar o papel expressivo do movimento. No momento em que o jogo se torna consciente, perde sua espontaneidade, visto que a criança se dá conta do efeito causado a outro indivíduo. Surge dessa forma aproximadamente aos 4 anos de idade, é a idade da comédia. Nessa fase a criança sorri, altera fisionomia, mostrando-se por demais interessante.

A partir do jogo expressivo, a criança se identifica com personagens sociais marcantes como o (a) professor (a), o pai, a mãe, avô, avó, dentre outros do seu convívio social.

A reprodução de modelos ausentes, chamado de imitação, é fundamental à estimulação da experiência. É exatamente como afirma Piaget (1998, p.54):

Fontes enriquecedoras ao desenvolvimento motor da criança, os jogos funcionais e simbólicos, propiciam as crianças variadas atividades motoras, porém as atividades cotidianas são de fundamental importância, por favorecerem a estas, uma gama de experiências relacionadas ao afeto, carinho, o que favorece a expressão verbal e a ligação da função simbólica à realidade exterior.

Acrescente-se a isso o fato de que “o ser humano possui em sua cultura aspectos lúdicos que possibilitam à criança desvendar seu corpo, fantasias, símbolos e, portanto, o seu meio interno e o externo” (MUNGUBA, 2002, p.34).

As pesquisas com crianças e o cuidadoso estudo de observação destas no seu meio social têm mostrado e deixado claro que as brincadeiras ajudam no desenvolvimento e crescimento psíquico e social da criança. A criança que tem poucas experiências recreativas e de descontração, terá maiores dificuldades de socialização,

de relacionamento com grupos, de comunicação e expressão, assim como pode ter comprometido o seu raciocínio mental. Os jogos e as brincadeiras assumem uma importância muito especial, desde do espaço de casa e, sobretudo com a chegada do tempo da criança ir para a educação infantil, onde ela começará o processo de integração e de convivência, de aprendizagem dentro de condições que vão moldando seu comportamento, suas idéias e seu modo de agir.

No entanto, Munguba (2002, p.39) afirma que: “o aspecto lúdico e da livre expressão, livre escolha e do imaginário são determinantes para que a afetividade continue uma brincadeira”. As brincadeiras e os jogos podem ser vistos como experiências que trabalham a criança de maneira eficiente e, nesse sentido podem ser consideradas situações estimuladoras.

Os pais em casa precisam motivar a criança à prática do ato de brincar, precisam ser motivadores na esperança e no desejo de que a criança desperte para tal momento. Do mesmo modo na escola a criança deve participar dos jogos recreativos, ter acesso aos brinquedos e tornar-se alguém que através da socialização recreativa e do brincar espontâneo vai crescendo como ser sociável, da comunicação e do diálogo. Muitos obstáculos e barreiras poderão aparecer, mas as razões para a inserção da criança nas brincadeiras e nas outras atividades devem ser maiores e interessantes.

Com a brincadeira e o jogo, a criança passa a descobrir o mundo que a rodeia. É necessário e fundamental que tal experiência seja respeitada na vida dela. As brincadeiras e os jogos estimulam a respiração e circulação, favorece o corpo físico e a mente.

A evolução do jogo da criança surge desde os primeiros meses de vida do bebê. Através do chamado jogo de exercícios sensório-motores que é a primeira fase da evolução que surge sob a forma de simples exercícios motores fica dependendo apenas da maturação do aparelho motor. Sua finalidade é somente o próprio prazer do funcionamento, ou seja, jogo é um prazer funcional.

Esses exercícios motores consistem na repetição de gestos e movimentos simples. Nos primeiros meses de vida, o bebê exercita e recolhe os braços e as pernas, agita as mãos e os dedos, toca os objetos e os sacodes, produzindo ruídos ou sons.

Tais exercícios têm valores exploratórios porque a criança os realiza para explorar e exercitar os movimentos do próprio corpo, seu ritmo, desembaraço ou então para ver se o efeito que sua ação vai produzir.

É o caso das atividades em que a criança manipula objetos tocando, deslocando, montando e desmontando, assim a criança descobre os próprios gestos e os repete em busca de efeitos.

É importante salientar que embora os exercícios sensório-motores constituam a forma inicial do jogo na criança, eles são específicos dos dois primeiros anos ou da fase de condutas pré-verbais, eles reaparecem durante toda infância, e mesmo no adulto sempre que um novo poder ou uma nova capacidade são adquiridos.

O jogo simbólico é o período considerado como forma básica, a segunda fase da evolução do jogo na criança, compreendido entre os dois e os seis anos, onde só conseguem seguir regra simples. Muitas vezes a criança quebra as regras do jogo, mas não o faz intencionalmente, e sim porque ainda não consegue se lembra de todas as regras. Neste período a criança não dá muita importância à competição, pois não tem uma idéia muito definida do que seja ganhar ou perder.

A tendência lúdica se manifesta sobre a forma de jogo simbólico, isto é, jogo de ficção ou imaginação e de imitação. De acordo com Piaget (1998, p.29), “a função desse tipo de lúdica, consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação de real em função de desejos”. Um cabo de vassoura se transforma num cavalo, uma caixa de fósforos num carro, e o desempenho de papéis; brincar de mãe e filho, de professor e aluno, de médico.

A criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira e revive todas as alegrias e conflito.

Portanto, o jogo simbólico, de imaginação ou imitação tem como função assimilar a realidade seja através de superação de conflitos, da compensação de necessidade. É o transporte a um mundo de faz-de-conta, que possibilita à criança a realização de sonho e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústia, aliviando a tenção e as frustrações.

A terceira forma de atividade lúdica é o jogo de regras que começa a se manifesta por volta dos cinco anos, mas se desenvolve principalmente na fase que vai do sete a doze anos, predominando durante toda a vida da pessoa.

