

Sônia Regina Brizolla Ferronato

**Psicomotricidade e Formação de Professores: uma proposta de
atuação**

Puc-Campinas
2006

Sônia Regina Brizolla Ferronato

Psicomotricidade e Formação de Professores: uma proposta de atuação.

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de ensino Superior do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Maria Eugênia de L. Montes Castanho.

PUC-Campinas
2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autor (a): FERRONATTO, Sônia Regina Brizolla

Título: "PSICOMOTRICIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA DE ATUAÇÃO"


Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de L. M. Castanho

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 01/06/2006

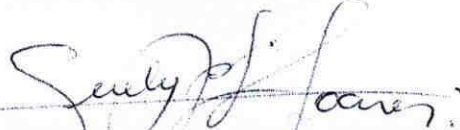
BANCA EXAMINADORA



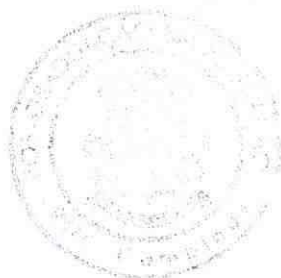
Profa. Dra. Maria Eugênia de L. M. Castanho



Profa. Dra. Maria Cecilia Martins



Profa. Dra. Suely Aparecida Galli Soares



À minha mãe, mulher simples e sábia, que sempre está ao meu lado em todos os momentos da minha vida. E que com sua simplicidade me fez acreditar que eu poderia ir mais além.

Para Leopoldo, razão do meu viver. Tão menino soube compreender minha ausência, incentivando-me quando o cansaço se fazia em meu olhar.

Ao meu pai, que desde pequena me mostrou o mundo do lúdico, da fantasia, da Psicomotricidade, sem ao menos saber que tudo o que fazia para mim, tinha um pouquinho dela.

Ao Mário, amor, companheiro, segurança, partilha, sempre que acreditou em mim, apoiando e incentivando-me.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é algo difícil, pois nem sempre expressamos tudo o que queremos realmente. Mas, é muito bom saber que podemos sempre contar com as pessoas que de certa forma nos ajudaram a construir nosso caminho.

Agradeço a Deus pela oportunidade de viver, de renascer para poder construir este trabalho. Por me guiar, me proteger e me dar a esperança para acreditar em um mundo melhor.

Ao Mário, meu companheiro, meu apoio, que me incentivou e acreditou em mim.

Ao meu filho Leopoldo, que muitas vezes foi privado da minha companhia, mas soube compreender e seguir os meus ensinamentos. Você é sem dúvida um filho maravilhoso!

À minha irmã Bete, sempre presente, desde o início. Você foi o apoio, a ajuda, o incentivo. Sei que muitas vezes pensei em desistir, mas você sempre esteve ao meu lado me mostrando que valia a pena continuar.

À Kelly, que desde o meu engatinhar no Mestrado, me recebia com carinho. À Regina e ao Luiz, este mesmo não estando aqui, sempre nos atendeu com paciência e boa vontade.

Ao José Antonio, que com dedicação fez a correção do meu trabalho.

À professora Maria Cecília, que aceitou participar da banca, e com competência e atenção mostrou-me alguns caminhos a seguir.

À querida professora Sueli Soares, que acreditou em mim, estendeu-me a mão no momento em que eu mais precisei. Com quem tive a alegria de compartilhar momentos importantes da minha vida.

Você é com certeza uma pessoa inesquecível. Obrigada pelo apoio, carinho e por fazer parte da minha história. Obrigada é pouco. Em você eu me espelho, pela luta, pela perseverança, pela competência, caminhos que quero percorrer.

À Maria Eugênia, minha orientadora com quem tive a alegria de conhecer e compartilhar meus sonhos. Você também é inesquecível, me fez acreditar em minha capacidade e nas minhas possibilidades, sempre me incentivando a melhorar. O que aprendi com você jamais esquecerei. Sua doçura, sua firmeza e competência me seguirão por todos os caminhos que percorrerei.

Obrigada querida, por me acolher, acalmar meu pranto e seguir comigo até aqui.,

“ História era um registro de crueldade e violência, uma sucessão contínua de regicídios, de reis que matavam as esposas, irmãos e sobrinhos; a geografia apenas mapas; a poesia não era senão um exercício de memória. O estudo na escola me estonteava com conhecimentos e fatos pelos quais eu me interessava muito pouco. Se acaso alguém me houvesse alertado o interesse, se antes de cada matéria lessem algum prefácio estimulante que me despertasse a inteligência, me oferecesse fantasias em lugar de fatos, me divertisse e intrigasse com o malabarismo dos números, romantizasse mapas, desse-me um ponto de vista a respeito da História e me ensinasse a música da poesia, talvez eu tivesse sido um erudito”.

Charles Chaplin.

RESUMO

Este trabalho vincula-se à linha de pesquisa: Universidade, Docência e Formação de Professores analisa o curso de Pedagogia da Puc-Campinas, tratando do seguinte questionamento: A Psicomotricidade como uma disciplina do curso de Pedagogia, poderá auxiliar o professor da educação Infantil em sua prática pedagógica? Verificou-se por meio de literatura e de entrevistas, que esta ciência é superficialmente abordada no referido curso. A Psicomotricidade tem sido estudada e discutida por vários autores, levando-se em consideração as fases do desenvolvimento da criança e a sua colaboração para o desenvolvimento intelectual das mesmas. O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de atuação em Psicomotricidade para a formação do professor, enfatizando sua importância para a Educação Infantil, verificando a aquisição de habilidades motoras, necessárias para um bom desempenho da aprendizagem. Sendo assim, esse trabalho demonstra para os professores a importância da Psicomotricidade e que a falta desta pode afetar o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças que estão iniciando a vida escolar, ou seja, a Educação Infantil.

Palavras-chave: Formação de Professores - Psicomotricidade – Educação Infantil.

ABSTRACT

This work associates the research line to it: University, Docence and Formation of Professors analyze the course of Pedagogy of the Puc-Campinas, treating to the following questioning: The Psicomotricity as one disciplines of the course of Pedagogy, will be able to assist the professor of the Infantile education in pedagogical practical its? It was verified by means of literature and of interviews, that this science is superficially boarded in the related course. The Psicomotricity has been studied and argued for some authors, taking itself in consideration the phases of the development of the child and its contribution for the intellectual development of the same ones. The objective of this work is to present a proposal of performance in Psicomotricity for the formation of the professor, being emphasized its importance for the Infantile Education, verifying the acquisition of motor, necessary abilities for a good performance of the learning. Being thus, this work demonstrates for professors importance of Psicomotricity and that the lack of this can affect the development of the reading and the writing in the children who are initiating the pertaining to school life, or either, the Infantile Education.

Word-key: Formation of Professors - Psicomotricity - Infantile Education.

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo 1	
Educação Infantil: História e Formação de Professores.....	15
1.1 Caracterização da Educação Infantil no Brasil.....	30
1.2 Organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	33
1.2.1 Organização por idade.....	34
1.2.2 Organização em âmbito e eixos.....	35
1.3 O Professor de Educação Infantil.....	37
1.4 A Formação e Atualização dos Professores.....	39
1.5 Formação Inicial.....	42
1.6 O Professor e a Psicomotricidade.....	45
Capítulo 2	
Psicomotricidade: Definição e Revisão Histórica.....	47
2.1 Elementos Básicos da Psicomotricidade.....	53
2.2 Fundamentos Teóricos para o Desenvolvimento Humano.....	60
2.3 Estimulação, Educação, Reeducação e Terapia Psicomotora.....	77
2.4 A Psicomotricidade como alternativa pedagógica.....	84
2.5 A Psicomotricidade na Escola.....	85
2.6 Fatores que interferem na aprendizagem escolar.....	89
2.7 A importância do brincar para as crianças.....	95
Capítulo 3	
Percurso Metodológico.....	105
Capítulo 4	
A Proposta de Atuação da Disciplina Psicomotricidade como parte do currículo do curso de Formação de Professores.....	116
4.1 Proposta de atuação para um semestre letivo da disciplina Psicomotricidade.....	123
4.2 Atividades desenvolvidas na sala de aula.....	125
Considerações Finais.....	136
Bibliografia.....	139

INTRODUÇÃO

Plantas e Árvores, para crescerem fortes, devem estender, firmemente suas raízes no solo.

Da mesma forma, a geração de vocês (crianças) encontra-se na época de firmar as raízes no curso da vida.

Todos os esforços diários seja estudando ou fortalecendo o corpo, transformam-se em raízes da vida. (Daisaku Ikeda).

A nova Lei de Diretrizes e Bases (1997) reconhece que a educação começa nos primeiros anos de vida. Em seu artigo 29 está escrito:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (SAVIANI, 1997, p.172).

Continua o art.30:

A educação infantil será oferecida em:

I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade.

II – Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (SAVIANI, 1997, p.172).

Sobre a formação do docente, diz o art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.(SAVIANI, 1997, p.181)

O Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental do MEC (Brasil, Mec, SEF,1998), diz que a formação desse professor deve estar relacionada ao saber fazer e ao saber explicar o fazer.

Apesar do avanço das discussões que os documentos refletem e dos esforços dos profissionais da Educação Infantil, ainda são muitos os desafios para melhorar e garantir, na prática, a qualidade da Educação Infantil, sobretudo quanto à formação do educador. O decreto 3.554, assinado em agosto de 2000,

estabelece que os professores devem ser formados, preferencialmente em cursos Normais Superiores, uma modalidade que ainda não existia nas faculdades e universidades brasileiras. Este decreto vem ao encontro do cumprimento do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), que diz que preferencialmente serão admitidos, a partir de 2007, professores com nível superior para atuar no magistério da Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Isto significa que, pelo menos nas grandes metrópoles, o magistério de nível médio está acabando.

A Psicomotricidade é uma ciência relativamente nova, que, por ter o homem em movimento como objeto de seu estudo, engloba várias outras áreas: educacionais, pedagógicas e de saúde. Envolve-se com o desenvolvimento global e harmônico do indivíduo desde o nascimento. Portanto, é a ligação entre o psiquismo e a motricidade. Há várias definições acerca do que seja a Psicomotricidade e seu estudo é bastante recente. O termo evoluiu, seguindo uma trajetória teórica e depois prática, até chegar a um meio-termo entre essas duas. A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade tem a seguinte definição: “uma ciência que tem como objetivo o estudo do homem por meio do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo”. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE)

O desenvolvimento psicomotor acontece num processo conjunto de todos os aspectos (motor, intelectual, emocional e expressivo), dividindo-se em duas fases:

- primeira infância (0 a 3 anos)
- segunda infância (3 a 7 anos)
- completando-se maturacionalmente por volta dos 8 anos de idade.

Le Boulch (1995, p.221), observa que “75% do desenvolvimento psicomotor ocorre na fase pré-escolar e o bom desenvolvimento desta área facilitará o processo de aprendizagem futura”.

Portanto, é muito importante que o professor da Educação Infantil tenha conhecimento de que a criança atua no mundo por meio de seus movimentos, e que as experiências precoces são de grande importância, pois criam a base para o indivíduo desenvolver sua independência e autonomia corporal e sua maturidade sócio-emocional, já que, ao experimentar diferentes situações, a criança sempre se encontra em relação com o outro ou com o espaço ou com o objeto, trocando conteúdos entre seu “eu” e o outro.

Entende-se aqui por desenvolvimento humano aquele integrado do crescimento, da maturação, das experiências pelas quais o indivíduo passa e a adaptação deste corpo ao ambiente, respeitando-se a individualidade de cada pessoa, sua herança única, bem como as condições ambientais nas quais este indivíduo está inserido. Isto inclui os aspectos físico ou motor, afetivo-social ou relacional e cognitivo.

Segundo vários autores citados a seguir, o movimento facilita os outros desenvolvimentos (cognitivo, afetivo, social e relacional), e alguns autores fundamentam o comportamento humano de acordo com três vertentes: a motora que nos situa sobre a evolução motora no movimento, tendo Harrow (1993) desenvolvido uma taxionomia do domínio psicomotor, dividindo os níveis em

movimentos reflexos, básicos e fundamentais, habilidades perceptivas e habilidades físicas, movimentos especializados e comunicação não-verbal. Entre outros autores da vertente motora, estão Simpson (1967), Singer (1980) e Gallahue (1982). A segunda vertente é a cognitiva, e aí Bloom (apud FILINCHUM, 1981) desenvolveu uma taxionomia de objetivos do domínio cognitivo, ordenando as operações mentais gradativamente, analisando a relação entre desenvolvimento motor e os processos e operações mentais. Nesta vertente estão também Bruner (1969), Magill (1984) e Piaget (1982). A terceira vertente é a afetivo-social, que transfere às emoções a “raiz” da ação, sendo a mesma o fator de organização e o meio de comunicação com o mundo. Alguns autores se referem ao comportamento motor como sendo psicomotor, em função do envolvimento afetivo e cognitivo na maior parte dos movimentos executados. É a vertente afetivo-social que fundamentará teoricamente a visão de psicomotricidade adotada neste trabalho.

Propõe-se ao professor da Educação Infantil conhecer o desenvolvimento psicomotor para que seja possível estimulá-lo em sua prática pedagógica. A proposta deste trabalho vem ao encontro da necessidade acima descrita: que a Psicomotricidade seja abordada com maior ênfase na formação do professor de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Assim, estaremos atendendo ao Referencial Pedagógico Curricular que estabelece que a formação desse professor deve estar relacionada ao saber, ao saber fazer e ao saber explicar o fazer. Estaremos, sobretudo, atendendo à necessidade de conquistar qualidade nas ações educativas, para propiciar o melhor desenvolvimento possível às crianças.

Saber como o aluno aprende e constrói seu conhecimento, bem como compreender as dimensões das relações com a escola pode contribuir para o entendimento dos processos da aprendizagem e do ensino.

Olhar o processo de aprendizagem de um grupo de alunos, ou de um aluno, é buscar entender como eles utilizam os elementos do seu sistema cognitivo e emocional para aprender. É buscar entender também a relação do aluno com o conhecimento, a qual é permeada pela figura do professor e pela escola.

A escola necessita sofrer muitas alterações no sentido de melhorar a qualidade de ensino e promover uma aprendizagem mais significativa. Deve oferecer uma educação global, em que sejam respeitados os potenciais intelectuais, sociais, motores e psicomotores do educando.

O processo educativo não se baseia em teorias, mas também, e principalmente, na força de afetos e emoções, fatores determinantes na formação das crianças. Quanto mais próximo o professor é do aluno, mais influência ele tem sobre seu comportamento. Portanto, a qualidade da relação entre os dois é fundamental no processo pedagógico.

A psicomotricidade é fundamental para as aprendizagens escolares, uma vez que se configura em um suporte para alcançar aprendizagens mais elaboradas no plano cognitivo e no processo de alfabetização. O seu conhecimento auxilia e capacita o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares.

Este trabalho surgiu a partir da vivência e da observação da autora como professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental associada à prática

profissional como professora da disciplina Fundamentos e Práticas da Educação Infantil, no curso de Pedagogia, e da disciplina Psicomotricidade no curso de Extensão e Práticas de Formação.

Foi possível perceber que alguns professores, quando se deparam com diversas dificuldades de seus alunos, os rotulam de desatentos, desmotivados, relaxados e até mesmo indisciplinados, por acreditarem que esses alunos já possuem pré-requisitos necessários para desempenhar tarefas mais complexas e atribuem essas características como se elas fossem dos alunos e não dificuldades psicomotoras deixadas de serem trabalhadas na Educação Infantil.

Assim, durante a prática pedagógica como professora do Ensino Fundamental I e por acreditar que a Psicomotricidade auxilia e capacita melhor o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares, a autora procurou utilizar os recursos da psicomotricidade nas aulas ministradas tanto na Educação Infantil como na 3ª série do Ensino Fundamental, procurando levar esta prática para as alunas do curso de Pedagogia e para as alunas do curso de Prática de Formação..

Diante disso, a Psicomotricidade foi utilizada como instrumento que objetiva principalmente ao professor ajudar seus alunos a superar e minimizar as suas dificuldades de aprendizagem e de socialização.

Se muitos distúrbios psicomotores implicam no desenvolvimento da leitura e da escrita, a maioria são provocados pelas condições sócio-afetivas do meio em que a criança se desenvolve. O papel da família e da escola é muito importante. A primeira como geradora eventualmente desses distúrbios e a segunda como reforçadora pela possível incapacidade em ajudar às crianças portadoras desses distúrbios. (FINI apud Sisto 1999, p.143)

Toda criança na fase pré-escolar (2 a 6 anos) é puramente sensório-motora, isto é, todas as suas descobertas e aprendizagens ocorrerão a partir da sua vivência corporal, através da experimentação do ambiente por meio de manipulações. A criança, nesta fase, está ávida de explorar o ambiente e inquieta em exercer sua influência no ambiente. (PI, 1982). Os mais audaciosos dos professores concedem um certo lugar, sempre insuficiente, às atividades de explorar o ambiente, à atividade lúdica e ao que eles chamam de “expressão lúdica”, mas elas, com muita frequência, são associadas a exercícios “educativos” de tipo analítico, que correm o risco, para aquelas crianças menos desenvolvidas, de questionar os benefícios destes exercícios, aumentando sua insegurança e inibição.

Esta prática, quase sempre inadequada, é consequência da falta de conhecimento que o professor de Educação Infantil tem com respeito à importância do bom desenvolvimento psicomotor para o processo de aprendizagem escolar. A formação do professor não o capacita para saber como ocorre o desenvolvimento psicomotor e como poderá criar condições propícias para que a criança trabalhe o melhor possível essa área. Entretanto, cabe a ele propiciar a cada educando a chance de desenvolver da melhor forma suas

próprias potencialidades. Isto se dará num ambiente onde haja contato com os da mesma idade e possibilidade de crescerem juntos através das atividades coletivas alternadas com tarefas mais individuais. Neste estágio, a atividade motora, em relação com o adulto ou com outras crianças, traduz a expressão de uma necessidade fundamental do movimento, de investigação e de expressão que deve ser satisfeita.

A prática profissional da autora, como professora de Educação Superior nas disciplinas de Fundamentos e Práticas da Educação Infantil e Psicomotricidade e como professora também da Educação Básica, tem mostrado justamente isso: o professor organiza atividades lúdicas que envolvem o movimento, mas, quase sempre, são elas realizadas aleatoriamente, não sendo direcionadas à aquisição de habilidades psicomotoras específicas e nem sempre dirigidas a um objetivo. Isto ocorre porque o professor de Educação Infantil e da 1ª a 4ª série não tem fundamentação teórica da Psicomotricidade e, muito menos, o conhecimento da necessidade de uma prática psicomotora direcionada, com objetivos para cada faixa etária, de modo que a atividade motora lúdica, fonte de prazer, possa permitir à criança prosseguir a organização de sua "imagem de corpo" ao nível do vivido e servir de ponto de partida na sua organização prática em relação ao desenvolvimento das atitudes de análise perceptiva.

A Psicomotricidade, como conteúdo da formação de professores em nível superior, vem suprir essa necessidade e vai habilitá-los para uma prática pedagógica de qualidade que atenda as necessidades educativas reais da criança nesta fase de desenvolvimento.

O trabalho está estruturado como descrito a seguir: o primeiro capítulo traz uma descrição das principais características da Educação Infantil, suas origens, seus objetivos de trabalho e da população atendida. A formação do professor que trabalha com esta faixa etária é um aspecto importante também tratado neste capítulo.

Em um segundo momento, é feita uma revisão de literatura que abrangerá a história da Psicomotricidade no Brasil e no mundo. Após a caracterização da Psicomotricidade como ciência, é feita uma descrição dos principais conceitos funcionais e relacionais da disciplina associados à descrição do desenvolvimento global e do desenvolvimento psicomotor infantil. Além desta fundamentação teórica, ainda é tratado neste capítulo o campo de atuação da Psicomotricidade: a Estimulação, a Educação, a Reeducação e a Terapia Psicomotora.

Neste segunda capítulo será também abordada a questão da influência da vivência corporal e do movimento no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, momento em que se estabelecerá a relação estreita que existe entre o desenvolvimento psicomotor adequado e as aquisições básicas para as aprendizagens escolares.

O terceiro capítulo consistirá da apresentação da pesquisa e dos sujeitos participantes da mesma, tendo sido retiradas, após o estudo dos questionários algumas falas importantes para o trabalho. Procurou-se estabelecer neste capítulo, uma relação entre os professores já formados e que estão atuando na Educação Infantil, com aqueles que ainda estão cursando Pedagogia na Puc Campinas, procurando analisar a importância do conhecimento da Psicomotricidade para a prática pedagógica do professor.

O quarto capítulo está estruturado a partir da descrição da pesquisa com a apresentação das hipóteses, objetivos e problematização do trabalho. Discorre a respeito do Método e Procedimentos utilizados para a realização da pesquisa culminando com a Proposta de atuação da disciplina Psicomotricidade como parte da formação do professor de Educação Infantil. Trata-se de uma proposta que visa melhorar a prática profissional nesta área, pois sabemos que, para que o educador saiba realizar com qualidade a sua tarefa, ele deverá estar habilitado para isto. Será realizada uma discussão do trabalho, dos conteúdos trabalhados através da revisão de literatura e da importância do conteúdo de Psicomotricidade no desenvolvimento da criança e na formação do professor que trabalhará com esta faixa-etária.

Assim, procurei apresentar algumas atividades práticas relativas a cada área psicomotora que, se utilizadas de forma consciente e fundamentadas no conhecimento prévio, servirão como facilitadoras do processo de aquisição de habilidades básicas para as aprendizagens escolares futuras.

CAPITULO I

Educação Infantil: História e formação de professores.

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. (DRUMMOND);

A Educação Infantil constitui, hoje, um segmento importante no processo educativo. Ainda antes da era Cristã, falava-se: Como? Com quem? Onde? Poderiam deixar, educar e cuidar das crianças. Porém, era um assunto de pouca repercussão, embora já fosse uma preocupação de pais, avós e chefes de Estado em geral.

As primeiras idéias sobre educação da criança pequenina de que se tem notícia estão registradas em documentos deixados por Platão e nos apontam como objetivo da educação, que seria feita no lar, o preparo para o exercício futuro da cidadania e o conhecimento sobre o currículo que deveriam fazer, mais tarde, quando ingressarem na escola. Não havia menção às necessidades e/ou características do desenvolvimento da 1ª infância, nem qualquer preocupação com os meios empregados para instruí-las. A idéia de educação pré-escolar, portanto, referia-se, exclusivamente, a que deveria ser feita no lar. (RIZZO, 1998. p. 12).

Com o passar do tempo esta preocupação foi aumentando, mas ainda não existia um regulamento, uma norma a seguir, tanto que a Educação Infantil foi e continua sendo nos dias atuais alvo de estudo, reformas, tudo para tentar dar às crianças o melhor possível no seu início de vida pedagógica.

No início, a Educação Infantil era muito dispersa e confusa, os pais reivindicavam, mas os governos aliados com a igreja ainda não haviam se

conciliado sobre qual rumo deveriam seguir. Tanto é que no século XVII, Comenius defendia que as pessoas que cuidavam de crianças teriam que ter uma formação específica para tal tarefa. Comenius foi ainda pioneiro em grandes idéias para o avanço da Educação Infantil. Em sua obra, *Escola da Infância*, reconhecia a mesma como período normal de desenvolvimento do homem e recomendava o brincar e as experiências diretas com o objeto, para que as crianças aprendessem-lhe a forma. Reconhecia, também, o valor das experiências afetivas e os interesses como aspectos que deveriam ser levados em consideração ao se planejar um currículo para as crianças. Ressaltou, ainda, a importância da saúde, sono, alimentação e vida ao ar livre para um crescimento completo e sadio. Seus princípios, no entanto, não foram muito aceitos na época.

Deve-se ainda a Comenius a defesa do método de ensino da leitura baseada no uso da palavra inteira e a condenação às “tediosas soletrações” empregadas, na época, no ensino das letras às crianças. (obra: *Orbis Pictus*. 1957. Apud RIZZO, 1998. p. 15-16)

Todo o trabalho que Comenius teve em sua obra para o bom desenvolvimento da educação infantil, causou grande interesse para as partes envolvidas. Tanto que começaram a reformular as idéias que haviam sido trazidas das igrejas para as salas de aulas. Antes das reformulações, a Igreja educava para temer a Deus, educava para que as pessoas ainda criança reconhecessem os seus pecados.

Rizzo (1998. p. 13) cita que o período da Reforma definiu rumos da educação que visavam antes de tudo, a corrigir a criança, que se acreditava nascia sob o estigma do pecado, e guiá-la para o caminho do bem. A educação se caracterizava por ser corretiva, punitiva, disciplinadora e responsável pela formação de crianças segundo padrões considerados corretos para o adulto. Alegria significava insanidade e a punição dos erros era considerada indispensável para obter disciplina. O temor a Deus devia ser cultivado desde cedo pelos pais e a família deveria ser a primeira responsável pela doutrinação das crianças. A escola, mais tarde, daria o “ verniz” de acabamento à sua “

ilustração”. A educação da criança pequena era dever e atribuição da família, que deveria seguir os padrões determinados pela igreja.

Até então muito se falava da Educação Infantil, mas, na prática, havia pouco sendo feito.

Monarcha (2001. p.5) afirma que as instituições de educação para crianças entre 0 a 6 anos de idade começam a se esboçar no continente europeu ainda no final do século XVII, propagando-se por meio de uma circulação de pessoas e idéias que precisavam ainda ser mais pesquisadas. Criadas para atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras, desde o início se apresentaram como primordialmente educacionais. A “ escola de principiantes” ou “ escola de tricotar”, criada por Obertin em 1769, na paróquia rural francesa de Ban-de-la Roche, tem sido reconhecida como a primeira delas. De acordo com os seus objetivos, ali a criança deveria perder os maus hábitos, adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem, etc; conhecer as letras minúsculas, soletrar, pronunciar bem as palavras e sílabas difíceis, conhecer a denominação francesa correta das coisas que lhes eram mostradas (o uso do patois, dialeto regional, era proibido) e adquirir as primeiras noções de moral e religião.

A revolução industrial em todo o mundo trouxe a utilização da mão-de-obra infantil, sendo que as crianças passavam fome, eram bruscamente destratadas, trabalhavam doentes e faziam todos os tipos de serviço, sem qualquer exceção, como se as crianças e os adultos dispusessem das mesmas condições físicas. Não havia separação, ambos faziam os mesmos serviços, em condições de escravos.

