

UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES
PÓS-GRADUAÇÃO “LATO SENSU”
PROJETO A VEZ DO MESTRE

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL COM CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS

Por: Maria Cristina Faccin Pacheco

Orientador

Prof. Luiz Cláudio Lopez Alves

Rio de Janeiro

2005

UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES
PÓS-GRADUAÇÃO “LATO SENSU”
PROJETO A VEZ DO MESTRE

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL COM CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS

Monografia apresentada à Universidade Cândido Mendes como requisito parcial para a conclusão do curso de Pós-Graduação “Lato Sensu” em Psicomotricidade.

AGRADECIMENTOS

A todos os meus amigos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho principalmente ao meu marido Carlos Eduardo pela paciência, e as amigas Claudia e Danielle pela caminhada solidária.

DEDICATÓRIA

“Não se pode reduzir a criança a um par de olhos, um par de ouvidos, mãos que pegam um instrumento e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso, há um sujeito cognascente, alguém que pensa que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo ser.”

RESUMO

Monografia de natureza bibliográfica que estuda a Importância da Psicomotricidade na Educação Infantil. Especificamente demonstra a importância do movimento para o desenvolvimento do avanço na escola, para a criança com dificuldades de aprendizagem e nos processo de alfabetização. Mostra como a Educação Psicomotora e Reeducação Psicomotora funcionam quando se trata de melhorar o rendimento escolar e infantil. Para discutir o assunto foram analisadas publicações atuais de autores como: Pilar Arnaiz SANCHEZ, Marta Rabadán MARTINEZ, Iolanda Vives PENÁLVER, Vitor da FONSECA, Isabel GALVÃO, Gislene Campos de OLIVEIRA, João Batista FREIRE, Jean LE BOULCH, entre outros. O trabalho apresenta quatro capítulos: o primeiro capítulo se refere a fundamentação teórica e a importância da Psicomotricidade para criança na Educação Infantil; o segundo capítulo define Psicomotricidade e seus elementos básicos; o terceiro capítulo se refere às contribuições da Psicomotricidade nas dificuldades escolares e na aquisição das diferentes linguagens; o quarto capítulo evidencia a Educação psicomotora e a reeducação psicomotora tratando das relações de avanço na Educação Infantil e no processo de alfabetização. Com a conclusão finaliza-se o trabalho respondendo todas as questões de estudo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I – A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL	09
CAPÍTULO II – A PSICOMOTRICIDADE E OS ELEMENTOS BÁSICOS	22
CAPÍTULO III – AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE VISANDO AMENIZAR AS DIFICULDADES NA ESCOLA E PARA A AQUISIÇÃO DAS DIFERENTES LINGUAGENS	36
CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E REEDUCAÇÃO PSICOMOTORA MINIMIZANDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E FACILITANDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	49
CONCLUSÃO	63
ANEXOS	66
BIBLIOGRAFIA	71
ÍNDICE	73
FOLHA DE AVALIAÇÃO	75

INTRODUÇÃO

Com o apogeu da Psicomotricidade no que se refere à Educação Infantil, abriu-se um espaço para uma nova perspectiva quando se trata do desenvolvimento global da criança. Ela é vista não só como prática preventiva, mas educativa também que muito contribui na aquisição da autonomia para a aprendizagem, facilitando assim o processo de alfabetização. Sendo assim a escola precisa criar um clima, principalmente na etapa de Educação Infantil e para que isto aconteça é preciso que profissionais que nela trabalham sejam receptivos ao processo maturativo e psicoafetivo da criança.

A prática Psicomotora portanto deve ser entendida como um processo de ajuda que acompanha a criança em seu próprio percurso maturativo, que vão desde a expressividade motora e do desenvolvimento até o acesso à capacidade de descentração. Em tal processo, são atendidas os aspectos primordiais que formam parte da globalidade em que as crianças, estão imersas nesta etapa, tais como a afetividade, a motricidade e o conhecimento, aspectos que irão evoluindo, da globalidade à diferenciação, da dependência à autonomia e da impulsividade à reflexão (Garcia Olalla, 1995).

Esse percurso é universal ao desenvolvimento de todos os seres humanos, e por isso deve ser a base de qualquer projeto pedagógico para a Educação Infantil.

Dessa forma esta pesquisa visa mostrar a Importância da Psicomotricidade na Educação Infantil, e também nas séries iniciais. Através da análise de estudos de diversos teóricos, os caminhos que o sujeito percorre na busca de sua construção como ser único com expressividade de existir como um sujeito diferente, partindo de seus recursos e de suas potencialidades.

Sendo assim o objetivo maior da pesquisa é salientar a maneira com que a prática Psicomotora tem de entender, de observar e conhecer a criança

Por todos esses fatores pretende-se com este trabalho responder as seguintes questões:

1. Qual a Importância da Psicomotricidade na Educação Infantil?
2. O que é Psicomotricidade e quais são os elementos básicos da Psicomotricidade?
3. Quais as contribuições da Psicomotricidade, visando amenizar as dificuldades na escola e para a aquisição das diferentes linguagens?
4. De que maneira a Educação Psicomotora e Reeducação Psicomotora pode minimizar as dificuldades de aprendizagem facilitando o processo de alfabetização?

Estes são os assuntos abordados no 1º, 2º, 3º, e 4º capítulos da monografia respectivamente.

CAPÍTULO I

A Psicomotricidade e a Educação Infantil

1.1 - Fundamentação Teórica

Da civilização oriental à civilização ocidental, e dentro desta, desde a civilização grega, passando pela Idade Média, até os 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. Descartes, e, toda a influência de seu pensamento na evolução científica, levou a considerar o corpo como objeto e fragmento do espaço visível separado do “sujeito conhecedor.”

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

Em termos históricos o uso do termo “Psicomotricidade” se deve a Dupré (1909, 1925) e a Janet (1928), mas foi Tíssie (1894, 1899, 1901) o primeiro autor a estudar as conexões entre o movimento e o pensamento. Todavia Wallon é sem dúvida, o autor de referência primordial que deu ao termo Psicomotricidade” a expressão teórica e conceituais, isto sem falar de seu talento e de sua originalidade (Camus 1998).

A Psicomotricidade esteve erradamente ligada a antagonismos de correntes de Educação Física, surgindo freqüentemente como técnica corretiva para “crianças anormais” e sendo confundida com a “ginástica corretiva” e a cinesioterapia. O que pretendemos mostrar é que a Psicomotricidade ocupa hoje um lugar imprescindível na educação percepto-motora, isto é, na Educação Global da criança dita “normal”, constituindo no contexto educacional, uma nova perspectiva psicopedagógica. O que se procura destacar é que o fundamento da execução do gesto não é um

conhecimento anatômico mecanicista, mas o sentido global do comportamento humano o torna inseparável do seu envolvimento geofísico e social.

A Psicomotricidade consiste na unidade dinâmica das atividades dos gestos, das atitudes e posturas, enquanto sistema expressivo, realizador e representativos do “ser-em-ação” e da coexistência com outrem (Jacques Chazaud).

A Psicomotricidade envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, que representa suas necessidades e permitem sua relação com os demais. É a integração psiquismo-motricidade.

O movimento é o meio pelo qual o indivíduo comunica e transforma o mundo que o rodeia. É nesta linha de expressão, significação e intenção de conduta inteligível que a Psicomotricidade tem sido aplicada em inúmeros campos de intervenção terapêuticas reeducativa e de reintegração social, tais como: debilidade motora, crianças instáveis, inibidas com tiques e gagueira, crianças psicóticas, epiléticas e esquizofrênicas, deficiência motora e poliomielites, debilidade mental, deficiência visual, dificuldades escolares e aprendizagem profissional.

No século das “dificuldades escolares” que arrastam consigo problemas familiares, pedagógicos, e sociopatológicos, a Psicomotricidade pode desempenhar um papel muito importante como medida preventiva, não só porque está baseada, antropológicamente e epistemologicamente como também procura ser um meio de intervenção crítica na realidade pedagógica da escola atual.

1.2 – Algumas Idéias e Contribuições de Wallon no Desenvolvimento da Criança

A Obra de Wallon assinala bem a importância da motricidade, na emergência da consciência, bem como as interações entre as atitudes, os movimentos, a sensibilidade e a acomodação perceptiva e mental no discurso do desenvolvimento da criança.

Falar que a escola deve proporcionar formação integral (intelectual, afetiva, e social) às crianças é comum hoje em dia. No início do século passado, porém, essa idéia foi uma verdadeira revolução no ensino. Sua teoria pedagógica, que diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um simples cérebro, abalou as convicções numa época em que memória e erudição eram o máximo em termos de construção de conhecimento.

Wallon foi o primeiro a levar não só o corpo da criança, mas também suas emoções, para dentro da sala de aula. Baseou suas idéias em quatro elementos básicos que se comunicam o tempo todo: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa. Dizia que reprovar é sinônimo de expulsar, negar, excluir. Ou seja é a própria negação do ensino.

As emoções para Wallon, tem papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino.

As transformações fisiológicas de uma criança (ou nas palavras de Wallon, no seu sistema neurovegetativo), revelam traços importantes de caráter e personalidade.

“A emoção é altamente orgânica, altera a respiração, os batimentos cardíacos e até o tônus muscular tem momentos de tensão e distensão que ajudam o ser humano a se conhecer.” (Heloisa Dantas). Segundo ela, a raiva, a alegria, o medo, a tristeza, e os sentimentos mais profundos ganham função relevante na revelação da criança com o meio.

“A emoção causa impacto no outro e tende a se propagar no meio social.”(GALVÃO, 1995 p. 109)

Segundo a teoria de Wallon as emoções dependem fundamentalmente da organização dos espaços para se manifestarem.

A motricidade portanto tem caráter pedagógico tanto pela qualidade do gesto e do movimento quanto por sua representação. Por que, então, a disposição do espaço não pode ser diferente? Não é o caso de quebrar a rigidez e a imobilidade adaptando a sala de aula para que as crianças possam se movimentar mais?

GALVÃO (1999 p. 110) aponta que: “O movimento mantém uma relação estreita com a atividade intelectual.”

Assim sendo a permanente exigência de contenção motora, com a idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança justificando que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem, conclui-se que ocorre justamente o contrário. É a impossibilidade de mover-se que dificulta o pensamento e a manutenção de atenção, pois, neste sentido, GALVÃO (1999, p.110) afirma que:

“Sendo o movimento fator implicado ativamente ao funcionamento intelectual, a imposição de imobilidade por parte da escola pode ter efeito contrário sobre a aprendizagem funcionando como obstáculo... e muitas vezes, são justamente as variações na posição do corpo que permitem a manutenção da atenção na atividade que está sendo realizada.”

O movimento que o corpo produz e a mente da criança devem ser entendidas como componentes que integram um único organismo e ambos devem ter lugar na escola. Deve-se desenvolver o corpo, e a mente de forma equilibrada. Conforme as idéias de Wallon a escola infelizmente insiste em imobilizar a criança numa carteira limitando justamente a fluidez das emoções e do pensamento, tão necessária para o desenvolvimento completo da pessoa. Wallon considera a pessoa como um todo.