Os jogos de regras são jogos de combinações sensórios-motoras (corridas, jogos de bolas de gude ou com bola, etc) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.) em que há competição e regulamentos. Na fase dos sete a doze anos os jogos tornam-se cada vez mais coletivos e menos individualistas, uma vez que a criança já tem noção do que seja cooperação e esforço grupal. Ela observa e controla os outros membros do grupo para verificar se estão seguindo corretamente as regras.

Nesta fase surge um forte sentimento de competição. O fato de perder torna-se quase intolerável para algumas crianças causando até mesmo agressões. O que caracteriza um jogo de regras, como o próprio nome diz, é o fato de ser regulamentado por um meio de um conjunto sistemático de leis (as regras) que asseguram a reciprocidade dos meios empregados.

É uma conduta lúdica que supõe relações sociais interindividuais, pois a regra é uma ordenação, uma regularidade imposta pelo grupo, sendo que sua violação é considerada uma falta. Portanto, esta forma de jogo pressupõe a existência de parceiros. Bem como de certas obrigações comuns (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social.

Segundo Paín (1996, p.50):

O exercício de todas as funções semióticas que supõe a atividade lúdica possibilita uma aprendizagem adequada, na medida em que é através dela que se constroem os códigos simbólicos e sigmáticos e se processam os paradigmas do conhecimento conceitual, ao se possibilitar, através da fantasia e do tratamento de cada objeto nas suas múltiplas circunstâncias possíveis.

Como vemos, o jogo na criança, inicialmente egocêntrico e espontâneo vai se tornando cada vez mais uma atividade social, na qual as relações interindividuais são fundamentais.

O estudo de Piaget nos proporciona a concepção de que os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias da criança, mas é um dos meios que contribuem para o enriquecimento do desenvolvimento intelectual. Os jogos pré-operatórios, anteriores ao período escolar, não servem somente para desenvolver o instinto natural, mas para representar simbolicamente o conjunto de realidade vivida pela criança.

Piaget (1998, p.54) afirma:

Na tentativa que a criança faz de assimilar uma realidade, e não possuindo ainda estruturas mentais plenamente desenvolvidas, ela aplica os esquemas de que dispõe, reconstruindo esse universo próximo, com qual convive. Em muitos casos essa tentativa de reconstruir a realidade acaba deformando-a de modo egocêntrico, pois, sob essas formas iniciais constitui uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando a realidade de acordo com as múltiplas necessidades do eu.

Os jogos, segundo Piaget, tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, pois, a partir da livre manipulação de materiais variados, ela passa a reconstruir objetos, reinventar as coisas, o que já existe “adaptação” mais completa.

Essa adaptação deve ser realizada ao longo da infância e consiste numa síntese progressiva da assimilação com a acomodação. É por isso que, pela própria evolução interna, os jogos infantis tornam-se pouco a pouco construções adaptadas, exigindo sempre mais do trabalho afetivo, ao ponto de, nas classes elementares de uma escola, todas as transições espontâneas ocorrerem entre o jogo e o trabalho.

Para Piaget, o movimento contínuo entre assimilação e acomodação resulta na adaptação, isto é, o sujeito modifica o meio e também é modificado por ele, e é através da acomodação que se dá o desenvolvimento cognitivo.

Não existe acomodação sem assimilação, pois acomodação é reestruturação da assimilação. A assimilação (jogo) e a acomodação (imitação) dão as bases necessárias para todo o sucesso da aprendizagem.

O predomínio na assimilação que se dá no jogo simbólico e a acomodação predominante que se produz no jogo com regras se refletirão na conduta adulta, ao longo de um equilíbrio entre uma atividade dedutiva (assimilação) e na atividade experimental (acomodação) que constituem as características do pensamento científico (PIAGET, 1998).

Em relação à questão do jogo, a criança passa por diversas etapas, e cada uma delas tem seus esquemas específicos para assimilar o meio. Na etapa de dois a seis anos, a criança utiliza esquema do jogo simbólico; a partir daí e até os doze anos, a criança utiliza-se dos esquemas operatórios do pensamento e se relaciona com o mundo através de jogos com regras.

O jogo apresenta sempre uma situação-problema a ser resolvida pela criança, e a solução deve ser construída por ela mesma, sendo que a resposta do problema deveria ser sempre dada com uma atitude criadora. O importante para a solução da situação-problema apresentada pelo jogo é a criança assumir uma postura inteligente e, para cada situação, encontrar uma própria resposta com atitude solidária e cooperativa.

O jogo em sala de aula é uma ótima proposta pedagógica, porque propicia uma relação entre parceiros e grupos, e, nestas relações podemos observar a diversidade de comportamento da criança para construir estratégias para a vitória, como também as relações diante das derrotas. Toda a derrota no jogo provoca na criança uma reação de revolta. Nestas reações, o professor não deve interferir fazendo julgamentos, deverá apenas dar sugestões verbais e pacientemente saber esperar a superação desta conduta. O importante é o professor verbalizar com a criança, reconhecendo todo o seu mal-estar diante da derrota, para poder ajudá-la a superar o que, para todos nós, é tão difícil: o sentimento de frustração diante de qualquer perda. A criança precisa de tempo para aprender a perder no jogo.

Jogar com parceiros ou em grupos propicia a interação entre os mesmos, o que é um fator de avanço cognitivo, pois durante o jogo a criança estabelece decisões, conflita-se com seus adversários e também reexamina seus conceitos.

Huizinga (1994, p.04) ao discorrer sobre a natureza do jogo livre coloca-o como:

Uma atividade voluntária do ser humano, no qual se for sujeito a ordens, deixa de ser jogo, pois a ação voluntária tem que existir para caracterizar o jogo ou a brincadeira. Noutras palavras, é favorecida a espontaneidade e a liberdade de cada participante com vistas a favorecer o desenvolvimento e a criatividade da brincadeira.

No entanto, dentro da nossa realidade escolar, o jogo em geral é visto de uma forma bastante diferenciada. É comum ouvirmos afirmações de que o jogo gera um ambiente de competição e agressividade, como também de muito “barulho” e inquietação em sala de aula. Quanto ao “barulho”, podemos afirmar que as crianças são barulhentas, e a escola não pode defender a hegemonia do silêncio.