A primeira revolução industrial, que tantas crueldades cometeu contra o trabalhador, escravizando-o à máquina de maneira impiedosa e desumana, não poupava as crianças que, sendo mão-de-obra mais barata que a dos adultos, foram utilizadas maciçamente nas fábricas e nas minas de carvão. Desde a mais tenra idade tinham que tocar os teares das tecelagens ou empurrar as vagonetas na profundidade das galerias de mineração. Trabalhavam de 12 a 16 horas por dia, nas

condições mais anti-higiênicas que se possa imaginar, e não raro sob a pancadaria dos feitores, para que não dormissem, nem cedessem à distração.(MENDES, 1999. p.44).

Todos estes abusos e descaso que a infância mundial estava sofrendo chegaram aos ouvidos do governador francês que veio pedir a uma equipe de homens de sua confiança para que fossem visitar as condições de trabalho infantil na França e que fizessem relatórios para que ele então pudesse agir.

Mendes (1994. p. 44) afirma que na França, na segunda metade do século XIX, chegaram os relatórios, denunciando o ambiente infernal vivido pelas crianças, filhos de operários em geral que atuavam nas minas de carvão de Gales e da Escócia e nas fiações de Lyon e Lille.

Quando chegaram as notícias e os relatórios feitos sobre os abusos que a infância mundial estava sofrendo, começou a se “ pensar” mais nas crianças e na educação delas. A partir daí foram fundadas na França “ Salles d’asile”. Estas salas vieram para evitar que as mães levassem seus filhos para o trabalho, seja nas indústrias ou na agricultura.

Segundo Mendes (1999 p.42), estas salas, criadas na Inglaterra e França, eram localizadas próximo ao local do trabalho das mães para que as mesmas atendessem seus filhos sem prejudicar as longas jornadas de trabalho. As salas tiveram muita importância para estas mães, pois não precisavam se preocupar onde e com quem deveriam deixar seus filhos para poderem trabalhar.

Como podemos constatar, as “ Salles d’asile” eram uma instituição de caridade, que, na prática, prestava serviços à comunidade, mas, na teoria, seu modelo era também dar assistência pedagógica às crianças.

As “Salles d’asile” eram mantidas e cuidadas diretamente pela alta sociedade francesa; os objetivos, no entanto, não eram nada pedagógicos; tratava-se de “ prestar” serviço para a comunidade carente, pois as mães precisavam trabalhar fora e não tinham com quem deixar seus filhos.

As crianças, no entanto, tinham direito a lazer, cuidados essenciais e alimentação.

Com a visita à Inglaterra, os responsáveis pela educação francesa começaram a trazer melhorias às “Salles d’asile” , pois eles conheceram os métodos desenvolvidos nas Infant Schools e trouxeram-nos para as “ Salles d’asile”. Com isto, começaram a colocar nas salas figuras, letras, algo que indicava a idéia de passar para a criança alguma orientação pedagógica,

O método da Infant School inspirou a elaboração do Manual das Salas de Asilo, por Cochin, em 1833, que sugeria procedimentos semelhantes. As figuras apresentadas como modelos no manual mostram uma ampla sala em que uma arquibancada forma um anfiteatro, para lições dirigidas a todos, e áreas com bancos para as reuniões dos grupos de diferentes idades comandados por uma criança monitora, as paredes eram decoradas com o crucifixo, as letras do alfabeto, figuras geométricas e cartazes, promovendo como que um programa de ensino escolar em miniatura, com forte caráter religioso. (MONARCHA, 2001 p.18).

Em 1848, o nome “ Salles d’asile” foi mudado para escolas maternas. Com o aumento do emprego feminino, o governo francês ampliou o número de escolas maternas e começou-se a dar mais atenção aos aspectos educativos.

A creche foi criada com os mesmos moldes da escola maternal, a fim de prestar toda assistência humanitária para atender os bebês, inclusive pensando em atividades pedagógicas para estas crianças.

Segundo Monarcha (2001 p.80, a creche criada por Marbeau em 1844, para atender os bebês até os 3 anos, também foi pensada como instituição educacional, com preocupações muito próximas às desenvolvidas pelos especialistas da escola maternal. A idéia defendida era que a creche, como a escola maternal, poderia fornecer à criança as reais condições de um bom desenvolvimento, que para numerosas crianças ela se constituiria em lugar melhor do que a casa.

As creches seguem os seus padrões em todo o mundo até os dias atuais, pois ainda está sendo utilizado o método assistencialista juntamente com o método pedagógico. O assistencialismo não pode faltar em uma creche, principalmente em países subdesenvolvidos, onde A DIMENSÃO de fome e miséria assola e muito a população.

Monarcha (2001 p.9) afirma que “ esta é a verdadeira natureza, a genial e culminantíssima missão da creche, sustentar o corpo e acepillar o espírito da criança, dar pão e dar educação, distribuir alimento e luz, ser berço e ser escola” .

Hoje, na França, como em muitos outros países do mundo, a educação é um fator primordial, para que pais, governos, buscam o aperfeiçoamento dia após dia. Sabemos que chegar à perfeição é um processo complicado, mas sempre existe o que melhorar e quem ganha com isso são as crianças, que, ao chegarem nas séries iniciais do ensino fundamental, já têm uma boa bagagem e com certeza terão menos dificuldades para adquirir conhecimentos mais elaborados.

Portanto, hoje a formação do profissional em vários países é de fundamental importância para um bom avanço da educação infantil.

Atualmente, vários países do mundo têm uma preocupação com a formação de profissionais da Educação Infantil, tanto é que em muitos países os profissionais deste segmento têm que estar qualificados para desenvolver seu trabalho. Sabemos que a experiência em si não ajuda, é necessário que o educador esteja preparado academicamente para exercer sua função.

Souza (1979 p.2-3), nota que coube a Pauline Kergomard a iniciativa de duas medidas que consagraram definitivamente a importância da escola maternal no sistema escolar francês: a edição da primeira legislação de amparo a essas escolas e a criação dos primeiros cursos para a formação de professores especializados em educação infantil. Responsável pelo setor junto ao governo, Mme. Kergomard excluiu do programa escolar os castigos físicos, morais e intelectuais dos alunos nas escolas maternais.

A educação infantil na França e na Inglaterra começou com fins “ assistencialistas”, como instituições prestadoras de serviço social; embora estes países tentassem desenvolver algum projeto pedagógico, este não era muito claro

e objetivo e também não era totalmente desenvolvido; podemos perceber que os projetos davam a impressão de serem apenas figurativos, como, por exemplo, colocar figuras e letras nas paredes,

Para Souza (1979 p.3), a diferença entre o nascimento da pré-escola na Inglaterra, na França e na Alemanha, está em que naqueles dois primeiros países a motivação foi essencialmente filantrópica, tendo chegado à condição de instituição escolar muito tempo depois, ao passo que na Alemanha, com Froebel, a pré-escola já nasceu como tal, dentro de molduras estritamente pedagógicas. Também há que ressaltar o fato de que o Kindergarten não visava a infância desamparada, senão que se abria para todas as crianças, quaisquer que fossem as suas condições sócio-econômicas.

Antes de falarmos sobre o início da educação infantil na Alemanha, temos que citar algo sobre a vida e a obra de Froebel. Ele foi o principal responsável pelos moldes da educação infantil alemã, pois se doou em prol da assistência pedagógica à criança, com pensamentos e medidas que até hoje fazem parte da pedagogia mundial, como é o caso de Pestalozzi, que inspirou Froebel com suas idéias e obras para revolucionar a educação infantil mundial.

Para Rizzo (1998 p.14), João Henrique Pestalozzi, embora defendesse a educação no lar, dada pela mãe, foi o grande influenciador das idéias de Froebel, que, mais tarde, concebeu a criação do Jardim de Infância para crianças de 3 a 6 anos. Pestalozzi defendia a idéia de que a criança começa sua aprendizagem desde o nascimento, que a infância não era um mero período de latência, de esperar para ficar adulto, e foi ele que introduziu o uso de material concreto para provocar na criança o “sentir os objetos” em vez de “ouvir falar deles”. Também, ele acreditava que só através da educação os pobres poderiam modificar sua condição de miséria.

Froebel fez história e sua obra ficou conhecida em quase todo o mundo. Mas também sofreu limitações, foi barrado e sua obra sofreu censura, sendo por algum tempo proibida de ser usada.

Froebel acreditava que o mundo poderia ser melhor, as pessoas poderiam ter melhores condições de vida se tivessem uma boa base educacional; segundo

ele se os jovens tivessem melhores estudos, eles poderiam futuramente ser seres pensantes e críticos. Ele sabia que as crianças, os jovens, tinham um potencial para ir muito além, mas para isso este potencial teria que ser estimulado, desenvolvido, e durante toda sua vida lutou para isto, para a liberdade de pensamento, para a liberdade de falar, de expressar e de criar, o que a psicomotricidade trabalha em sua base pedagógica.

Podemos dizer que a educação na Alemanha foi moldada nos métodos de Froebel. Na Alemanha e em países como E.U.A, Rússia, Áustria, Japão, Portugal, Suíça, Bélgica, Holanda e Itália foi usado o método froebeliano, onde os cuidados essenciais caminhavam lado a lado com o pedagógico.

Monarcha (2001 p.14), afirma que na Espanha, Rússia, Suíça, Bélgica, Portugal, desde 1879, o jardim de infância nasceu com o método froebeliano, encontrando a simpatia de familiares e de órgãos educacionais.

Os métodos voltados para a alfabetização eram os jogos, brincadeiras, a interatividade entre professor—aluno, estimulando sempre a criação, a liberdade e a socialização.

A citação a seguir, nos mostra que, neste período, já se desenvolvia a Psicomotricidade, porém ainda não estudada e fundamentada como tal.

O papel do professor era o de estar sempre entre as crianças, brincando junto, ensinando-as e estimulando-as a fazerem as coisas por si mesmas, ação até hoje desempenhada nos jardins e escolas maternas pela jardineira. À professora cabia cantar canções de acalanto e, tocando piano, fazer-se acompanhar das vozes infantis cantando canções que, geralmente sugeriam ou indicavam os passos, gestos e movimentos que poderiam executar junto com a música, o que representa mais uma atividade que permanece constante nos bons Jardins de Infância atuais. Canções mais simples, iniciais do processo, levavam a criança a usar o seu próprio corpo nomeando, apontando ou movimentando partes dele como os pés, as mãos, os olhos, etc. Mais tarde eram introduzidas as

canções que levavam a criança a imitar os gestos e ações das lavadeiras, cozinheiras, jardineiros, alfaiates, etc., tentando fazê-las compreender as atividades de profissionais ou artesãos que faziam parte do seu mundo. Até hoje ainda são cantadas em todo o mundo muitas das canções criadas pelo próprio Froebel, que para isso escreveu um livro à parte. (RIZZO, 1998 p.17-18)

A história da Educação Infantil está ligada à obra de Froebel que, como vimos, dedicou sua vida em prol da educação infantil. Lutou contra um sistema, foi perseverante, persistente e acreditava que seus projetos e pensamentos trariam benefícios para as crianças

Froebel viveu muito à frente da sua época, pensou, criou algo que poucas pessoas naquele tempo criariam. Dedicou-se inteiramente à Educação Infantil. Lutou pela liberdade e para uma metodologia eficaz na Educação Infantil. É considerado como o grande marco revolucionário da Educação Infantil. Suas idéias, suas metodologias e seus princípios foram copiados por quase todo o mundo, sendo assim, o grande precursor da Educação Infantil, e muito do que se tem hoje, na área, deve-se a sua obra.

É possível verificar que, atualmente esta idéia que Froebel defendia no final do século XVII e na 1ª metade do século XVIII, ainda hoje, em pleno século XXI, têm relação e que, ao longo da história, a Educação Infantil trilhou diversos caminhos, mas, no entanto, sempre foram relacionadas com a concepção de infância de cada época.

Pode-se notar, segundo Souza (1996 p.25), que

A base das políticas de educação à criança, é atualmente em grande parte determinada pelos conceitos e funções atribuídos à educação infantil, pela influência de fatos sociais e políticos ao longo da história pela visão de importância dos programas existentes para a criança e a sociedade.

No entanto, Moncorvo Filho (apud KRAMER, 1985 p.51), organizou um histórico referente à proteção da criança no Brasil em três períodos:

O primeiro desde o descobrimento até 1874, no qual não se fazia quase nada à criança, tanto na proteção jurídica como nas formas de atendimento que existiam.

O segundo de 1874 a 1899; é neste período que se inicia a elaboração de projetos por grupos particulares, principalmente de médicos que cuidavam do atendimento à criança. Mas esses projetos não eram postos em prática.

No terceiro período, (de 1899 a nossos dias) há o progresso referente à higiene infantil, médica e escolar; também nas duas primeiras décadas deste século, foram criadas várias instituições e leis no intuito de atender a criança.

No que se refere ao atendimento à infância, Kramer (1987, p. 51-52) afirma que, até 1874, existia a CASA/RODA dos Expostos para as crianças abandonadas nas primeiras idades e a escola de Aprendizes de Marinheiros (fundada em 1873 pelo Estado), para as crianças abandonadas maiores de 12 anos. Nesta época, estava presente a relação da idéia do menor desvalido com a do menor delinqüente ou criminoso, sendo a repressão a medida adotada para solucionar o problema.

Judicialmente, existiam apenas o Código de Leis e os Regulamentos Orphanológicos, que tratavam das questões referentes a bens: criação de órfãos, sistema de doações, sucessão e tutoria, herança e patrimônio.

Ainda de acordo com Kramer (1987 p. 52):

As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil, que era atribuída por eles a duas causas. Uma delas dizia respeito aos nascimentos ilegítimos, fruto da união entre escravos ou destes com os senhores. A segunda se referia á falta de educação moral e intelectual das mães ou mais concretamente, sua negligência na medida em que permitiam o aleitamento mercenário (escravas de aluguel). A ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem nos negros escravos a origem de doenças.

Entretanto, foi no final do século XIX, segundo Mendes (1999, p. 45), que no Brasil evidenciou-se notícias o interesse quanto ao atendimento dos filhos das mulheres que trabalhavam fora.

No final do século XIX, no Brasil, receberam-se notícias dos primeiros interesses de assistência médica aos filhos de mulheres trabalhadoras nas indústrias, por iniciativa de alguns empregadores em razão dos graves problemas com o elevado índice de mortalidade infantil causado pela pobreza em que viviam as famílias operárias. A necessidade do trabalho feminino requeria a proteção à infância e as disposições legais para o trabalho da mulher durante a gravidez e a volta ao trabalho.

É também a partir das últimas décadas do século XIX que grupos privados (conjuntos de médicos, associações de damas beneficentes, etc) deram início à elaboração de projetos quanto ao atendimento à criança pequena; mas esses projetos eram inexpressivos e insuficientes frente à situação de saúde e educação na maioria da população.

Kramer e Souza (1991, p. 61) salientam:

Faltava de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre, e foi o intuito de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao “problema da criança” que alguns grupos filantrópicos começaram a atuar no início do século XX.

Mas surgiram, de acordo com Faria (apud KRAMER, 1997, p. 27), na década de 20, alguns movimentos reivindicando melhores salários, condições de trabalho, como também creches aos filhos dos trabalhadores.

Com a pressão exercida por essas mobilizações de operários e das mulheres, foram construídas, pelas indústrias e entidades filantrópicas e religiosas, creches para abrigar os filhos enquanto as mães estavam trabalhando. Dessa forma, a autora faz referência ao surgimento das creches dizendo:

As creches surgiram não para atender as necessidades da criança, mas sim, para permitir a ida das mães para o trabalho. Nestas instituições infantis desenvolvia-se um trabalho de cunho assistencial-custodial, pois a preocupação era apenas com a alimentação, higiene e segurança física. Não se desenvolvia um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, pois não era considerado como um dever social, e sim, favor ou caridade de certas pessoas e grupos. (Kramer, 1997 p.27)

Mudanças que ocorreram nesta década levaram a um maior reconhecimento do atendimento à criança pelo poder público.

Esse reconhecimento teve como fatores determinantes a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e o fortalecimento do Estado. Como declaram Kramer e Souza (1991, p. 61):

O surgimento de um Estado forte e autoritário acarretava uma maior preocupação com o atendimento da população infantil. Essa valorização da criança seria gradativamente acentuada após 1930, quando a “ causa da criança” passaria a mobilizar o interesse de autoridades oficiais e a consolidar iniciativas particulares, num contexto de reforço ao patriotismo.

No Brasil e em todos os países europeus, a escolaridade obrigatória começa somente depois de um tempo de escolarização que normalmente chamamos de Educação Infantil. Agora, com a nova resolução da CNE/CEB n. 3

de 3 de agosto de 2005, a Educação Infantil acaba aos cinco anos e o Ensino Fundamental começa aos 6 anos; a partir dessa idade inicia-se a obrigatoriedade da assistência na escola, que pode durar até o final dos quatorze anos, de acordo com o país.

Considera-se que a partir dos três ou quatro anos, de uma maneira muito geral, na sociedade atual, as crianças possam apresentar mais experiências enriquecedoras na escola do que exclusivamente em casa. O intercâmbio com outras crianças e com pessoas adultas, que lhes propõem atividades adequadas a seu nível, pode significar uma ajuda importante no desenvolvimento de suas habilidades (BASSEDAS, HUGUETt e SOLE, apud OLIVEIRA, 2000, p. 78).

É preciso destacar que, na etapa da Educação Infantil, o contato e a colaboração entre a família e a escola é fundamental para estarmos atentos às diferentes necessidades que as crianças expressam e manifestam. E essa colaboração é absolutamente essencial no decorrer do primeiro ciclo dessa etapa, e poderíamos dizer que, na creche, a mãe e os pais são parte integrante dela.

Em relação à identidade da Educação Infantil, é preciso destacar que nessa etapa, mesmo sendo considerada única, as mudanças que se produzem nos alunos são de uma magnitude sem comparação com as das outras etapas educativas, apresentando uma característica que lhe confere um status especial, é a etapa prévia às educativas obrigatórias posteriores. Pode-se pensar que nela as crianças têm uma experiência inicial em relação ao mundo escolar que pode ser muito importante para a sua própria escolarização posterior.

Percebe-se que, no Brasil e no mundo, a Educação Infantil está se expandindo, acompanhando o aumento da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está cada vez mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos.

Para que o atendimento a estas crianças fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988, foi necessária a conjunção desses fatores, o que ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais. A partir de então, a

educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento (BRASIL/MEC, 1997).

Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à Educação Infantil.

No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art.4º, IV, se afirma que:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

Tanto as creches, para as crianças de zero a três anos, como as pré-escolas, para as de quatro a cinco anos, são consideradas como instituições de Educação Infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.

A Educação Infantil passa, então, a ser considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de Educação Infantil e a família.

Outras questões importantes neste sentido são tratadas ainda na LDB, como as que se referem à formação dos profissionais, as relativas à educação especial e à avaliação.

Considerando a grande distância entre o que diz o texto legal e a realidade da Educação Infantil, a LDB dispõe no título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89, que:

As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

No título IV, que trata da organização da Educação Nacional, art. 11, V, considera-se que:

Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Porém, afirma no art. 9º, IV, que:

A União incumbir-se-á de (...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos, de modo a assegurar a formação básica comum.

De acordo com a LDB e considerando seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto propõe, por meio desse documento um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

1.1 Caracterização da Educação Infantil no Brasil.

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil no Brasil passa por um importante momento de transição com outras práticas de educação. Após uma série de debates e discussões, é criada a nova LDB (1996) e a Educação Infantil começa a ganhar diferentes objetivos. A identidade da criança é modificada: de um ser carente e incapaz, passa a ser vista e compreendida dentro de sua própria dinâmica. Com uma nova perspectiva, a prática pedagógica amplia-se e a educação deixa de ser uma aprendizagem. De acordo com Kramer (2003, p. 16-17) “educação não é ciência, mas prática social”. Adquirindo o título de cidadã, a criança é vista como um sujeito histórico, capaz de participar do processo de criação cultural. O próprio conceito de infância foi criado a partir de relações sociais estabelecidas no decorrer da história, sofrendo modificações decorrentes da própria sociedade.

Ainda há muito a ser feito no que diz respeito à educação e muitos questionamentos surgem atualmente.

Alguns pesquisadores, como Goulart de Faria (2003), Kulhmann Jr. (1998) e Cerisara (2000), questionam o papel da escola. Ela deve educar ou este é um papel da família? As crianças estão carentes de espaços comunitários, de parques, jardins e praças. Passam a maior parte do dia em escolas. Os pais, a cada dia que passa, têm mais dúvidas quanto à educação de seus filhos. A questão atual é como resgatar a infância e o direito de ser criança dentro da escola. Mas esta não é só um espaço de ensino, deve ser um local prazeroso, de trocas, que proporcione a vivência da infância em sua integridade.

A Educação Infantil no Brasil é recente. Durante muito tempo, o papel das escolas que atendiam crianças de zero a seis anos era o de cuidar para que os pais pudessem trabalhar. Hoje essa concepção mudou. Elas perderam o caráter puramente assistencialista e procurou-se integrar o cuidado com a criança e a educação. O cuidado não se restringe às necessidades biológicas, mas integra sua afetividade.

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social.

Segundo Aquino (2003, p.178), o objetivo original da instituição era atender crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégias para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência infantil, durante muitos anos, foi justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com orçamentos insuficientes, escassez de recursos materiais, precariedade de instalação, formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto.

Faria e Palhares (2003, p.75) afirmam que constituir em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de Educação Infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou, em muitas situações, atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes. A concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL/MEC, 1998), modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Embora haja um consenso sobre a necessidade de que a Educação Infantil deva promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e

individual, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos.

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, que leva à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Essas práticas tolhem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente. Em concepções mais abrangentes, os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta.

Outras práticas têm privilegiado as necessidades emocionais apresentando os mais diversos enfoques ao longo da história do desenvolvimento infantil. A preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço da Educação Infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças (HADDAD, 1997 p.147).

Desenvolvimento cognitivo é outro assunto polêmico presente em algumas práticas. O termo “cognitivo” aparece ora especificamente ligado ao desenvolvimento das estruturas do pensamento, ou seja, da capacidade de generalizar, recordar, formar conceitos e raciocinar logicamente, ora se referindo a aprendizagens de conteúdos específicos.

“A polêmica entre a concepção que entende que a educação deve principalmente promover a construção das estruturas cognitivas e aquela que enfatiza a construção de conhecimentos como meta da educação pouco contribui, porque o desenvolvimento das capacidades cognitivas do pensamento humano mantém uma relação estreita com o processo das aprendizagens específicas que

as experiências educacionais podem proporcionar (WAJSKOP, 1995.p.289)”.

1.2 Organização do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

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

Essa reflexão nos mostra que a maioria das propostas concebe a criança como um ser social, psicológico e histórico, tem no construtivismo sua maior referência teórica, aponta o universo cultural da criança como ponto de partida para o trabalho e defende uma educação democrática e transformadora da realidade que objetiva a formação de cidadãos críticos. Mas, ao mesmo tempo, constata-se um grande desencontro entre os fundamentos teóricos adotados e a prática. Não são explicitadas as formas que possibilitam a articulação entre o universo cultural e as áreas do conhecimento.

Com a finalidade de tornar clara uma possível forma de articulação, a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientação didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo.

Para tanto, estabelece uma integração curricular na qual os objetivos gerais para a Educação Infantil norteiam a definição dos específicos para os diferentes eixos de trabalho. Destes decorrem os conteúdos que possibilitam concretizar as intenções educativas. O tratamento didático que busca garantir a coerência entre objetivos e conteúdos se explica por meio das orientações didáticas.

Essa estrutura se apóia em uma organização por idades – crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos – e se concretiza em dois âmbitos de

experiências – Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo – que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática.

Cada documento de eixo se organiza em torno de uma estrutura comum, na qual estão explicitadas as idéias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos, conteúdos e orientação didática, orientações gerais para o professor e bibliografia.

1.2.1 Organização por idade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 explicita no art. 30, capítulo II, seção II, que:

A educação infantil será oferecida em I – creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade; II – pré-escola, para crianças de quatro a seis anos.

Esse Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL/MEC/SEF 1998) adota a mesma divisão por faixas etárias contemplada nas disposições da LDB. Embora arbitrária do ponto de vista das diversas teorias de desenvolvimento, buscou-se apontar possíveis regularidades relacionadas aos aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças das faixas etárias abrangidas. No entanto, em alguns documentos fez-se uma diferenciação para os primeiros 12 meses de vida da criança, considerando-se as especificidades dessa idade.

A opção pela organização dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas por faixas etárias e não pela designação institucional – creche e pré-escola – pretendeu também considerar a variação de faixas etárias encontradas nos vários

programas de atendimento nas diferentes regiões do país, não identificadas com as determinações da LDB.

1.2.2 Organização em âmbito e eixos.

Diante da diversidade do mundo sociocultural e natural, optou-se por um recorte curricular que visa a instrumentalizar a ação do professor, destacando os âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa. Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender, criaram-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados nas instituições de Educação Infantil. Esta organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais. Os âmbitos são compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo para que o professor possa organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças.

Dois âmbitos de experiências são definidos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL/MEC/SEF, 1998): Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. É importante destacar que esta organização possui um caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, de que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há interrelações entre os diferentes âmbitos a serem trabalhadas com as crianças.

O âmbito de Formação Pessoal e Social se refere às experiências que favorecem prioritariamente a construção do sujeito e está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de

capacidades de natureza global e afetiva das crianças assim como a relação consigo mesmas. O trabalho com este âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança. Este âmbito abarca um eixo de trabalho denominado Identidade e Autonomia.

O segundo é o âmbito de Conhecimento de Mundo que se refere à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que se estabelecem com os objetos de conhecimento. Esse âmbito traz ênfase na relação das crianças com alguns aspectos da cultura, aqui entendida de uma forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação. Esta idéia transcende, mas engloba os interesses momentâneos, as tradições específicas e as convenções de grupos sociais particulares. O domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e idéias das crianças propicia a interação com os outros e facilita a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos. Incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida.

Destacam-se os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade.

1.3 O professor de Educação Infantil.

Muitos estudos têm mostrado que um grande número de profissionais da Educação Infantil ainda não tem formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias, embora não existam informações abrangentes sobre os que atuam diretamente nas creches e pré-escolas do país.

Cerisara (1999, p.105) cita que, se na pré-escola constata-se ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais em formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, dentre outros.

Para a constatação dessa realidade, foram necessários na última década, muitos debates a respeito das diversas concepções sobre criança, educação, atendimento institucional e reordenamento legislativo que devem determinar a formação de um novo profissional para responder às demandas atuais de educação da criança de zero a seis anos. As suas funções vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como também possibilite sua atualização.