Estudos realizados por Wallon com crianças entre 6 e 9 anos mostram que o desenvolvimento da inteligência depende essencialmente de como cada uma faz as diferenciações com a realidade exterior.

GALVÃO (1999, p. 73) destaca que o desenvolvimento da dimensão cognitiva do movimento torna a criança mais autônoma para agir sobre a realidade exterior.”

Primeiro porque, ao mesmo tempo, suas idéias são lineares e se misturam ocasionando um conflito permanente entre dois mundos, o interior, povoado de sonhos e fantasias, e o real, cheio de símbolos, códigos e valores sociais e culturais. Nesse conflito entre situação antagônicas ganha sempre a criança. É na solução dos confrontos que a inteligência evolui. Wallon diz que o sincronismo (mistura de idéias num mesmo plano), bastante comum nesta fase, é fator determinante para o desenvolvimento intelectual. Daí se estabelece um ciclo constante de boas e novas descobertas.

1.2.1 - Wallon na Escola: Humanizar a Inteligência

Diferentemente dos métodos tradicionais (que priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula), a proposta Walloniana põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem é sempre a de considerar a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano. As atividades pedagógicas e os objetos assim, devem ser trabalhados de formas variadas. Numa sala de leitura por exemplo, a criança pode ficar sentada, deitada ou fazendo coreografias da história contada pelo professor. Os temas e as disciplinas não se restringem a trabalhar o conteúdo, mas ajudar a descobrir o eu e o outro. Essa relação dialética ajuda a desenvolver a criança em sintonia com o meio.

1.2.2 - O Eu e o Outro

A construção do EU na teoria de Wallon depende essencialmente do outro. Seja para ser referência, seja para ser negado. Principalmente a partir do instante em que a criança começa a viver a chamada crise da oposição, em que a negação do outro funciona como uma espécie de instrumento de descoberta de si própria. Isso dá aos 3 anos de idade, a hora de saber que “EU” sou. “Manipulação (agredir ou se jogar no chão para alcançar o objetivo); Sedução (fazer chantagem emocional com os pais e professores) e Imitação do outro são características comuns nesta fase.” Diz

Angela Bastos, da Escola de Educação Física da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. “Até mesmo a dor, o ódio, e o sofrimento são elementos estimuladores da construção do EU emenda Heloysa Dantas.

O movimento é o veículo de conscientização Global. A oposição entre o espaço dos movimentos e o espaço indefinidamente decomponível e imóvel que pensamentos não é senão um caso particular das contradições que reaparecem em todos os níveis.

“O movimento é um todos elementos fundamentais na dialética do conhecimento.” (Gaston)

Pesquisas feitas nessa área , apontam que opor-se significa em certo sentido, diferenciar-se do outro, afirmar o seu ponto de vista, os seus desejos.

Portanto, Wallon relaciona o movimento com as interações que tem com os outros aspectos do comportamento, não só com os de ordem motora, mas essencialmente com os aspectos da inteligência da afetividade e da percepção.

1.3 - Construções de Piaget: A Criança e a Construção de sua Inteligência

Os diversos trabalhos sobre Educação, especialmente os do filósofo suíço Jean Piaget, são unânimes em considerar que os primeiros anos de vida de uma criança são muito importantes para o seu desenvolvimento físico, social, e mental.

É dentro desse momento importante que se insere o período de escolaridade correspondente à pré escola, quando a criança tem então oportunidade de desenvolver suas potencialidades, preparando-se e despertando para a vida.

O que torna Piaget mais provocante para os educadores é o seu estudo sobre o desenvolvimento da inteligência.

Sua indagação é sobre como se dá o conhecimento, quais processos possibilitam a produção de conhecimento. Sua questão é portanto de natureza epistemológica.

Seu interesse foi compreender o sujeito epistêmico”, o sujeito em seu processo de construção do conhecimento.

Para Piaget, inteligência é adaptação e seu desenvolvimento está voltado para o equilíbrio. Sendo assim, a ação humana visa sempre uma melhor adaptação ao ambiente. Para que ela seja possível, ocorrem constantes organizações de experiência voltadas para a equilibração. As experiências da criança, por sua vez, são conduzidas por sua ação em contato com o objeto. Essa ação é concomitante sensório-motora, cognitiva, e afetiva.

Assim para Piaget, a construção da inteligência pode ser esquematizada como uma espiral crescente voltada para a equilibração resultante da combinação de processos de assimilação e de acomodação.

A assimilação é a integração do exterior às estruturas próprias do sujeito. A acomodação é a transformação das estruturas próprias em função das variáveis do meio exterior. O que nós chamamos de ajustamento é o aspecto que toma a acomodação logo, que dá a resposta motora às solicitações do meio. A organização perceptiva representa um dos aspectos do processo de assimilação quando se dá a tomada de informação a partir de receptores sensoriais.

Esses mecanismos funcionais são invariáveis e estão presentes em todas as estruturas do dinamizando-as através do tipo de ação que promovem. Eles tornam possível a equilibração, o atendimento às necessidades de modo a conduzir o sujeito a uma complexificação e a um equilíbrio crescente na relação com o meio.

O que foi apresentado até agora refere-se ao desenvolvimento cognitivo. No entanto Piaget entende que o desenvolvimento afetivo e social se processam em paralelo ao desenvolvimento cognitivo.

Diz PIAGET (1964 p. 21 e 22):

“Na realidade o elemento que é preciso sempre focalizar na análise de vida mental, é a “conduta” propriamente dita, concebida como um restabelecimento ou fortalecimento do equilíbrio. Ora, toda conduta supõe instrumentos ou uma técnica: são movimentos e a inteligência. Mas toda conduta implica também modificações e valores finais: (o valor dos fins) são os sentimentos. Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana.”

Portanto veremos que, se acompanharmos uma criança em suas ações, poderemos constatar como ela constrói a inteligência e como ela se constrói enquanto sujeito social e afetivo.

1.3.1 - Estágios que Descrevem Evolução do Raciocínio

Piaget distingue alguns estágios ou períodos de desenvolvimentos:

Sensório-motor (0 a 2 anos) - A partir de reflexos neurológicos básicos o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. A inteligência é prática. As noções de espaço e tempo, por exemplo, são construídas pela ação. O contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento.

Pré-operatório (2 a 7 anos) - A criança se torna capaz de representar mentalmente pessoas e situações. Já pode agir por simulação “como se”. Sua percepção é global, sem disseminar detalhes. Deixa-se levar pela aparência, sem relacionar aspectos. É

centrada em si mesma, pois não consegue colocar-se, abstratamente, no lugar do outro.

Operatório-concreto (7 a 11 anos) - Nessa fase, a criança já é capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Não se limita a representação imediata, mas ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração. Desenvolve também a capacidade de refazer um trajeto mental, voltado ao ponto individual de uma situação.

Lógico-formal (12 em diante) - A representação agora permite a abstração total. A criança não se limita mais à representação imediata nem somente às relações previamente existentes, mas é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente.

1.3.2 - Construtivismo o que é?

Concepção teórica que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A idéia de que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio. Ao contrário, responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada.

A Teoria Epistemológica Genética ou Teoria Psicogenética de Jean Piaget é a mais conhecida concepção construtivista da formação da inteligência. Ele explicou detalhadamente como, desde o nascimento, o indivíduo constrói o conhecimento.

1.3.3 - Construtivismo das Alturas da Pesquisa Teórica para a Sala de Aula

Construtivismo não é apenas o termo pelo qual é conhecida a linha pedagógica que mais vem ganhando adeptos entre os professores de primeiro grau. Possui outro significado, mais antigo e mais amplo, que ultrapassa as fronteiras do universo escolar. É, sobretudo, o nome de uma das três grandes correntes teóricas empenhadas em explorar como a inteligência humana se desenvolve. As outras duas

são o empirismo e o racionalismo. Por ser o nome do sistema ao qual filia Piaget, a palavra construtivismo passou a designar também linha pedagógica inspirada em sua obra.

Essas três escolas divergem quanto à relação entre meio ambiente e inteligência. “As teorias empiristas racionalistas são chamadas de reducionistas porque reduzem o desenvolvimento intelectual só à ação do indivíduo ou só à força do meio, explica Mércia Moreira, professora de Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Belo Horizonte. Já o construtivismo atribui um papel ao indivíduo, sob a influência, do meio. “E a pessoa que, constrói o seu próprio conhecimento”, completa o psicólogo Fernando Becker.

Além de Piaget, outros estudiosos importantes para a Educação como o russo Lev Wygotsky (1896–1934) e o francês Henry Wallon (1879–1962), também são considerados construtivistas.

1.4 - A Criança, a Escola, e o Movimento

Toda criança tem uma enorme necessidade de se movimentar, ela se arrasta, engatinha, rola, pula, corre, fantasia, faz e fala coisas que nós adultos nem sempre entendemos. De qualquer maneira, sua marca característica é a intensidade da atividade motora e a fantasia.

Às vezes falta visão ao sistema escolar, as vezes faltam escrúpulos. É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Mesmo se possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta.

É difícil imaginar o que representa para uma criança ser subitamente “amarrada” e “amordaçada” para, como se diz, “aprender” o que é, para ela uma linguagem, às vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade é do silêncio?

Não é à toa que os pequenos que entram na escola passam os primeiros tempos, até adaptarem-se, cansados, dormem mais cedo, preocupados. Tudo é muito estranho para eles.

Não haveria uma outra forma de ensinar que não fosse mantendo os alunos presos às carteiras, silenciosos, imóveis? Aluno só aprende sentado e sem fazer barulho?

É claro que existe um jeito muito mais simples que o atual. Quem prova que uma criança livre não aprende melhor que uma prisioneira?

FREIRE (1989 p. 12) afirma que “só é possível aprender no espaço de liberdade.”

Isso quer dizer que crianças com maior liberdade de movimento, são mais criativas mais alegres e portanto mais interessadas e curiosas, mostrando-se abertas a desafios e a novas propostas.

É por isso que as crianças ainda aprendem por mais restrito que seja o ambiente familiar ou escolar, sempre resta um espaço de liberdade para pensar, para se mexer, para criticar, e é aí que as pessoas aprendem. Imagina esse espaço ampliado! Daí não ser descabido propor para as crianças uma Educação de corpo inteiro.

A escola entre outras instituições, cumpre o papel de formar crianças para exercerem funções na sociedade. Uma sociedade que queira ser livre não deveria conceber uma Educação que restrinja a liberdade das pessoas. E nisso a escola tem um papel importante.

Mas esse problema de restrição de movimento corporal não começa no primeiro dia de aula, na escola de 1º grau: as crianças começam a sofrer os efeitos dos equívocos educacionais desde cedo, já “nas escolas maternas e nas pré-escolas.” apesar de nesta fase não terem de ficar sentados todo um período do dia, ou se

enquadrar numa disciplina do tipo militar, esse pequenos têm seus passos gradativamente reduzidos e orientados para umas poucas trilhas: aquelas que os conduzirão em “segurança”, para a escola e para a “vida”.

Existe um rico e vasto mundo de cultura infantil repleto de movimentos, de jogos, de fantasia, quase sempre ignorado pelas instituições de ensino.