O jogo somente incomoda professores que dele não participam. Quanto ao ambiente de competição e agressividade, isto somente ocorre quando é realizado um trabalho em que os alunos vivem situações de individualismo, sem terem a oportunidade de trabalhar coletivamente, de participar de grupos.

Quando o professor propicia o trabalho coletivo, de cooperação, de comunicação e socialização, os jogos passam a ter significados positivos e são de grande utilidade no processo de alfabetização. O importante é dar às crianças a consciência de pertencerem a um grupo. O jogo em equipes, em grupos gera direitos e deveres, sugere hierarquia de valores exige do aluno identificação com o grupo.

A ação de brincar e o interesse da criança evoluem conforme sua faixa etária, seu desenvolvimento sócio-afetivo, seus hábitos culturais. Assim seu brinquedo ou jogo que ontem prendia a atenção da criança ou de um grupo delas, hoje poderá ser trocado por outro e até mesmo esquecido. Isto é perfeitamente normal e até esperado. E nem todas as crianças se divertem com as mesmas brincadeiras ou jogos. Há brincadeiras que são universalmente aceitas, não importa muito o material de que são feitas, o tamanho ou mesmo a idade e o sexo da criança, como, por exemplo, a bola.

O que importa é que a criança brinque, experimente os mais variados tipos de brincadeiras ou jogos, sem preconceitos culturais. Assim, um menino pode brincar de bonecas, por exemplo, já que assim estará podendo reforçar o modelo parental. Isto será saudável, para que no futuro venha a desempenhar satisfatoriamente o papel de pai.

Um dos assuntos mais importantes a se tratar, no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, é o brinquedo. Brincar é realmente uma das coisas mais importantes na vida da criança, de tal forma que a privação de brincar pode torná-la infeliz, desajustada perdendo o significado de viver.

Ao contrário de que muitos pensam o brinquedo não é uma simples recreação ou passatempo, mas a forma mais completa que a criança tem de se comunicar consigo mesmo e com o mundo. É na magia do brinquedo que ela desenvolve a sua auto-estima, a imaginação, a confiança, o controle, a criatividade, a cooperação, a senso-percepção, o relacionamento interpessoal. Há muitas formas de brincar desde as brincadeiras do bebê com seu próprio corpo até a utilização de objetos simples ou sofisticados, junto a companheiros ou individualmente.

Há muitas crianças que são tão sobrecarregadas de afazeres adultos, que estão sempre cansadas, insatisfeitas, com horários, por demais, preenchidos com coisas sérias. Há outras que, ao contrário, ficam deixadas de lado, à sua própria sorte, sem estimulação adequada, seja pela precariedade material de suas vidas, seja pelo descaso ou desconhecimento adulto, ao seu redor, sobre o assunto.

A pré-escola, então, é a sua única válvula de escape. Kramer (1990, p. 103) diz:

Nos anos pré-escolares a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento. A brincadeira é também um dos métodos característicos da manifestação infantil – um meio para perguntar e para explicar. A professora precisa de uma compreensão intuitiva desses fatos se quiser auxiliar a criança nos problemas penosos que inevitavelmente existem, os quais são adultos tantas vezes ignoram, e ela necessita de treino que a ajude a desenvolver e usar sua compreensão do significado da brincadeira na criança em idade pré-escolar.

Mas Sheridan (1994, p. 21) afirma que:

O jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. Ele se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa imaginação da realidade. O jogo se distingue da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pelo tempo que ocupa. Esta é uma das suas características: o isolamento, a limitação no espaço e no tempo. Todo jogo acontece no interior de um espaço previamente delimitado. Esses limites podem ser físicos, materiais, como, por exemplo, o espaço de um campo de futebol ou uma casa de bonecas; ou podem ser limites imaginários como nas brincadeiras que as crianças se imaginam em guerras interestelares, florestas, castelos encantados etc. o jogo acontece também dentro de um espaço de tempo. Nele, como já vimos, as regras são um fator muito importante, pois são elas que determinam aquilo que vale dentro do mundo temporário que o jogo circunscreve.

Levando em consideração essas características para avaliar as atividades que a criança realiza, veremos que o jogo pode estar presente na rotina das pré-escolas tanto quanto está presente na vida doméstica das crianças. É que, sendo o jogo um espaço privilegiado na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, os professores que trabalham com a estrutura dos jogos infantis em seus planejamentos poderão tornar suas propostas de atividades mais adequadas à forma como as crianças pequenas se relacionam com os fatos que procuram conhecer. Sejam eles fatos relacionados a quantidades (conteúdos de aritmética), por exemplo, a maneira de escrever (conteúdo de língua escrita) ou os fatos ligados à natureza (conteúdos das ciências).

Por esse relato, para que o professor introduza jogos no dia-a-dia de sua classe ou planeje atividades que contenham características de jogo, é necessário algo mais do que apenas conhecer essas características. O professor precisa, em primeiro lugar, reconhecer nas brincadeiras e nos jogos um espaço de investigação e construção de conhecimento sobre diferentes aspectos do meio social e cultural em que as crianças vivem. É necessário também que ele veja a criança como um sujeito ativo e criador no seu processo de construção de conhecimento, e planeje para sua classe atividades a partir dos conteúdos significativos para as crianças.

É necessário que a criança brinque para expressar suas fantasias, desejos e experiências, pois no mundo do faz de conta é possível destruir o que incomoda, sejam pessoas ou situações, e reconstruí-los novamente, colocando-se no mundo externo a própria realidade interna, sem danos e culpas inadequadas; para dominar as suas angústias e os seus medos provenientes de fantasias mescladas, muitas vezes, com a realidade; para exprimir sua natural agressividade de forma tranqüila e segura, de modo socialmente aceito; para estabelecer e desenvolver a sociabilidade; para aumentar suas experiências e aprender que é permitido errar e que pode tentar de novo, sem críticas destrutivas; para promover sua criatividade e favorecer toda a expressão de sua personalidade; para desenvolver de uma forma sadia sua própria sexualidade. Isso quer dizer que é preciso que ela coloque as crianças em situações de aprendizagem de aspectos da realidade que elas estão buscando conhecer.