Em resposta a esse debate, a LDB dispõe no título VI, art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação infantil, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro

primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma Lei dispõe no título IX, art. 87, parágrafo 4, que: até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Isto significa que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente a serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Ao mesmo tempo, deverão criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de Educação Infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos. Nessa perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de Educação Infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente, acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria, tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino, é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de Educação Infantil.

Em consonância com a LDB, o Referencial aqui em pauta utiliza a denominação “professor de educação infantil” para designar todos os profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham uma formação especializada ou não.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente, ou seja, cabe a ele trabalhar com conteúdos de natureza diversa que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse caráter

polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional, que se deve tomar, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (CARVALHO, apud AQUINO, 2003 p. 67).

A implementação e/ou implantação de uma proposta curricular de qualidade depende principalmente dos professores que trabalham nas instituições. Por meio de suas ações, que devem ser planejadas e compartilhadas com seus pares e outros profissionais da instituição, pode-se construir projetos educativos de qualidade junto aos familiares e às crianças. A idéia que preside à construção de um projeto educativo é a de que se trata de um processo sempre inacabado, provisório e historicamente contextualizado, que demanda reflexão e debates constantes com todas as pessoas envolvidas e interessadas.

Para que esses projetos possam de fato representar diálogo e debate constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis.

1.4 A Formação e Atualização dos Professores

A educação brasileira passa hoje por um momento muito significativo, que pode ser reconhecido como um tempo de crise. Cada vez fica mais claro que nosso sistema educacional não atende individualmente às necessidades de nossos alunos e de nossa sociedade.

A pesquisa da Unesco, divulgada em 2003, traçando o perfil estatístico do professor e da educação em todo o mundo concluiu que ainda somos um país de professores mal formados, mal remunerados e em condições inadequadas de trabalho. No relatório, o Brasil perde para o Chile, Uruguai, Filipinas e a Tunísia,

todos países em desenvolvimento como o nosso. (Educação: Vergonha Nacional": [http:// fantástico.globo.com](http://fantastico.globo.com), 06/07/03. www.google.com.br, acessado em 23/07/2005)

Além desta, avaliações feitas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em sua sétima edição no ano de 2003, coletando informações por meio de amostras representativas do país de cada uma das 27 unidades da Federação, mostram que os alunos aprendem muito pouco e indicaram tendência clara de queda da qualidade da educação. (INEP/ www.mec.gov.br. Acessado em 23/07 2005)

Muitas explicações foram acenadas, mas duas predominaram. A primeira é aquela na qual as escolas atribuem apenas ao aluno a responsabilidade pelo seu fracasso escolar. E a segunda é aquela que “culpa” os professores. Nada mais útil e conveniente ao Estado do que divulgar cada vez mais o pensamento de que todos os defeitos da educação explicam-se por deficiências do professor.

O fracasso escolar pode ser resultado de problemas pessoais do aluno. Mas, certamente, em proporções muito menores do que o anunciado pelos sistemas escolares. Estudos realizados nos mais dramáticos contextos de insucesso escolar (AQUINO, 2003, p.78), apontam cifras e alunos-problema que não ultrapassam a 10% da população.

Alguns profissionais que centram no aluno a culpa pelo fracasso escolar muitas vezes estão buscando esconder problemas de inadaptação na escola e/ou da má formação e preparo do corpo docente.

Há escolas que encaminham alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ao psicopedagogo ao sabor de seus interesses e conveniências, como se fosse o alívio do “fardo” que representa este aluno. Afinal, fica muito mais fácil encaminhar o aluno-problema a um especialista do que tomar o seu fracasso como problema de preparo profissional ou falha institucional, obrigando-se a uma revisão de responsabilidade, formação, metas e procedimentos.

No esforço em garimpar a “defasagem” nas “patologias individuais” e assim justificar a interferência clínica

especializada, muitos profissionais iniciam uma verdadeira “caça as bruxas”, submetendo as crianças e suas famílias a exaustivos testes, entrevistas e tarefas, a fim de classificá-las comparativamente com base em um padrão de normalidade ou de adequação. (COLELLO, 2004. p.126).

Os fatores individuais constituem apenas uma das peças da complexa lógica do fracasso. Existe hoje a falsa idéia de que “somos todos iguais, falamos a mesma língua, vivemos as mesmas experiências didáticas e, portanto, podemos aprender da mesma forma”. (Colello, 2004. p.127)”.

A prática pedagógica muitas vezes leva ao fracasso porque não está preparada para lidar com a pluralidade de contextos.

O professor tem sua parcela de culpa nos problemas e dificuldades do sistema educacional do Brasil. Mas não é o único culpado. Nem por isso tem que fugir de sua responsabilidade. Deve fazer a sua parte. É preciso reavaliar e trabalhar suas dificuldades e deficiências para um melhor resultado do processo de ensino-aprendizagem.

Podemos afirmar que os professores enfrentam circunstâncias de mudanças que os obrigam muitas vezes, a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a critica generalizada, que, sem analisar as circunstâncias que os leva a tal ação, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino. (KULLOK, 2004 p.12).

O mundo está passando por uma transformação acelerada e a informação e a comunicação ocupam papel central neste movimento. Na era da comunicação, é essencial a capacidade de decodificar e interpretar informações, capacidades estas que dependem do domínio cultural de áreas diversas de saberes, o que nos leva imediatamente à educação.

O número de alunos com problemas de aprendizagem em uma escola está relacionado com a qualidade da educação nela oferecida, principalmente na Educação Infantil. E a qualidade da educação depende também da qualidade do professor.

O que se encontra em relação à Educação Infantil é pouco cuidado com a formação e a carreira dos professores, ao lado de salários precários. Apesar de nos discursos ser mais importante, na realidade a educação básica sempre foi “área menor” das políticas.

A busca de qualidade no ensino implica uma mudança de concepções e posturas, um desafio que não pode ser desconsiderado pelos programas de formação e atualização do professor.

A culpa não é apenas do aluno nem do professor, mas de toda uma estrutura política, social, econômica e educacional que precisa ser repensada e trabalhada.

1.5 Formação inicial.

Um dos grandes desafios para a sociedade hoje é a formação de professores em quantidade e qualidade suficientes para atender à diversidade e à necessidade atual.

Numa matéria especial do mês do professor, apresentada pelo Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão, foi divulgado que os professores com curso superior já são maioria no país: 57%. Mesmo assim, menos de um terço dos professores de Educação Infantil e de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental tem curso superior (Profissão Professor. <http://jornalnacional.globo.com>, 14/10/03. Acessado em 15/10/2004)

Grande parte dos professores detém formação precária. A pedagogia e as licenciaturas figuram sempre entre os cursos mais fracos.

A questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. A formação do professor não é boa, por isso a profissão de professor não vai bem. A consciência política em relação à importância social dos

professores no quadro do desenvolvimento do país é muito baixa. Isto leva a um descaso com suas possibilidades de carreira profissional e de salário e o descuido quanto à sua formação inicial e continuada.

Os professores são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

A pedagogia precisa corresponder aos novos tempos. Auxiliar o professor, a saber manejar as devidas motivações, falar linguagens contemporâneas, manejar recursos tecnológicos atualizados, acompanhar o crescimento psicomotor dos alunos, enfrentar dificuldades de aprendizagem de toda ordem, entre outras atribuições. Não se pode mais justificar um curso de pedagogia para treinar a transmissão do conhecimento. Os novos cursos devem encarnar a idéia do “laboratório de aprendizagens”.

Tanto no que diz respeito aos paradigmas do ensino como no que tange aos meios e metas do ensino, o que está em jogo na formação de professores é o desafio de substituir a “lógica do saber muito” pela possibilidade de se lidar crítica e significativamente com o conhecimento, tendo em vista objetivos que certamente superam o aprendizado de conteúdos para alcançar o desenvolvimento das capacidades mentais e a autonomia de julgamento. (COLELLO, 2003 p. 89).

Para aprender é mister pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar, questionar, refazer com mão própria. O professor precisa aprender a ser o orientador e avaliador da aprendizagem do aluno, pois seu compromisso é garantir a aprendizagem do aluno.

Para a educação atual e futura, observa-se a necessidade de conhecer o aluno como um ser global, único e neste sentido torna-se importante que o professor tenha fundamentação em Psicomotricidade. Faz-se necessário também uma renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requer uma

redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural.

Professor que apenas dá aula é peça descartável. Apenas para informar não necessitamos de escola nem de professor. O mundo da mídia o faz de modo mais acessível e agradável. O professor precisa ser redefinido, não mais pela aula, mas pelo compromisso com a aprendizagem do aluno. Para tanto, consequência imediata é saber aprender para poder fazer o aluno aprender. Professor é, sobretudo quem aprende melhor, sabe aprender mais que outros faz disso sua razão maior de ser. (DEMO apud MACIEL, 2003 p.75)

Alguns estudos mostram o baixo nível de satisfação dos licenciados com a formação profissional recebida. A formação teórico-prática oferecida nos cursos não assegura um mínimo para a atuação enquanto professores, que compreendam a importância da Psicomotricidade para o desenvolvimento infantil. Alguns alunos relatam que só trabalhando é que realmente poderão aprender alguma coisa e os que já atuam em salas de aula ressaltam que a formação é excessivamente afastada da prática escolar.

Gatti (2004, p.53) afirma que a prática deve ser entendida como o eixo central do currículo da formação de professores. Teoria e prática devem constituir uma unidade.

Durante a formação do professor não se mostra a realidade de uma escola. A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagogia e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

Para a Psicomotricidade, o desafio consiste em conceber um ambiente educativo, onde educar e formar não sejam atividades distintas. Para isso, a

formação deve se encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas.

É preciso qualificar adequadamente os professores; além do conhecimento de conteúdos a serem trabalhados, se faz necessário que na formação docente eles possam conhecer a atuação da Psicomotricidade e assim aprender a conhecer e respeitar a história de vida dos alunos que trazem concepções para dentro da sala.

1.6 O professor e a psicomotricidade

Como já foi abordado, a Psicomotricidade é uma área que envolve os movimentos do corpo e suas partes, com atuação sobre a mente da criança, ou seja, está totalmente ligada com o desenvolvimento cognitivo, motor ou afetivo.

Desta forma, os pais depositam na escola uma certa carga de responsabilidades, ou seja, culpando a escola pelo filho não aprender a ler e escrever, apresentando dificuldades e problemas na aprendizagem escolar. Com isso, a escola acaba sufocando os alunos com conteúdos e atividades e não atingindo as verdadeiras necessidades da criança. A escola tem como objetivo integrar o aluno na sociedade, mas como integrar se o aluno não está preparado?

Por isso, cabe à escola proporcionar uma educação de qualidade, respeitando a bagagem cultural que cada criança traz, buscando se adaptar às necessidades dos alunos, e ao ritmo de cada educando. E, para descobrir as necessidades dos alunos ninguém melhor que o professor que esteja realmente preparado para tal, pois muitas vezes é ele que permanece de 4 a 5 horas por dia, ou seja, passa a maior parte do tempo com as crianças, com o objetivo de desenvolver o aspecto cognitivo, motor, social e o afetivo para que, assim, a aprendizagem desta criança torne-se tranqüila e significativa.

Dessa forma, o professor deve tentar reeducar a criança e se preocupar com o aluno que não acompanha a classe, auxiliando e respeitando os limites e o ritmo de cada um. Deve, também, estar aberto para as mudanças que ocorrem na sociedade e procurar desenvolver a interdisciplinaridade com as aulas de

educação física, pois, sendo assim, irá proporcionar um trabalho coletivo com a professora, possibilitando uma interação para que, principalmente, consiga atingir as verdadeiras necessidades dos alunos, desenvolvendo a área cognitiva, as aptidões e as habilidades, sobretudo quando estão envolvidas a leitura e a escrita.

Existem algumas atividades que necessitam ser trabalhadas num ambiente que ofereça espaço para correr, pular, jogar, arremessar, ou seja, junto com as aulas de educação física, enquanto outras podem ser desenvolvidas e trabalhadas dentro da sala de aula junto com a professora da sala, o que envolve a área da comunicação e expressão, percepção, coordenação, orientação e habilidades conceituais.

Diante desse estudo, percebemos a necessidade de realizar uma breve contextualização histórica da Psicomotricidade e algumas definições.

CAPITULO II

Psicomotricidade: Definição e revisão Histórica.

A educação psicomotora deve ser a base de toda educação pré-escolar.

André Lapierre

A psicomotricidade tem sua origem no termo grego “psyché”, que significa alma, e no verbo latino “moto” que significa “mover” freqüentemente, agitar fortemente.

Negrine

Ao abordar a Psicomotricidade, é necessário estabelecer a diferença entre uma abordagem motora e uma abordagem psicomotora, pois as definições são muitas e as pesquisas bastante recentes. A abordagem inicial seguiu uma trajetória primeiro teórica e depois prática, até chegar a um equilíbrio entre as duas.

Segundo Bueno (1998, p.123), de acordo com essa evolução no início do século XX, a noção de psicomotricidade fixou-se no desenvolvimento psicomotor da criança. Depois foi estudada a relação entre atraso no desenvolvimento motor e atraso intelectual, o que foi nomeado de “paralelismo psicomotor”. Assim, seguiram-se estudos sobre o desenvolvimento da habilidade manual e de aptidões motoras em função da idade, até se chegar à posição atual da Psicomotricidade, que é a de ultrapassar os problemas motores e trabalhar a relação entre o gesto, afetividade e a qualidade de comunicação por intermédio dos mesmos. Essa abordagem globalizante do indivíduo vem atingindo cada vez mais os profissionais de diversas áreas. Contudo, existe uma dificuldade muito grande para esses

profissionais assumirem totalmente essa abordagem, visto que implica eterno estudo das áreas psicológicas, neurológicas, social, emocional e motora.

Atualmente, a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade vem empreendendo esforços para que os profissionais que atuam com essa abordagem caminhem de forma séria e estruturada. Para a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, esta é definida como “uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem por meio do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo”.

Assim, compreendemos que a Psicomotricidade considera o indivíduo como um ser físico, social e afetivo em constante transformação, pois o indivíduo está sempre em troca com o meio, modificando-o e modificando-se. Vemos por esta perspectiva que, na Psicomotricidade, o sujeito é visto como um ser integrado em seu corpo. Tem por objetivo fazer desse indivíduo um ser de comunicação, de criação e de pensamento operativo, ou seja, a Psicomotricidade enfatiza o aspecto comunicativo do corpo e da gestualidade.

A Psicomotricidade está associada ao processo de evolução do corpo, que é o objeto e sujeito de seu estudo. Por isso, é necessário, estabelecer esse paralelo.

As culturas mais atuantes nessa evolução foram a americana e a européia, destacando-se a escola francesa, a qual tem tido influência nos rumos que a Psicomotricidade vem tomando.

A evolução do corpo tem a sua fundamentação no pensamento de filósofos que se destacaram por suas colocações nesta área. Bueno (1998, p. 56), observa que Platão já afirmava haver uma separação distinta entre corpo e alma, colocando o corpo apenas como lugar de transição da existência no mundo de uma alma imortal. Já Aristóteles via o homem como uma certa quantidade de matéria, o corpo, moldado numa forma, a alma estabelecendo a este diferentes funções, dentre elas a paixão. Descartes também falava desse dualismo entre corpo e alma, acrescentando ainda à existência do ser o ato de pensar.

Através do estudo do fenômeno “membro fantasma”, Charcot é quem aponta as evidências da Influência do psiquismo sobre o corpo e vice-versa,

referindo-se a um indivíduo que conserva a impressão da existência do membro que perdeu, mas negligencia os conceitos de inconsciente e imagem do corpo.

Bueno (1998, p.127) aborda que estes emergem com a influência da psicanálise, na qual Freud passa a analisar que papel desempenha o corpo nas formações inconscientes, considerando-o como provedor de todas as funções e o centro das relações com a figura materna que se acham “matrizadas” nesse corpo, mas nem sempre nos chegam à consciência e à palavra. É claro que houve a influência da neurologia e da motricidade.

O termo psicomotricidade apareceu pela primeira vez com Drupé em 1907, significando um entrelaçamento entre o movimento e o pensamento. Desde 1909, ele já chamava a atenção de seus alunos sobre o desequilíbrio motor, denominando o quadro de “debilidade motriz”. Verificou que existia uma estreita relação entre as anomalias motrizes, o que o levou a formular o termo psicomotricidade.

Em 1918, pesquisas realizadas pela psicanálise, em particular os trabalhos de Spitz e Winnicott, salientaram a importância do afeto no desenvolvimento. A situação afetiva das crianças portadoras de transtornos psicomotores era peculiar, uma situação social medíocre, pois era após a guerra, sem pais, em orfanatos, nas ruas ou adoções. Foi constatado que a imaturidade afetiva era a causa principal das dificuldades motoras. Depois da Segunda Guerra Mundial e da teoria de Freud, por volta de 1945, sob o impulso da psicanálise, se orientou a reeducação psicomotora para uma terapia psicomotora. Surgiu na França a “Sociedade dos Terapeutas de Psicomotricidade”, nas figuras de Mazza, Degh, Diamant e Simone Romain. Essa terapia passou a ter duas correntes: a psicanálise, que parte da hipótese de que, tentando ajudar o indivíduo a resolver seus problemas afetivos, os problemas funcionais desaparecem, e a terapia comportamental, que, segundo Skinner, afirma que é menos importante saber como o comportamento foi adquirido no passado, que saber como e quais as variáveis que mantém atualmente.

Portanto, a educação psicomotora passa a caminhar em busca de sua própria identidade. Le Boulch (1999, p.14) afirma: “... a atitude educativa em

Psicomotricidade não deve relacionar a sua metodologia a uma ou outra corrente...”

A corrente educativa nasceu da influência da Educação Física, que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo assim, em 1966 foi utilizada a palavra psicocinética (teoria do movimento) correspondendo à escolha definitiva na educação do corpo. Em 1967, com o impulso de Pierre Vayer, que seguiu uma abordagem semelhante à de Le Boulch, transformou-se a antiga Sociedade Francesa de Educação e Reeducação Física em, Sociedade de Educação e Reeducação Psicomotora.

“...sempre a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais”. Para o autor: “Movimento (ação), pensamento e linguagem são uma unidade inseparável. O movimento é o pensamento em ato, e o pensamento é o movimento sem ato.” (WALLON apud OLIVEIRA, 2000, p.33)

Na evolução da criança, portanto, estão relacionadas à motricidade, afetividade e a inteligência. Wallon acredita que a motricidade é uma das origens da vida intelectual, e assim se caracteriza como um dos elementos fundamentais da Educação Infantil.

Sabe-se que a inteligência é uma adaptação ao meio ambiente e, para que isso possa acontecer, é necessário que a criança manipule materiais que o meio oferece.

Segundo Lagrange (Apud OLIVEIRA, 2000, p.22), “a educação psicomotora não é um treino destinado à automatização, à robotização da criança”.

Para reforçar sua opinião, cita Vayer (Apud OLIVEIRA, 2000, p.34):

Trata-se de uma educação global que, associando os potenciais intelectuais, afetivos, sociais, motores e psicomotores da criança, lhe dá segurança, equilíbrio e

permite o seu desenvolvimento, organizando corretamente as suas relações com os diferentes meios nos quais tem de evoluir.

Defontaine (Apud OLIVEIRA, 2000, p.35) declara que só poderemos entender a Psicomotricidade através de uma triangulação corpo, espaço e tempo. A Psicomotricidade é um caminho, é o desejo de fazer, de querer fazer e de poder fazer, e que o homem não é exclusivamente um ser motor ou vir a ser, o homem não é exclusivamente um ser psíquico ou um querer fazer. O homem é psicomotor, é a articulação do ter, do ser, do querer, do poder ser e fazer.

A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a 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 inaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. (LE BOULCH, 1984, p.235)

Ajuriaguerra (Apud FONSECA, 1998, p.332) afirma ser um erro estudar a psicomotricidade apenas por um prisma do plano motor, sem estar acompanhada de um plano mental.

Entendemos que, para que ocorra um desenvolvimento global e harmonioso da criança, o professor deverá estar habilitado, para que possa permitir a sensibilização, a percepção do próprio corpo, o toque, o renascimento corporal, a união entre a psique e o corpo, as brincadeiras durante o parque, brincadeiras realizadas pelas professoras, o correr, o pular, subir, descer, mexer com a terra, com o barro, andar descalço, perceber diferentes texturas, manipular

objetos de diferentes tamanhos, amassar, rasgar; com certeza, terá minimizado algumas dificuldades quanto ao seu aprendizado. Pois:

É pela motricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos e é manipulando-os que ela redescobre o mundo; porém, esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada.

A psicomotricidade não é exclusiva de um método, ou de uma “escola” ou de uma “corrente” de pensamento, nem constitui uma técnica, um processo, mas visa fins educativos pelo emprego do movimento humano. (AJURIAGUERRA, apud FONSECA, 1998 p.332)

O mesmo autor nos relata que, segundo Piaget, “todos os mecanismos cognitivos assentam na motricidade, tanto mais que esta é o meio (e o instrumento) facilitador de todas as formas de expressão verbal”.

Em todos os níveis de desenvolvimento das funções cognitivas, desde a percepção e os esquemas sensório-motores até as operações propriamente ditas, ocorre interferência da motricidade.

Freire analisa a importância dos atos motores não só na relação da criança com o mundo, mas também na compreensão dessas relações. A atividade corporal, para ele, liga a atividade simbólica, as representações mentais, com o mundo concreto, real, com o qual o sujeito se relaciona. Afirma ele de que:

... Não se passa do mundo concreto para a representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode vivenciar

corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre e assim por diante.(FREIRE, 1991, p. 20).

É preciso salientar que, no Brasil, a Psicomotricidade desenvolveu-se pela vertente da Educação Física. A partir de 1978, a Psicomotricidade começou a despertar o interesse de professores de Educação Física, Pedagogos e Psicólogos que utilizavam as práticas corporais na escola como meio de inovar as aulas de Educação Física das crianças. A psicomotricidade adota inicialmente o mesmo paradigma da educação física, pois alimenta a vertente da ginástica ao agrupar famílias de exercícios (equilíbrio, coordenação, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal, ritmo).

O desenvolvimento da psicomotricidade ocorre através de exercícios motores em que o corpo se desloca e o sujeito percebe as diferentes noções de maneira interna; exercícios sensório-motores ocorrem através da manipulação de objetos, ou seja, quando a criança é capaz de segurar e largar os objetos; nos exercícios perceptomotores as manipulações são mais sutis e a percepção visual, muito importante, domina as outras partes. A psicomotricidade busca oferecer às crianças a livre expressão de seu ser, o estar bem e o sentir-se bem.

2.1 Elementos Básicos da Psicomotricidade.

Os elementos básicos da Psicomotricidade são: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial e orientação temporal. Estes elementos serão agora brevemente considerados

Esquema corporal: é a tomada de consciência total do corpo, em consequência, a criança passa a indicar e em nomear as partes dele.

O controle, manejo e conhecimento de seu próprio corpo a criança adquire à medida que processa o seu desenvolvimento, o qual é resultado da ação recíproca de seu corpo com os elementos de seu dia-a-dia, com as pessoas que estão presentes na sua vida e com o mundo, onde as ligações afetivas e

emocionais são estabelecidas e vivenciadas, ou seja, as experiências que possuímos, provenientes do corpo, e as sensações por que passamos levam-nos a conceituar o esquema corporal. Dessa forma, é através dele que estabelece contato com a essência do mundo, compromete-se no mundo e compreende seus semelhantes.

Quando a criança realiza um desenho de figura humana, podemos conhecer a imagem que ela apresenta de si mesmo.

M. Frosting (1982, p. 78) indica-nos que o correto conhecimento do corpo é composto por três elementos: imagem corporal, conceito de corpo e esquema corporal. A autora salienta que caso um dos três aspectos esteja alterado, altera-se a habilidade da criança para a coordenação olho-mão, para sua percepção da posição no espaço e para perceber as relações espaciais entre elas.

Imagem corporal: Defontaine compara a imagem corporal a um conhecimento “geográfico” que uma criança possa ter. Através da interiorização, a criança tornar-se capaz de se situar. É a experiência subjetiva da percepção de seu próprio corpo e seus sentimentos em relação a ele. Esta imagem faz-se a partir dos desenhos de pessoas que as crianças fazem, assim como de suas verbalizações em relação ao corpo.

A imagem corporal inclui a impressão que a pessoa tem de si mesma, por exemplo: alta ou baixa, gorda ou magra, bonita ou feia e outras.

Conceito corporal: é o conceito intelectual que a pessoa apresenta de seu corpo. Desenvolve-se mais tarde que a imagem corporal e é adquirida por aprendizagem consciente. O conhecimento que a criança apresenta das funções que as diferentes partes do corpo realizam está inserido no conceito corporal.

Esquema corporal: diferencia-se da imagem e do conceito corporal por ser inconsciente e diferente em diversos momentos. O esquema regula a posição dos músculos e partes do corpo em relação mútua, em um momento particular, e varia de acordo com a posição do corpo.

Oliveira (2000, p.150) destaca que um esquema corporal organizado, portanto, permite a criança sentir-se bem, na medida em que seu corpo lhe obedece, em que tem um domínio sobre ele, em que o conhece bem, em que

pode utilizá-lo para alcançar um maior poder cognitivo. Ela deve ter o domínio do gesto e do instrumento que implica em equilíbrio entre as forças musculares, domínio de coordenação global, boa coordenação óculo-manual.

O corpo é a referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo. Assim, servirá de base para o desenvolvimento cognitivo, para a aprendizagem de conceitos necessários à alfabetização. A criança necessita viver os conceitos através de seu corpo para depois visualizá-los no objeto.

Le Boulch (Apud OLIVEIRA, 2000, p.140) refere três etapas do esquema corporal. É fundamental ressaltar que cada etapa possui aprendizagens próprias, em razão da evolução da maturação da criança e de sua idade cronológica. São apresentadas a seguir.

1. Corpo Vivido (até 3 anos de idade).

Corresponde à fase da inteligência sensório-motor de Piaget. O bebê sente o meio como fazendo parte dele. Passa a se diferenciar do meio e suas experiências são enriquecidas com seu crescimento.

É uma fase marcada pelo movimento constante, o que possibilita experiência subjetiva de seu corpo e a ampliação de sua experiência motora.

2. Corpo Percebido ou Descoberto (3 a 7 anos de idade).

É definida como “a possibilidade de deslocar sua atenção do meio ambiente para seu próprio corpo a fim de levar a tomada de consciência”. (LE BOULCH, 1984, p.210).