Durante o aprendizado há momentos de imobilidade e momentos de agitação. O fundamental é que todas as situações de ensino sejam interessantes para a criança. Como fazer isso, no entanto, fora uma ou outra experiência isolada existente, é ainda um mistério, tanto para os pedagogos como para os professores de Educação Física. Uma coisa é certa: negar a cultura infantil é, no mínimo, mais uma das cegueiras do sistema escolar.

FREIRE (1989 p. 13) cita que:

“Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem Ter um assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará.”

A criança não pode ficar reduzida a um espaço, robotizada, limitando assim sua criatividade e a deixando completamente entediada e desinteressada. Fica difícil falar de Educação concreta na escola quando o corpo é considerado um intruso.

GALVÃO (1999, p. 28) afirma que:

“É preciso deixar de olhar o movimento como transgressão e fonte de transtorno, buscando enxergar nele sua multiplicidade de dimensões e significados. É preciso, enfim, olhar a criança como um ser concreto e corpóreo, uma pessoa completa.”

Sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em Educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para a autonomia em democracia.

FREIRE (1989, p. 14) sugere que : “a cada início de ano letivo, por ocasião da matrícula, também o corpo das crianças sejam matriculado.”

Fazendo assim com que a criança realmente possa ser um agente ativo na construção de seu conhecimento.

CAPÍTULO II

A Psicomotricidade e os Elementos Básicos

No ser humano, psiquismo e motricidade são interdependentes. Não se pode falar em movimento que exclua por completo elementos mentais nem pensamento isento de qualquer elemento corporal.

Segundo Wallon apud FONSECA (1993, p. 23) “o movimento não intervém só no desenvolvimento psíquico e nas relações com o outro, mas também influencia o comportamento habitual.”

Em outras palavras, não há pensamento sem corpo, atitudes ou movimentos, nem movimentos que não implique um certo domínio mental.

Sendo assim FILHO & SÁ (2001, p. 36), definem Psicomotricidade como a “relação entre o pensamento e a ação envolvendo a emoção.”

Pode-se entender melhor a relação entre o pensamento, ação (movimento) e emoção no comportamento e desenvolvimento global da criança quando a partir de uma experiência vivida ela muda o seu comportamento, assim a Psicomotricidade como a ciência da Educação procura educar o movimento, ao mesmo tempo que desenvolve as funções da inteligência.

Portanto o intelecto se constrói a partir do exercício físico, que tem importância fundamental no desenvolvimento não só do corpo, mas também da mente e da motricidade.

Segundo Constallat apud. GOMES (1995, p. 65)

“A Psicomotricidade pode ser vista como um processo ensino-aprendizagem, como tal, apresenta técnicas que se propõem a auxiliar o educando no aproveitamento e no desenvolvimento das potencialidades existentes.”

Sabemos então que sem o suporte psicomotor, o pensamento não poderá ter acesso aos símbolos e à abstração.

É pelo movimento que o envolvimento atinge o pensamento. FONSECA (1993, p. 11) afirma que “Assim como é inconcebível perceber o homem sem envolvimento, também é inconcebível perceber um homem sem movimento.”

Por isso é necessário desenvolver a capacidade global da criança como um ser biopsicossocial.

Portanto a Psicomotricidade constitui uma abordagem multidisciplinar do corpo e da motricidade humana. Seu objeto é o sujeito humano total e suas relações com o corpo, sejam elas integradoras, emocionais, simbólicas ou cognitivas, propondo-se desenvolver faculdades expressivas do sujeito, nas quais assume uma dimensão educacional e terapêutica original, com objetivos e meios próprios.

É preciso investir no desenvolvimento global da criança e para isso não se pode visar a formação dos movimentos sem levar em conta o desejo humano de compreender o mundo. O ser humano tem direito de fazer e compreender, criando assim condições para as crianças conhecerem, descobrirem, e resignificarem novos sentimentos, valores, idéias, costumes, e papéis sociais.

O desenvolvimento psicomotor abrange alguns aspectos distintos que são: esquema corporal (formação do EU) lateralidade, orientação espacial, orientação temporal, desenho e grafismo. Estas habilidades são os elementos básicos da Psicomotricidade.

De acordo com DE MEUR , JOSÉ & COELHO (2001, p. 78) enfatizam que:

“A importância do desenvolvimento das habilidades básicas pode ser vista de uma maneira mais sistemática na pré-escola, que tem a função de fornecer à criança os pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita.”

Segundo DE MEUR (1991, p. 9-18) seguem a seguir, os elementos básicos da Psicomotricidade.

2.1 - O Esquema Corporal

Conforme Wallon, apud DE MEUR (1991, p.9):

“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 do seu corpo.”

Sendo assim a criança percebe-se e percebe as pessoas e as coisas ao seu redor, em função de sua pessoa, de seu corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar e para sentir diferenças. É através do seu corpo que estabelece contato com o mundo, que interage e compreende os outros.

VAYER (1984, p. 30) cita que:

“Todas as experiências da criança (o prazer e a dor, o sucesso ou o fracasso) são sempre vividas corporalmente. Se acrescentarmos valores sociais que o meio dá ao corpo e a outras de suas partes, este corpo termina por ser investido de significações de sentimentos e de valores muito particulares e absolutamente pessoais.”

Isso quer dizer que a noção do esquema corporal não está exclusivamente ligada à atividade motora, relaciona-se também com os aspectos emocionais e com as necessidades biológicas.

A forma como a criança se expressa com o corpo, traduz disposição ou indisposição nas relações com coisas ou pessoas. Esse aspecto psicológico permite identificar melhor certas perturbações ocasionadas por fatores afetivos chamando a atenção do profissional que lida com ela para a possibilidade que tem de melhorar sua vida social e afetiva, tornando precisas suas noções corporais, fazendo com que adquiram gestos precisos e adequados e conscientizando-os de seus movimentos.

DE MEUR (1989 p. 9) afirma que:

“Uma criança que se sinta bem disposta em seu corpo é capaz de situar seus membros em relação aos outros para uma transformação de suas descobertas: progressivamente localizará os objetos as pessoas, os acontecimentos em relação a ou depois entre eles.”

Se a criança tem uma imagem corporal positiva ela tem mais possibilidades de interagir com as pessoas, e com o meio em que vive usando o seu corpo, como referência tanto para ela como para os que a rodeiam, pois para agir, é necessário que tenha um corpo “organizado” e esta organização de si mesma, é o ponto de partida para que descubra suas diversas possibilidades de ação.

Tal organização de si envolve uma percepção e controle do próprio corpo através da interiorização das sensações, que quer dizer que a criança aprende a conhecer e a diferenciar seu corpo como um todo e também a sentir suas possibilidades de ação.

A este respeito, OLIVEIRA (2002, p. 51) afirma que:

“Um esquema corporal organizado, portanto permite a criança a se sentir bem, na medida em que seu corpo lhe obedece, em que tem o domínio sobre ele, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo para alcançar um maior poder cognitivo.”

O esquema corporal não é um conceito que se possa ensinar, pois não depende de treinamento. Ele se organiza pela experiência corporal. É uma construção mental que a criança faz de seu corpo.

A seguir pode-se observar conforme DE MEUR (1991, p. 10) as etapas do desenvolvimento corporal:

2.2 - O Corpo Vivido

De acordo com OLIVEIRA (2002, p. 58) esta primeira etapa corresponde à fase da inteligência sensório-motora de Jean Piaget e vai até os três anos de idade.

Citando novamente OLIVEIRA (2002, p. 58):

“Um bebê sente o meio ambiente como fazendo parte dele mesmo. Não tem consciência do “eu” e se confunde com o espaço em que vive. À medida que cresce, com um maior amadurecimento de seu sistema nervoso, vai ampliando suas experiências e passa, pouco a pouco a se diferenciar de seu meio ambiente.”

Neste período, há uma grande necessidade de movimentação, e é através dessa movimentação, da exploração com o meio, por sua exploração constante é que vão ampliando a sua experiência motora.

Para DE MEUR (1991, p. 10), deve-se: “levar a criança a dominar seus movimentos e a perceber seu corpo globalmente, constituindo um todo.”

A criança precisa ter suas próprias experiências, pois é pela sua prática pessoal, pela sua exploração que se ajusta, domina, descobre, e compreende o meio.

Ela adquire a memória do corpo e no final desta fase pode-se falar em imagem do corpo, pois o “eu” se torna unificado e individualizado. Vivendo o seu corpo, a criança passa para a segunda etapa.

2.3 - Conhecimento das Partes do Corpo

Após a percepção global do corpo, vem a fase de tomada consciência de cada segmento corporal.

DE MEUR (1991, p. 53) diz que:

“A criança conhecerá as diferentes partes de seu corpo pela percepção vivida e também pelas vias que a conduzem à reflexão, à abstração. Será levada a apontar determinado membro, a dizer o nome, a localizar oralmente uma percepção.”

É através de sua experiência, e de suas ações consigo e com o meio é que ela tomará consciência de seu corpo. O jogo de função de interiorização ou seja, a atenção centrada sobre o corpo vão permitir estabelecer relações cada vez mais precisas entre o que é visualizado e o que é sentido.

DE MEUR afirma que o conhecimento do corpo se realiza de duas formas : sentindo internamente cada segmento do seu corpo em um espelho, ou em outra criança.

LE BOUCH (1986, p. 102), afirma que:

“É importante que as experiências perceptivas da criança em relação ao seu próprio corpo estejam associados à verbalização. A denominação das diferentes partes do corpo, que corresponde a um nível de utilização da função simbólica, deverá seguir passo a passo as verdadeiras aquisições no plano cinestésico.

Nesta etapa deve-se estimular a criança a situar todos os segmentos, um em relação ao outro, a fim de reunir a imagem corporal. Ao final já será capaz de apontar e nomear as diferentes partes do corpo e localizar uma percepção tátil.

2.4 - Orientação Espaço Corporal

Nesta fase observa-se a estrutura do esquema corporal. A criança já adquire noções do todo e das partes do seu corpo. Já sabe onde se situam e como se chamam cada parte de seu corpo. Já conhece as posições e consegue movimentar-se corretamente no meio ambiente com um controle e maior domínio corporal. A partir daí, pode-se passar a um trabalho sensorial mais elaborado, apurando os seus sentidos.

Nesta etapa, segundo OLIVEIRA (2002, p. 61): “os pontos de referência não estão mais centrados no corpo próprio, mas exteriores ao sujeito, podendo ele mesmo criar os pontos de referência que irão orientá-lo.”

O mais importante são as diversas posições que a criança pode tomar com o corpo e não os movimentos em si, no espaço, pois esses virão na etapa a seguir.

2.5 - Organização Espaço-Corporal

É a fase em que a criança poderá experimentar todas as possibilidades corporais, pois já conhece as partes do corpo, a disposição e as posições.

OLIVEIRA (2000, p. 56) cita que:

“A estruturação espaço-corporal é um dado importante para uma adaptação favorável do indivíduo. Ela permite-lhe não, só movimentar-se e reconhecer-se no espaço, mas também concatenar e dar seqüência aos seus gestos, localizar as partes de seu corpo e situá-las no espaço, coordenar sua atividade e organizar a sua vida cotidiana.”