Para Vygostsky (1987, p. 11) o ato de brincar da criança traduz:

Toda uma satisfação de necessidade e se estrutura a medida em que ocorrem transformações em sua consciência. No brinquedo, o preenchimento se encontra dicotomizado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas, daí um pedaço de madeira se torna um boneco e um cabo de vassoura, um cavalo. Justifica-se isso porque a ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos.

Brincar é uma atividade que convive com o cotidiano das rotinas escolares, principalmente nas classes da pré-escola. Há quem negue essa evidência, e não veja nessa atividade um instrumento importante no desenvolvimento escolar das crianças, identificando-a mesmo com indisciplina ocorre todo o tempo, infelizmente.

Um outro aspecto que o professor precisa considerar no dia-a-dia das classes é a necessidade de criar e manter uma rotina de trabalho que organize o espaço e o tempo dentro da qual as diferentes atividades programadas para as crianças aconteçam. A rotina da classe é um instrumento de organização para que as crianças, através da seqüência habitual de atividade possam se localizar com relativa autonomia dentro do tempo em que passam na escola, sabendo, por exemplo, que após o lanche poderão brincar no pátio, ou que, depois das brincadeiras do pátio, lerão histórias em roda.

A rotina é também um instrumento para o professor, que se organizará para as atividades de cada dia, a partir da observação dos movimentos de suas crianças dentro dos acontecimentos do dia. A rotina, ao definir o espaço e o tempo das atividades escolares com suas regras e materiais específicos, colabora também para o desenvolvimento de uma relação lúdica da criança pequena como o espaço da pré-escola. Isto fica evidente sempre que as crianças nos dizem que vão para a escola “para brincar”, ou que na escola só “brincam”, quando na verdade, estão se referindo a todas as atividades da rotina da classe.

Para que as crianças possam usufruir de tudo que a estrutura dos jogos introduz nas atividades, o professor não deve se utilizar de prêmios e recompensas como instrumentos de motivação ou estímulo para que elas se envolvam e procurem executar as tarefas que são propostas. É importante que não haja nenhum prêmio pelo trabalho realizado pela criança, além do próprio prazer da realização pela proposta: o fato de haver feito um desenho que lhe agrada, por exemplo, de ter aprendido mais uma canção ou ter resolvido uma situação “problemática”.

Segundo Le Camus (1986, p.54):

Brincar refere-se àqueles comportamentos espontâneos, que surgem quando alguém se entrega a alguma atividade não estruturada, unicamente pelo prazer que esta pode lhe proporcionar. Ao contrário de “um mero acaso”, o brincar geralmente é caracterizado por uma nítida estrutura de regras.

Talvez essas leis comuns servem para garantir a mínima organização da brincadeira, para que não se torne um imaginary somewhat. As regras ajudam na ordenação dos passos e dos momentos da brincadeira.

Alguns estudos revelam que crianças de 03 a 05 anos de idade, brincando em duplas, conseguem implicitamente, mesmo nos jogos mais simples, criar e reconhecer as regras, distinguindo muito bem o faz de conta e a realidade. Quanto às regras do jogo, o importante é que as crianças tenham oportunidade de criar suas próprias regras, sem se fixar somente nas regras estabelecidas pelo social (GUERRA et all, 1995).

A liberdade em criar as suas próprias regras, permite uma evolução da brincadeira, um despertar criativo dos passos da brincadeira e, sem contar com o próprio desenvolvimento de habilidades que conduzem a criança a um certo grau de aperfeiçoamento.

É importante salientar que tanto para Huizinga (1994), Le Camus (1986) e Guerra (1995): a brincadeira é fundamental no desenvolvimento infantil, para que no futuro a criança seja em adulto maduro e que saiba trabalhar sua afetividade e socialidade, de forma madura e consciente. A brincadeira é a grande oportunidade lúdica, vivencial, concreta da criança se reconhecer como pessoa única e, ao mesmo tempo, diferente de outrem.

Por assim dizer, a infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua.

Velasco (1996, p. 40) ressalta que: “o ato de brincar espontâneo, quando salienta que deve ser prioridade do adulto a preocupação com o resgate do espaço, do tempo e da naturalidade do brincar infantil”.

Os adultos não podem reprimir o ato espontâneo de brincadeiras das crianças. As brincadeiras têm a possibilidade de oferecer à criança um momento rico de aprendizagem, de entretenimento e socialização, exploração da inteligência, o sentimento do prazer e a alegria de criar e a percepção criativa. Como o brincar leva a criança à construção completa do seu eu, os adultos devem contribuir positivamente para que a criança tenha oportunidades de explorar o seu potencial e interagir com o seu meio. Nesse contexto, pode-se pensar a necessidade de a educação infantil despertar para essa nova visão, da criança em processo de desenvolvimento cognitivo, motor e emocional.

É papel indispensável do educador a valorização do ato de brincar espontâneo, pois é através destes que se dá a continuidade a cultura. Ressalta-se com essas palavras a importância do ato de brincar e a estimulação permanente espontânea da atividade lúdica e infantil.

Os educadores deveriam perguntar para as crianças sobre suas brincadeiras, observá-las brincando para então tentar articular o conteúdo programático com as

atividades lúdicas. Seria mais sensato, pois o trabalho estaria sendo desenvolvido em cima do interesse da criança.

Os brinquedos são importantes porque ajudam a criança agir de forma positiva, ajudam na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento da atenção, concentração e muitas habilidades.

Para Fonseca (1999, p.18): “Brinquedo e exploração são equivalentes, pois considera a aprendizagem como derivado, do processo de exploração do brinquedo, para ele, há regras, e estas são construídas a partir da medida que se dá à exploração dos objetos”.