Esta etapa é caracterizada pela maturação da função de interiorização e tomada de consciência de cada segmento corporal, que é realizada a partir do momento que consegue sentir cada parte do seu corpo e vendo cada segmento em outra criança ou em um espelho. Nesta etapa, a criança passa a aperfeiçoar e refinar seus movimentos, conquistando uma melhor coordenação a partir de um tempo e espaço determinado. Ela consegue ver o seu corpo como ponto de referência para se situar e situar os objetos em seu espaço e tempo. Dessa forma, com o tempo ela pode chegar tranquilamente à estruturação espaço-temporal, a

qual ocorre a partir de seu próprio corpo. Passa a assimilar conceitos como direita, esquerda, em cima, embaixo.

A função de interiorização favorece um maior domínio do corpo, produzindo uma adequada dissociação dos movimentos voluntários. Assim, a criança aperfeiçoa seus movimentos e apresenta maior coordenação dentro de um espaço e tempo determinados.

A partir do exposto faz-se necessário explicitar o período pré-operatório. Piaget (1975, p.45) divide o desenvolvimento intelectual em quatro grandes estágios. Um estágio chamado sensório-motor (quando a criança conhece o mundo através dos sentidos, das ações e dos movimentos) que se inicia com nascimento e vai até o aparecimento da linguagem, ou seja, por volta dos dois anos de idade; o estágio pré-operatório, ou da inteligência intuitiva, em que, após adquirir a capacidade de falar, a criança também adquire a capacidade de pensar, e que se inicia aproximadamente aos dois anos e termina em torno dos 7 anos de idade; o estágio operatório-concreto, em que a criança é capaz de fazer operações de classificação e seriação, mas se prende aos objetos, ao concreto, e que vai dos 7 aos 11 anos; e estágio das operações formais, quando ela será capaz de raciocinar sobre idéias e hipóteses que não se apóiam necessariamente no concreto, ocorrendo por volta dos 11 anos aos 14 anos. Quanto ao período pré-operatório, é caracterizado fundamentalmente pela interiorização dos esquemas de ação construídos anteriormente no estágio sensório-motor. A interiorização dos esquemas consiste na representação das ações que a criança manifesta. No início, a criança dispõe de materiais para conhecer o mundo que são os esquemas de ação. No pré-operatório, esses materiais vão aperfeiçoando-se e transformando-se em manipulações internas da realidade. Com o tempo, a inteligência prática, necessária à resolução de problemas através da ação, vai sendo substituída pela inteligência representativa.

2. Corpo Representado (7/ 12 anos)

Nesta etapa ocorre a estruturação do esquema corporal. A criança já adquiriu as noções do todo e das partes do seu corpo, já conhece as posições e consegue movimentar-se adequadamente no meio ambiente com um domínio e controle corporal maiores. Em consequência, organiza e amplia seu esquema corporal. O início desta fase é marcada pela imagem de corpo estática, mas por volta dos 10/12 anos a criança passa a ter uma imagem mental do corpo em movimento. É a fase da representação mental da imagem do corpo, que revela um trabalho mental em decorrência da evolução cognitiva. Esta fase, segundo a teoria de Piaget, é denominada Estágio das Operações Concretas. Esta fase marca uma modificação decisiva e importante no desenvolvimento dos aspectos seguintes: mental, inteligência, afetividade e relações sociais da criança.

Outro aspecto indicado como básico na Psicomotricidade corresponde à lateralidade, isto é a dominância de um dos lados do corpo, ou seja, a criança escolhe um dos lados do corpo para realizar as atividades e ou tarefas. É fundamental destacarmos que o outro lado, apesar de não ser o preferencial, também colabora na execução das tarefas motoras. Assim, podemos perceber que apesar da preferência por um dos lados, ambos completam-se e não agem isoladamente. Ela ocorre em três níveis: mão, olho e pé. Se a criança tiver mesma dominância da mão, do olho e do pé do lado direito chama-se destra homogênea; se for do lado esquerdo, chama-se canhota ou sinistra homogênea. Se ela possuir dominância espontânea nos dois lados do corpo, executar os mesmos movimentos tanto com um lado como com o outro lado, o que não é comum, chama-se ambidestra. Podem ocorrer, ainda, crianças que usam a mão direita, o olho e o pé esquerdos ou qualquer combinação, chamando-se esse fenômeno de lateralidade cruzada.

É durante o desenvolvimento e crescimento da criança que a sua lateralidade será definida; assim, a criança escolherá entre os lados direito ou esquerdo, qual apresentará maior força muscular, agilidade e rapidez.

Neste momento, é importante ressaltar como a conduta dos pais e professores poderá auxiliar a criança a definir a sua lateralidade. E em momento algum devem estes direcionar a criança para que utilize determinado lado do corpo, mas devem oferecer condições para que ela, de maneira livre, possa experimentar os dois lados do corpo e escolher aquele que considere melhor, para que a criança possa definir sua lateralidade de forma consciente. A criança, compreendendo e percebendo naturalmente sua preferência, no futuro poderá não apresentar problemas de ordem cognitiva, motora e afetiva.

Oliveira (2000, p. 46) destaca que as perturbações da lateralidade ocorrem quando uma pessoa apresenta lateralidade cruzada ou é mal lateralizada, o que pode resultar em muitos efeitos negativos tais como:

- Dificuldade em aprender direção gráfica;
- Dificuldade em aprender os conceitos esquerda e direita;
- Comprometimento na leitura e escrita.

Segundo De Meur e States (1991, p.13);

O conceito estável de esquerda e de direita só é possível aos 5 ou 6 anos e a reversibilidade (possibilidade de reconhecer a mão direita ou esquerda de uma pessoa à sua frente) não pode ser abordada antes dos 6 anos, 6 anos e meio.

Por volta de um ano de idade, a criança começa a evidenciar a sua lateralidade. No entanto só podemos falar em dominância lateral propriamente dita entre os 5 e 7 anos.

Quanto a outro elemento indicado como básico, estruturação espacial: De Meur e States (1991, p. 57) a definem como:

- A tomada de consciência da situação de seu próprio corpo em um meio ambiente, isto é, do lugar e da orientação que pode ter em relação às pessoas e coisas;
- A tomada de consciência da situação das coisas entre si;

- A possibilidade, para o sujeito, de organizar-se perante o mundo que o cerca, de organizar as coisas entre si, colocá-las em um lugar, de movimentá-las.

A estruturação espacial é uma elaboração e uma construção mental que a criança realiza através de seus movimentos em relação aos objetos e objetivos do meio que a cerca. A estruturação espacial não nasce com a criança; esta, num primeiro momento, percebe a posição de seu próprio corpo no espaço; em seguida, a posição dos objetos em relação a si mesma; e, por fim, aprende a perceber as relações das posições dos objetos entre si.

Assim, fica-nos claro entendermos que a estruturação espacial frente a sociedade em que convivemos, é fundamental, pois é através dos espaços e das relações espaciais que a criança passa a se ver no meio em que vive, realiza relações entre os objetos e elementos, faz observações, compara, combina, percebendo as diferenças e semelhanças.

Outro elemento dado por básico à Psicomotricidade diz respeito à Orientação Temporal, isto é, a capacidade de situar-se a partir da sucessão dos acontecimentos, duração, períodos, irreversão de tempo e ritmo. Como são noções abstratas, são adquiridas em longo prazo. Para que ocorra a aquisição da noção de sucessão, são necessárias as experiências sensório-motoras.

Os principais conceitos que as crianças devem adquirir nas etapas da orientação temporal são:

- Ordem e sucessão.

Significa que a criança consegue perceber e memorizar:

- Que se passa, agora, antes e depois;
- Em que ordem os gestos foram feitos;
- Que realizou primeiro e por último.
- Duração dos intervalos.

A criança percebe o que acontece depressa, o que demora em ocorrer, as noções de tempo decorrido, a diferença entre uma hora e um dia.

- Renovação cíclica de certos períodos.

São os dias, as semanas, as estações.

- Ritmo. O ritmo abrange a noção de tempo, espaço, ordem, de sucessão, de duração, de alternância. A noção de tempo e espaço combinados dá origem ao movimento. A criança possui um ritmo espontâneo e natural.

Como podemos verificar, a Psicomotricidade é a educação que se utiliza dos movimentos para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais, sociais, afetivas, motoras.

2.2 Fundamentos teóricos para o desenvolvimento humano.

Cercada pelo líquido amniótico que está na mesma temperatura de seu corpo, constantemente atravessada pelo fluxo sanguíneo da mãe, a criança vive num estado de indiferenciação total; ela é parte do corpo da mãe... O traumatismo do nascimento vai arrancá-la brutalmente desse estado de plenitude funcional.

Lapierre e Aucouturier

Quantos acontecimentos cercam o nascimento de uma criança. Quantas emoções, preparativos, ansiedades, medos. Momento único na vida dos pais e momento de começar a preparar o terreno para o crescimento e desenvolvimento do pequeno ser. As preocupações são grandes. Os pais ficam frente a frente com a imagem sonhada e idealizada de seu filho.

A importância da nutrição nas crianças é essencial sempre na vida uterina, nascimento e durante o decorrer de seu desenvolvimento e crescimento. A alimentação é fundamental para que o sistema nervoso torne-se diferenciado. Por volta do sexto mês de gestação até os seis anos de idade, as células nervosas vão se desenvolver e precisam de energia como os açúcares e gordura e de proteínas. Das proteínas que vêm pelo sangue da mãe para alimentar o feto, 80% vão para o cérebro. Uma gestante com condições nutricionais insuficientes pode influenciar no desenvolvimento dos neurônios da criança. A desnutrição ocorrida

neste período pode fazer com que a criança venha a ter danos em seus neurônios, o que é irreversível mesmo que depois venha a ter uma alimentação saudável. Uma alimentação saudável, além dos requisitos qualitativos, deve atender às necessidades quantitativas do organismo.

Quando a alimentação não é adequada para um organismo em crescimento, este estará mais susceptível às doenças e ao retardo no crescimento. O indivíduo desnutrido pode apresentar-se desatento ou apático.

A partir do nascimento o bebê é totalmente imaturo, ou seja, precisa desenvolver-se no que se refere ao nível motor. Isto é decorrente das vias aferentes que já se encontram mielinizadas, e assim, podem receber e captar estímulos, enquanto que as vias eferentes, por encontrarem-se imaturas, não respondem em termos motores ao estímulo fornecido. O bebê, então, apresenta-se imaturo com respeito ao aspecto neuromotor, ou seja, está maduro tonicamente para receber estímulos e imaturo para organizar e ordenar suas respostas.

A vida mental reduz-se ao exercício de aparelhos reflexos, ou seja, às coordenações sensoriais e motoras hereditárias que correspondem a instintos, como a nutrição. sistema, o qual são denominados esquemas “senso-motores” (PIAGET, 1991, p.17).

Experiência e maturação influenciam o desenvolvimento das habilidades motoras e das habilidades perceptivas na criança. O desenvolvimento perceptivo-motor está relacionado à prontidão para futuras aquisições escolares, pois é um fator essencial no estabelecimento das funções cognitivas.

Maturação e experiência estão totalmente relacionadas. As vivências que a criança tem no primeiro ano de vida são fundamentais para a melhoria das suas modalidades perceptivas. As experiências são fundamentais, pois através destas o bebê pode ser capaz de adquirir capacidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras. O desenvolvimento sensório-motor do bebê, e, em conseqüência, o desenvolvimento perceptivo-motor são essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, devemos oferecer à criança inúmeras situações para

que vivencie, experimente, sinta e manipule seu ambiente e poderemos esperar que não apresente habilidades limitadas mais tarde.

Durante os dois primeiros anos de vida da criança, quatro processos fundamentais caracterizam a sua evolução intelectual: construções de categorias dos objetos e do espaço, da causalidade e do tempo.

Do nascimento até a aquisição da linguagem ocorre um extraordinário desenvolvimento mental. Este período é decisivo para todo o curso da evolução psíquica: representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que a cerca. Neste período, podemos distinguir três estágios: o dos reflexos, o da organização das percepções e hábitos e o da inteligência senso-motora.

A inteligência aparece antes da linguagem, mas é uma inteligência prática, que se refere à manipulação dos objetos e que só utiliza, em lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos.

Quanto ao desenvolvimento da afetividade, existe um paralelo constante entre a vida afetiva e intelectual. Afetividade e inteligência são inseparáveis e formam aspectos complementares da conduta humana. Não ocorrem ações puramente intelectuais e atos que sejam puramente afetivos. Sempre, e em todo lugar, nas condutas relacionadas a objetos ou pessoas, afetividade e inteligência intervêm, porque implicam um ao outro. Afetividade consta da relação da criança com o adulto, com o ambiente físico, com outras crianças e consigo mesma. No nível de desenvolvimento que estamos considerando (3 anos a 5 anos), pode-se constatar o surgimento de três inovações afetivas, as quais são essenciais ao desenvolvimento dos sentimentos ligados à socialização das ações, à aparição de sentimentos morais intuitivos (provenientes das relações entre adultos e crianças), e às regularizações de interesses e valores (ligados às do pensamento intuitivo em geral). As três referidas inovações são: afeições, simpatias e antipatias.

A partir do surgimento da linguagem, as condutas são modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Devido à aquisição da linguagem, a criança é capaz de reconstruir suas ações passadas através da narrativa e de prever suas ações futuras através da representação verbal. Alcançar a comunicação é a

primeira condição básica para poder desenvolver-se de forma harmônica, uma vez que se comunicar é atrever-se a pedir, a dar, a receber, a recusar... Diante disto, podemos ressaltar três conseqüências essenciais para o desenvolvimento mental:

- possível troca entre as pessoas, ou seja, o início da socialização;
- interiorização das palavras, isto é, o aparecimento do pensamento propriamente dito;
- interiorização da ação que pode se reconstituir no plano intuitivo das imagens.

Ocorre, então, o início da socialização e a entrada da criança nas escolas do ensino básico.

Nesta fase, já é possível perceber o controle dos esfíncteres. Por volta dos dois anos, a criança já apresenta condições de expressar-se quando apresenta uma necessidade fisiológica e o controle desta.

Através das brincadeiras, as crianças desenvolvem as habilidades fundamentais locomotoras, manipulativas e estabilizadoras. As crianças de 2 – 3 anos geralmente apresentam movimentos cautelosos, os quais passam a ser mais confiantes e até audaciosos por volta dos 4 – 5 anos.

As crianças de 3 anos a 5 anos de idade apresentam características que fazem parte do estágio pré-operatório do desenvolvimento da inteligência.

A idade de três anos é marcada por muitas transformações. A criança ainda é dependente, mas já se comunica, expressa o que sente e consegue se locomover sem ajuda. O ganho de peso é significativo, bem como de massa muscular e da altura, o que sugere ser a época ideal para que a criança desenvolva um grande número de tarefas motoras. Assim sendo, a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças, pois, a partir desta, a criança passa a tomar consciência de seu corpo e de suas capacidades motoras. A brincadeira também contribui para o crescimento cognitivo e afetivo.

A criança de três anos se distrai com facilidade, tem dificuldade para manter-se atenta por período longo. Quando joga é como se estivesse sozinha e o jogo não apresenta sentido de competições. Gosta de estar na companhia de outras crianças, mas brinca só.

Com 4 anos, a criança quer saber o que é real e o que é imaginário. Transfere para suas brincadeiras a situação porque passa.

As perguntas e os “porquês” são constantes e o seu pensamento ainda não possui objetividade. O adulto, na maior parte das vezes, encontra dificuldade para responder aos famosos “porquês”, pois a grande maioria das perguntas que envolvem a referida palavra está relacionada a fenômenos ou acontecimentos que ocorrem ao acaso.

Para o adulto, a palavra “porquê” tem dois significados: a finalidade e a causa eficiente, mas para as crianças, os “porquês” apresentam um significado indiferenciado, seria como um caminho entre a finalidade e a causa. A criança procura nos porquês a razão de ser dos elementos que a rodeiam, pois necessita que haja uma razão para tudo.

Apresenta profundo apreço pela atividade que envolve teatro e começa a realizar brincadeiras participativas. Aos 4 anos, brinca cooperativamente, demonstra maior interesse pelas crianças, amigos e colegas do que pelos adultos e os amigos não têm distinção de sexo. Para ilustrar o descrito lembre-se do ditado “criança gosta de criança”.

Neste momento, a escola é de fundamental importância para seu desenvolvimento social, pois passa a contar com pessoas diferentes, com as quais pode travar relações e expressar seus sentimentos.

Inicia a compreensão das diferenças do ser feminino e masculino.

Durante as brincadeiras, passa a perceber as propriedades dos materiais como: duro, mole, macio, áspero, quente, frio, grande, pequeno, cores...

Apresenta maior independência da musculatura das pernas, gosta de reproduzir o que ouve por meio da expressão corporal, de correr, de saltar e de desenvolver atividades motoras.

Aos 5 anos a criança apresenta um senso de realidade maior, por isso tende a frustrar-se mais, pois quer tudo imediatamente e do seu jeito. Passa a entender que no mundo real os seus desejos não acontecem sempre, nem imediatamente.

Em suas brincadeiras estabelece regras muito rígidas, mas não consegue mantê-las por muito tempo. Paralelas às regras, podem surgir situações em que exige que as punições sejam severas. É nesta idade que os pequenos grupos são formados, mas algumas crianças podem apresentar comportamento violento ou chorar com facilidade. A criança desenvolve o autocontrole em relação a seus sentimentos e outras atividades mentais, o mesmo ocorre com relação ao controle corporal. Apresenta senso de equilíbrio maior e os músculos mais fortes.

Sentimentos como generosidade, paciência, cuidado, orgulho passam a incorporar a sua vida.

O menino passa a se identificar com o pai procurando imitá-lo, o mesmo acontece com a menina em relação à mãe. Esta é a fase de identificação e a criança, por encontrar-se mais segura de sua identidade, é mais indulgente com o que deve ser partilhado.

As crianças geralmente confiam, acima de tudo, em sua mãe, no que se refere ao amor e à proteção, mas necessitam de afeição e aprovação do pai e de todos que as cercam. Assim, fica claro que, particularmente nos 5 primeiros anos, a relação entre os pais e a criança é muito importante na organização da personalidade infantil.

Consegue realizar pequenas tarefas, dar recados, realizar a sua higiene, vestir-se, amarrar os sapatos e fazer laços. Mostra-se independente, mas procura imitar o comportamento dos adultos sempre que possível (faz-de-conta).

A criança também vive o que é chamado de animismo infantil, que é a tendência a conceber as coisas vivas e dotadas de intenção, ou seja, no início será vivo todo objeto que exerça uma atividade, sendo esta essencialmente relacionada com a sua utilidade para o homem. Como exemplo: a lâmpada que acende, o forno que esquenta, o sol que ilumina, a lua que dá claridade.

De acordo com o relato sobre o desenvolvimento das crianças de 3 a 5 anos seguem-se as necessidades destas para que seu desenvolvimento ocorra de maneira satisfatória:

- Movimento;
- Espaço;

- Afetividade;
- Contato com a natureza;
- Materiais diversificados;
- Exploração do Meio;
- Acesso ao jogo;
- Ser livre, experimentar e transformar o meio material e institucional;
- Alimentação saudável; Convivência em grupo (amigos, pais, professores).

Vejamos, com base em uma adaptação dos elementos teóricos verificados, uma síntese da análise e comparação de aquisições, estudadas por Gallahue e Borges (2001, p. 641).

Idade: 3 anos.

Habilidades Motoras: Corre com facilidade, anda para trás com facilidade, anda na ponta dos pés, sobe escadas sozinho, pula com os dois pés.

Habilidades Não – Locomotoras: Arrasta e empurra brinquedos grandes.

Habilidades Manipulativas: Apanha pequenos objetos, quiçá uma bola pequena com a mão.

Idade: 3 – 4 anos.

Habilidades Motoras: Corre mais suavemente e consegue fazê-lo nas pontas dos pés, sobe escadas com um pé em cada degrau, desce escadas com ajuda, alterna os pés, dá saltos consecutivos para o alto com os dois pés, anda sobre uma linha sem pisar fora.

Habilidades Não – Locomotoras: Pedala e guia um triciclo, caminha em qualquer direção puxando um brinquedo grande.

Habilidades Manipulativas: Quica uma bola grande com ambas as mãos, apanha bolas grandes entre os braços estendidos, corta papel com as mãos e com a tesoura.

Idade: 4 – 5 anos.

Habilidades Motoras: Sobe e desce escadas com um pé em cada degrau, sobe escadas de mão, dá salto sobre um pé, alterna saltos em um pé, anda ao longo de um círculo sem pisar fora.

Habilidades Não – Locomotoras: Não verificadas.

Habilidades Manipulativas: Quica uma bola menor em uma distância maior, chuta e apanha a bola, atinge a bola com um bastão, segura o lápis com maturidade.

Idade: 5 – 6 anos

Habilidades Motoras: Pula alternando os pés, caminha sobre uma linha estreita, consegue equilibrar-se sobre uma linha estreita (banco sueco ou trave de equilíbrio), consegue equilibrar-se sobre um pé por alguns segundos, saltita alternando os pés. Nos jogos, consegue correr com maior velocidade.

Habilidades Não – Locomotoras: Não verificadas.

Habilidades Manipulativas: Enfia fios em agulhas e dá alguns nós, quica uma bola maior com uma mão. Joga diversos tipos de jogos com bola.

2.2.1 O desenvolvimento cronológico psicomotor.

A criança e o adulto apresentam alguns padrões de desenvolvimento previsíveis. Será apresentada, aqui, uma síntese do desenvolvimento psicomotor desde o nascimento até a terceira idade.

As capacidades motoras no decorrer dos primeiros anos de vida, há algumas mudanças muito grandes em relação a tudo que se refere à capacidade de movimento dos seres humanos. Segundo Le Boulch (1984, p. 165):

A criança passa de uma situação de total dependência das pessoas que a cuidam a uma autonomia completa, do

movimento descoordenado e incontrolado ao controle e à coordenação quase total.

Para tornar esta citação mais clara, pode-se estabelecer dois subestágios que marcam diferentes momentos de níveis de aquisição e, portanto, de capacidades. Em um primeiro momento, fala-se das aquisições no decorrer do primeiro ano de vida que culminam com a capacidade de locomoção independente. Depois se estabelece uma etapa em que ocorrem um exercício e um controle de todas as habilidades motoras essenciais (caminhar, correr, saltar): é a época de chegar ao domínio e ao conhecimento das partes do corpo e de suas possibilidades motoras.

O primeiro ano de vida.

Para Gesell (1996, p. 67), durante o primeiro ano de vida, ocorre uma grande quantidade de aquisições muito importantes, as quais serão definitivas para o desenvolvimento posterior. Passa-se de alguns movimentos iniciais involuntários a um controle destes, modifica-se a posição do corpo e começa a ser possível caminhar, inicia-se a preensão com os dedos da mão, bem como as primeiras aquisições perceptivo-motoras.

Quando o bebê nasce, está provido de uma série de reflexos arcaicos, movimento não controlado conscientemente, porque se trata de respostas a estímulos externos que não passam pela zona do córtex cerebral. O sistema nervoso central está preparado para iniciar uma maturação muito importante, que será a base de todo o desenvolvimento posterior.

Esse desenvolvimento neuromotor baseia-se nas leis cefalocaudal e proximodistal, através das quais ocorre o processo de mielinização (recobrimento das células e das ramificações nervosas por mielina, que facilita a efetivação de conexões nervosas). Ele inicia-se na cabeça e gradualmente vai passando para as partes distanciadas (os pés) e, também, começa nas partes mais próximas ao eixo

da coluna vertebral e vai para as zonas mais distantes desse eixo (os dedos das mãos e dos pés). Assim, segundo Gesell (1996, p.301),

O bebê nasce com seus reflexos (sucção, de preensão, movimentos automáticos, etc) e com um sistema nervoso que está preparado para uma maturação constante, que permite passar desse movimento involuntário, que representa os reflexos, a um outro, consciente e voluntário que é a base do movimento humano. A existência dos reflexos no momento do nascimento e o seu desaparecimento posterior (aproximadamente entre os dois e os quatro meses) indicam que a maturação do sistema nervoso central segue um caminho correto.

Outro aspecto importante que se desenvolve durante o primeiro ano de vida é a possibilidade de usar as mãos para agarrar e explorar os objetos. Os recém-nascidos têm um reflexo denominado de preensão, mediante o qual fecham a mão quando um objeto toca em sua palma. Esse reflexo vai desaparecendo e, aos poucos, o bebê esforça-se tentando dirigir sua mão até o lugar em que vê algo interessante.

Por volta dos cinco meses, a criança agarra voluntariamente com toda a mão os objetos que estão ao seu alcance e os explora, colocando-os na boca. Aos poucos, vai fazendo movimentos mais precisos, utilizando a oposição entre os quatro dedos da mão e o dedo polegar para pegar alguma coisa. Dessa forma, adquire o que chamamos de “domínio de pinça fina”, o qual é um avanço que permitirá um maior número de gestos, continuar com mais capacidade os jogos de dar e pegar, soltar e segurar, pôr e tirar, que lhe serão muito proveitosos para experimentar as características dos objetos e o resultado de suas ações e, dessa maneira, evoluir em suas capacidades cognitivas. Mesmo assim, somente na segunda metade do primeiro ano, as mãos e em geral o seu corpo começam a ser úteis para representar situações e comunicar-se: dar tchau, mover as mãos como

é feito em uma canção conhecida para solicitar que seja cantada, mover o corpo para a pessoa que a segura entender que quer soltar-se ou descer do colo, etc.

Para que estas habilidades sejam realizadas, é necessário que o educador conheça o desenvolvimento psicomotor das crianças e, para isso, é importante que ocorra uma fundamentação nesta área do conhecimento, pois se sabe que na educação atual se faz necessário um educador consciente e preparado para trabalhar com o indivíduo em sua globalidade, em sua complexidade. Para tanto é necessário que seja dada a oportunidade dentro do curso de Pedagogia, que os alunos tenham condições de conhecer-se a si próprios.

Assim, concordamos com Moraes (1996, p. 54), quando esta cita que...

Conhecer as próprias emoções, saber lidar com elas, com os próprios sentimentos, compreender o que está por trás de um sentimento e aprender a lidar com mágoa, tristeza e ira é a pedra fundamental da inteligência emocional...

Acreditamos que tal inteligência é relevante para a compreensão do indivíduo nesta nova educação, nessa nova prática pedagógica, que é integradora dos mais diferentes aspectos do indivíduo.

Focalizando a seqüência das observações relativas ao desenvolvimento psicomotor, é possível reportar com base em Coste (1978, p.16), que, no primeiro ano, o bebê utiliza as mãos para explorar o mundo à sua volta e o seu corpo. Constantemente suas ações informam-lhe sobre o funcionamento dos objetos e das pessoas que ali estão, o que o ajuda do ponto de vista da evolução de suas capacidades cognitivas. Pode coordenar as mãos e desassociar delas os movimentos. Nessa evolução, intervém a maturação do sistema nervoso central, todo o crescimento ósseo e muscular e também as experiências afetivas que o bebê vive com as outras pessoas e os objetos à sua volta.