É através dela que vão movimentar-se prevendo e adaptando seus movimentos ao objetivo alcançado e expressando por intermédio de seu corpo uma emoção. Assim por meio de exercícios de coordenação, equilíbrio e destreza chegará a um domínio corporal.

2.6 - Lateralidade

A lateralidade é a propensão do indivíduo, de utilizar mais um lado do corpo do que o outro a nível de mão, olho, e pé. Isso significa que existe uma dominância de um dos lados. O lado dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e mais rapidez.

A lateralidade na criança se define naturalmente e não deve ser imposta pelo adulto.

COSTE (1978, p. 66) diz que:

“A lateralidade processa-se na esteira de especialização da criança ou; melhor dito, acompanha cada um de seus passos: localização no próprio corpo, projeção de seus pontos referenciais a partir do corpo e, depois, organização do espaço independente do corpo.”

Isto é, a lateralização participa em todos os níveis do desenvolvimento da criança.

As crianças que ainda estão com a lateralidade indefinida, não estabeleceram sua preferência por um dos lados, neste caso, DE MEUR (1991, p. 12), aconselha a não empregar os termos “esquerda” e “direita” sem que a lateralidade esteja definida.

Em outras palavras, o conhecimento “esquerda” e “direita”, é o domínio dos termos “esquerda” e “direita”, ou seja, sabe o que é o lado esquerdo e o lado direito em relação ao próprio corpo e aos objetos, e estes termos só devem ser usados quando já está bem definida a lateralidade da criança, o que é dominância de um lado em relação ao outro a nível de força e precisão.

Quando uma pessoa tem a mesma dominância nos três níveis (mão, olho, e pé), do lado direito, diz-se que ela é destra homogênea e canhota ou sinistra homogênea se for do lado esquerdo. Nos casos em que a pessoa utiliza ambos os lados com a mesma habilidade e destreza, diz-se que ela é ambidestra.

Para Le Bouch apud COSTE (1978, p. 64) “a dominância é fundamental, vinculada à própria experiência da criança, ao seu amadurecimento e à elaboração do esquema corporal.

É a partir de sua vivência e experiência que a criança vai definir a sua lateralidade.

Segundo FILHO & SÁ (2001, p. 53), “uma educação ligada ao corpo inteiro é o único meio de estabelecer uma lateralidade completa e bem definida à direita ou à esquerda.”

2.7 - A Estruturação Espacial

De acordo com TASSET (1991, p. 13), 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.”

Isto quer dizer que primeiro a criança percebe a posição de seu corpo no espaço. Depois, a posição dos objetos em relação a si mesma e por fim, aprende a perceber as relações das posições dos objetos entre si e como se organiza no espaço que as circunda. Enfim, é a consciência da relação do corpo com o meio.

É através do espaço e das relações espaciais que a criança se situa no meio em que vive, estabelecendo relações entre as coisas e percebendo as semelhanças e diferenças entre elas.

Pode-se dizer que a estruturação espacial é parte integrante da vida do indivíduo e envolve o corpo, espaço e tempo, já que para uma criança adquirir a noção espacial, deve-se levar em conta suas possibilidades e conhecimento corporal, sua emotividade diante de outras pessoas e situações, o tempo de que dispõe e o ritmo individual.

Tais noções são adquiridas cotidianamente ao movimentar-se pela escola, reconhecer sua carteira, ir ao banheiro, em jogos como pique-esconde, de encaixe entre os outros.

DE MEUR, aponta que a estruturação espacial engloba o esquema corporal; pois para que a criança perceba a posição dos objetos no espaço, é necessário ter uma boa imagem corporal, já que usa o corpo como ponto de referência e engloba também a lateralidade definida; pois sem a qual torna-se difícil distinguir as diferentes posições que os objetos ocupam no espaço.

Conforme cita OLIVEIRA (2002, p. 77), “a estruturação espacial não nasce com o indivíduo. Ela é uma construção mental que se opera através de seus movimentos em relação aos objetos que estão em seu meio.”

Após a criança dominar os diversos termos espaciais, deve-se ensinar-lhe a orientar-se no espaço.

Citando novamente OLIVEIRA (2002, p. 82), “a orientação e estruturação espaciais são importantes porque possibilitam à criança organizar-se perante o mundo que acerca prevendo e antecipando situações em seu meio espacial.”

2.8 - A Orientação Temporal

Conforme Piaget apud OLIVEIRA (2000, p. 85) “o espaço é um instantâneo tomado sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento.”

Não podemos conceber a idéia de um espaço sem abordarmos a noção do tempo.

As noções temporais são muito abstratas, por isso essas noções são difíceis de serem adquiridas pelas crianças.

De início a criança vivência seu corpo, tentando conseguir harmonia em seus movimentos. Mas este corpo não existe isolado no espaço e no tempo e a criança vai pouco a pouco captando essas noções através de momentos concretos de experiências.

Sendo assim a criança desde cedo deve ser estimulada a perceber o tempo imediato com o emprego dos termos antes, depois, por último, ontem, hoje, amanhã, cedo demais, mais tarde e outros.

Os jogos que envolvem a noção do tempo são ótimos para o desenvolvimento das crianças.

De acordo com De Meur, existem dois tipos de tempo: o tempo subjetivo e o tempo objetivo.

O tempo subjetivo é aquele criado pela impressão individual. Varia conforme a atividade que a pessoa está realizando; em que o momento de prazer parece passar mais rápido do que o momento desagradável. Já o tempo objetivo é o tempo matemático. Não varia nunca, é sempre o mesmo, pois uma hora dura sempre sessenta minutos.

Orientar-se no tempo é importante na vida cotidiana, pois a maioria dos prazeres é regulado pelo tempo objetivo; como por exemplo: entra-se na escola às 7 horas, o recreio é às 10 horas, ao meio dia tem-se a saída e etc.

Quando a criança já tem incorporado algumas noções de duração e rapidez, poderá organizar-se. Ela começa a perceber que pode dispor de mais tempo para brincar, caso reflita sobre a ordem em que se deve desenvolver suas atividades, caso contrário se demorar muito em uma atividade, poderá atrasar-se para a tarefa, seguinte.

Segundo OLIVEIRA (2002, p. 88):

“É a orientação temporal que lhe garantirá uma experiência de localização dos acontecimentos passados e uma capacidade de projetar-se para o futuro, fazendo planos e decidindo sobre sua vida.”

A estruturação temporal tem que ser construída e exige um trabalho mental da criança que ela só conseguirá realizar quando tiver um desenvolvimento cognitivo mais avançado, mas conforme De Meur, a situar-se segundo a ordem “antes e depois.” Por esse motivo, desde os quatro anos, a criança já pode ser exercitada, para perceber o tempo imediato.

Citando novamente OLIVEIRA (2002, p. 89):

“De início a criança vivência seu corpo, tentando conseguir harmonia em seus movimentos. Mas este corpo, não existe isolado no espaço e no tempo e a criança vai aos poucos captando essas noções.”

Sendo assim pode-se perceber que as noções de corpo, espaço e tempo estão intimamente ligados, pois o corpo coordena-se, movimenta-se dentro de um

espaço determinado, em função de referência, por isso, muitas vezes ouve-se o termo: “orientação espaço temporal de forma integrada.

Capítulo III

Contribuições da Psicomotricidade Visando Amenizar as Dificuldades na Escola, e para a Aquisição de Diferentes Linguagens

3.1 - O Papel da Escola em uma Visão Psicomotora

A família é para a criança, o primeiro núcleo de convivência e de atuação, no qual irá modelando sua construção como pessoa a partir das relações que ali estabelece. Elas serão os primeiros responsáveis pela criação de canais de comunicação e de significação favorecedora da construção, da identidade da criança.

Sendo assim LOPEZ (1995, p. 9), afirma que:

“Para as crianças não é adequado qualquer tipo de sociedade, qualquer tipo de relação, qualquer tipo de escola, etc., mas aquelas que lhes permitem encontrar respostas às suas necessidades mais básicas. O discurso das necessidades da infância é hoje especialmente necessário, porque nem todas as mudanças sociais que estão acontecendo na estrutura familiar e na relação pais e filhos estão livres de riscos para as crianças.”

Neste período precisa-se priorizar as necessidades da infância, estruturando-as e suprimindo todas as carências que possam vir a ter por razões circunstanciais.

Imersa neste processo de construção a criança chega à escola de educação infantil, e deixa de ser um anexo de sua família para ser vista e reconhecida como ela mesma, como uma “pessoinha” que existe separadamente de seu núcleo familiar, mas que não está constituída sequer em sua autonomia ou sua independência e, o

mais importante, o primeiro passo nessa aquisição não foi seu. Portanto é importante que essa separação do meio familiar seja bem-vivida, que a criança sintase segura em relação aos seus pais, que saiba ou perceba que não é “abandonada” em um ambiente desconhecido.

Dessa maneira o educador atuará como mediador, como acompanhante que ajudará a facilitar sua evolução e seu crescimento a partir de suas necessidades individuais.

Nesse meio educativo, a criança tomará consciência de que existe e de que sua existência é prazerosa porque alguém está ali para reconhecê-la, para dar significado à sua ação, e oferecer-lhe uma ressonância ajustada a suas emoções, um espelho de prazer.

Esse clima de acolhida e segurança favorecerá a aquisição de aprendizagens.

Essa capacidade de acolhida requer uma formação que complete a observação, a reflexão e a compreensão das necessidades afetivas e dos comportamentos emocionais dos alunos, fundamentados nos princípios que sustentam a formação de adultos na prática psicomotora. A criança descobrirá no educador formado nessa prática um adulto com disponibilidade para escutar e acolher suas manifestações emocionais, aceitando-as, contendo-as, e fazendo-as evoluir através de sua técnica.

Sendo assim pode-se deduzir que a formação em prática psicomotora oferece recursos para estruturar um projeto educativo que contemple não só a emoção, mas também a compreensão e a contenção dessa emocionalidade, que, sem algumas situações, pode ser excessiva, em outras, inibida ou agressiva ...

O dispositivo que se cria em torno da sessão de Psicomotricidade dá a criança a possibilidade de existir como sujeito original, e ao adulto de articular as estratégias psicopedagógicas que permitem aos alunos a realização de seu próprio

processo de maturação, partindo de suas competências e ajudando na evolução destas.

De acordo com Arnaiz e Lozano (1996), atualmente encontramos nas escolas de educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental muitos alunos com bloqueio no âmbito cognitivo. Frequentemente, essas crianças não estão preparadas, maduras na dimensão mais profunda de seu ser; a afetividade e o desenvolvimento psicomotor. Portanto, para essas crianças é difícil, e às vezes impossível, integrar-se e analisar a informação que recebem a partir de uma perspectiva cognitiva. Não são capazes de fazer uma análise conceitual da realidade uma vez que tem dificuldade no processo de tomada de distância, que vão desde as emoções, das capacidades sensoriais e perspectivas às intelectuais. Dito de outra maneira não são capazes de se distanciar de suas emoções e da invasão de suas fantasias, capacidade que se denomina de descentração.