Como já foi dito, em parágrafos anteriores, o brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria. Ora, com a utilização do brinquedo desenvolvemos a capacidade de conhecimento e reinventamos as coisas. O brinquedo nos possibilita o cultivo da sensibilidade e a construção de conceitos a partir dele.

Sabe-se que o brinquedo oferece oportunidades para que a criança explore o material de sua maneira, como oferece ao professor meios que possa observar esse aluno. A escola conta com alunos (pelo menos na educação infantil) cuja maior especialidade é o brincar. É lamentável que tal conhecimento não seja ainda aproveitado completamente como conteúdo escolar. Negando essa cultura infantil estamos cada vez mais distantes da criança. O brinquedo precisa ser valorizado como recurso importante (BOMTEMPO, 1987).

2.4 A Avaliação Psicomotora

Toda avaliação decorre de uma observação precisa das ações e comportamentos que se quer compreender.

Sempre que queremos obter dados para uma ação educativa ou clínica, recorremos a sistemas de avaliações onde o observador faz seu julgamento através dos dados e observações que o examinando lhe fornece. Normalmente, esse julgamento é uma comparação em relação a alguma outra atitude ou comportamento previamente esperado. Deste modo o julgamento torna-se julgamento de valor e por isso tem de ser muito bem compreendido para que se possa usar esse processo como mais um meio facilitador de desenvolvimento e não como um instrumento esteriotizante.

A avaliação deve ser, também utilizada para compreender o que se passa na relação educativa, quer esta vise facilitar o desenvolvimento da criança ou a reorganização dos seus comportamentos. O adulto engajado na ação com a criança deve ser capaz, em determinados momentos, de ser objetivo. Para isso ele necessita de referências, fornecidas pelos critérios de natureza psicológica e psicomotora, que lhe permitam comparar um estado atual a um estado anterior. Essas referências são necessárias para compará-la consigo mesma nas diferentes etapas da reabilitação.

Gardner (1983, p. 54), afirma que:

A tendência a testar, na América, foi longe demais. Embora alguns testes sejam úteis para certos propósitos, a indústria da testagem floresceu de uma maneira que não faz muito sentido do ponto de vista de uma sociedade reflexiva. Muitos que buscam compreender as bases teóricas ou conceituais dos achados de validade ficam desapontados. Parece que muitos testes foram planejados para criar, e não para satisfazer, uma necessidade.

Embora possuindo sentimentos ambivalentes em relação a testagem, o autor, não sente ambivalência em relação à avaliação, acreditando que a missão dos indivíduos instruídos, assim como dos que estão sob seus cuidados, é empenhar-se numa reflexão regular e apropriada acerca de seus objetivos, das várias maneiras de atingi-los, de seu sucesso (ou falta desse sucesso) na realização desses objetivos, e das implicações da avaliação na reconsideração dos objetivos ou procedimentos. Definindo, assim, “a avaliação como obtenção de informações sobre as capacidades e potenciais dos indivíduos, com o duplo objetivo de proporcionar um feedback útil aos indivíduos e informações proveitosas para a comunidade circundante”.

Weiss (1992, p. 60), salienta que na utilização dos testes se faz necessário que o terapeuta tenha certos cuidados, como:

- Só iniciar a testagem quando já tiver uma boa relação com o paciente;
- Conhecer bem a forma de aplicação e as respostas possíveis para fazer alguma pergunta de aprofundamento no momento preciso quando sentir que há respostas duvidosas;
- Controlar a própria ansiedade para evitar quebra no enquadramento exigido nas instruções de aplicação e não ter, assim, atitudes inadequadas de condescendência, exigência exagerada e impaciência;
- Registrar cuidadosamente todas as atitudes e procedimentos do sujeito, assim como qualquer ocorrência durante a testagem.

Durante a aplicação de avaliações surgem aspectos afetivos do sujeito, como: ansiedade pela dificuldade da situação nova, pela percepção do teste, revelada por um exagero na timidez, nervosismo, hiperatividade com falta de concentração e de atenção. A insegurança da situação pode aparecer pela busca constante de aprovação ou pela tentativa de controle.

A avaliação psicomotora tem por objetivo identificar indivíduos que não possuem as competências psicomotoras à sua aprendizagem e ao seu

desenvolvimento. Permitindo ao profissional, educador, professor, psicólogo, terapeuta, psicomotricista, observar de forma estruturada e não estereotipada diversos componentes do comportamento psicomotor. Identificar o grau de maturidade psicomotora infantil e detectar sinais desviantes, que podem nos ajudar a compreender as discrepâncias evolutivas de muitas crianças em situação de aprendizagem.

Na avaliação psicomotora, se faz necessário estabelecer e desenvolver um diálogo com a criança, a fim de aceitá-la tal como é, e para aceitá-la como ela é, se faz necessário conhecer a sua história. Para realmente se conhecer a criança, a observação deve evitar prender-se à descrição das dificuldades particulares, as competências escolares, e sim, buscar, ao contrário, as capacidades gerais. Capacidades que são ligadas ao conhecimento e ao uso que a criança faz de seu próprio corpo. Esta observação global, desenvolvida fora dos sistemas referenciais habituais está contida nas baterias psicomotoras de Ozeretsky (1978) e L.Picq e P.Vayer (2002).

Assim de modo resumido tem-se a avaliação psicomotora como um sistema de aplicação de vários testes com o objetivo de verificar o nível de desenvolvimento psicomotor, incluindo as habilidades de coordenação geral, coordenação viso-motora, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal e noções de esquema corporal.

A seguir destaca-se a intervenção na educação infantil na qual os trabalhos de acompanhamento através da proximidade com as atividades lúdicas são levadas em conta e, portanto praticadas com esmero.

CAPÍTULO 3 - INTERVENÇÃO PSICOMOTORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo-se da suposição de que a criança adquire de si a base para o seu conhecimento cognitivo, através de troca com os outros e com os objetos que a cerca, crê-se que dificilmente a criança atingirá um nível satisfatório das funções que a tornem independente e que a façam perceber os seres e as coisas do seu contexto se, ao ingressarem na escola, elas forem privadas de atividades psicomotoras. Sem relaxar ou se divertir, a criança torna-se apática ou irritadiça. Em alguns casos, até mesmo o rendimento escolar diminui.