O tônus muscular varia no decorrer do primeiro ano, desde uma hipotonia total (pouca tensão muscular) até uma tensão ajustada à situação. Isso permite lembrar que durante o primeiro mês o recém-nascido está deitado o dia inteiro e

não pode controlar a cabeça, e se o seguramos pelas mãos, a cabeça pende para trás. As extremidades estão muito flexionadas. Aos poucos, vai aumentando seu tônus muscular e graças à maturação do sistema nervoso, ao final dos três meses pode segurar a cabeça quando o levantamos. É nesse período que ele começa a querer levantar a cabeça, mas é difícil quando está deitado.

Gradativamente aumenta o tônus do seu tronco e da cabeça e, por volta dos cinco meses, já ajuda quando tentamos sustentá-lo. É nesse período que procura mudar de postura quando o deitamos. Aproximadamente aos sete ou oito meses, consegue permanecer sentado sozinho, bem como mudar de postura, e inicia a possibilidade de locomoção (engatinha, arrasta-se, etc.). Por volta dos dez meses, tem interesse de agarrar-se aos objetos para conseguir parar e apoiar-se e até completar o primeiro ano, habitualmente, o bebê começa a dar os primeiros passos com ou sem ajuda. Dessa maneira, começa a conhecer, além das partes do seu corpo, todo o espaço próximo, que lhe oferece uma grande variedade de possíveis experiências.

Do segundo ao sexto ano de vida.

Ao final do primeiro ano de vida ou em torno dele, obtém-se uma aquisição muito importante para o desenvolvimento posterior - a possibilidade de caminhar autonomamente. Essa aquisição, do ponto de vista psicomotor, é básica para evoluir até o domínio e o conhecimento das possibilidades do corpo.

Para Gesell (1996, p 67), o avanço no domínio do conhecimento do corpo e das suas possibilidades no espaço e no tempo são os elementos principais a partir dos quais analisam-se as capacidades das crianças nessa etapa, a qual é delimitada desde o segundo ano de vida até aos seis anos. Fala-se, pois, do desenvolvimento do esquema corporal e da orientação espacial e temporal.

No decorrer desses anos e posteriormente durante toda a vida, as experiências relacionadas com o corpo permitem que se vá construindo progressivamente o esquema corporal próprio, uma construção que é totalmente

pessoal e que se elabora a partir das ações que faz ou que recebe a partir do seu próprio corpo.

Pode-se destacar que a principal conquista da criança, na etapa da Educação Infantil, em relação ao seu esquema corporal é que, graças ao movimento e às ações realizadas, chega a um conhecimento do seu próprio corpo e de suas possibilidades. No final desta etapa, inicia-se uma progressiva tomada de consciência do corpo, uma interiorização que permitirá representá-lo com maior precisão e situá-lo no tempo e no espaço de maneira mais correta, e que não acaba na educação básica. Dos sete aos oito anos, pode-se dizer que há uma interiorização total do corpo e, a partir disso, é preciso ajustar-se às habilidades motoras, educando as próprias capacidades expressivas e ajustando as aptidões físicas básicas.

É importante que o professor que irá atuar com crianças tenha este conhecimento para que sua prática pedagógica seja realizada com eficácia, pois, no decorrer dessa etapa da Educação Infantil, há um ajuste progressivo das habilidades motoras básicas. Em geral, há uma gradativa dissociação motora, ou seja, capacidade motora, a possibilidade de encadear movimentos. Assim, seguindo uma classificação dessas habilidades, podemos diferenciar entre as de locomoção e de deslocamentos, as de não-locomoção e, portanto de estabilidade e equilíbrio, e, finalmente, as de projeção-recepção e manipulação.

Segundo Le Boulch (1984, p.231), dentre as habilidades de locomoção e de deslocamentos, existem as básicas como: caminhar, correr, saltar, rodar, pular, abaixar, levantar, etc. Em todas há uma evolução no decorrer da Educação Infantil, que se inicia com a falta de algumas partes do corpo até chegar a um automatismo adquirido aproximadamente aos dois ou três anos; e a partir daí, há um progresso mais harmônico até os quatro ou cinco anos. As variações e complicações introduzidas em todas essas habilidades permitem que, aos poucos, as crianças desenvolvam as suas próprias habilidades.

As habilidades de não-locomoção, ou seja, as que desenvolvem capacidades de equilíbrio e estabilidade, são todas aquelas que não requerem deslocamentos do corpo no espaço, somente em relação ao eixo corporal. Alguns

exemplos desse tipo de habilidade são: balançar-se, inclinar-se, girar-se, dobrar-se, agachar-se, e seu domínio exige controle do tônus muscular e do equilíbrio do corpo. No decorrer dos seis primeiros anos de vida, há um notável desenvolvimento dessas habilidades que preparam o corpo para os trabalhos mais precisos, os quais surgirão em etapas posteriores.

Finalmente, as habilidades de projeção e manipulação são as que envolvem basicamente uma parte do corpo e representam um esforço de coordenação relacionado entre a percepção visual do movimento do objeto e o próprio movimento. Nesse item, podemos incluir aquelas com bola ou similares, através das quais se pode fazer lançamentos e recepções de diversas maneiras (rolando, agarrando com uma ou com as duas mãos, etc). Desse modo, e em âmbito de manipulação mais preciso, mais fino, podemos destacar as visomotoras, que experimentam um avanço muito importante nesta etapa; referimo-nos às habilidades de costurar, recortar, perfurar, repassar, pintar, enfileirar, entre outras. Todas elas evoluem no decorrer dos anos, tornando-se mais precisas, com uma melhor coordenação e uma dissociação dos movimentos envolvidos.

Para Alves (2003, p.70), a prática de tais habilidades permite desenvolver uma consciência mais ampla do corpo, a qual ajuda a construir progressivamente o esquema corporal, importantíssimo na construção da própria identidade. Um dos aspectos presentes nessa construção é o conhecimento das partes do corpo. O domínio da linguagem, por volta dos dois anos, é um elemento importante nesse conhecimento, na medida em que a criança pode começar a dizer o nome de cada uma das partes de seu corpo. Aos poucos, os diferentes elementos desorganizados que o recém - nascido percebia são integrados em organizações globais tendo um nome, que pode ser utilizado em determinadas situações e que a criança, progressivamente, pode ser mais capaz de representar graficamente.

Aos seis anos, as crianças normalmente já conhecem todas as partes externas que formam o corpo e começam a interessar-se por algumas internas. Também é nessa etapa que descobrem a simetria imaginária que divide o corpo em duas partes, denominadas de direita e esquerda, e aprendem que algumas

pessoas utilizam preferencialmente uma delas. É bastante comum que, ao final da etapa da Educação Infantil, já conheçam em seu corpo à direita e a esquerda, porém ainda será muito difícil para eles orientarem-se seguindo essa referência em relação à outra pessoa, aspectos que serão mais especificados nos primeiros níveis do ensino fundamental.

Percebe-se que muitas vezes, ocorrem situações de dúvidas nas escolas de Educação Infantil, referentes a crianças que manifestam pouco desenvolvimento em seu processo de lateralização, sobretudo em relação às suas mãos, utilizando, aos três ou quatro anos, indistintamente a mão esquerda ou a direita para realizar determinada atividade que requer habilidade manual como recortar e pintar. É conveniente que se proponha uma atividade específica para observar em qual mão a criança tem mais força, mais precisão, mais habilidade, a partir daquela com a qual ela não aprendeu ainda e ajudando-a a trabalhar de maneira mais sistemática com a mão que estiver mais preparada.

Nos casos em que existir notadamente ambidestrismo (a criança ser capaz de usar as duas mãos), é apropriado deixar que ela escolha a melhor para o seu desempenho. Pois, atualmente, existe no mercado uma grande quantidade de material preparado para as pessoas canhotas como: tesoura, cadeiras com apoio para braço, e é conveniente que a escola adquira esse material para facilitar a aprendizagem dos que assim se classificam. Para estes alunos, a professora deverá planejar atividades mais específicas para a aprendizagem da forma e dos enlaçamentos das letras e dos numerais, a fim de desenvolverem a habilidade de realizar tarefas de precisão.

Um outro elemento que ajuda a desenvolver o esquema corporal é o exercício das aptidões básicas de resistência, força, flexibilidade, agilidade e velocidade. Realizado em um ambiente lúdico e não-competitivo, ele proporciona elementos que permitirão construir uma representação ajustada às capacidades da criança e estimular a descoberta de suas próprias possibilidades e as do ambiente.

É fundamental não se deixar de lado um aspecto que está relacionado com todo esse trabalho e que constitui base das aquisições posteriores. As

experiências que a criança vive em relação ao seu corpo dão-lhe a imagem que será um dos aspectos que a ajudarão a delimitar uma determinada maneira de ver-se a si mesma. Se suas experiências ajudarem-na a ter uma percepção positiva de si mesma, ajustada, com possibilidades de superação, como a aceitação dos próprios defeitos, a criança poderá ter uma boa auto-imagem e uma boa auto-estima, que lhe permitirão também ter confiança em suas possibilidades. De acordo com Máximo (1998, p.50), a imagem corporal refere-se à experiência subjetiva que cada um adquire de si mesmo, com uma percepção física, afetiva e social, em que há constante busca de crescimento e equilíbrio interior e exterior. Da mesma forma, serão marcantes as experiências que trouxeram à tona os aspectos contrários. Por isso, todo trabalho do corpo que as crianças da Educação Infantil fazem na escola também será muito importante para configurar a maneira de se verem, de serem e de se relacionarem com outras pessoas.

Com relação à orientação no espaço e no tempo, graças às experiências do corpo em movimento, a criança vai vivenciando uma série de noções fundamentais nessa etapa da escolaridade. Os adultos que a rodeiam, desde os primeiros anos, utilizam uma série de conceitos básicos para poderem comunicar-se com ela e, aos poucos, através de suas experiências, ela vai interiorizando-os. Essa interiorização permite às crianças iniciarem a construção de suas idéias sobre o tempo e o espaço, as quais continuam sendo desenvolvidas no decorrer de suas vidas. Estamos referindo-nos a noções como: sobre, até aqui, perto, em seguida, depressa, cedo, amanhã, depois, entre outras.

A utilização que nós adultos fizemos dessas noções é constante, e as crianças aos poucos vão relacionando uma série de ações motoras que são feitas quando pequenos, ao utilizarem materiais diversos, também lhes permite ajustar esses conceitos para uma compreensão na qual a linguagem é elemento fundamental.

Algumas das noções de situação e direção espacial que as crianças de dois a seis anos vão entendendo e utilizando são: no alto/embaixo, em frente/atrás, de um lado/de outro, direita/esquerda, em cima/embaixo, dentro/fora, até aqui/até lá, até/desde.

Segundo Oliveira (2002, p. 78), nessa etapa, o principal referente para a construção dessas noções é o próprio corpo, e somente mais tarde elas poderão relativizar, à medida que começarem a identificar-se em relação ao corpo de outras pessoas e ao meio em geral.

Quando se fala do processo de orientação e organização temporal, deve-se fazer referência à construção das noções de duração, de sucessão e de ritmos. Elas são elaboradas durante toda a vida e as pessoas incorporam-nas conforme sua maneira, que é o resultado das vivências em relação ao tempo. O passar deste e os ritmos estão presentes na vida das crianças desde que nascem, como: horários para comer, horários para dormir... Porém, o processo de construção das noções temporais desenvolvem-se à medida que a criança toma consciência de que esses ritmos vão surgindo externamente à sua vontade.

As crianças incorporam as noções temporais quando se exige que elas sigam um ritmo, quando precisam esperar um pouco até a hora de comer, quando precisam dormir em determinada hora, quando se pede que ordenem uma história em sua sucessão lógica, ou quando são ajudadas a relacionar em quais dois dias da semana, aos sábados e aos domingos, não irão à escola.

Durante a etapa da Educação Infantil, há um progresso em relação à orientação temporal, desde que as crianças aos poucos, incorporem essas noções e consigam utilizá-las corretamente. Algumas delas são: hoje/ontem/amanhã, agora/antes/depois, dia/noite e outras formas sociais de tempo, como os dias da semana.

Nessa idade pode-se entender que há seguimentos e ciclos que se repetem no decorrer do tempo e que esse fato marca os ritmos que são necessários compreender para orientar-se no tempo. (GOMES, 1995, p. 89).

Dessa forma, fica nítido que o processo de construção dos conceitos temporais têm muito a ver com as vivências no decorrer do dia, a seqüência que a criança vive, o que faz antes de chegar à escola, na escola, no almoço, em casa,

no banho, no jantar, na hora de dormir e a contínua utilização que as pessoas adultas fazem dessas noções. Além disso, muitas vezes, estão envolvidas noções temporais como caminhar devagar, saltar seguindo o ritmo marcado por um tamborim, cantar uma música todos juntos, ao mesmo tempo, e outras.

As noções temporais e espaciais são muito importantes na organização pessoal das crianças e também para o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Do sétimo ao décimo segundo ano de vida.

Nesta faixa etária, a criança já apresenta plena integração do corpo e apenas vai aperfeiçoando as habilidades adquiridas anteriormente. Algumas características, no entanto, devem ser destacadas: a dissociação estende-se para todo o corpo, reconhece lateralidade no outro, sua noção de temporalidade está bem definida, sabe ver horas, não os minutos, aparece a reprodução rítmica.

Por volta dos nove anos, os movimentos habituais se tornam mais ágeis, é mais relaxada na postura e sua percepção está mais aguçada.

Aos onze e doze anos já é capaz de combinar simultaneamente os movimentos dos membros inferiores e superiores, equilibra força muscular e habilidade.

Faremos a seguir uma breve explanação sobre algumas linhas de aplicação da Psicomotricidade.

2.3 Estimulação, educação, reeducação e terapia psicomotora.

Segundo Cabral (2001, p.189), percebe-se no Brasil a Psicomotricidade mais atuante na área terapêutica que na área preventiva, numa caminhada ainda no início. Contudo, ela necessariamente envolve a prevenção.

Danyalgil e Schier (1996, p.36) comentam ser de extrema importância o seu papel preventivo, referindo-se à Psicomotricidade relacional.

Para todos nós, profissionais imbuídos nesse processo de relação e ajuda, fica um convite, o de tentar não mais trabalhar na sintomatologia, forçando a criança a adequar-se a uma proposta que não reconhece, e sim o de tentarmos substituir o desprezo pelo prazer, o mal-estar pelo bem-estar, o medo pelo interesse, desculpabilizando sentimentos, para assim reativar e desenvolver competências e habilidades de negociação, de comunicação e de relação.

Independentemente da área (estimulação, educação, reeducação ou terapia), o processo é condicionado à confiança e clareza na relação ali estabelecida. Mas para que se tenha tranqüilidade sobre essa atuação, há que se esclarecer a sua abrangência na estimulação, na educação, na reeducação e na terapia psicomotora.

Estimulação Psicomotora.

Entende-se por estimulação psicomotora o programa que envolve contribuições para o desenvolvimento harmonioso da criança no começo de sua vida. Caracteriza-se por atividades que se preocupam e vão ao encontro das condições que o indivíduo apresenta, acima de tudo na sua capacidade maturacional, procurando despertar o corpo e a afetividade por meio de movimentos e jogos, buscando a harmonia constante. Estimulação quer dizer despertar, desabrochar o movimento. Dirige-se prioritariamente a recém-natos e pré-escolares. Alguns autores referem-se à estimulação psicomotora como estimulação precoce, mas, segundo Levy (1987, p.65), o termo é errôneo, sendo mais sensato utilizarmos estimulação essencial.

Educação Psicomotora.

Abrange todas as aprendizagens da criança, processando-se por etapas progressivas e específicas conforme o desenvolvimento geral de cada indivíduo. Realiza-se em todos os momentos da vida por meio de percepções vivenciadas, com uma intervenção direta em nível cognitivo, motor e emocional, estruturando o indivíduo como um todo. A educação passa pela facilitação das condições naturais e prevenção dos distúrbios corporais. Ela se realiza na escola, na família e no meio social com a participação dos educadores, dos pais e dos professores em geral (professores de natação, de atividades aquáticas, judô, balé, ginástica, dança, arte-educadores, etc). Dirige-se prioritariamente à criança em condições de freqüentar a escola e sem comprometimentos maiores. Muitos autores citados a seguir enfatizam essa área de atuação e acredita-se que a base educativa acaba permeando as outras (reeducação, estimulação e terapia).

Le Boulch (1984, p. 163) comenta que a educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na escola elementar, ponto de partida de todas as aprendizagens pré-escolares. Ele lutou e conquistou na década de 60, a sua inclusão nos cursos primários da França.

Vayer (1984, p. 193) coloca que:

Do ponto de vista educativo, o papel e lugar da educação psicomotora na educação geral corresponderá, naturalmente, às diferentes etapas do desenvolvimento da criança, e assim entendemos que: no curso da primeira infância toda educação é educação psicomotora; no curso da segunda infância a educação psicomotora permanece sendo núcleo fundamental de uma ação educativa que começa a diferenciar-se em atividades de expressão, organização das relações lógicas e as necessárias aprendizagens de leitura e escrita; no curso da grande infância a diferenciação entre as atividades educativas se faz mais acentualmente e a educação psicomotora mantém

então a relação entre as diversas atividades que concorrem simultaneamente ao desenvolvimento de todas os aspectos da personalidade.

Lapierre (1986, p.87) considera que a educação psicomotora é uma ação psicopedagógica que utiliza os meios da Educação Física, com a finalidade de normalizar ou melhorar o comportamento do indivíduo.

Vayer e Picq (1984, p.90) sugerem que se investiguem as técnicas. A consciência do corpo, o domínio do equilíbrio, o controle e, mais tarde, a eficácia das diversas coordenações gerais e segmentares, a organização do esquema corporal, a orientação no espaço, e, finalmente, melhores possibilidades de adaptação ao mundo exterior são os principais objetivos da educação psicomotora.

Em relação à ação educativa, enfatiza-se a criatividade. O educador que encerra o seu processo na técnica e no que pretensamente afirma ser o melhor para os alunos incorre no erro de transformar a estes em futuros reprodutores dessas técnicas e não em indivíduos que acima de tudo são e não que têm.

Reeducação Psicomotora.

É a ação desenvolvida em indivíduos que sofrem com perturbações ou distúrbios psicomotores, tendo como objetivo retomar as vivências anteriores com falhas ou as fases de educação ultrapassadas inadequadamente em etapas anteriores. Deve começar em tempo hábil em função da instalação das condutas psicomotoras, diagnosticando as dificuldades a fim de traçar o programa de reeducação.

Sua atribuição está contida em várias áreas profissionais: pedagogia, educação física, fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, arte-educadores, educadores, médicos da especialidade motora ou psíquica, dentre outros. Mas o mais importante para uma boa reeducação é a tranqüilidade e o intercambio afetivo e presente do reeducador com o educando.

Defontaine (1980, p. 45) afirma que a reeducação embasa sua eficácia no fato de que se remonta às origens, aos mecanismos de base que estão na origem da vida mental, ao controle gestual e do pensamento, controle das reações tônico-emocionais, equilíbrio, fixação da atenção, justa apreensão do tempo e do espaço.

Terapia Psicomotora.

Através do movimento, como meio terapêutico, procura-se melhorar os processos de integração, elaboração e realização do mesmo. Percebendo que o corpo, como afirma Wallon (1999, p.56), é instrumento de ação sobre o mundo, e um instrumento de relação com o outro, a perspectiva de terapia psicomotora é necessariamente diferente dos métodos tradicionais e das técnicas clássicas, com as quais não convém confundi-la.

A terapia psicomotora não é uma “ginástica corretiva” nem uma “ritmica especializada”. É uma nova abordagem dos problemas de motricidade perturbada, partindo de um aspecto essencial e básico, que auxilia o indivíduo nas múltiplas ações de adaptação à vida corrente (FONSECA, 1998, p.98). Ela pretende readaptar a criança à atividade mental que preside à elaboração do movimento, procura melhorar as estruturas psíquicas pela transmissão, execução e controle dos movimentos, através de um melhor reconhecimento espaço-temporal com base numa maior disponibilidade corporal, visa a integração mental do movimento.

Dirige-se a indivíduos com conflitos mais profundos na sua estruturação, associados aos funcionais ou com desorganização total de sua harmonia corporal e pessoal. Envolve crianças com quadro de hipercineses associado a outras dificuldades, com agressividade acentuada, pulsões motoras incontroladas, casos de excepcionalidade e dificuldades de relacionamento corporal, sendo também destinada a indivíduos que possuem transtornos psicomotores associados com os da personalidade. Está baseada nas relações e na análise dessas relações por meio do jogo de movimentos corporais.

Ramos (apud NAVARRO, 1978, p.64) faz notar que a reeducação psicomotora está associada à noção de terapia psicomotora, mas esta se estabelece mais nos problemas subjetivos que nos objetivos.

O essencial na terapia psicomotora é a qualidade do relacionamento corporal e do relacionamento afetivo, de acordo com o ritmo do paciente e não do terapeuta, pois a tentativa de acelerar o ritmo irá bloquear o processo. De acordo com Ramos (apud NAVARRO, 1978, p.78), geralmente funciona com pacientes individuais, mas pode evoluir para grupos e também da terapia para a reeducação psicomotora.

A diferença entre o reeducador e o terapeuta está no foco do problema. O terapeuta da psicomotricidade exerce sua prática numa estrutura em que o contato terapêutico com o paciente está claro, como, por exemplo, em centros médicos psicopedagógicos, em hospitais psiquiátricos, em clínicas terapêuticas ou estabelecimentos especializados em psicomotricidade.

Não existe formação específica em terapia psicomotora. A qualificação de terapeuta no Brasil não é dada de imediato, mas o indivíduo se torna terapeuta por sua formação pessoal, teórica e prática, com sua profissão já desempenhada (psicólogo, professor de educação física, fonoaudiólogo, etc) mais o aprofundamento em psicomotricidade que passa obrigatoriamente pela ação educativa e reeducativa.

A partir do ano de 1985, surgiram psicomotricistas apenas pela formação no nível de graduação de três anos, formados pelo IBMR – Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação, no Rio de Janeiro, mas há necessidade de se formar mais turmas para obter o reconhecimento de profissão, para só então se esclarecer se esses profissionais saem da graduação técnicos em psicomotricidade, atuando na reeducação e educação, ou se engajam também na terapia psicomotora em que se pensa haver, sem dúvida, uma necessidade de vivência profissional anterior à educação, associada à formação pessoal.

A prática psicomotora possui atualmente seus próprios fundamentos teóricos, é uma atividade educativa, reeducativa e terapêutica totalmente independente.

No Brasil, a Sociopsicomotricidade Romain-Thiers, é a mais conhecida técnica psicoterapêutica grupal que se utiliza da psicomotricidade como instrumento para a mobilização psíquica e afetiva do sujeito e do grupo em terapia, promovendo o desencadeamento e a emergência de conteúdos psíquicos inconscientes, cuja leitura e compreensão é feita pelo socioterapeuta à luz da psicanálise. Além da teoria psicanalítica, fazem parte da estrutura teórica do método a psicologia social, a sociologia e a antropologia, no que diz respeito à compreensão dos fenômenos grupais. A teoria que fundamenta o método estende-se ao estudo do movimento e da percepção corporal, entendidos como parte integrante do psiquismo, ou seja, como uma extensão concreta dos conteúdos psíquicos simbólicos. Dentro desta visão, o movimento se transforma em ato psicomotor que pode ser lido, pontuado e interpretado, pois, tal qual a palavra, contém em si representações psíquicas inconscientes. (THIERS et al, 1995, p. 103).

Segundo Thiers et al (1995, p.105), o objetivo da sociopsicomotricidade é promover a capacidade de atenção interiorizada, desenvolver o potencial criativo e propiciar a busca de autonomia como elementos básicos para alcançar a mudança de atitudes. O atendimento psicoterapêutico grupal Romain-Thiers tem-se mostrado eficaz no trabalho com deficiências na aprendizagem, patologias da fala, distúrbios de comportamento ou desequilíbrios emocionais.

A Sociopsicomotricidade Romain-Thiers é também utilizada na área de assistência social. Um dos projetos voltados à assistência de crianças carentes em regime de internato e semi-internato foi desenvolvido pela Dra. Sônia Grubits na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e adotado temporariamente pela Promosul – Secretaria da Criança. O trabalho iniciou-se em 1993 e se desenvolveu em três instituições, nas quais o atendimento foi feito a crianças cuja faixa etária era entre seis e nove anos de idade. O objetivo do grupo é verificar as possibilidades de desenvolvimento e reconstrução da identidade infantil através da grupoterapia (GRUBITS, 1996, p.89). Os resultados demonstraram progressos no desenvolvimento intelectual, motor, cognitivo e um significativo desenvolvimento emocional das crianças atendidas. (LOBO, 2000, p.132).

2.4 – A Psicomotricidade como alternativa pedagógica.

A primeira infância é o período da vida onde se pode viver muito intensamente.

Freire

... o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém... assim, a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora.

Madalena Freire

Na Educação Infantil é fundamental que tudo seja planejado a partir do que as crianças já conhecem para que as aprendizagens ocorram de forma tranquila e prazerosa. O ambiente deve ser motivante e experiências devem ser proporcionadas e valorizadas. Cabe ao professor oferecer um ambiente agradável, que contribua para e facilite a adaptação da criança no primeiro contato com a escola. A Educação Infantil deve ser um ambiente entre o lar e a escola, pois para as crianças é difícil e doloroso ficarem afastadas das pessoas com as quais tem laços afetivos. Quando a criança chega na escola encontra um ambiente novo e desconhecido, sentindo-se longe da presença dos pais e familiares. O ambiente escolar pode ser atraente, mas quanto mais familiares forem os lugares e pessoas, mais segura ela se sentirá e mais fácil sua adaptação.

A adaptação no início da vida escolar é fundamental para que a criança possa se desenvolver de forma saudável e prazerosa. As escolas que oferecem às crianças uma adaptação tranquila, em que a presença dos pais e ou familiares faz-se necessária no início, proporcionam às crianças segurança e bem-estar.

Portanto, o desenvolvimento da criança caracteriza-se por estabelecer fases em que determinadas aprendizagens devem ser mais enfatizadas ou não. O período até seis anos de idade é essencial para a educação motora, porque é nesses primeiros anos que ocorre o aprimoramento das capacidades motoras e, conseqüentemente, melhor percepção das suas habilidades globais e finas. Não

podemos deixar de citar o desenvolvimento social, intelectual e afetivo que também devem ser favorecidos na Educação infantil, pois só assim poderemos ajudar a criança a desenvolver-se na sua globalidade.