O acesso à capacidade de descentração permite que a criança faça uma análise cognitiva das qualidades dos objetos, dos parâmetros espaciais e temporais, realizar associações, comparações e agrupamentos, ordenar os objetos segundo diferentes critérios, categorias e classificações e criar espaços mediante a utilização de estratégias baseadas na lógica matemática e do pensamento operatório (Piaget 1969). Dessa forma os objetivos de prática psicomotora e sua filosofia se constituem em um meio idôneo para poder respeitar o processo maturativo de cada criança, isto é para atender a diversidade.

3.2 - A Escola e as Dificuldades de Aprendizagem

A escola tem como objetivos a interação da criança na sociedade facilitando seu sucesso ao mundo dos adultos. Verificamos, porém, que este objetivo está cada vez mais esquecido.

Elas tem selecionado duramente as crianças que tem menos facilidade de aprender. Muitas vezes são as que mais precisam dela, pois são provenientes de um meio sócio-cultural menos privilegiado.

A sociedade atribui melhor ordenado ao indivíduo que possua maior nível de instrução, restituindo à escola uma função redirecionista e inquietante, que a torna um lugar geométrico de contradições psicológicas econômicas e sociais. A célula familiar aponta a escola como solução para colmatar as suas ambigüidades afetivas, sem que descubram as dificuldades cotidianas do mito fascinante da família e sem que equacione a razão de sua destruição na nossa sociedade.

A criança neste contexto não é reconhecida nem respeitada. Sofrendo uma dupla repressão ideológica, uma familiar e outra escolar, não pode com seus próprios meios, dar respostas a tantas solicitações.

A criança é um sintoma de patologia familiar e social; quase totalmente marginalizada, só surge como centro de atenções quando apresenta maus resultados escolares. Stennet, na sua obra, conclui que 10% das crianças com problemas escolares necessitam de ajuda psiquiátrica, demonstrando aliás como Bawer, que o inêxito escolar constitui o primeiro passo para uma perturbação mental.

O inêxito escolar da criança é sentido como inêxito pessoal e profissional (ferida narcísica) do professor e dos pais, que os impede de ajudar a criança na sua superação das dificuldades escolares.

As aprendizagens escolares aparecem à criança como fantasmas repressivos, e muitas vezes diagnosticadas superficialmente, não são perturbações de uma atividade, mas de uma aprendizagem, na qual devem ser postos em causa os métodos pedagógicos, as relações professor-aluno e as repercussões afetivas dos seus resultados.

Vemos muitos professores com programas, procedimentos de ensino, materiais de instrução totalmente inadequados e desestimulantes e, principalmente,

carentes de flexibilidade necessária para adaptar os objetivos de ensino as diferenças individuais dos alunos. Muitas das atividades em sala de aula sem sentido para a criança e com isto as aprendizagens tornam-se difíceis e desinteressantes.

A formação dos professores, quer no nível das educadoras pré-escolares, quer no nível de profissões primárias e secundárias, não pode continuar alheia à investigação psicopedagógica, nem sujeita a segregacionismos de classe. De uma vez para sempre, deve-se equacionar o problema numa ampla e profunda formação científico-pedagógica, independente do escalão de ensino por onde optarão profissionalmente.

A escola e todo o seu meio confrontam-se com problemas sociais, políticos e econômicos que exigem uma solução constantemente reajustada à mudança. A escola deve ser estruturada para as crianças e não ao contrário, isto é, as crianças não podem ser colonizadas a um certo tipo de escola. A escola deve estar a serviço da vida das crianças e das suas necessidades cotidianas. A escola deve favorecer a relação anti-autoritária entre crianças e adultos (pais e professores), permitindo que ela desempenhe um papel decisivo na integração progressiva da criança na realidade social.

A escola não pode ser um centro acumulador de dificuldades, nem uma fábrica de exigências adultas; é preciso restituir-lhe a aventura e o prazer, pela cultura vivida. A célula escolar tem de acompanhar o trabalho produtivo e com ele constatemente renovar-se, através de uma nova ótica social.

Assim a Psicomotricidade assume uma nova ótica psicopedagógica, de característica marcadamente preventiva, e que lhe confere um papel importantíssimo no contexto educativo-social.

Pode-se concluir que a Psicomotricidade é um meio de imprevisíveis recursos, para combater a inadaptação escolar. Não se trata de uma medida absoluta, ou de qualquer requinte pedagógico. A sua importância situa-se antes num terreno de crítica social, que pretende analisar e diagnosticar quais os obstáculos familiares e

sociais que impedem o desenvolvimento global da criança, onde a evolução do esquema corporal, da estruturação espaço-temporal e da maturação psicomotônica ocupam um lugar infra-estrutural de toda a atividade psíquica superior.

Resumindo a grande maioria das dificuldades escolares são conseqüência de uma deficiência de adaptação psicomotora, e as linguagens do grafismo, do cálculo, e da linguagem estão ligadas à evolução das possibilidades motoras. Só a partir de um certo nível de organização motora, de uma coordenação fina dos movimentos e de uma integração vivida espaço-temporal se pode caminhar para as aprendizagens escolares.

3.3 - Principais Fatores da Dificuldade de Aprendizagem

Existe uma concordância de opiniões entre os pesquisadores de que se devem investigar os motivos que levam a criança a não aprender.

Podemos apresentar como os mais freqüentes as seguintes causas:

- **Fatores infra-escolares** – como inadequação de currículos, programas, sistemas de avaliação, relacionamento professor-aluno, métodos de ensinios inadequados;
- **Fatores Psicodinâmicos** – que incluem a maturidade global, o crescimento da criança, a organização cerebral e a sua estabilidade, a conscientização da imagem do corpo, a visão, a audição, a Psicomotricidade e o funcionamento dos órgãos da linguagem articulada, etc;
- **Fatores Sociais** – que incluem o nível econômico, cultural e lingüístico dos pais; a experiência da criança, a oportunidade de jogo e de espaço que a criança tem, bem como a sua viabilidade, cuja existência ou inexistência necessariamente condiciona o vocabulário e a maturação cognitiva; as atitudes sociais perante a leitura e fundamentalmente a qualidade de vida familiar e todas as relações

sociais que influenciam diretamente a segurança e o desenvolvimento global da criança;

- **Fatores Emocionais** – motivacionais e de personalidade que incluem estabilidade emocional a concentração e controle da atenção, que são dependentes do grau de autocontrole tônico que a criança possui e que influenciam a atividade e o desejo de aprender;
- **Fatores Intelectuais** – que incluem a capacidade mental global, as capacidades perceptivas e psicomotoras, a discriminação auditiva e visual, e as capacidades de raciocínio e resolução de problemas e de situações novas que refletem no seu todo o comportamento adaptativo da criança, em que relacionam aspectos de comunicação verbal com os de comunicação não-verbal.

A relação desses problemas é que traduz a aptidão para a leitura e para as outras aprendizagens escolares. Essa aptidão não se consegue como muita gente pode presumir, apenas como resultado do crescimento. Os pais e a sociedade em geral tem de estar alertas para garantirem à criança o conjunto de fatores de desenvolvimento apontados, antes de ela entrar na escola. Aprender a ler exige não só uma maturação de estruturas de comportamento como também uma aprendizagem prévia (pré-aptidão), que possibilita à criança o prazer de aprender eficientemente e facilmente.

As contribuições da Psicomotricidade na aquisição das diferentes linguagens.

3.3.1 - Aquisição da Linguagem

O saber ler e escrever tornou-se uma capacidade indispensável para que o indivíduo se adapte e integra no meio social.

A aquisição da linguagem desempenha um papel decisivo na compreensão do mundo e na transmissão de valores pessoais, sociais e culturais. A criança utiliza o código da linguagem para formular seus sentimentos, suas sensações e valores,

para transmitir e receber informações. Depende muito do meio em que ela está inserida, de seus contatos sociais, e de sua exercitação e treino.

Ajuriaguerra (1984) Le Bouch (1982) Launay e Borel-Maisomy (1986) e outros autores distinguem duas etapas na aquisição da linguagem: pré-lingüística (até dez meses de idade), e lingüística ou semiótica (a partir de dez meses).

Aos dois meses na etapa pré-lingüística, a criança apresenta gestos e mímicas descoordenadas que não tem qualquer significação de linguagem. Aos três ou quatro meses ela emite alguns ruídos conhecidos como lactação, que também fazem parte da língua falada. Aparece quando ela tem alguma sensação de bem estar.

A partir dos doze meses, na etapa lingüística, já com um certo nível de desenvolvimento psicomotor, a criança passa a desenvolver uma linguagem que para Launay, é preparada pelo conjunto das comunicações não verbais do primeiro ano de vida.

Neste período a criança utiliza as primeiras palavras, através da imitação da linguagem do adulto, que representa para ela um modelo, um ponto de referência neste mundo da palavra falada. A criança repete sons e sílabas que normalmente não possuem nenhum sentido para ela (ecolalia). Inicialmente, emite frases de duas palavras, posteriormente vão evoluindo em sua comunicação com o outro, construindo frases que demonstram uma aquisição das estruturas gramaticais básicas.

É necessário para o desenvolvimento da linguagem, que a criança possua necessidade de falar, que seja suficientemente estimulada.

Na faixa de um ano e meio a dois anos, a criança percebe que as palavras são símbolos e que servem para designar os objetos, as situações, as sensações.

LE BOULCH (1984, p. 66), afirma que:

“Primeiro a percepção do objeto ou da situação vivenciada que induz a palavra; mais tarde a percepção da palavra trocará o objeto ou a situação pela representação mental. E nessa fase que o símbolo verbal se tornará o verdadeiro signo sonoro, através do qual a criança exercerá verdadeiramente sua função simbólica.”

Condemarín e Chadwich (1987) fazem uma distinção entre signo que definem como representação direta de um fato, como por exemplo as pegadas deixadas por uma gaivota na areia – símbolo - no qual a relação é indireta e convencional, isto é, aceita pelo grupo, como por exemplo uma bandeira. A nossa comunicação escrita portanto, representa determinadas convenções que dão origem a grafismos e que mantêm uma relação indireta com o significado passando a construir símbolos.

De uma forma progressiva e gradual, a criança vai formando o mundo das palavras e dos conceitos vai entendendo o que lhe falam e vai conseguindo se fazer entender.

Cada nome corresponde a uma representação gráfica e pode ser escrito. O sistema simbólico é assimilado progressivamente em contato com o meio.

Segundo Poppovic a própria língua interior, isto é a fusão da fala e do pensamento (ou seja, comunicação consigo mesmo) é que permite a aquisição de novas etapas no desenvolvimento da linguagem que são a leitura e a escrita.

A linguagem oral da criança, portanto, tem uma grande influência na aquisição da leitura e da escrita.

3.3.2 - A Linguagem Gráfica

Anterior à leitura é a escrita situa-se a linguagem gráfica, que é uma forma de comunicação e expressão. De início a criança desenha pelo prazer de desenhar, realiza traços e rabiscos, verdadeiras “garafujas” que ninguém entende.