As conseqüências negativas de uma rotina atribulada estão preocupando cada vez mais educadores e psicólogos. Eles alertam: cabe aos pais observar se tanta correria não altera o desenvolvimento dos filhos. Se a resposta for positiva, eles afirmam que a maioria dos problemas pode ser solucionada de forma simples: dar à criança mais tempo livre para brincar e se distrair, pois brincar é tão importante para a criança quanto comer e dormir. Brincando, meninos e meninas estimulam tanto a coordenação motora, em brincadeiras como pique-esconde, quanto sua criatividade, quando brincam de teatrinho ou jogos que mexam com a fantasia.

Não há uma regra para definir a quantidade de atividades que cada criança pode ou deve ter. Na maioria das vezes, uma aula de natação ou o aprendizado de outro idioma costumam ser proveitosos, mas os pais devem observar a idade, as aptidões e os limites de cada filho, respeitando-os.

Acredita-se que até os seis anos de idade as crianças não têm que se preocupar a não ser com correr, pular e brincar. Passada essa fase, os pais devem observar as aptidões e interesses dos filhos e então sim, matriculá-los em aulas que lhes causem satisfação. Quanto mais prazeroso, melhor será o resultado.

A escola não deve apenas trabalhar as crianças de ensino fundamental através das suas experiências vividas, mas deve proporcionar atividades psicomotoras diversificadas e de preferência, ministradas por educadores que tenham conhecimento amplo do desenvolvimento infantil.

O homem tem a constante necessidade de movimentar-se para atender as suas exigências nas atividades cotidianas. A importância que se dá ao simples ato de escovar os dentes, tomar banho, vestir-se ou comer sem a ajuda dos adultos é fundamental para o seu desenvolvimento psicomotor.

Na escola não deveria ser diferente. Não se pode trabalhar cognição esquecendo a motricidade. Quando a criança ingressa na escola, inicia-se uma nova experiência em que se exige um longo tempo de concentração dos alunos, provocando uma ansiedade na criança, dificultando o aproveitamento do conteúdo dado. Isto poderia ser minimizado, se houvesse uma aplicação dos conteúdos em atividades recreativas, fazendo com que as crianças pudessem expressar-se através do movimento.

A seguir serão enumeradas algumas sugestões que podem ser utilizadas com os alunos nas séries iniciais:

- Participação em jogos, lutas e atividades competitivas, com o cuidado de não fazer discriminação entre os colegas e a falta de respeito às regras;
- Apreciar e por em prática, atividades vividas pelos alunos fora e dentro da escola;
- Procurar respeitar e saber conduzir os métodos e estratégias a serem utilizadas em situações de conflito, jogos, esportes e lutas;
- Discussão das regras dos jogos, esportes e lutas, levando em consideração os aspectos técnicos e táticos;
- Coreografias simples, danças folclóricas locais e regionais, atividades rítmicas e expressivas;

- Desenvolvimento das qualidades físicas, utilizando habilidades como: correr, saltar, arremessar, rolar, bater, rebater, receber, amortecer, escalar, trepar, etc...
- Desenvolver atividades rítmicas com as diversas partes do corpo;
- Diferenciar e perceber esforços e repouso, posturas corporais certas e erradas, alterações pelo esforço físico como excitação, cansaço e alteração no batimento cardíaco;
- Proporcionar situações de desafios através de jogos e competições com relação a regras e cooperação com os colegas.

3.1 Como se Processa a Educação Psicomotora

A educação psicomotora é indispensável nas aprendizagens escolares. É por essa razão que a educação se propõe a séries iniciais. No entanto não pode ser desprezada a partir do momento em que a criança entra na primeira série. O ensino fundamental, ajuda à criança a organizar-se, propiciando-lhe melhores possibilidades de solucionar os exercícios de análise, lógica, e de relações entre os números.

Os exercícios psicomotores são classificados em etapas de aquisições psicomotoras segundo a idade e o nível da criança. Evidentemente o educador deverá adaptar os exercícios a cada criança, a cada grupo, a cada classe: os níveis teóricos que nunca está adequado às crianças com quem lidam. No entanto, é prudente seguir as etapas de progressões propostas.

A educação realiza-se em todos os momentos da vida da criança; a educação psicomotora também, mas é necessário reservar-lhe tempos intensos.

Um exemplo que se pode mostrar é o seguinte: quando uma criança pede um lenço para sua mãe, ela mesma poderá entregá-lo à criança. Mas corretamente ela lhe dirá: “vá para o seu quarto abra a segunda gaveta de seu armário, os lenços estão no lado direito” (ou “do lado desta mão”, caso a criança seja muito pequena).

Essa educação, inicialmente, é tarefa dos pais: são os primeiros educadores e, no cotidiano, dispõem de momentos privilegiados para ajudar a criança: um exemplo é o banho que favorece maravilhosamente a aprendizagem do corpo. Deixando as crianças enfrentarem as situações nas refeições e nos brinquedos, permite-se que estas encontrem por si mesmas um bom número de “jeitinhos” que facilitem suas atividades.

Os professores de ensino fundamental são freqüentemente levados a verificar os conhecimentos psicomotores de seus alunos. Por que não apresentar certas aprendizagens escolares em forma de jogos? Os jogos psicomotores não constituem perda de tempo. As crianças aprenderão mais depressa a colocar convenientemente os títulos, a traçar um quadrado no caderno, etc.

3.2 Modelos de Atuação Psicomotora

Pode-se distinguir dois tipos de intervenção em psicomotricidade: a terapêutica e a preventiva (educativa). No primeiro âmbito, encontra-se a reeducação psicomotora, a terapia psicomotora e a clínica psicomotora. No segundo, fala-se em educação psicomotora, a qual tem um caráter eminentemente preventivo, facilitador do desenvolvimento do sujeito, em geral, aplicada às crianças em situação escolar. Busca trabalhar a criança e o grupo em movimento através da ação espontânea ou organizada a priori. Beneficia-se a integração de si em relação com o outro e ao meio em geral.