É necessário destacar que a Psicomotricidade desenvolvida através da Educação Física Infantil, integrada à proposta pedagógica da escola, assume um papel de grande relevância, pois não será trabalhada isoladamente dos componentes curriculares, o que propiciará experiências de aprendizagens no contexto de desenvolvimento global do aluno. É de grande relevância ressaltarmos que as atividades desenvolvidas deverão ser contextualizadas e significativas, a fim de que tenham conseqüências no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, além da motivação e interesse das crianças.

A partir do exposto seria fundamental que as atividades realizadas na Educação Infantil pudessem ser desenvolvidas pelos professores com fundamentação teórica em Psicomotricidade.

A Psicomotricidade com o seu papel pedagógico deve atuar como qualquer outra disciplina da escola, e não desarticulada desta. Sem se tornar uma atividade auxiliar de outras, a prática da Psicomotricidade precisa garantir que as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança desenvolverá na escola e fora dela possam estruturar-se adequadamente.

A Psicomotricidade poderia, então, ser uma disciplina nos cursos de formação de professores para que estes se sintam habilitados a trabalhar adequadamente o movimento, dentro de um contexto lúdico, dinâmico e em conformidade com a cultura e o universo infantis.

2.5 A Psicomotricidade na Escola

A Psicomotricidade é muito importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que verifica as habilidades, o relacionamento afetivo com o meio, a formulação de estratégias, a informação das estruturas mentais, condições de realizar múltiplos movimentos, além de auxiliar no desenvolvimento da leitura e

escrita. Dessa forma, destacam-se algumas etapas do desenvolvimento psicomotor.

Embora todas as ações devam ser coordenadas, deve-se distinguir entre coordenação global, que envolve atividade de músculos bem como tronco, braços, pernas, cabeça, e coordenação fina e óculo-manual, envolvendo atividades de pequenos músculos com movimentos mínimos e minuciosos realizados com os olhos, dedos e língua. Através da experimentação, o indivíduo vai coordenando seus movimentos, vai se conscientizando de seu corpo e das posturas. Segundo Oliveira (2002, p.41) destacam-se os desenvolvimentos psicomotores e as dificuldades das crianças na realização desses movimentos.

O esquema corporal se organiza pela experiência do corpo da criança. De início, passa pela fase de vivência corporal, depois pela fase do conhecimento das partes de seu próprio corpo, ou seja, é o resultado da interação do corpo com o meio, com pessoas, com relações afetivas e emocionais, sentindo interiormente cada segmento em si ou em outra criança, obtendo um corpo organizado. Segundo Oliveira (2002, p.49), "A imagem do corpo é a impressão que se tem de si mesmo, percepções internas e externas (altura, peso, força muscular)". O esquema corporal não depende necessariamente do treinamento, mas sim da experiência do corpo, como já foi dito, pois, deve haver o conhecimento próprio de suas partes como, por exemplo: movimento, posturas e atitudes, que podem ser medidas através de desenhos da figura humana, tornando-se indispensável para a formação do eu; o corpo da criança torna-se ponto de referência para as aprendizagens de conceitos como: embaixo, em cima, na frente, trás, direita, esquerda, gestos simples ou complexos. Quando a criança apresenta dificuldades no esquema corporal, ou tenha o esquema corporal mal trabalhado, não coordena bem os movimentos e pode ter dificuldade na caligrafia e sentir dores nos braços quando escreve, ela tem uma incapacidade de controle respiratório, equilíbrio e coordenação, não percebe a posição dos membros, e o desenho humano fica pobre, não consegue se locomover no espaço determinado tem dificuldades na coordenação dos movimentos, lentidão em gestos simples, causando assim uma desestimulação na criança.

A estruturação temporal é um outro fator importante, pois, através dela a criança percebe as tomadas de posições e associa seu corpo aos objetos da vida cotidiana, ou seja, as noções do corpo, do espaço e do tempo devem estar ligadas aos movimentos humanos. Com a estruturação temporal, a criança adquire domínio do ritmo, sucessões de sons no tempo, memorização auditiva, diferenciação de sons, reconhecimento da frequência e das durações de sons nas palavras, intervalos (noções de horas, minutos e segundos), noções de antes, depois, seqüências lógicas do tempo. Na estruturação do tempo, a criança adquire e compreende certos ciclos, como, por exemplo, manhã, tarde, noite, ontem, hoje, dias da semana, meses do ano. Quando uma criança apresenta uma dificuldade na estruturação temporal, ela não percebe os intervalos de tempo nas palavras, mistura os fatos, apresenta confusão na ordenação e sucessão das sílabas, dificuldades em definir direita e esquerda, antes e depois, primeiro e o que é último, não coordena o ritmo dos braços e das pernas; a criança identifica as palavras, mas não integra no tempo, ficando elas separadas, não percebendo, pois, o sentido; a escrita fica comprometida com inversões, omissões e adições de letras, acarretando uma frustração para a criança e seu fracasso escolar.

A estruturação espacial não nasce com o indivíduo, pois é uma elaboração e construção mental que se opera através dos movimentos em relação aos objetos do meio. Através de um trabalho mental, selecionamos, comparamos os objetos, agrupamos, extraímos e classificamos. A importância da orientação e da estruturação espaciais é colocada no sentido de possibilitar à criança organizar-se perante o mundo que a cerca, prevendo e antecipando situações em seu meio espacial. A estruturação do espaço está relacionada à consciência das coordenadas nas quais o corpo se move e em que transcorre a ação; por exemplo: cima/baixo, esquerda/direita. Quando é capaz de servir-se destas noções na ação, a criança está em condições de iniciar sua aprendizagem como noções espaciais. A criança com problema de estruturação espacial pode apresentar dificuldades na discriminação visual, incapacidade de orientar-se, e na escola confunde: n e U, ou e o, p e b, 6 e 9. As conseqüências podem ser graves, pois muitas crianças não assimilam termos, noções de lugar, não conhecem

termos espaciais e posições, não têm memória espacial, esquecendo-se da grafia das letras, apresentam falta de organização, não prevêm dimensões de tamanhos nos desenhos ou espremem num canto da folha, têm dificuldades em locomover os olhos, organizar número de fileiras, classificar, agrupar, não percebem mudanças de figuras, elementos adicionados ou abstraídos, tamanhos, quantidades, ritmo e cores.

A construção da lateralidade permite à criança fazer uma relação entre as coisas existentes em seu meio. A criança que já tem uma lateralidade definida e que esteja consciente dos lados direito e esquerdo de seu corpo está apta para identificar conceitos no espaço que a cerca. Obedece, portanto, a algumas etapas: primeiro assimila conceitos em si mesma, depois em relação aos objetos; em seguida, descobre-os no outro que está na sua frente e finalmente nos objetos entre si. A lateralidade está relacionada com os olhos, mãos, pés e ouvidos. As crianças destros utilizam as partes direitas do corpo, as canhotas utilizam a esquerda do corpo, e há ainda as crianças que são ambidestras que utilizam ambos os lados com a mesma habilidade. Na lateralidade cruzada, a criança tem preferência pela mão de um lado do corpo, pé, olhos do lado oposto. A lateralidade indefinida ocorre quando a criança não estabeleceu preferência por um dos lados. Quando a criança apresenta dificuldades na lateralidade, torna-se difícil aprender a direção gráfica e os conceitos de direita e esquerda, a leitura e escrita tornam-se lentas e a escrita ilegível; a dificuldade na coordenação motora fina e na discriminação visual faz com que a criança apresente confusão nas letras e direções como: d, b, q, p. Segundo Oliveira (2003, p. 77), ainda:

A sincinesia é o comprometimento de alguns músculos, que participam e se movem, sem necessidades durante a execução de movimentos e ações; é involuntária e inconsciente. Ao realizar movimentos com os pés, mãos, olhos, podem arregalar-se ou ficar tensos, e na boca a abertura, mordedura de língua ou a língua para fora...

O equilíbrio intervém nas funções de percepções e representações do corpo no espaço e se relaciona com a possibilidade da criança manter a postura e o equilíbrio. O equilíbrio é facilitado no primeiro ano pelo crescimento do cerebelo. Como ocorre em diversos componentes psicomotores, ele está ligado ao controle de mecanismos neurológicos. Normalmente, não temos consciência desse controle, porque o adquirimos precocemente e sem dificuldades. Dessa forma, a independência é a capacidade de controlar separadamente cada segmento motor. Conseguir fazer um movimento com a mão, sem que a outra se mova ou a língua.

O impulso da maturação e das aprendizagens forma diferentes componentes: independência, coordenação, controle tônico, respiratório, postural e estruturação espaço e tempo, formam uma integração e uma totalidade mais complexa e bem articulada que é o esquema corporal.

A coordenação é o inverso, padrões motores que eram independentes encadeiam-se formando movimentos compostos. Um exemplo é a escrita que exige coordenação.

O tônus é um grau de contração do músculo em cada movimento, e pode estar ligado à hipertonia (tensão) e à hipotonia (relaxamento). Através das experiências com os objetos, as crianças vão aprendendo a ajustar o tônus muscular às exigências de cada situação.

O controle respiratório é uma importante função corporal sujeita a um controle automático por causa do sistema nervoso. A respiração está relacionada aos processos de atenção e emoção, o que implica saber como se respira e controlar conscientemente o ritmo e a profundidade da respiração.

Estas habilidades começam a ser desenvolvidas na família e nos primeiros anos de escolaridade. As dificuldades de aprendizagens escolares não se esgotam e o fracasso escolar pode ser uma associação de vários fatores onde a seguir serão destacados os mais relevantes e freqüentes.

2.6 Fatores que interferem na aprendizagem escolar

Ao entrar na escola, a criança já tráz uma bagagem cultural e social que se inicia no ambiente familiar; sendo assim, a escola procura ampliar a socialização

da criança e desenvolver o aspecto cognitivo, mas a incompetência de muitas instituições educacionais prejudica o desempenho das crianças e principalmente interfere em sua socialização. Nas escolas, há professores usando materiais desestimulantes, desatualizados, totalmente sem significado para muitas crianças, sem levar em consideração as diferenças individuais. O aluno não se envolve no processo ensino-aprendizagem e fica difícil a assimilação de conhecimentos. A escolha dos materiais e dos métodos de ensino são importantes, pois, através deles começa a motivação para uma boa aprendizagem, conseqüentemente a Psicomotricidade é deixada de lado, ou, quando utilizada na escola, o que se propõe para os alunos são folhas xerocadas de movimentos repetitivos, sem significado algum para a criança, fazendo com que a psicomotricidade seja restrita ao trabalho apenas nas aulas de educação física, quando, poderia ser feito um trabalho conjunto com a professora de sala de aula.

O relacionamento professor aluno assume um caráter fundamental para a aprendizagem, como, por exemplo, a abertura que o professor oferece a perguntas e indagações dos alunos, a estimulação ao respeito por ambas as partes, o desenvolvimento de valores culturais e sociais, É necessário, neste momento, que o aluno sinta confiança no professor, despertando a valorização da auto-estima para que a criança sinta-se importante e perceba o seu valor, pois quando a criança participa, ela é capaz de se desenvolver e aprender.

As classes superlotadas dificultam a relação entre o educador e o educando, além de favorecer a realização de provas para medir, selecionar e punir a criança que não consegue acompanhar a sala. A avaliação torna-se, nessas condições um instrumento ameaçador e autoritário, que acaba despertando o medo na criança; e ela deveria ser o contrário, a avaliação deveria ser um elemento transformador, que iria diagnosticar como anda a aprendizagem dessa criança.

A escola, porém, não é a única instância que deve ser responsabilizada pelas dificuldades dos alunos, pois a criança também está inserida no contexto familiar, social, na comunidade em que vive; sendo assim, lembra Oliveira (2002, p.120):

Alguns alunos vêm para a escola com diversos déficits, com nível de maturidade desigual e inferior ao que se espera em sua idade cronológica. Muitos trazem uma bagagem cultural, social, intelectual, neurológica muito defasada em relação aos seus companheiros e isso constitui em desvantagens, às vezes cruciais para a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

Outros elementos presentes neste processo de dificuldades são fatores intelectuais ou cognitivos, em razão dos quais uma criança que apresenta inteligência abaixo da média encontra-se em desvantagem na aquisição de conhecimento. Ela caminha em ritmo lento e de acordo com sua limitação. Pode alcançar um nível de desenvolvimento defasado em relação às outras crianças. A falta de atenção e concentração constitui também outro fator que impede uma aprendizagem adequada.

Um outro fator está representado pelos déficits físicos ou sensoriais, em função dos quais uma criança que não ouve ou não enxerga bem pode apresentar dificuldades em acompanhar o ritmo de seus companheiros. Muitas vezes, necessita de uma metodologia diferenciada que a ajude a superar as deficiências sensoriais.

Há contudo crianças que vêem e enxergam bem, mas não conseguem discriminar os sons e formas, não conseguem coordenar a visão para um ponto quando lê. Neste caso, devem receber o auxílio do professor para aprender a controlar o movimento dos olhos e adquirir a percepção visual. Os exercícios de concentração e atenção são recomendados para adquirir e sintetizar os sons básicos da linguagem, habilidade de perceber a diferença entre dois ou mais estímulos.

Outro tipo de déficit pode ser encontrado no sistema nervoso central, quando apresenta alterações neurológicas, como, por exemplo, sensoriais (visão, audição, tato), física (motor, mutilações, deformidades) e psíquicas (transtornos no

cérebro e o social) e que necessitam de acompanhamento médico ou neurologista e métodos adequados de ensino, pois é esse sistema que coordena e controla as sensações, os estímulos, processa as informações, canalizando-as para as regiões motoras do cérebro.

Como utilizamos a linguagem para muitas situações de comunicação, e este sistema é muito importante para o desenvolvimento da linguagem, ele é, portanto, de grande relevância para comunicar as sensações, os pensamentos, transmitir e receber informações e valores.

Existem crianças que não “precisam” falar, pois, apontando com os dedos, os pais adivinham o que desejam e fazem tudo o que querem. Com isso, elas não se esforçam e isso acarreta um atraso na linguagem. As trocas de informações entre pais e filhos são muitas vezes escassas e em muitos casos a linguagem oral é limitada, pobre e defasada. Essas crianças, ao aprenderem a ler e escrever, apresentam maior dificuldade.

Outro fator, de natureza afetiva, duradouro e que interfere no processo ensino-aprendizagem é a antipatia que o aluno possui pelo professor ou pela matéria. Muitas crianças apresentam falta de segurança, inibição e desinteresse pela escola. A auto imagem e auto estima diminuem acarretando o isolamento ou agressividade com os companheiros ou com o professor.

A família é o primeiro vínculo afetivo e social da criança. A dependência dos filhos dificulta a individualização e prejudica o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor. A incapacidade dos pais em demonstrar o afeto e carinho por seus filhos faz com que se sintam rejeitados e o desenvolvimento emocional e psicológico poderá ser abalado.

Destacam-se também fatores ambientais como nutrição e saúde, pois na idade escolar a desnutrição pode afetar o sistema nervoso central, pois, a desnutrição pode ocorrer desde a gestação até a idade escolar. Essa carência ou privação alimentar pode resultar em anemia e afetar as habilidades de aprendizagens. Quanto ao fator saúde, podemos citar problemas respiratórios, alergias, traumas e também o inadequado funcionamento glandular. A privação

alimentar pode acarretar prejuízos enormes no organismo e na aprendizagem da criança.

Diante de tantos fatores que interferem na aprendizagem, o professor deve trabalhar muito bem dentro de uma sala de aula que são as diferenças culturais ou sociais que algumas crianças antes de iniciarem a aprendizagem não tiveram contato com objetos da cultura, não tiveram acesso a lápis, livros, não foram incentivados a manusear esses objetos. Muitas sofrem falta de estimulação e motivação, pois a base que a escola oferece depende da bagagem que cada criança traz, tornando-se a aprendizagem uma dificuldade, ou seja, uma defasagem em seu desenvolvimento.

Defontaine (apud OLIVEIRA, 2002. p.129) distingue três tipos de deficiências: as constitucionais, evolução e afetivas, por isso afirma:

...as constitucionais, que acompanham grandes perturbações; as de evolução, que são detectadas por ocasião das primeiras letras e que pode ser provocadas por métodos de alfabetização defeituosos; dislexia afetiva, provocada por bloqueios emocionais.

E, por último, a deficiência que corresponde a elementos de natureza não verbal, onde as experiências não verbais e a mais significativa são: coordenação global e óculo-manual, esquema corporal, lateralidade, organização espaço-temporal, discriminação visual e auditiva.

Uma criança precisa possuir o domínio do gesto e do instrumento para a manipulação adequada dos objetos como lápis, régua, tesoura e borracha.

A criança adquire a percepção e o controle do próprio corpo com as sensações, e o corpo torna-se ponto de referência para perceber-se e perceber as coisas do mundo. A lateralidade, como já foi apresentada, é importante para a direção gráfica e conceitos de direita e esquerda.

A orientação espacial, também já mencionada consiste no trabalho mental de agrupar, classificar e extrair o conceito dos objetos. A percepção temporal tem

sua importância na diferenciação dos sons, reconhecimento de frequência, duração e conceito de tempo. Os fatores não verbais tornam -se de extrema importância para aprendizagens escolares.

A Psicomotricidade é um conhecimento importante e que ainda causa polêmica e discussões sobre sua importância dentro do âmbito escolar, às vezes porque muitos educadores não conhecem a importância da Psicomotricidade, e até mesmo os que conhecem têm dificuldades em transportar as atividades para a sala de aula.

A Psicomotricidade pode, por meio de exercícios adequados, auxiliar muitas crianças a usarem seu próprio corpo para aprender, descobrir e ter novas experiências no meio em que vivem, e, a partir daí, começar a construção do seu desenvolvimento.

A psicomotricidade enfoca o movimento com o meio, tornando-se um suporte que auxilia a criança a adquirir o conhecimento do mundo que a rodeia. Através de seu corpo, de suas percepções e sensações, da manipulação de objetos, dá à criança a oportunidade de descobrir, criar e aprimorar conhecimentos que muitas vezes ficam escondidos, e que não são desenvolvidos dentro da sala de aula, por falta de conhecimento da Psicomotricidade na formação do professor.

A Psicomotricidade, se fosse trabalhada junto com o desenvolvimento operatório, poderia ajudar muitas crianças que são rotuladas como crianças-problemas. Às vezes, as crianças não têm uma escrita legível, não compreendem o que o professor explica em sala de aula ou, até mesmo, trocam letras, não conseguem escrever ou ler; esses fatos poderiam ser mudados se as condições existentes permitissem o trabalho com a psicomotricidade. Deve-se desenvolver a Psicomotricidade na criança para que as dificuldades na aprendizagem escolar sejam superadas, e isso só irá acontecer quando os cursos para a formação de professores passarem a pensar na educação de modo geral, como um problema que pode ser resolvido e superado, ou seja, fazendo com que os professores possam trabalhar com o desenvolvimento da Psicomotricidade não somente nas aulas de Educação Física, mas sim, dentro da sala de aula, pois, como já foi

observado, a psicomotricidade é fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que aborda a lateralidade, coordenação motora fina, grossa, acuidade visual e auditiva, esquema corporal, estrutura espacial ou temporal.

É importante esclarecer que essa discussão não termina, não se encerra tão facilmente; longe de simplificar e banalizar o assunto, é necessária a conscientização de que a questão da psicomotricidade merece ainda muita reflexão, muito estudo e comprometimento dos educadores.

Seria interessante que houvesse uma transformação educacional, de modo que essa prática possa ganhar a sala de aula, interferindo na realidade de cada criança, proporcionando, assim, um desenvolvimento significativo e prazeroso para cada criança.

2.7–A importância do brincar para as crianças.

Nada mais sério do que uma criança brincando
Carlos Drummond de Andrade.

O jogo faz parte do universo infantil.

Piaget

Uma criança brinca não somente para repetir situações satisfatórias, mas também para elaborar as que lhe foram traumáticas e dolorosas.

Sigmund Freud

Neste item, acredita-se ser fundamental a explanação a respeito da importância do brincar para as crianças, visto que muitos autores fazem referência explícita ao valor do brincar e do jogo como impulsionador do desenvolvimento infantil.

Segundo Fridmann (1992, p. 24), para compreendermos o brincar precisamos voltar até a Antiguidade, época em que o brincar fazia parte da vida de crianças e também de adultos.

As crianças também participavam das brincadeiras dos adultos, mas existia uma esfera especial para as brincadeiras das crianças. As brincadeiras eram livres, aconteciam nas ruas, praças, sem a necessidade de intervenção ou supervisão de adultos.

Naquela época, a vida social das crianças, em razão das brincadeiras, era extremamente rica. As brincadeiras eram um fenômeno social indiscriminado, do qual todos (adultos, crianças, idosos e pobres) participavam, e só bastante tempo depois se tornou individual, perdendo seus vínculos comunitários.

Algum tempo depois, o brincar passou por um processo de abandono entre os adultos das classes sociais mais altas. Mas permaneceu entre os adultos das classes sociais mais baixas e entre as crianças de todas as classes.

A brincadeira contemporânea foi constituída assim como os processos civilizatórios de produção que formaram a sociedade industrial. Nesta época, tinha-se como principal objetivo formar indivíduos mais produtivos e racionais. Assim, as brincadeiras se transformaram em trabalho infantil.

A brincadeira, que chegou a ser considerada um vício no começo da Idade Moderna, passou a ser introduzida nas instituições educacionais por filantropia, com a intenção de tornar esses lugares prazerosos e também como meio de educação. Mas, tentando tornar a brincadeira útil à educação, houve um agressivo processo de pedagogização das brincadeiras, que ainda hoje pode ser visto nas poucas instituições educacionais que ainda preservam o brincar.

O grande problema na sociedade contemporânea é que o desenvolvimento social das crianças, entre elas próprias e entre elas e os adultos, está sendo prejudicado pelo avanço da tecnologia. Pois na convivência, nas interações sociais com determinados grupos ou comunidades, a criança vai, através de trocas, assimilando idéias e valores daquele grupo. Sendo assim, as atividades lúdicas são indispensáveis e de extrema importância para essas interações sociais.

Podemos observar que essas interações sociais tão importantes estão sendo cada vez mais abandonadas, e as crianças da sociedade atual cada vez mais acabam se envolvendo em atividades individuais.

Por outro lado, podemos ver crianças dessa nova geração, ao mesmo tempo em que criam novas brincadeiras, também transformam as brincadeiras antigas, tendo isso grande importância para realizações sócio-culturais da sociedade ao longo dos tempos.

Já em tenra idade a criança apresenta grande necessidade de brincar. O brincar é de extrema importância, pois através dele a criança se desenvolve em diversos âmbitos, tais como o emocional, o intelectual, o afetivo entre outros. Brincando, a criança exercita suas potencialidades.

“ ... brincando, a criança aprende com toda riqueza do aprender fazendo, espontaneamente, sem estresse ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento.” (CUNHA, 2001, p. 13)

Segundo Dorneles (1996, p.6) , é pelo jogo e pelo brinquedo que a criança vai construindo e organizando suas primeiras noções de espaço, tempo e causalidade, partindo primeiro do seu corpo para, aos poucos, ir se diferenciando dos objetos ao seu redor.

Os bebês utilizam como principal objeto para a brincadeira o seu próprio corpo, mas, conforme vão crescendo e se desenvolvendo, passa a não bastar mais somente o seu corpo para as brincadeiras.

Ao crescer, as brincadeiras das crianças vão se tornando mais sociais, envolvendo outras crianças ou adultos. E é através das brincadeiras em grupos que a criança desenvolve a sociabilidade, aprende a conviver com regras e com diferentes opiniões.

Piaget (1978, apud DORNELES, 1996, p.7) faz notar que é pela brincadeira e pelo jogo que a criança constrói esquemas que, durante certo período de seu

desenvolvimento, se orientam em três direções: atividade adaptada, imitação na presença do modelo e brincadeira sensório-motora.

O início da construção de um esquema pela criança se coloca por seu esforço de repetição. A criança necessita ajustar os seus movimentos às características do objeto a ser assimilado e só conseguirá assimilar os movimentos se puder reproduzi-los.

A função da brincadeira sensório-motora é exatamente esta: colocar em funcionamento, de forma lúdica, todos os esquemas (sugar, pegar, bater, agarrar,...) já construídos. (DORNELES, 1996, p.7)

Já a imitação na presença do modelo possui também finalidade funcional, pois as imitações se tornam mais preciosas conforme a criança consegue cada vez mais ajustar seus movimentos aos do modelo.

Para Piaget (1978, apud DORNELES, 1996, p.8), existe uma estreita relação entre o progresso da própria inteligência e o imitar e o brincar. Ao se desenvolver, a inteligência viabiliza esse conjunto de conquistas que a criança vai construindo ao longo de suas interações com o mundo.

Outro ponto relevante seria o das brincadeiras sensório-motoras. Elas acontecem quando a criança utiliza-se de diferentes ações motoras, combinando-as entre si, introduzindo sempre algo novo em seus movimentos.

Existe uma grande evolução da imitação sensório-motora, permitindo que, ao final do período sensório-motor, a interiorização possibilite com isso a evocação.

Esta forma de funcionamento cognitivo permite a formação da função simbólica ou semiótica, e, segundo Dorneles (1996, p. 8), a linguagem, imitação diferida e brincadeira simbólica, são manifestações iniciais de função semiótica.

É através das brincadeiras de faz-de-conta que a criança pode reviver, experimentar, trabalhar com situações que mexem com suas emoções, causando medo, ansiedade, entre outras.

A criança se utiliza das brincadeiras de faz-de-conta e do jogo simbólico para resolver seus conflitos, compreendendo, através de suas próprias ações, essas situações que já foram ou serão vivenciadas por ela ou por alguém que conheça. Um exemplo da utilização da brincadeira para a resolução de conflitos é a situação da criança que, após ir ao dentista, ou mesmo antes de ir, brinca de dentista, desde o aplicar da anestesia até o imitar o som do motorzinho. Brincadeiras como essa possibilitam à criança criar, e reviver, muitas vezes, situações que lhe causam medo, explorando essas situações para compreender momentos difíceis de se enfrentar, o que chamamos também de atividade psicomotora relacional.

Ao brincar, a criança pode agir além de seu comportamento habitual, experimentando, através de representações simbólicas, novas situações.

Froebel (apud KISHIMOTO, 1993, p.47) foi o primeiro a colocar o jogo como parte essencial do trabalho pedagógico, quando criou o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos. Ele foi influenciado pelo movimento do seu tempo em favor do jogo. Quando elaborou a teoria da “Lei da comunicação interna”, percebeu que o jogo resultava em benefícios intelectuais, morais e físicos, importantes no desenvolvimento integral da criança. Benefícios estes que vêm sendo comprovados por diversos estudiosos do brincar.