Essas garatujaas iniciais são longitudinais e os traços bem desordenados. À medida que vai havendo um maior amadurecimento visomotor, a criança vai conquistando novas estruturas de movimentos e as garatujaas se tornam mais arredondadas, espiraladas. Por último surgem as bolinhas.

Começa a surgir ainda na etapa da “garatujaas” um esboço de representação, o início de uma necessidade de nomear os desenhos. A garatujaa assume, em seguida um novo aspecto. Começa a adquirir o caráter de jogo simbólico (Moreira, p. 32)

A partir dessa fase, a criança utiliza do traço e do desenho para transmitir cada vez mais as informações e se manifestar.

Vayer (p. 55) diz ser a atividade gráfica o primeiro meio construído de comunicação. A linguagem gráfica é portanto em primeira instância, uma atividade gestual.

Para Mário de Andrade (in Moreira, p. 18) “o desenho fala, chega mesmo a ser uma espécie de escritura, uma caligrafia.”

Pois através do desenho as crianças expressam o seu sentimento e transmitem informações sobre elas mesmas.

3.3.3 - A Leitura

A leitura significa muito mais do que um simples processo pelo qual uma pessoa decifra os sinais ou símbolos – como por exemplo, as palavras e as letras – e reproduz o som. Ela sabe ler quando compreende o que lê, quando retira o significado que lê, interpretando os sinais escritos. Existem crianças que conhecem as letras mas não lêem.

No início da leitura, a criança deve diferenciar visualmente as letras impressas e saber perceber que cada símbolo gráfico corresponde a um determinado som.

MORAIS (1986, p. 17) explica que:

“Este processo inicial de leitura, que envolve a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre a Palavra impressa e som, é chamado de decodificação e é essencial para que a criança aprenda a ler, não baste apenas realizar a decodificação de símbolos impressos, é necessário que exista, também, a compreensão e a análise crítica do material lido (...). sem a compreensão, a leitura deixa de ter interesse e de ser uma atividade motivadora, pois nada tem a dizer ao “leitor”. Na verdade só se pode considerar realmente que uma criança lê quando existe a compreensão. Quando a criança decodifica e não compreende, não se pode afirmar que ela está lendo.”

Para que uma criança adquira a leitura é necessário que possua, além de capacidade de simbolização, de verbalização, de desenvolvimento intelectual, algumas habilidades pessoais essenciais. Ela deve possuir capacidade de memorização e acuidade visual, coordenação ocular, mínimo de atenção dirigida e compreensão, noção de lateralidade, esquerda pois nossa escrita se faz linearmente da esquerda para direita. Além disso deve possuir orientação espaço-temporal.

3.3.4 - Escrita

A escrita pressupõe, um desenvolvimento motor adequado, através de habilidades que são essenciais para seu desenvolvimento. Podemos citar a coordenação fina que irá auxiliar numa melhor precisão de traços, precisão correta do lápis ou caneta, bom esquema corporal, boa coordenação óculo-manual. Além disso a criança possui uma tonicidade adequada que irá determinar um maior controle

neuromuscular e conseqüentemente determinará uma maior capacidade de inibição voluntária. A rotação do pulso ao escrever e a posição da folha também devem ser considerados, para não haver um maior dispêndio de energia e não provocar dores musculares no braço. Além disso, a criança necessita de uma organização no espaço gráfico, em termos de orientação espacial e temporal.

A escrita da criança é verificada através da cópia, do ditado, e das redações ou composições livres. Ela não precisa saber ler para copiar.

A cópia permite praticar e desenvolver uma melhor coordenação fina no sentido de auxiliar as “destrezas caligráficas das formas específicas de cada letra”. Auxilia também, a percepção do tamanho, da proporção, do alinhamento, e da indinação das letras.

A cópia também favorece, além dos mecanismos de memorização por seu caráter cinestésico-motor.

Condemain e Chadwick apud. OLIVEIRA (1987, p.182), afirmam que:

“(...) a familiaridade da criança com diversas modalidades de estruturação das palavras e nas frases possui uma síntese que lhe é própria e que nem sempre reproduz a fala, como é o caso dos relatos de experiência.”

Temos que tomar cuidado quando pedimos a realização da cópia indiscriminadamente. Elas podem se tornar desestimulantes para as crianças, quando dadas sem nenhum propósito.

O aluno tem mais dificuldade em realizar o ditado do que a cópia. No ditado ela precisa ter, de antemão, uma representação gráfica do conteúdo, uma representação auditivo-visual.

MORAIS (op. cit p. 18) faz uma análise muito interessante sobre o ditado:

“(...) as palavras ditadas a oralmente pela professora devem ser discriminadas e diferenciadas auditivamente pelo aluno, depois são associadas aos significados, à sua forma gráfica (letras e sílabas que compõem a palavra ouvida e seus respectivos traçados) e são escritas, devendo-se respeitar a orientação espaço-temporal.”

O ditado portanto, é um treino de acuidade auditiva, pois a criança precisa se concentrar para diferenciar os sons emitidos pelo professor. Sua atenção terá que ser seletiva se quiser reproduzir graficamente a linguagem oral.

Na redação o aluno se encontra mais livre para elaborar as palavras e os pensamentos, pois como diz MORAIS (op. cit, p. 18): “as palavras são elaboradas mentalmente, associadas aos respectivos sons, aos significados, à forma gráfica e escritos.”

Normalmente deve-se aprender a ler e a escrever concomitantemente. A leitura, entretanto antecede a escrita. Se uma criança ainda não aprendeu a ler, dificilmente escreverá, pois as palavras que escreve não tem correspondência sonora e, portanto são incompreensíveis.

Vimos então que a Psicomotricidade muito contribui e tem enorme influência na aquisição de todas essas linguagens.

Capítulo IV

A Educação Psicomotora e Reeducação Psicomotora Minimizando as Dificuldades de Aprendizagem e Facilitando a Alfabetização

4.1 – Educação Psicomotora

A educação psicomotora abrange todas as aprendizagens das crianças, dirige-se a todas elas individual ou coletivamente. É indispensável nas aprendizagens escolares e é por isso que é importante que se inicie educação infantil, sem esquecer, que ela acontece desde o nascimento do indivíduo e perdura por todos os momentos da vida da criança.

Inicialmente esta tarefa é por certo dos pais (primeiros educadores), que no dia a dia dispõem de momentos privilegiados para estimular a criança, por exemplo, o banho favorece maravilhosamente a aprendizagem do corpo. Eles devem deixar, ao máximo as crianças enfrentarem as situações nas refeições e nos brinquedos, permitindo que elas encontrem suas atividades.

As professoras também estão no primeiro plano da educação psicomotora, e como já vimos, devemos acabar com a idéia de que os jogos psicomotores constituem perda de tempo, fazendo isso com que as crianças trabalhem o tempo todo, confinados dentro de uma sala, ou em frente de uma folha de papel ofício, cobrindo pontinhos, colorindo com limites desenhos pré-elaborados, executando tarefas em livros ou folhas mimeografadas, deixando assim alguns pais satisfeitos no final de cada mês, pais recebem uma pasta (feita pela professora), cheios de trabalhos que na verdade tolheram a criatividade de seus filhos.

LE BOULCH (1988, p. 11) cita que:

“A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todas as aprendizagens pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações difíceis de conduzir quando já instaladas.”

Isto quer dizer que através dela a criança desde muito cedo poderá perceber melhor o seu corpo, dominar seus movimentos para uma expressão e domínio corporal, melhor orientação de seu próprio corpo no tempo e no espaço. Em suma, ajudá-lo no seu desenvolvimento integral.

SANCHEZ P. Arnaiz, Martinez R. Marta, e PEÑALVER V. Iolanda (2004, p. 75) afirmam que:

A prática psicomotora utilizada na escola comum tem um aspecto preventivo e educativo. Preventivo porque pode prevenir um certo número de dificuldades de comportamento, de aprendizagem, por se tratar de uma prática não-diretiva em que o adulto que intervém pode observar com suas estratégias pedagógicas, as crianças em momentos de expressão intensa e espontânea, vividos através do jogo em um ambiente que dá segurança, a partir da dimensão do prazer sensório-motor, da expressão das emoções e da dinâmica fantasmática e imaginária que a acompanha. A intervenção, nesse contexto, favorecerá o tratamento das dificuldades dos bloqueios, ajudando a criança a se tornar um ser em comunicação.

4.2 – A Educação Psicomotora e as Principais Áreas Estimuladas pela Prática Psicomotora

Segundo Cunha e Castro apud GOMES (1995, p. 21):

“No ser humano psiquismo e motricidade são interdependentes. Não se pode falar em movimento que exclua por completo elementos mentais, nem pensamento isento de qualquer elemento corporal.”

Em outras palavras não há pensamento, sem corpo, atitudes, ou movimentos, nem movimentos que não implique um certo domínio mental.

A prática psicomotora tem como objeto desenvolver o aspecto comunicativo do corpo, o que equívale a dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, de economizar a sua energia, de pensar seus gestos a fim de aumentar-lhes a eficácia e a estética de completar e aperfeiçoar seu equilíbrio.

Entende-se por “Prática Psicomotora” todas as atividades que visam estimular as várias áreas que mencionamos a seguir:

- **Comunicação e Expressão**

A linguagem é função de expressão e comunicação do pensamento e função de socialização. Permite ao indivíduo trocar experiências e atuar verbal e gestualmente no mundo.

Por ser a linguagem verbal intimamente dependente da articulação e da respiração, incluem-se nesta área os exercícios fono-articulatórios e respiratórios.

- **Percepção**

Percepção é a capacidade de reconhecer e compreender os estímulos recebidos. Assim o perceber supõe as sensações acrescidas dos significados

que se lhe atribuem como resultado da experiência.” A percepção está ligada à atenção, à consciência, a memória.

Os estímulos que chegam até nós provocam uma sensação que possibilita a percepção e a discriminação. Primeiramente sentimos através dos sentidos: tato, visão, audição, olfato, e gustação. Em seguida percebemos, realizamos uma mediação entre o sentir e o pensar. E por fim, discriminamos, reconhecemos as diferenças e semelhanças entre estímulos e percepções. A discriminação é que nos permite saber por exemplo, o que é o verde e o que é azul, e a diferença entre o 1 e o 7.

As atividades propostas para esta área devem auxiliar o desenvolvimento da percepção e da discriminação.

- **Coordenação**

A coordenação motora é mais ou menos instintiva e ligada ao desenvolvimento físico. Entendida como a união harmoniosa de movimentos, a coordenação supõe integridade e maturação do sistema nervoso.

Pode-se dividir a coordenação motora em coordenação dinâmica global ou geral, visomanual ou fina e visual.

A coordenação dinâmica global envolve movimentos amplos, com todo o corpo (cabeça, ombros, braços, pernas, pés, tornozelos, quadris, etc.) e desse modo “coloca grupos musculares diferentes em cessão simultânea, com vistas à execução de movimentos voluntários mais ou menos complexos.

A coordenação visomanual engloba movimentos dos pequenos músculos em harmonia, na execução de atividades utilizando dedos, mãos e pulsos.

A coordenação visual refere-se a movimentos específicos com os olhos nas mais variadas direções.