A educação psicomotora se coloca no sentido de uma educação que não se restringe apenas ao saber escolar ou então, ao aperfeiçoamento específico da motricidade, porém, dirige-se à formação da personalidade, à sua expressão e organização através das atividades humanas de relação, realização e criação. Esta compreende a educação do ser humano nos seus aspectos corporais, motores, emocionais, intelectuais e sociais (CARVALHO, 2000).

A prática educativa em psicomotricidade tem tido um papel importante na educação da criança em seu meio escolar, visto ser coadjuvante das aprendizagens escolares (NASCIMENTO, 1986). Destaca-se, ainda, sua importância dada a sua ação preventiva (LE BOULCH, 1987), inclusive em nível de saúde mental.

Essa prática psicomotora é correntemente desenvolvida nas escolas sob a designação “Psicomotricidade”, o que, muitas vezes, oculta sua fundamentação, transformando-a em uma prática desregulamentada, ingênua e inócua, muito embora existam diversas publicações sobre a matéria, como as de Vayer (1977), Lapierre (1977), Cabral, Lanza e Tejera (1988) entre outras, baseadas em contribuições teóricas diversas, em geral, psicogenéticas e psicanalíticas.

O exercício da educação psicomotora, segundo nosso entendimento, exige um engajamento mais amplo no sentido da compreensão de homem e na adoção de uma dada pedagogia. Não pode estar desvinculada, solta, como mera atividade a serem executadas mecanicamente. Ademais, precisa ser fundamentada na compreensão dos processos de desenvolvimento psicológico.

A educação psicomotora, para nós, está incluída em um projeto mais amplo de educação que considera o conhecimento em relação à vida e que proporciona tanto a descoberta do mundo exterior, das coisas, do mundo objetivo, quanto à descoberta do mundo interno, o autoconhecimento, a auto-organização, sendo ambos preciosos para o desenvolvimento.

Dirige-se à pessoa em sua totalidade e compreende aspectos motores (agir), emocionais (sentir) e intelectuais (pensar), em uma dialética interna que se fundamenta nos níveis orgânicos, sociais e psicológicos do ser humano, em toda sua complexidade.

A psicomotricidade relacional é o resultado do trabalho de André Lapierre e seus colaboradores, que há mais de vinte anos vêm especializando educadores, reeducadores e terapeutas em geral, numa proposta inovadora na postura do adulto frente à criança (LAPIERRE & LAPIERRE, 1987). Este trabalho vem sendo implantado

em vários países, formando especialistas que buscam desenvolver a metodologia para escola infantil.

Partimos do pressuposto teórico que afirma serem os primeiros anos de vida transcendentais para a evolução da criança como pessoa autônoma, criativa e socializada. É a etapa básica para o posterior equilíbrio da personalidade e para o desenvolvimento da inteligência. A educação infantil, que abrange o período de 45 dias a 6 anos, deverá ser a etapa propícia para implementar uma tarefa educativa-preventiva, com vistas ao desenvolvimento global da criança (DEVITO, 1992).

Segundo Nuria (2000), a psicomotricidade relacional tem por objetivo permitir à criança expressar suas dificuldades relacionais e ajudá-la a superá-las. Não tem objetivo pedagógico direto, mas sim uma influência clara sobre as dificuldades de adaptação escolar, na medida em que estão diretamente relacionadas com os fatos psicoafetivos relacionais.

A psicomotricidade relacional propõe uma decodificação simbólica da atuação espontânea do sujeito, fazendo uma leitura de seu conteúdo comunicativo-simbólico, para intervir na estruturação e evolução da dimensão afetiva.

Portanto, a função educativa da psicomotricidade relacional é fundamental no sentido mais amplo do termo, na medida que incorpora a dimensão emocional-afetiva à intelectual (NURIA, 2000).

A criança traz para a escola suas dificuldades relacionais (agressividade, agitação, inibição, passividade, dependência), o que certamente dificultará as aprendizagens escolares (FELDALI, 1992).

A psicomotricidade relacional se propõe a operar sobre estes núcleos psicoafetivos que geram atitudes relacionais, oferecendo um espaço de jogo espontâneo com o seu grupo, para que possa manifestar suas necessidades e desejos. O espaço a que se propõe a psicomotricidade relacional através do jogo, será um espaço onde se busca potencializar e, muitas vezes resgatar o prazer corporal,

através do movimento, reconhecendo uma unidade corporal, uma "unidade vital indivisível", que é a criança (AUCOUTOURIER, 1986).

É Ajuriaguerra (1974, 1970 e 1952) um dos primeiros autores a integrar os saberes destes dois pioneiros da psicologia genética e os modelos clínicos de Reich, Schilder, Lacan e M. Klein, tendo construído uma aplicação, não meramente teórica ou conceptual, mas sim terapêutica ressaltando mais a significação relacional, afetiva e mediatizadora dos problemas psicomotores do que a sua infraestrutura anátomo-fisiológica.

É com base nesta concepção neuropsiquiátrica integradora original que emerge a sua definição de reeducação psicomotora onde, Ajuriaguerra e Soubrian (1991) afirmam:

Técnica que, pelo recurso ao corpo e ao movimento, se dirige ao ser humano na sua totalidade. Ela não visa a readaptação funcional ou a supervalorização do músculo, mas sim, a fluidez do corpo no envolvimento. O seu fim é permitir uma melhor integração e um melhor investimento da corporalidade, uma maior capacidade de se situar no espaço, no tempo e no mundo dos objetos e facilitar e promover, uma melhor harmonização na relação com o outro.

Definida desta forma a psicomotricidade é uma forma de terapia que pode incluir técnicas psicossomáticas, métodos expressivos, métodos de relaxação, atividades lúdicas, ou seja, processos de ação inspirados na psicanálise e na psicoterapia (VAYER 1961,1971). Uma espécie de exegese que sofre de limites mal fixados e que ampliam a sua ambigüidade, mas que não deixam de reforçar a sua utilidade psicoeducacional.