Em alguns momentos este item poderá referir-se a brincar ou jogar indiscriminadamente, visto que a palavra jogar apresenta uma gama considerável de definições, dentre as quais a palavra brincar, brincadeira ou passatempo estão inseridas.

O jogo é a atividade por excelência da criança, uma atividade vital que proporciona à criança conhecer-se e formar conceitos acerca do mundo.

O jogo que a Psicomotricidade adota não é o jogo no sentido tradicional, mas no sentido de brincar. O ato de brincar é um elemento pedagógico que orienta a Psicomotricidade. Para Vygotsky, no jogo, enquanto ação que a criança executa, está presente um componente simbólico, o qual pode ser representado ou imaginário, ou seja, a criança brinca de faz-de-conta ou representa algo. O componente simbólico, ou a função simbólica, na vida da criança, indica sinais

evolutivos e significativos, enquanto sua ausência indica prováveis complicações no processo de desenvolvimento. Na infância e principalmente durante a idade pré-escolar a criança tem como “obrigação” jogar bastante.

Vygotsky acredita na tese de que o jogo proporciona o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, mas ressalta que a imaginação nasce no jogo, ou seja, para ele, antes do aparecimento do jogo não há imaginação. Para Winnicott, Chateau e Shiller, o jogo é um trabalho de criação e construção que está na origem de toda a experiência cultural do homem.

O jogo é um momento sério na vida da criança. Ao jogar, ela expressa sua forma de pensar e utiliza todo o seu potencial para tentar resolver o desafio. (MACEDO, apud SISTO, 2000, p.163).

Na Educação infantil, a Psicomotricidade deve utilizar o ato de brincar/jogar como âncora pedagógica, porque a criança em situações espontâneas exterioriza-se muito mais, seja se servindo de movimentos técnicos que empresta de outros, seja realizando movimentos simbólicos através de jogos representativos ou movimentos espontâneos.

O jogo oferece às crianças a oportunidade de confrontar pontos de vista; é , pois uma atividade que estimula o social e a atividade construtiva da criança.

Lapierre e Aucouturier (2002, p. 247), utilizam o jogo como componente pedagógico primordial em uma sala de Psicomotricidade, quer esta apresente caráter educativo, reeducativo ou terapêutico. Quando joga, a criança fornece informações que devem ser consideradas, tais como:

- que tipo de postura adota,
- como se relaciona com os pares,
- como lida com os materiais,
- quais as relações que apresenta.

A criança não exerce atividades produtoras; assim, o jogo é para ela o meio de mostrar sua personalidade, de realizar seu “eu”, fugir do peso da realidade e poder criar livremente. Pelo jogo, a criança satisfaz suas necessidades presentes à medida que essas aparecem, preparando inconscientemente seu futuro e realizando um exercício funcional.

Negrine (1994, p. 124) destaca as contribuições do jogo no desenvolvimento integral, indicando que ele contribui para o desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões do jogo estão intrinsecamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motora da criança. Do ponto de vista intelectual, o jogo estimula o desenvolvimento das capacidades de pensamento e a criatividade infantil; do ponto de vista psicomotor, distingue o jogo como principal fator no desenvolvimento da força, do controle muscular, do equilíbrio e dos sentidos em geral; do ponto de vista da sociabilidade, o jogo é uma atividade que implica relação e comunicação entre os iguais, e isso ajuda a conhecer as pessoas que a rodeiam e a aprender normas de comportamento social; do ponto de vista afetivo, o jogo é uma atividade de treinamento que permite à criança expressar-se livremente.

O desenvolvimento e a organização do jogo por meio da leitura de Piaget são explicados por meio da estrutura da própria inteligência da criança. A construção dessas estruturas, ou o desenvolvimento intelectual, é para Piaget um processo contínuo que obedece a uma ordem invariável e seqüencial de estágios. Cada estágio ou período é definido por uma estrutura de conjunto que determina todos os novos comportamentos característicos dessa etapa. Tais estruturas apresentam um processo de interação de maneira que cada uma delas é preparada pela precedente e se integra na seguinte.

Se o jogo depende desta estrutura progressiva, assim como os estágios têm também uma ordem necessária de construção. Assim, no estágio sensório-motor constitui-se o jogo de exercício; no estágio pré-operatório, o jogo ou brincadeira simbólica e no estágio das operações concretas, o jogo de regras. A partir do exposto, cita-se Piaget: (apud SISTO, 2000, p. 143).

Deparamo-nos com três grandes tipos de estruturas que caracterizam os jogos infantis e dominam esta classificação: o exercício, o símbolo e a regra, constituindo os jogos de construção e transição entre as três e as condutas adaptadas.

O jogo, como o desenvolvimento infantil, evolui de um simples jogo de exercício, passando pelo jogo simbólico e o de construção, até chegar ao jogo social. No primeiro deles, a atividade lúdica refere-se ao movimento corporal sem verbalização, correspondente às primeiras manifestações da criança. O jogo de exercício consiste em rituais ou manipulações de objetos em função dos desejos e hábitos motores da própria criança.

O segundo é o faz-de-conta, a fantasia. O jogo simbólico como já foi explicitado, é utilizado pela criança com diversos fins: como estratégia para incorporar o mundo exterior pela imitação que faz de situações e personagens, ou como uma grande oportunidade de relacionar-se e socializar-se. Através do jogo simbólico, a criança expressa sua emoção, manifesta seu mundo interior através da postura, do olhar, do gesto, da linguagem...

Já verificamos que, através do jogo simbólico, a criança tem a possibilidade de jogar e de mostrar a expressão de seu "eu". Assim a criança pode:

- viver situações de comunicação com outras crianças, com o adulto e com os objetos;
- expressar suas emoções, manifestando seu mundo interior, o que possibilita o desenvolvimento da sua personalidade, à medida que vive personagens da vida social e familiar;
- alcançar o mundo cognitivo através do jogo simbólico e da utilização da linguagem;
- tomar consciência de sua realidade e da realidade exterior;
- continuar construindo sua identidade.

Por fim, o jogo social é aquele marcado pela atividade coletiva de intensificar trocas e a consideração pelas regras. O que, ao contrário dos outros jogos, desenvolve-se mais com a idade.

Com os progressos da socialização da criança e o desenvolvimento de suas estruturas intelectuais, o jogo egocêntrico é descartado. O interesse da criança passa a ser social, havendo necessidade de controle e de regulamentação. O grupo impõe à criança obrigações e aparecem as relações de

cooperações e de reciprocidade. Piaget não encontrou em crianças isoladas a presença de regras.

As finalidades do jogo no desenvolvimento das crianças são:

- A criança vive seu corpo no modo simbólico em relação com o outro e com o mundo;
- Surgirão as diferentes funções mentais;
- Desenvolvimento social pelo exercício da autonomia é facilitado;
- Os jogos motores são favoráveis à compreensão e aceitação das regras que progressivamente matizarão a liberdade concedida à criança no plano lúdico;
- A criança brinca e descobre um caráter mágico.

Para a criança, o jogar não é apenas empilhar peças, jogar dados, dar cartas, pois todo jogo requer envolvimento e uma intenção para que um objetivo seja conquistado.

O profissional que se dispõe a trabalhar com jogos deve fazer disso uma rotina, que não precisa ser diária, mas deve ter um espaço definido dentro do seu trabalho. Com isso fica subentendido que a frequência é um fator importante e o hábito de pensar sobre o jogo, uma condição fundamental. (Piaget, apud SISTO, 2000, p. 166).

Para o jogo ser útil no processo educacional deve-se:

- Propor algo interessante e desafiador para as crianças resolverem;
- Permitir às crianças a auto-avaliação quanto ao seu desempenho;
- Permitir que todos os alunos participem ativamente.

O valor do conteúdo de um jogo e as características dos espaços a criar só podem ser determinados desde que se faça uma análise das diferentes etapas de desenvolvimento de acordo com os períodos por que a criança passa, ou seja, a maneira como descobre o mundo, o corpo adapta-se e modifica-se (desenvolvimento neuro-motor), a forma como situa o corpo no espaço,

conhecendo-o e organizando as ações (desenvolvimento representativo) e o modo como habita (desenvolvimento afetivo).

A partir do exposto conclui-se que o adulto não deve desvalorizar o jogo e não deve torná-lo atividade imposta, mas é ele que oferece à criança o “tom” do desafio, o qual deve ser adequado à criança. Deve, também, precaver-se para que o tom de desafio seja mantido, evitando que o jogo se transforme em mais uma tarefa obrigatória, pouco atrativa e enfadonha, tornando-o desinteressante.

O educador poderá intervir no jogo:

- participando como jogador, depois de introduzir o jogo;
- reafirmando as regras explicitamente;
- comentando casualmente o que está acontecendo;
- consultando o grupo;
- parando-o e reorganizando-o

O que o educador deve sempre ter em mente é que não pode aproveitar de determinadas situações de jogo para apenas entreter as crianças. Todo jogo tem objetivos, finalidades e o educador deve intervir sempre que necessário.

Assim, após analisar o descrito acima, pode-se afirmar que o jogo é a atividade por excelência da criança, uma atividade vital que possibilita à criança conhecer a si mesma e formar conceitos sobre o mundo. Dessa forma, o professor deverá propor situações onde seus alunos se vejam na condição de pensar e planejar a sua movimentação, de modo que estas propostas precisam ser concretas, dinâmicas, visando o interesse daquele que é a figura mais importante no processo, o aluno.

CAPITULO III

Percurso Metodológico

Esta pesquisa se caracteriza por ser teórica, apresenta uma proposta de atuação da disciplina Psicomotricidade para o curso de Pedagogia ou Normal Superior de Educação.

Trata-se de construir uma proposta de atuação, pois, através da experiência advinda prática pedagógica, temos podido observar que algumas crianças, mesmo passando pela Educação Infantil, chegam ao Ensino Fundamental apresentando dificuldades psicomotoras, como falta de organização espacial para escrever em espaços pequenos, como linhas de caderno, traçado das letras muitas vezes ilegível, até mesmo pela maneira de manusear o lápis ou a caneta. Observamos que alguns professores quando se deparam com as dificuldades de seus alunos, até mesmo com os alunos da educação infantil, os rotulam de desatentos, rebeldes, desmotivados e relaxados, por acreditarem que essas características são dos alunos e não como resultado da falta de estímulos ao brincar, ao correr, pular, jogar, enfim da sua vivência corporal.

Por acreditarmos que a Psicomotricidade auxilia e capacita melhor o aluno para uma melhor assimilação das aprendizagens escolares, pensamos que os professores deveriam ter acesso a este conhecimento a fim de utilizar a Psicomotricidade como instrumento que objetiva principalmente ao próprio professor ajudar seus alunos a superar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem.

Se muitos distúrbios psicomotores implicam no desenvolvimento da leitura e da escrita, a maioria são provocadas pelas condições sócio-afetivas do meio em que a criança se desenvolve. O papel da família e da escola é muito importante. A primeira como geradora eventualmente desses

distúrbios e a segunda como reforçadora pela sua possível incapacidade em ajudar às crianças portadoras desses distúrbios. (Fini, apud SISTO, 2000 p. 232)

Sabe-se que, se a criança possuir um bom controle motor, poderá explorar o mundo exterior, fazer experiências concretas, adquirir várias noções básicas para o próprio desenvolvimento da mente, a que permitirá também tomar conhecimento de si mesma e do mundo que a rodeia.

Os professores acreditam nisso, porém não sabem muitas vezes que algumas atividades sugeridas por eles, ao invés de serem apenas recreativas, podem auxiliar seus alunos em seu desenvolvimento global.

Partindo do pressuposto de que todo professor da educação básica deverá até 2007 estar formado em nível superior e visando melhorar em qualidade esta formação, formulam-se as seguintes hipóteses para o estabelecimento de uma proposta de atuação em Psicomotricidade:

- a) A Psicomotricidade como parte do conteúdo de formação de professores de Educação Infantil habilita-os em sua prática.
- b) O conhecimento da Psicomotricidade por parte do professor atende às necessidades pedagógicas e educativas reais da criança na fase da Educação Infantil.

Portanto, nossos objetivos são propor um programa de atuação em Psicomotricidade para a formação do professor da Educação Infantil, conceituar e caracterizar a Psicomotricidade através de revisão de literatura nacional e internacional, caracterizar a Educação Infantil no Brasil e relacionar o desenvolvimento psicomotor com o processo de aprendizagem escolar através de fundamentação teórica.

O método utilizado partiu de uma investigação teórica e relatos de alunas concluintes do curso de Pedagogia, da Puc-Campinas, do ano de 2005, para atingir os objetivos propostos de caracterizar a Psicomotricidade e a Educação Infantil, estabelecendo-se a relação entre estes dois conhecimentos e estruturando uma proposta de atuação.

No contato da pesquisadora com o campo da Educação Infantil foi possível realizar observações da prática pedagógica, e pôde-se verificar que a maioria das crianças convivem com adultos que, pela vida atribulada, quase não têm tempo para elas. Geralmente, vivem em apartamentos ou em casas onde os quintais foram substituídos por áreas cimentadas e as brincadeiras de rua já não existem mais, devido ao perigo das grandes cidades. Essas crianças, portanto, passam a maior parte do tempo em frente à televisão ou com brinquedos tecnológicos e individuais, enquanto que a melhor ocupação para elas seria brincar. Brincar de correr, subir em árvores, pular amarelinha, jogar bola, brincar de boneca, se movimentando e com outras crianças para que possam desenvolver sua capacidade criadora, colocar-se em movimento, tanto o corpo como a mente.

Assim, o papel do professor da Educação Infantil seria suprir uma lacuna deixada pela família, no desenvolvimento motor, intelectual e afetivo das crianças, o que, em nossa observação, pouco foi verificado, não por falta de oportunidade ou descaso do professor, mas sim por falta de um embasamento teórico sobre a importância da Psicomotricidade, de que o professor precisa ter o conhecimento para preparar os exercícios.

Foi verificado também em nossas observações que os professores reconhecem a necessidade do emprego das atividades psicomotoras na Educação Infantil, assim como também foi relatado nos questionários este reconhecimento, porém, as formas pelas quais são realizados os exercícios não permite que os objetivos sejam alcançados. Os mesmos são aplicados para o aperfeiçoamento da mecânica motora. As relações entre a construção destes domínios e as dimensões afetiva, relacional e histórica são esquecidas. Seria, portanto, a função do professor trabalhar no aluno cada uma das dimensões para levá-los à construção da unidade corporal e à afirmação da identidade.

Mas, como fazer isso, se o curso de pedagogia não está habilitando o profissional da educação para isto?

Para responder a esta e outras questões relevantes para a construção da proposta de atuação, foram analisados os questionários aplicados. Veremos a seguir o que nos revelam 30 alunas concluintes do curso de Pedagogia da Puc-

Campinas do ano de 2005, que realizaram o curso de Práticas de Formação sobre Psicomotricidade, ministrado pela pesquisadora na própria instituição citada.

Ao ser perguntado se conheciam a Psicomotricidade, todas elas responderam que conheciam superficialmente e que achavam ser importante ter um conhecimento maior sobre o assunto; assim, percebemos ser interessante apresentar alguns relatos feitos pelas alunas sobre a Psicomotricidade. Essas alunas estão sendo apresentadas por A seguido de número.

Acredito que a Psicomotricidade pode ajudar a lidar com os alunos. Não conhecia nada sobre o assunto, achei o mesmo super interessante. (A 1).

Não conhecia a Psicomotricidade trabalhada desta forma. A oportunidade da prática de formação, possibilitou um conhecimento teórico sobre o tema abordado. A partir dos conhecimentos adquiridos posso ter subsídios para analisar a minha atuação em sala de aula (A 2)

A prática ampliou o meu conhecimento com relação à Psicomotricidade, o seu objetivo ficou claro, os benefícios e algumas formas de atuação. (A 3)

As atividades eu já conhecia, pois já fiz muitas delas, só não sabia para que serviam. Foi muito bom saber de sua importância e relacioná-las com o dia-a-dia. São atividades que a principio são muito simples, mas que, podendo entender suas funções, ficam muito mais interessantes. (A 4)

Eu já tinha contato com as atividades, mas não tinha o conhecimento do que era, agora minha visão mudou e passei a perceber mais as coisas. (A 5)

Sabia que estava ligada aos movimentos, mas não sabia bem o quanto é necessário o estudo para quem atua na área da educação. (A 6)

Esta prática trouxe conhecimentos além das aulas da faculdade, uma vez que tal assunto não foi abordado como deveria. (A 7)

Notei que a Psicomotricidade vai além do que eu pensava e percebi a importância da mesma, não só para a educação, mas também na formação do indivíduo. (A 8)

Não conhecia a Psicomotricidade exatamente, porque o curso de Pedagogia não aborda essa questão de forma específica. Apesar da Psicomotricidade permear outras disciplinas, o assunto não é trabalhado de maneira objetiva. (A 9)

Não conhecia, foi interessante saber que com a Psicomotricidade a criança pode se desenvolver melhor e progredir muito. (A 10)

Não conhecia, mas pelo pouco tempo do curso, deu para despertar o interesse. Pena que no curso de Pedagogia não temos esta disciplina. Acredito que seria bem aproveitada. (A 11).

Eu não conhecia a Psicomotricidade. No curso de Pedagogia falamos tanto em práxis, mas por enquanto a única coisa que vi na prática foram as práticas de formação. (A 12).

Algumas questões já haviam sido abordadas no meu curso. Tentam fazer algumas aproximações, mas nunca tão específica como na prática. (A 13)

Não conhecia, só no magistério, na disciplina de Psicologia a professora fazia alguns comentários pelo fato de ter uma clinica. (A 14).

Sabia pouco sobre o assunto, porém já tinha lido algo a respeito, mas sozinha não conseguia compreender, por isso acho importante o curso fazer esta abordagem também. (A 15).

Eu sempre realizei atividades psicomotoras com meus alunos, mas não sabia que as brincadeiras que eu realizava fazia parte dessa área. Agora está mais claro, posso compreender melhor quando uma criança apresenta dificuldades motoras ou até prevenir algumas dessas atividades, o que seria a função do professor de Educação Infantil. (A 16).

Eu tinha um conhecimento muito superficial sobre a Psicomotricidade, pois o curso de pedagogia não nos dá esta oportunidade. (A 17).

Com o curso, ministrado pela autora desta pesquisa, foi possível observar que realmente as alunas sentem falta de uma abordagem mais dinâmica para a prática pedagógica. Procuramos ter acesso aos planos de curso de formação de professores, o que revelou a ausência da abordagem específica de Psicomotricidade. Quando o assunto era tratado, segundo as alunas, fazia-se apenas dentro de outras disciplinas, de forma superficial e rápida.

Porém, como estavam ainda na condição de alunas, percebemos que seria interessante procurar saber o que pensam as professoras já formadas e que estão atuando na área. Localizamos apenas 10 professoras formadas na Puc-Campinas, sendo :

Professora 1, formada em 1986 e que está atualmente trabalhando com crianças de 2 e 3 anos de idade.

Professora 2, formada em 1990, atuando com crianças de 5 e 6 anos.

Professora 3, formada em 1992, trabalha com crianças de 3 e 4 anos.

Professora 4, formada em 1994, trabalha com crianças de 6 anos.

Professora 5, formada em 1994, trabalha com crianças de 5 anos.

Professora 6, formada em 1997, trabalha com crianças de 2 e 3 anos.

Professora 7, formada em 2003, trabalha com crianças de 5 anos.

Professora 8, formada em 2003, trabalha com crianças de 5 anos.

Professora 9, formada em 2003, trabalha com crianças de 3 anos.

Professora 10, formada em 2004, trabalha com crianças de 6 anos.

Algumas professoras entrevistadas responderam que no curso de Pedagogia a Psicomotricidade foi abordada superficialmente e como parte da disciplina de Psicologia, mas não lhes trouxe fundamentação para aplicá-la. Outras citaram que foi abordada somente quando se perguntava sobre o desenvolvimento motor. Relataram que hoje conhecem a Psicomotricidade, pois leram sobre o assunto e algumas professoras cursaram pós-graduação em Psicopedagogia, onde havia uma disciplina específica. Elas acreditam ser importante haver uma abordagem maior no curso de Pedagogia, pois nem todos põem cursar uma pós-graduação e acreditam que o conhecimento da Psicomotricidade é importante para os profissionais que trabalham com a Educação Infantil.

Procuramos fundamentar esta importância através de depoimentos dessas professoras.

A Psicomotricidade é uma ciência que os futuros profissionais deveriam conhecer, estudar e se aprofundarem mais e para isso o melhor seria torná-la uma disciplina. (Professora 1)

A Psicomotricidade deveria ser uma disciplina para o curso de Pedagogia, pois o professor deve saber os aspectos que pode trabalhar nos alunos, que possibilite a aprendizagem vivenciada. (Professora 2)

Acredito ser muito importante proporcionar atividades que estimulem a habilidade psicomotora. O desenvolvimento do corpo como um todo e a maneira de livre expressão da criança deve ser respeitada e muito bem orientada. É importante conhecer as possibilidades do desenvolvimento de cada idade para

propiciar que a criança passe dos movimentos globais aos mais específicos e do movimento espontâneo ao movimento consciente. (Professora 3).

O curso de Pedagogia não aborda o assunto e eu considero importante saber como ocorre o desenvolvimento motor e que atividades os professores poderiam realizar para ajudar seus alunos. (Professora 4)

A Psicomotricidade para a Educação Infantil é muito importante, pois enfoca o desenvolvimento integral da criança, físico, psíquico e intelectual, onde o ritmo, tônus e a dinâmica corporal o fazem indispensáveis para uma aprendizagem efetiva e significativa. (Professora 5).

Eu considero a Psicomotricidade muito importante, pois a Educação Infantil tem como objetivo o desenvolvimento pleno da criança. Ela constrói suas hipóteses e as relaciona com situações vividas através do movimento. A maioria das crianças que passam por dificuldades de aprendizagem, a causa do problema pode estar na estrutura da Educação Infantil. (Professora 6).

Eu não conhecia a Psicomotricidade e também várias colegas de trabalho desconheciam, o que hoje isto me preocupa, devido ao comprometimento com a qualidade do trabalho com a criança. (Professora 7).

Acho que a Psicomotricidade é pouco conhecida pelos professores. É importante eles conhecerem mais sobre o assunto, pois é essencial para o trabalho na educação. (Professora 8).

Na minha opinião a Psicomotricidade deveria ter sido uma disciplina no curso de Pedagogia, pois fui conhecê-la melhor na Psicopedagogia. É essencial conhecermos e sabermos trabalhar dificuldades muitas vezes simples de nossos alunos. (Professora 9).

Eu trabalho com crianças carentes e a maioria delas têm dificuldade em acompanhar o ensino e a construir seus conhecimentos. Utilizando-me das atividades psicomotoras posso ajudá-los com brincadeiras a construírem seus conhecimentos. (Professora 10).

Com fundamento nos depoimentos de alunas, professoras, pelas observações realizadas e pelo curso ministrado sobre Psicomotricidade, pudemos concluir que realmente este assunto se faz necessário para a formação do professor e que há necessidade de rever os planos de curso ou mesmo os planos de disciplinas que poderiam abordar mais sistematicamente o assunto.

Está claro para nós que a função do professor é trabalhar no aluno cada uma das dimensões, para levá-los à construção da unidade corporal e à afirmação da identidade. O educador não pode continuar investindo apenas em seu intelecto, e em seu corpo, como instrumento de aprendizagem. A Psicomotricidade tem ação educativa e preventiva.

A criança precisa desenvolver, aprender, crescer, no meio de outras crianças, por isso é tão importante freqüentar a Educação Infantil, para partilhar a sua vivência, e a atuação do professor com a noção da Psicomotricidade gera melhores condições de aprendizagem e de auto-conhecimento, formando na criança a base para uma boa aprendizagem da leitura e da escrita.

Através de leituras teóricas sobre a Educação Infantil pós LDB, foi verificado o que se diz a respeito.

Lei de Diretrizes E Bases da Educação Nacional. Lei No 9.394 de 20/12/96

Esta lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, seus princípios e fins, os direitos e deveres da educação, a organização da educação nacional, as modalidades de educação e ensino (desde a Educação Infantil até a Educação Superior), os profissionais da educação, dentre outros temas.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. MEC/SEF. 1998.

Este material compõe-se de três volumes, distribuídos gratuitamente aos professores para ajudá-los a melhorar a prática educativa junto às crianças com as quais cada professor trabalha, pois este é agente indispensável na educação em creches e pré-escolas, de crianças de 0 a 6 anos.

Política Nacional de Educação Infantil. Brasil/MEC/SEF/COEDI. 1996

Política de Formação Profissional de Educação Infantil.
Brasil/MEC/SEF/COEDI. 1996.

Ambos os documentos envolvem assumir as especificidades pedagógicas da Educação Infantil e da formação deste professor e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. Envolve, também, a presença da Educação Infantil nas agendas políticas, sociais e econômicas das diferentes instâncias do Estado e da sociedade civil, comprometidas em ações de parceria que possibilitem a melhoria e ampliação do atendimento compatível com os recursos existentes.

Decreto No 3.276, de 6 de dezembro de 1999.

Este decreto dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica.

Decreto No 3.554, de 7 de agosto de 2000.

Dá nova redação ao art. 3º do Decreto No 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica.

Resolução CP No 1, de 30 de setembro de 1999.

Esta resolução dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, incluindo entre os cursos e programas, o Curso Normal Superior para licenciatura

de profissionais em Educação Infantil e de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. 9ª versão preliminar para discussão. MEC/CNE. (setembro de 1996)

Este documento dispõe sobre a proposta pedagógica da escola e a aprendizagem dos alunos, trata ainda dos fundamentos da formação dos profissionais da educação, bem como sobre as instituições formadoras de docentes.

Através da revisão de literatura, da análise dos documentos acima descritos e dos relatos das alunas do curso de Pedagogia e das professoras de Educação Infantil, o trabalho foi estruturado até surgir a proposta de atuação da Psicomotricidade para a formação do professor de Educação Infantil. Tal proposta foi elaborada de acordo com os requisitos do Mec para um programa de disciplina. São os seguintes requisitos: Ementa, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Conteúdo Programático, Metodologia de Ensino, Recursos Pedagógicos e Audiovisuais, Sistema de Avaliação, Bibliografia Básica e Bibliografia Complementar.

CAPITULO IV

A Proposta de Atuação da disciplina Psicomotricidade como parte do currículo do curso de formação de professores.