As atividades psicomotoras propostas para a área de coordenação estão subdivididas nestas três áreas.

- **Orientação**

A orientação ou estruturação espacial temporal é importantíssima no processo de adaptação do indivíduo ao ambiente, já que todo o corpo, animado ou inanimado, ocupa necessariamente um espaço em um dado momento.

Para COSTE (1978, p. 58) “toda esta percepção do mundo é uma percepção espacial, na qual o corpo (que não se reduz, nem para o interior, nem para o exterior, à superfície da pele) é o termo de referência.

A orientação espacial e temporal corresponde a organização intelectual do meio, e está ligada à consciência, à memória e às experiências vividas pelo indivíduo.

- **Conhecimento Corporal e Lateralidade**

A criança percebe seu próprio corpo por meio de todos os sentidos. Seu corpo ocupa um espaço no ambiente em função do tempo, capta imagens, recebe sons, sente cheiros e sabores, dor e calor, movimenta-se.

Defontaine apud GOMES (1995, p. 21) afirmam que:

“A noção do corpo está no centro do sentimento de mais ou menos dispossibilidade e adaptação que temos de nosso corpo e está no centro da relação entre o vivido e o universo. É nosso espelho afetivo somático ante a imagem de nós mesmos, do outro e dos objetos.”

O corpo é o nosso veículo de comunicação e interação com o mundo e só através dele pode interagir e participar das diversas ações projetando assim todos os nossos ideais.

Desta forma Gilharme apud GOMES (1995, p. 22) citam que:

“O esquema corporal da maneira como se constrói e se elabora no decorrer da evolução da criança, não tem nada a ver com uma tomada de consciência sucessiva de elementos distintos, os quais, como um quebra-cabeças, iriam pouco a pouco encaixar-se uns aos outros para compor um corpo completo a partir de um corpo desmembrado. O esquema corporal revela-se gradativamente à criança da mesma forma que uma fotografia revelada na câmara escura mostra-se pouco a pouco para o observador, tomando contorno, forma e coloração cada vez mais nítidos. A elaboração e o estabelecimento deste esquema parecem ocorrer relativamente por volta dos quatro ou cinco anos. Isto é ao lado da construção de um corpo “objeto”, estruturado e representado como um objeto físico, cujos limites podem ser traçados a qualquer momento, existe uma experiência precoce, global e inconsciente do esquema corporal, que vai pesar muito no desenvolvimento ulterior da imagem e representação de si.”

À medida em que a criança vai crescendo e se desenvolvendo ela começa a tomar consciência de si mesmo, de seu corpo se relacionando com o mundo e com os outros.

Para Mariane Frostig, o conhecimento corporal abrange: a imagem corporal ou seja a representação visual do corpo, a impressão que a pessoa tem de si como bonita, alta, etc.; o conceito corporal que é o conhecimento intelectual sobre as partes e as funções; e o esquema corporal, que em nossa mente regula a posição dos músculos e partes do corpo. O esquema corporal é inconsciente e se modifica com o tempo.

Quando tratamos de conhecimento corporal inserimos a lateralidade, já que é a “bússola” de nosso corpo e assim possibilita nossa situação no ambiente. A

lateralidade diz respeito à percepção dos lados direito e esquerdo e da atividade desigual será manifestada ao longo do desenvolvimento e da experiência.

A lateralização segundo COSTE (1978, p. 66), “acompanha a cada um de seus passos: localização do próprio corpo, projeção de pontos referenciais a partir do corpo, e depois, organização do espaço independente do corpo.

FONSECA (1993, p. 279/280), especifica “a lateralidade como ocular (olhos), auditiva (ouvidos), manual (mãos), pedal (pés) e expressiva (gestos).”

Perceber que o corpo possui dois lados e que um é mais utilizado que o outro é o início da discriminação entre a esquerda e a direita Spiomick, citado por Tamir B. Alves divide o desenvolvimento da lateralidade em etapas. De início, a criança não distingue os dois lados do corpo, num segundo momento, ele compreende que os dois braços encontram-se um de cada lado de seu corpo, embora ignore que sejam “direito e esquerdo.” Aos cinco anos aprende a diferenciar uma mão da outra e um pé do outro. Aos seis anos, a criança tem noção de suas extremidades direita e esquerda e noção dos órgãos pares, apontando sua localização em cada lado de seu corpo (ouvidos, sobrelhas, membros, etc). aos sete anos, sabe com precisão quais são as partes direita e esquerda do seu corpo.

As atividades psicomotoras auxiliam a criança a adquirir boa noção de espaço e lateralidade e boa orientação com relação a seu corpo, aos objetos, às pessoas e aos sinais gráficos.

4.2.1 – Habilidades Conceituais

A matemática pode ser considerada uma linguagem cuja função é expressar relações de quantidade, espaço, tamanho, ordem, distância, etc.

Johason Myklebust apud GOMES (1995, p. 23) afirmam que:

“As atividades psicomotoras são quase como pré-requisitos para o desenvolvimento lógico-matemático, de habilidades conceituais como área psicomotora. Na medida em que brinca com formas, quebra-cabeças, ou panelas, a criança adquire uma visão dos conceitos pré-simbólicos de tamanho, número e forma. Ela enfia contas no barbante e aprende sobre seqüência e ordem, aprende as frases: acabou, não mais, muito, o que amplia suas idéias de quantidade.”

As brincadeiras, jogos e expressões de linguagem do dia a dia ajudam a criança a construir novos conceitos e adquirir noções para as habilidades matemáticas.

Segundo Kami apud GOMES (1995, p23):

“A criança progride na medida do conhecimento lógico-matemático, pela coordenação das relações que anteriormente estabeleceu entre os objetos. Para que construa o conhecimento físico (referente a cor, peso, etc), a criança necessita ter um sistema de referência lógico-matemático que lhe possibilita relacionar novas observações com o conhecimento já existente, por exemplo: para perceber que um peixe é vermelho, ela necessita de um esquema classificatório para distinguir o vermelho de todas as outras cores e outro esquema para distinguir o peixe de todos os demais objetos que conhece.”

O conhecimento lógico-matemático se dá gradativamente a partir das vivências da criança e de aquisição de novas referências somando assim à aquelas que tinham anteriormente.

4.2.2 - Habilidades Psicomotoras e o Processo de Alfabetização

As habilidades psicomotoras são essenciais ao bom desempenho no processo de alfabetização. A aprendizagem da leitura e escrita exige habilidades tais como:

- Dominância manual estabelecida (área da lateralidade);
- Conhecimento numérico suficiente para saber, por exemplo, quantas voltas existem nas letras m ou n, ou quantas sílabas formam uma palavra (área de habilidades conceituais);
- Movimentação dos olhos ou dedos, prensão adquirida para segurar o lápis e papel para folhear (área de coordenação visual e manual);
- Discriminação de sons (área de percepção auditiva);
- Adequação da escrita às dimensões do papel, reconhecimento das diferenças dos pares b/d, p/q, etc.; orientação de leitura e da escrita da esquerda para direita, manutenção da proporção de altura e largura das letras, manutenção do espaço entre as palavras e escrita orientada pelas pautas (área de percepção visual, orientação espacial, lateralidade, habilidades conceituais);
- Pronúncia adequada de vogais, consoantes, sílabas, palavras (área de comunicação e expressão);
- Noção de linearidade da disposição sucessiva de letras, sílabas e palavras (área de orientação – temporo-espacial);
- Capacidade de decompor palavras em sílabas e letras; (análise);
- Possibilidade de reunir letras e sílabas para formar novas palavras (síntese).

4.3 – A Reeducação Psicomotora e suas Aplicações

Vista sobre a importância da Psicomotricidade para a alfabetização, a reeducação psicomotora segundo FILHO & SÁ (1995, p. 66) “constitui uma abordagem dos problemas de motricidade e da emoção, perturbadas, auxiliando o indivíduo nas múltiplas ações da vida corrente.”

Portanto a reeducação desse ser usada como recurso para modificar comportamentos adquiridos por algum tipo de bloqueio que certamente vai interferir negativamente no desenvolvimento e causando dificuldades de aprendizagens.

A reeducação psicomotora deve começar o mais cedo possível.

É relativamente fácil para que uma criança bem nova adquira as estruturas motoras, ou estruturas corretas, mas se esta já assimilou esquemas errados, o reeducador deverá fazer com que os esqueça antes de inculcar-lhes os esquemas corretos.

Segundo COSTE (1978, p. 75) “pode-se conceber a reeducação psicomotora segundo dois eixos diferentes sobre os quais não se excluem mutuamente.”

a) **A Reeducação Psicomotora como Técnica de Condicionamento**

A reeducação psicomotora foi constituída em torno de uma certa técnica que consiste em eliminar no sujeito os mecanismos e hábitos cuja aquisição deu lugar às perturbações que o conduziram a reeducação.

É necessário que a apresentação do exercício sejam feitas de forma lúcida, e a presença encorajadora e gratificante do terapeuta permitirão estimular a criança.

Os fenômenos relacionais em ação em toda terapia investem-se na progressão metodológica de reeducação: a criança relata no exercício as tensões que experimenta a respeito do terapeuta, suas resistências são vencidas pela repetição e o

encadeamento dos exercícios, sua afeição participa em sua aplicação. Inversamente o terapeuta lê o seu poder e a sua perícia nos progressos realizados pela criança.

b) A Reeducação Atitude Essencialmente Relacional

O aspecto relacional e afetivo da relação terapêutica pode ser o elemento determinado da dinâmica da cura.

O terapeuta lhe proporá, antes de tudo, o meio de reconstituir, num contexto, lugar e tempo privilegiados, um diálogo e uma comunicação que lhe faltavam, essa relação será instaurada pelo canal de comunicação corporal, de tal maneira que a criança restabelece seu corpo como pivô central de suas relações com os outros, reabilita a sua gestualidade como meio de expressão e assim sua atitude e suas posturas, sob o olhar do terapeuta.

As realizações motoras são agora secundárias simples suporte de relação. A progressão da cura será identificada à progressão da relação afetiva e das projeções fantasmáticas da criança na pessoa do terapeuta. É possível localizar grandes momentos, mais ou menos constantes: fase de agressividade, a qual corresponde à tomada de contato, fase de identificação, (fornecendo o terapeuta o modelo de um ego ideal) e fase de aquisição de autonomia (liquidação de fenômenos de transparência).

c) Unidade de Ponto de Vista

Subsiste o fato de as duas direções precedentes não se oporem, considerando a reeducação motora a sua unidade.

Em ambos os casos a relação terapêutica é de alta qualidade. Os seus princípios são: a escuta, a atenção, a benevolência que caracterizam toda a finalidade readaptativa. O aspecto lúdico como já vimos é necessário à apresentação de exercícios que sempre podem (com um pouco de imaginação) passar por jogos.

Enfim, tanto num caso como no outro, o corpo, é o proscênio desta situação. Para que a criança possa exteriorizar suas emoções e utilizar sua energia, é lhe

necessário interiorizar regras e condutas que lhe permitam assumir os imperativos de seu meio.