O psíquico e o motor do presente enunciam a identidade da psicomotricidade e a validade dos conceitos que emprega para se legitimar, revelam uma síntese inquestionável entre o afetivo e o cognitivo, que se encontram no motor, isto é, a lógica do funcionamento do sistema nervoso, em cuja integração maturativa emerge uma

mente que transporta imagens e representações e que resulta numa aprendizagem mediada dentro dum contexto sócio-cultural e sócio-histórico (FONSECA, 1999).

Esta opção epistemológica, certamente superadora do dualismo cartesiano que Damásio (1995), desmascara com tanto brilhantismo, mas não desejam do que por em prática em termos educativos, reeducativos, habilitativos e terapêuticos, as relações ativas, eficientes e modificabilizadoras entre o corpo e as atividades mentais, intelectuais e afetivas.

CONCLUSÃO

A comprovação da relação de distúrbios de aprendizagem com problemas psicomotores permite que nossos educandos sejam compreendidos em seus percalços e avaliados dentro de suas próprias evoluções, evitando que dificuldades iniciais, que se refletem em forma de problemas motores e de inteligência passem despercebidas acarretando problemas posteriores de soluções mais complexas.

A revisão de assunto aqui elaborada tem a função de questionar a formação de educadores e terapeutas no que se refere ao seu conceito de problema de aprendizagem. Não se pode ignorar a relação dos problemas psicomotores com distúrbios de aprendizagem, buscando-se alternativas de ação imediata diante dos sintomas apresentados.

Conclui-se que os estudos sobre o desenvolvimento da criança têm apontado para a importância da integração nesse processo. A constituição da aprendizagem como objetivo significativo para a criança tem sua origem nas interações familiares, onde o adulto vai atribuindo sentido às ações da criança em relação a escrita e, na medida em que a escrita se constitui objeto de importância no contexto familiar, a criança, junto ao adulto, passa a recortá-lo e atribuir-lhe valor.

Assim, o ensino da psicomotricidade tem o seu grande valor e a sua avaliação deve ser constante, pois se relaciona diretamente com a educação e reorganização de comportamentos de pessoas que apresentam distúrbios e merecem soluções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, Julian; MARCELLI, Daniel. **Manual de psicopatologia infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo: Masson, 1991.

ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

AUCOUTOURIER, Bernard. **A prática psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

AUCOUTOURIER & Outros. **Prática psicomotora: reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BOMTEMPO, E. **Aprendizagem e brinquedo**. Em G.P. Witter & J.F.B. Lomônaco (Orgs), *Psicologia da aprendizagem: áreas e aplicação (cap.1)*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1987.

CARVALHO, Rosita Elder. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

COURY, HJC. **Programa auto-instrucional para o controle de desconfortos posturais em indivíduos que trabalham sentados**. Dissertação de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

DANTAS, Heloysa. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.

DEVITO, Suzana Luján. **La psicomotricidad relacional: una propuesta de educación global y preventiva**. Cuadernos de Psicomotricidad y Educación especial, n. 9, 1992, Argentina.

FELDALI, Suzana. **La psicomotricidad relacional en el jardín de infantes: un espacio diferente**. Cuadernos de Psicomotricidad y Educacion Especial, n. 9, 1992, Argentina.

FONSECA, Vitor. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Educação Especial: programa de estimulação precoce**: In-1989.

GARDNER, H. **Formas da mente: a teoria das múltiplas inteligências**. Chicago: Basic Books, 1983

GUERRA, M. B.; REZENDE, E. L. M.; ALBUQUERQUE, A. C.; PEDROSA, M. I. **O papel da interação social na manifestação da inferência causal**. In: XXVII Reunião

Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia, 1997, Ribeirão Preto - SP. Resumos de Comunicações Científicas. São Paulo: SBP, 1995.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura** Ed. Perspectiva, 1994.

KNOPLICH J. **A coluna vertebral da criança e do adolescente.** São Paulo: Panamed, 1985.

KRAMER, S. **Carta a uma Professora Falando sobre Escola e Cidadania.** In: Nunes, C. (Org.). Escola e Cidadania. Salvador, 1990.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 e 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade.** Curitiba: UFPR: CIAR, 2002.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LE CAMUS, J. **O corpo em discussão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LOPES A. O. **Aula expositiva: superando o tradicional,** pp.35-48. In IPA Veiga (org.). Técnicas de ensino: por que não? Editora Papirus, Campinas, 1995.

MUNGUBA MC. O que diz a teoria. In: Munguba MC. **Videogame: estratégias de aprendizagem, visão do terapeuta ocupacional para o século XXI.** Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2002.

NURIA, Francisca. **Apuentes: la psicomotricidad relacional, una herramienta de trabajo,** Barcelona, 2000.

OLIVEIRA, RJP. **Postura de crianças em sala de aula: um estudo diagnóstico.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Artmed. Porto Alegre, 1996.

PIAGET, J. **A psicologia.** 2. ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1998. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

REBELATTO JR, CALDAS MAJ; De VITTA, A. **Influência do transporte do material escolar sobre a ocorrência de desvios posturais em estudantes.** Revista Brasileira de Ortopedia, 1991.

SCHILDER, P. **A Imagem do corpo: as energias construtivas da psique.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SHERIDAN, Mary D. **Brincadeiras espontâneas na primeira infância**: do nascimento aos seis anos. São Paulo: Manole, 1994.

VAYER, P. **A Criança diante do mundo**: na idade da aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

VAYER, P.; TOULOUSE. **Linguagem corporal**: a estrutura e a sociologia da ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VEIGA I.P.A. **Nos laboratórios e oficinas escolares**: a demonstração didática, pp. 131-147. In IPA Veiga (org.). Técnicas de ensino: por que não? Editora Papyrus, Campinas, 1995.

VELASCO, Cacilda G. **Brincar**: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint:, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.