Especialmente, a reeducação deve acontecer quando se evidenciar na criança perturbações psicomotoras: os hiperativos, capetas, bagunceiros, etc.

É difícil classificar tais perturbações, os exemplos:

- Atraso no desenvolvimento motor;
- Grandes déficits motores;
- Perturbações de equilíbrio;
- Perturbações da sensibilidade;
- Perturbações do esquema corporal;
- Perturbações da lateralidade;
- Perturbações da estrutura espacial;
- Perturbações da orientação temporal;
- Perturbações afetivas.

Muitas vezes, os distúrbios psicomotores não se apresentam sozinhos, mas num contexto global, onde problemas de nível mental, problemas psiquiátricos e neurológicos, podem estar presentes e geralmente determinados sintomas desencadeiam outros distúrbios secundários, caracterizados como afetivos.

De acordo com DE MEUR (1991, p. 33):

“A reeducação é urgente sobretudo para os problemas afetivos. Quanto mais a criança se bloqueia em um tipo de reações, sente-se mais angustiada, e as punições ou as observações de seus conhecidos só agravam essa angústia. A reeducação ajudará a dotar um outro comportamento e, pouco a pouco os que a cercam a verão de forma mais positiva.”

A criança deve sentir-se aprovada, ajudada e não julgada por todos que a cercam, pois só a ação de uma reeducadora, sem apoio, não surte efeito.

Caso seja necessário, a reeducação psicomotora pode começar a partir dos dezoito meses para as crianças que acusam atraso motor, grande déficit motor ou bloqueio afetivo. Neste caso, será mais uma educação que uma reeducação, mas como se trata de “dificuldades psicomotoras”, será orientada conforme o modelo de uma reeducação.

Quanto aos problemas de esquema corporal e de estruturação espacial; pode-se iniciar o trabalho com crianças de aproximadamente cinco anos de idade.

A idade de seis anos é a mais comum para as reeducações, pois é na fase de alfabetização que o professor constata mais seguramente as deficiências de organização espacial, ou temporal da criança sua lentidão no trabalho e sua falta de concentração.

As idades citadas são as ideais para o início de uma reeducação, mas infelizmente a reeducação de crianças com idades avançadas, às vezes até de jovens de dezesseis anos é freqüente, pois a negligência tanto dos pais como dos educadores, deixarem que as dificuldades se acumulassem, por não terem compreendido que o problema estava na própria base de aprendizagens, ou por não terem se convencido da pertinência de uma reeducação.

Citando novamente DE MEUR (1991, p. 24):

“Uma reeducação bem dirigida ajuda a criança a resolver seu problema a partir do momento em que surge, a perder menos tempo para se desenvolver afetiva e intelectualmente, em suma torná-la feliz na escola e na sociedade.”

E a criança será beneficiada, apta a desenvolver suas habilidades e potencialidades fazendo do universo escolar não só mais um espaço de convívio, mas de novas conquistas motoras afetivas e cognitivas.

CONCLUSÕES

Ao analisar a criança em sua totalidade, verifica-se que o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento humano.

As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre o seu corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades do uso significativo dos gestos e posturas corporais. O movimento humano portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite as crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu ter expressivo.

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar, resultam de interações sociais e das relações do homem com o meio: são movimentos cujos significados tem sido construídos em função das diferentes necessidades e interesses corporais humanos presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos as crianças também se apropriam do repertório de cultura corporal na qual estão inseridos.

Nesse sentido as instituições de Educação Infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas, acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimento acerca de si mesma, dos outros, e do meio em que vivem.

Por isso é tão importante a Psicomotricidade na educação infantil, pois o trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, proporcionando um amplo desenvolvimento dos aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal da criança.

As aquisições do esquema corporal, a lateralidade, e a estruturação espacial e temporal, ou seja, os elementos básicos de Psicomotricidade, influem no desenvolvimento global da criança, já que o comportamento motor, o emocional e o intelectual estão diretamente ligados.

Sabe-se que todos esse elementos muito contribuirão para que ocorra uma aprendizagem segura e bem sucedida.

Para isso a escola não pode continuar a ser seletiva, e sua função é garantir um apoio a “todas” as crianças.

A aprendizagem tem que ter o necessário ingrediente lúdico e emocional base de todo o sucesso e de toda a gratificação cultural.

Sabe-se que as dificuldades de aprendizagens e escolares está fortemente assentado na incapacidade da escola de alfabetizar todos os sujeitos, de respeitar a diversidade de saberes de cada indivíduo. Crianças que pertencem a um bom nível social, que são incentivados pelos pais e pertencem a mundo letrado aprendem a ler e escrever muito mais rápido do que aqueles que provêm de um meio desfavorecido. Portanto é preciso conduzir lucidamente aprendizagem a seu nível de compreensão, de forma que seja significativa para a criança, e não uma aprendizagem ilógica, onde só os privilegiados e favorecidos do seu capital cultural são bem sucedidos.

Constata-se sobre a importância de trabalhar a Psicomotricidade nas escolas em que hajam crianças em idade pré-escolar por se tratar de pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura, escrita, e matemática.

Verifica-se que a praxis psicomotora deve estar presente na escola a partir do maternal favorecendo a organização do esquema corporal, imagem corporal, o desenvolvimento e aprendizagem, ampliando as possibilidades no mundo – um – ser no mundo com o outro repleto de possibilidades de fazer de si e para a humanidade compreendendo que no movimento está o grande poder de intervenção no futuro da

sua história. A criança inibida no movimento espontâneo, se vê restringida em sua ação no mundo, restringindo o ser.

No contexto terapêutico, trabalha-se atendendo as dificuldades e os impedimentos que não permitem o desenvolvimento harmônico da pessoa (Aucouturier 1977, 1985).

A Psicomotricidade como método psicopedagógico revolucionário abre enormes horizontes de reflexão no sentido de mudar e repensar a política educacional. É necessário que os professores gostem mais de facilitar o desenvolvimento global das crianças do que de comandá-las, permitindo que elas expressem, antes de lhes impor o que devem pensar de fazer, e solicitar-lhes as predisposições criadoras, antes de se preocuparem em cumprir programas e atingir resultados.

ANEXOS

BIBLIOGRAFIA

Coste, Jean Claude. **A Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: 2ª ed. Zahar Editores, 1978.

DE MEUR, A. STAES, L. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação**. São Paulo: Manole, 1991

FERREIRA, Idalina Ladeira e CALDAS Sarah P. Souza. **Atividades na Pré-escola**. São Paulo: Saraiva, 1997.

FILHO, Audir Bastos e SÁ, Claudia Maria. **Psicomovimentar**. São Paulo: Papirús Editora, 2001.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre. 2ª ed. Artes Médicas, 1995

_____. **Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica de Fatores Psicomotores**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Psicomotricidade**. 3.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicomotricidade Perspectivas Multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática de Educação Física. 4.ed. São Paulo : Scipione, 1994.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil**. Petrópolis: 13ª ed. Editora Vozes, 2004.

GOMES, Vera Miranda. **Prática Psicomotora na Pré-escola**. São Paulo: 3ª ed. Ática, 1995.

LE BOULCH, Jean. **Educação Psicomotora à Psicocinética na Idade Escolar**. Porto Alegre: 2ª ed. Artmed, 2002.

LOPES, Josiane. **Jean Piaget. “A Lógica Própria da Criança como Base de Ensino**. Nova Escola, São Paulo, 95, p. 10 a 13, Agosto, 1996.

MARTINEZ, Rabadán Marta, PEÑALVER Iolanda Vives, SANCHEZ Pilar Arnaiz. **A Psicomotricidade na Educação Infantil uma Prática Preventiva e Educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO – **Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curriculum Nacional para Educação Infantil**. Volume 3. Brasília: MEC, 1998.

MORAIS, Antônio Manuel Pampola. **Distúrbios de Aprendizagem: uma abordagem: Uma Abordagem Psicopedagógica**. São Paulo: Edicon, 1986.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

OLIVEIRA, Gislene Campos. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação num Enfoque Psicopedagógico**. Petrópolis: 4ª ed. Editora Vozes, 2000.

SANTOS, Fernando Tadeu. **Educação por Inteiro**. Nova Escola, São Paulo, 160, p. 30 a 32, março, 2003.

VAYER, P. **O Equilíbrio Corporal: Uma Abordagem Dinâmica dos Problemas de Atitude e do Comportamento**. Trad. De Maria Aparecida Pobst, Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I – A PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL	
1.1 - Fundamentação Teórica	09
1.2 - Algumas idéias e Contribuições de Wallon no Desenvolvimento da Criança	10
1.2.1 - Wallon na escola: Humanizar a Inteligência	13
1.2.2 - O Eu e o Outro	13
1.3 - Contribuições de Piaget: A Criança e a Construção da Inteligência	14
1.3.1- Estágios que Descrevem a Evolução do Raciocínio	16
1.3.2 - Construtismo o que é	17
1.3.3 - Construtismo das Alturas Pesquisa Teórica para a Sala de Aula	17
1.4 – A Criança, a Escola, e o Movimento	18
CAPÍTULO II - A PSICOMOTRICIDADE E OS ELEMENTOS BÁSICOS	
2.1 – O Esquema Corporal	24
2.2 – O Corpo Vivido	26
2.3 - Conhecimento das Partes do Corpo	27
2.4 – Orientação Espaço Temporal	29
2.5 – Organização Espaço-Corporal	29
2.6 – Lateralidade	30
2.7 – A Estruturação Espacial	31
2.8 - A Orientação Temporal	33

CAPÍTULO III – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE	
VISANDO AMENIZAR AS DIFICULDADES NA	
ESCOLA E PARA A AQUISIÇÃO DAS DIFERENTES	
LINGUAGENS	
3.1 – O Papel da Escola em uma Visão Psicomotora	36
3.2 – A Escola e as Dificuldades de Aprendizagem	38
3.3 – Principais Fatores da Dificuldades de Aprendizagem	41
3.3.1 – Aquisição da Linguagem	42
3.3.2 – A Linguagem Gráfica	45
3.3.3 – A Leitura	45
3.3.4 – Escrita	46
CAPÍTULO IV – A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E REEDUCAÇÃO	
PSICOMOTORA MINIMIZANDO AS	
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E	
FACILITANDO A ALFABETIZAÇÃO	
4.1 – A Educação Psicomotora	49
4.2 – A Educação Psicomotora e as Principais áreas	
Estimuladas pela Prática Psicomotora	51
4.2.1 – Habilidades Conceituais	55
4.2.2 – Habilidades Psicomotoras e o Processo de	
Alfabetização	57
4.3 – A Reeducação Psicomotora e suas Aplicações	58
CONCLUSÕES	63
ANEXOS	66
BIBLIOGRAFIA	71
ÍNDICE	73
FOLHA DE AVALIAÇÃO	75

FOLHA DE AVALIAÇÃO

UNIVERSIDADE CANDIDO MENDES

PROJETO A VEZ DO MESTRE

Pós-Graduação “Lato Sensu”

Título da monografia: A Importância da Psicomotricidade na Educação Infantil

Autor: Maria Cristina F. Pacheco

Data da Entrega: _____

Avaliado por: _____ **Conceito:** _____