Após a pesquisa bibliográfica a respeito da Psicomotricidade e sua relação com o processo de aprendizagem escolar, e mediante análise dos documentos e livros a respeito da Educação Infantil, o desfecho deste trabalho será dado com a proposta curricular que se segue. Este é o ponto culminante, pois chega-se aqui ao cumprimento do objetivo geral da pesquisa: Propor um programa de atuação da disciplina Psicomotricidade para a formação do professor de Educação Infantil. Antes, porém, há uma breve introdução sobre a importância da qualidade na formação do professor de Educação Infantil.

Os profissionais da área da Educação Infantil têm discutido com muita propriedade o caráter que o atendimento à criança de 0 a 6 anos deve assumir, considerando a existência de duas concepções dicotômicas: atendimento com caráter tutelar, orientado para o cuidado com a criança nos aspectos relativos à segurança, higiene, alimentação e aquisição de hábitos, e atendimento com caráter educativo (HADDAD, 1997, p.321). Aponta, ainda, que o fato de o atendimento das crianças ser feito em creches e pré-escolas configura a existência de sistemas paralelos de atendimento às mesmas (KRAMER, 2003, p.56), havendo a necessidade de se continuar pensando a superação do caráter unicamente assistencialista, presente ainda em muitas creches, e de se investir cada vez mais numa ressignificação das pré-escolas como instâncias não apenas preparatórias para o Ensino Fundamental.

Outro ponto que esses profissionais têm apresentado é o fato de que as creches e pré-escolas passaram a integrar a Educação Básica, a partir da Constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dessa forma, impõe-se que o atendimento feito nas creches passe a ser, da mesma forma como é o das pré-escolas, de responsabilidade do setor

educacional dos municípios, mas não mais do setor de Assistência ou Bem-estar Social, como acontece em muitos sistemas públicos (HADDAD, 1997, p. 222). O que se discute é que tal fato poderia levar a uma exacerbação do atendimento das crianças no aspecto educacional em detrimento do cuidado com elas. A própria Política de Educação Infantil (BRASIL/MEC, 1997) ao discutir a melhora da qualidade da Educação Infantil, detém-se nas discussões de diretrizes pedagógicas e de política de recursos humanos.

Para além dessas questões quanto ao atendimento direto à criança e da importante questão dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 1997), são ainda objeto de reflexão as questões de caráter político-institucionais como salário, o nível de formação dos professores, a distribuição de verbas públicas, dentre outros fatores (FARIA e PALAHRES, 2003, p.45).

A resolução de todas essas questões passa necessariamente por uma resignificação de concepções e pela reestruturação do funcionamento dos espaços de Educação Infantil, não apenas por parte daqueles que lidam diretamente com a questão, mas de todos os que se preocupam com a educação, segundo a qual seja possível atender com qualidade a todas as crianças.

É visando essa educação de qualidade, sem priorizar o aspecto educacional em detrimento dos cuidados que a criança nesta faixa etária deve receber, que surge a proposta de que a atuação em Psicomotricidade faça parte do processo de formação do profissional que irá trabalhar com crianças de 0 a 6 anos. A atuação, se apresentada de acordo com a proposta abaixo descrita, seja ela no Normal Superior de Educação, ou no curso de Pedagogia para licenciatura em Educação Infantil e de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, capacitará o professor a ter uma visão global e diferenciada do desenvolvimento psicomotor infantil e sua práxis será fundamentada num conhecimento anterior que lhe facilitará a intervenção quando necessária. Além disso, quando o professor entende o desenvolvimento psicomotor como facilitador das aprendizagens formais, atuará com objetivos a serem alcançados, e suas atividades lúdicas propostas terão uma finalidade. Isto também significa um

trabalho preventivo, pois a estimulação psicomotora desenvolve habilidades importantes, podendo ser fonte de informação sobre possíveis atrasos no desenvolvimento que podem ser diagnosticados na própria instituição escolar.

Após comemorar os índices de expansão do Ensino médio e Superior, além da quase universalização do Ensino Fundamental, o Brasil volta os olhos, com mais intensidade, para um novo desafio, até então relegado a segundo plano pelo poder público: a Educação Infantil. Sua importância foi medida por um estudo do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea): cada ano de educação infantil representa um aumento de 0,4 ano de escolaridade de um brasileiro pobre e ainda diminui em três pontos percentuais o nível de repetência.

Somente na última década o crescimento da Educação Infantil alcançou significado social de maior relevância. A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento a esta faixa etária fosse reconhecido, pela primeira vez na história do país, na Constituição federal de 1988. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), recebeu destaque também inexistente nas legislações anteriores, sendo reconhecida como a primeira etapa da educação básica e tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança, proporcionando condições adequadas para promover seu bem estar, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências, bem como estimular seu interesse pelo processo do conhecimento, da natureza e da sociedade (art 29 da LDB).

Para cumprir tal fim, a Educação Infantil deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (art 29 da LDB).

Com a nova LDB, a Educação Infantil conquistou, portanto, novo espaço social, sendo que determina que creches e pré-escolas existentes ou que viessem a ser criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, deveriam integrar-se ao respectivo sistema de Ensino (Disposição Transitória – art 89). Esta integração proposta rompe com a tradicional vocação assistencial das creches e a perspectiva compensatória e antecipatória da escolaridade fundamental das pré-

escolas. Modificar esta concepção significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve principalmente, assumir as especificidades pedagógicas da Educação Infantil e viver concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. Envolve também a presença da Educação Infantil nas agendas políticas, sociais e econômicas das diferentes instâncias do estado e da sociedade civil, comprometidas em ações de parceria que possibilitem a melhoria e ampliação do atendimento compatível com os recursos existentes.

Nessa perspectiva, cabe ao Mec, por meio da Secretaria da Educação Fundamental, estimular ações que propiciem a melhoria na formação de professores de forma a garantir condições para que a educação infantil possa facilitar a todas as crianças, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriqueçam o seu desenvolvimento, desempenhando papel socializador e propiciando aprendizagens diversificadas, realizadas em situações lúdicas ou organizadas pelo professor.

O primeiro passo para a melhoria da formação do professor já foi dado com a nova Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 62: “A formação do docente para atuar na educação básica far-se-à em nível superior”.

A assinatura do decreto 3.554 estabelecia que os professores deveriam ser formados preferencialmente em cursos Normais Superiores. A Resolução CP N. 1, de 30 de setembro de 1999 diz em seu artigo 1º:

Os institutos superiores de educação, de caráter profissional, visam a formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes cursos e programas;

I – Curso Normal Superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental

E no artigo 6º:

O Curso Normal Superior, aberto a concluintes do ensino médio, deverá preparar profissionais capazes de:

I – Na formação para a educação infantil promover práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos psicossocial e cognitivo-linguístico.

O curso Normal Superior deverá estar organizado de modo a capacitar profissionais aptos a conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos, pois, só assim, a formação do professor estará relacionada ao saber, ao saber fazer e ao saber explicar o que fazer (REFERENCIAL PEDAGÓGICO CURRICULAR, 1998).

Uma das maiores preocupações de Krammer (1982, p.23) é a qualidade do profissional que lida com as crianças. De acordo com a referida autora, é muito comum encontrar mães voluntárias ou com remuneração simbólica cuidando de criança em creches. É preciso assegurar que essas crianças sejam atendidas por profissionais qualificados e preparados para lidar com elas.

É exatamente nesta etapa que esta proposta de atuação da Psicomotricidade no curso de formação de professores vai ser importante, pois propiciará ao aluno (futuro docente) a possibilidade de conhecer e dominar conteúdos básicos relacionados ao desenvolvimento global da criança de 0 a 6 anos, bem como de saber como são importantes atividades psicomotoras dirigidas a um objetivo, nesta faixa etária, como facilitadoras das aprendizagens escolares que acontecerão nos anos seguintes à Educação Infantil.

Reforçando essa idéia, Kramer (1982, pp.78-79) escreve:

A meu ver, reconhecer o papel social da pré-escola significa justamente reconhecer como legítimos – e mais do que isso – em assumir, junto com a escola pública, a tarefa de universalização dos conhecimentos. Reconhecer o papel social da pré-escola significa compreender que ela tem a função de contribuir com a escola. Nem inútil, nem capaz de resolver todos os problemas futuros, nem tampouco importante por si mesma, a pré-escola tem sim como papel social o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos exercendo o que me acostumei a chamar de função pedagógica da pré-escola.

Essa idéia vem ao encontro do pressuposto básico deste trabalho: a pré-escola é o lugar ideal para a criança se desenvolver independentemente de sua mãe trabalhar fora ou não ter com quem deixá-la, de sua casa não ter quintal e não poder brincar na rua porque é perigoso, e muito menos porque precisa se preparar para passar no vestibulinho e enfrentar as escolas “puxadas” no Ensino Básico e Médio para se formar médico ou engenheiro no futuro. Mas, para que isto aconteça, é necessário que o professor tenha uma formação de qualidade.

É na interação que a criança constrói o conhecimento. A vivência familiar é insubstituível. No entanto, a possibilidade de ampliar essa vivência entre outras crianças, desde que num ambiente propício, com adultos qualificados e uma metodologia que leve em conta suas necessidades e característica, favorece e enriquece seu desenvolvimento desde que nasce, e isto só é possível numa instituição voltada para esse fim e com professores preparados para esse objetivo. Escola e família não se excluem, completam-se.

A Educação Infantil garante os cuidados relativos à saúde e higiene das crianças, tão necessários nessa fase de suas vidas. Preserva o espaço do brincar como manifestação fundamental da infância e assegura as aquisições cognitivas

básicas, mas vai além, criando condições que favorecem o desenvolvimento global e harmônico da personalidade, fim último da educação. Neste sentido a criança que é privada da pré-escola, seja ela qual for, tem o seu desenvolvimento empobrecido.

Nas diretrizes pedagógicas que aqui são explicitadas, a criança é concebida como um ser humano completo que, em processo de desenvolvimento e, portanto, dependendo do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um vir-a-ser. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, apud SAVIANI, 1997, p.14).

É para atender a esta criança, um ser ativo e capaz, numa fase escolar tão importante quanto é a Educação Infantil, que a Psicomotricidade, como parte integrante dos conteúdos do curso de formação de professores, vem contribuir e suprir a necessidade do professor de estar apto para uma prática pedagógica de qualidade, que atenda às necessidades educativas reais da criança nesta fase de desenvolvimento. Só assim a formação deste professor estará relacionada ao saber, ao saber fazer e ao saber explicar o fazer.

A proposta de atuação foi elaborada para um semestre letivo da disciplina e foi estruturada de forma que os conhecimentos fundamentais sejam discutidos e refletidos com o educando. Também poderá ser usada, como já vem sendo feito, em cursos de extensão e aperfeiçoamento de professores de Educação Infantil.

4.1 Proposta de atuação para um semestre letivo da disciplina Psicomotricidade

Justificativa e Objetivos do curso:

A Psicomotricidade tem o objetivo de trabalhar o indivíduo com toda sua história de vida; social, política e econômica. Essa história se retrata no seu corpo. Trabalha também o afeto e desafeto do corpo, desenvolve o seu aspecto comunicativo, dando-lhe a possibilidade de dominá-lo, economizar sua energia, de pensar seus gestos, a fim de trabalhar a estética, de aperfeiçoar o seu equilíbrio. Psicomotricidade é o corpo em movimento, considerando o ser em sua totalidade.

Na formação desenvolvida no curso de Pedagogia, predominam as funções administrativas, de supervisão, orientação e coordenação pedagógicas, deixando lacunas no estudo do desenvolvimento físico, intelectual e afetivo das crianças. Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor infantil. É preciso que o professor esteja atento para que nenhuma perturbação passe despercebida e seja tratada a tempo, para que a capacidade futura da criança não seja afetada e prejudique a aprendizagem da leitura e da escrita.

Se quisermos que haja uma maturação normal na criança e que sua inteligência seja desenvolvida, é necessário que haja um ambiente favorável. Por isso é preciso que os professores sejam orientados e tomem consciência de sua importância como educadores.

A disciplina visa formar o educador para que ele tenha fundamentação para relacionar sua prática pedagógica com a teoria estudada, numa visão crítica da sociedade que está em constantes transformações, situando a psicomotricidade no contexto da Educação Infantil.

Objetivos específicos: Contribuir para a formação do aluno, levando-o a refletir sobre a possibilidade de atuação em estimulação e educação psicomotoras. Proporcionar ao aluno conhecimento dos instrumentos de avaliação, para ajudá-lo no diagnóstico psicomotor. Levar ao conhecimento do aluno técnicas de trabalho existentes na Psicomotricidade, como recursos diante de problemas de aprendizagem e que facilitam o desenvolvimento psicomotor.

Ementa: Histórico e conceito. Motricidade e Psicomotricidade. Desenvolvimento geral; desenvolvimento psicomotor. Conceitos funcionais; conceitos relacionais. Estimulação, educação, reeducação e terapia psicomotora. Brincar e jogar. Criatividade. Avaliação Psicomotora. Métodos e teorias da psicomotricidade. Distúrbios psicomotores e deficiências. Aspectos psicomotores da aprendizagem.

Conteúdo: Histórico da Psicomotricidade.

Introdução à Psicomotricidade. Sensação e Percepção.

Motricidade e Psicomotricidade. Alguns conceitos de Psicomotricidade.

Desenvolvimento humano da criança.

O desenvolvimento psicomotor.

Objetivos, fundamentos, indicações e profissionais da Psicomotricidade.

Conceitos Funcionais: Coordenação global.

Coordenação motora fina.

Piaget e a psicomotricidade. Postura e Tônus.

Equilíbrio e respiração.

Esquema e imagem corporal.

Lateralidade.

Relaxamento e organização espacial/temporal e ritmo.

Percepções: auditiva, visual, tátil, gustativa e olfativa.

Conceitos Relacionais: expressão, comunicação, afetividade, agressividade, limites e corporeidade.

Estimulação e Educação psicomotoras.

Reeducação e Terapia psicomotoras.

Identificação precoce das deficiências psicomotoras.

A psicomotricidade como prática multidisciplinar.

Perturbações e Distúrbios Psicomotores.

Avaliação Psicomotora.

A importância da atividade lúdica.

Métodos e teorias da Psicomotricidade.

Aspectos psicomotores da aprendizagem escolar.

4.2 Atividades desenvolvidas na sala de aula

Os exercícios que serão propostos não são uma receita ou um novo método de ensino; é apenas uma forma de mostrar que se pode trabalhar com a Psicomotricidade em sala de aula, proporcionando assim uma aprendizagem significativa e qualitativa para as crianças, sem deixar o conteúdo de lado, além de favorecer e desenvolver uma melhor aprendizagem na criança. Pois, quando a Psicomotricidade é trabalhada com o aluno, muitas das dificuldades que apresenta podem ser melhoradas.

Esses exercícios podem ser desenvolvidos na Educação Infantil, mas nada impede que eles possam ser trabalhados em outras séries do Ensino Fundamental, basta adaptar os exercícios aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

- Atividades na área da comunicação e expressão

Dentro da sala de aula o professor pode desenvolver exercícios fonoarticulatórios que são exercícios que trabalham com a articulação do rosto.

Numa aula de português com a leitura de um texto pode ser desenvolvido o conteúdo e ao mesmo tempo trabalhar com os movimentos do rosto, ou seja, pedir para que as crianças se expressem conforme o texto, fazer caretas que expressam alegria, tristeza, raiva, susto, espanto, jogar beijos. Numa atividade de escovação dos dentes, após o lanche, pedir para a criança fazer bochechos, com e sem água, numa festa na escola fazer com que a criança participe da elaboração, assopre apitos, bexigas e língua de sogra.

Na área de Comunicação e Expressão podem ser desenvolvidos exercícios respiratórios que são aqueles que trabalham com o controle da respiração. Este

pode ser trabalhado numa aula de ciências, o sistema respiratório, onde a criança pode inspirar pelo nariz e expirar pela boca, inspirar e expirar pelo nariz, inspirar e expirar pela boca, inspirar, prender o ar por alguns momentos e soltar, aprender a assoar o nariz, usando um lenço e tapando ora uma narina, ora outra, fazendo com que a criança perceba a importância da respiração para o ser humano e para os animais.

Este próximo exercício de expressão verbal e gestual torna-se importantes, pois trabalha com o desenvolvimento da fala e ao mesmo tempo com movimentos dos gestos. Numa aula de Português ou História, pode-se desenvolver a criatividade através de contar histórias e fazer com que a criança fale sobre sua família, descobrindo a sua importância ou contar o que se vê em fotos ou gravuras. Começando com gravuras que tenham poucos elementos, contar histórias de seus próprios desenhos, brincar “do que é o que é?”, fazendo pegadinhas com materiais da sala de aula. Podendo ser desenvolvida também numa aula de ciências ou geografia, onde a criança possa imitar as ondas do mar, animais, sem falar usando apenas gestos, imitar alguém, somente com gestos, para que os colegas adivinhem o que é. Depois fazer essa atividade usando o som.

- Atividades na área da percepção:

A percepção é muito importante para a criança, pois, através dela, percebe-se a textura dos objetos, desenvolvendo exercícios de percepção tátil que trabalha com os movimentos das mãos e dos pés identificando e reconhecendo os objetos, apalpar sacos e pacotes com as mãos a fim de adivinhar que objetos estão dentro, reconhecer o colega usando o sentido do tato, andar descalço na lama, areia, terra, madeira. Em seguida, a criança deve contar o que sentiu, as sensações. Proporcionar para a criança momentos para manipular objetos de madeira, para poder experimentar variações de temperaturas (quente, gelado, morno, frio), manipular objetos de madeira, para poder experimentar variações de tamanhos (pequeno, médio, grande). Esse tipo de exercício pode ser desenvolvido nas disciplinas de Ciências quando se trabalha com os órgãos dos sentidos,

demonstrando a importância de cada um deles, pode ser desenvolvido no conteúdo de Geografia, quando se trabalha com as diferenças entre as pessoas, ou até mesmo na Matemática, quando trabalha com cores, formas, tamanhos, texturas e espessuras.

Exercícios de percepção gustativa são um tipo de exercício que desenvolve o sentido do paladar, o sabor dos alimentos. Esse exercício pode ser trabalhado na aula de Ciências, no conteúdo dos órgãos dos sentidos. Experimentar coisas que têm e que não têm gosto, provar alimentos de diferentes temperaturas, provar alimentos fritos, assados, cozidos e crus, provar alimentos sólidos, líquidos, crocantes, macios e duros, provar e comparar alimentos da mesma cor, mas com sabores diferentes: sal, açúcar, farinha de trigo comum, farinha de mandioca crua.

Exercícios de percepção olfativa que trabalham com o cheiro pode ser identificado como: forte, fraco e suave, pode pedir para que a criança experimente coisas que tem e não tem cheiro, experimentar odores agradáveis e desagradáveis, utilizando os seguintes materiais: vinagre, café, perfume.

Exercícios de percepção auditiva que trabalham com a importância do ouvido, e os barulhos que identificamos no dia-a-dia. Pedir para a criança identificar e imitar sons e ruídos produzidos por animais e fenômenos da natureza, barulhos que tem dentro de casa, como, por exemplo, máquina de lavar, chuveiro, panela de pressão, fazer com que a criança procure a fonte de onde se origina determinado som, brincar de cobra cega, tocar instrumentos musicais, num texto de português fazer rimas com palavras, é um excelente momento para trabalhar poesia.

Exercícios de percepção visual desenvolvem o sentido, e é interessante fazer com que a criança perceba a importância deste órgão, podendo identificar se a criança conhece todas as cores ou apresenta um problema na visão, exemplo uma criança daltônica. Esse tipo de exercício pode ser desenvolvido numa aula de Matemática onde se trabalha contagem, seqüência lógica, cores. Identificar o branco e o preto, reconhecer, entre muitos objetos, os que têm cores primárias, vermelho, azul e amarelo, agrupar objetos de acordo com suas cores, agrupar objetos de acordo com suas formas, montar quebra-cabeça, reconhecer cores

secundárias, laranja, verde, roxo. Pedir para que as crianças pintem de acordo com legendas, podendo ser coloridas ou até mesmo com formas geométricas.

- Atividades na área de coordenação:

Exercícios de coordenação dinâmica e global são fundamentais para o desenvolvimento da escrita, pois trabalham com movimentos dos grandes músculos, utilizando as pernas e braços. Pode-se pedir para a criança sentar-se no chão como índios, com pernas e braços cruzados, e nesta atividade pode-se pedir para falar as letras do alfabeto, recontar uma história. Pode trabalhar com a disciplina de Ciências, onde a criança pode engatinhar bem rápido ou correr imitando animais, pessoas, objetos.

Os exercícios de coordenação visomanual ou fina desenvolvem a coordenação fina, aquela que é necessária para os movimentos da escrita. Pedir para a criança modelar com massa ou barro, grampear com o grampeador uma atividade, folhear livros, revistas, folha por folha num momento de pesquisa ou até mesmo na biblioteca. Na aula de Artes, fazer atividades onde possa rasgar o papel livremente, utilizando papéis que não ofereçam muita resistência ao serem rasgados, rasgar papel em pedaços grandes, em tiras, em pedaços pequenos. Recortar com tesoura, treinar o modo de segurar a tesoura, o seu manuseio, fingir cortar o ar, sem papel recortar livremente com a tesoura, usando vários tipos de papéis, recortar tiras de papéis largas e compridas com as mãos, recortar formas geométricas e figuras simples em papel dobrado. Em seguida, fazer uma atividade de colagem, ou seja, colar recortes em folhas de papel, livremente, colar recortes em folha de papel apenas numa determinada área, colar recortes apenas sobre uma linha vertical, colar recortes apenas sobre uma linha horizontal, colar recortes apenas sobre uma linha diagonal. Pode-se fazer um trabalho de modelagem usando personagens de histórias, onde pode modelar com massa e argila, formas circulares, esféricas, achatadas nos pólos, ovais, cônicas, cilíndricas, quadrangulares, fazer manchas entre linhas paralelas, no início distantes e depois mais próximas, passar andando dentro de caminhos feitos com cordas estendidas no chão ou utilizar as próprias fileiras para passar no meio, ora com obstáculos, ora sem, com a caneta hidrográfica passar um traço entre duas linhas paralelas,

no papel sulfite nas linhas paralelas, traçar várias linhas com lápis de cor, sendo cada linha de uma cor diferente, como se fosse um arco-íris, traçar linhas sobre desenhos e letras pontilhadas em folhas de papel.

Trabalhar com a criatividade e pinturas, pintar áreas delimitadas, por formas geométricas e partes de desenhos e objetos, fazer misturas com cores usando tinta guache e pintando na parede com um papel fixado.

Trabalhar com dobraduras através de histórias que envolvam a criança despertando o interesse e a criatividade, pode-se dobrar folha de papel ao meio, na altura de linhas pontilhadas (horizontais e verticais), marcadas na folha, dobrar guardanapos de papel e de pano em retas perpendiculares e diagonais em relação as bordas, dobrar o papel montando figuras e contando histórias.

Um outro tipo de exercício que ajuda na coordenação motora são os grafomotores, que trabalha com a movimentação e agilidade dos dedos das mãos. Pedir para a criança passar o dedo indicador da mão dominante sobre uma linha reta horizontal traçada pelo educador, com giz no quadro. O professor deverá orientar na percepção da direita e esquerda, com o dedo indicador traçar uma reta no ar, de olhos abertos, em seguida de olhos fechados, passar com o giz no traço feito pelo educador, e fazer em seguida outros traços iguais ao lado, pintar o mesmo traço em papel, com pincel grosso e tinta. Pode-se pedir para que a criança utilize os dedos para fazer uma pintura com guache de uma paisagem ou até mesmo a utilização de pincéis grossos ou finos. É interessante que o professor estimule também o pegar no lápis, ou seja, pedir para que a criança pegue a cor azul, verde; Pode-se trabalhar e desenvolver atividades que utilizem o giz de cera grosso e fino. Uma outra atividade que também pode ajudar na coordenação motora fina é a prensão na cola, pode-se pedir um trabalho que estimule a utilização de cola, ou até mesmo o uso da cola glitter. Um outro trabalho que fica muito bonito é a montagem de um painel utilizando cereais, com essa técnica a criança desenvolve a coordenação motora fina, pois utiliza o “pinçar” para poder pegar os grãos de feijões, soja, arroz, macarrão, ervilha, lentilha.

Os exercícios de coordenação visual trabalham com a percepção visual, desenvolvendo os movimentos dos olhos, ajudando a criança na leitura e na

agilidade dos movimentos com os olhos. Seguir com os olhos e a cabeça o movimento de um objeto manipulado pelo professor, andar ao redor de um objeto, sem desviar os olhos dele, fixar os olhos sobre um objeto imóvel, por baixo para cima, da esquerda para a direita.

- Atividades na área da orientação:

Exercícios de orientação temporal podem ser desenvolvidos em qualquer disciplina, numa aula de História, Matemática, Português, Ciências e Geografia; a orientação é importante, pois trabalha com a seqüência dos fatos, ordenar, decompor, observar e respeitar etapas. Ouvir histórias ou músicas, depois contar ou cantar a seqüência dos fatos, ordenar cartões com figuras e formas, em seguida criar uma história utilizando início, meio e fim, observar animais e dizer quais são mais velozes e quais são os mais lentos, mover carrinhos rápidos e lentamente, seguindo instruções do professor, plantar feijões e observar seu crescimento. Posteriormente desenhar a vida desse feijão, passando pelas etapas do seu desenvolvimento, da semente até a vida adulta.

Há ainda os exercícios de orientação espacial; estes trabalham com o espaço que a criança tem disponível dentro da sala, observando os objetos que nela contém e os colegas de classe, demonstrando que tanto pessoas como os objetos ocupam lugar no espaço, andar pela sala de aula explorando o ambiente e os objetos, inicialmente de olhos abertos depois de olhos fechados. É importante que o aluno explore o ambiente que ele tem disponível, o professor pode pedir para que o aluno arraste as carteiras e mesas, ande em ziguezague pela sala, numa atividade de matemática onde se trabalha com metros, comprimentos e largura, pode-se pedir ao aluno para medir o tamanho da sala, os objetos que ela contém, sentar no chão e montar quebra-cabeça, pode-se pedir para a criança jogar amarelinha que é uma atividade do folclore brasileiro, responder onde está o céu, o teto, o chão, a lâmpada, utilizando palavras: em cima, atrás, do lado direito, do lado esquerdo, andar pela sala depois pelo pátio, seguindo as direções indicadas por setas no chão ou rabiscos feitos com giz de lousa; nessa atividade pode ser proposto um desafio para a criança fazer contas no chão e quando

acertar o resultado pode mudar de etapa, ou seja, pode caminhar para outra dependência. Esse tipo de atividade pode ser trabalhado com disciplinas de Geografia e com Matemática.

- Atividades na área do conhecimento corporal e lateralidade:

Os exercícios de conhecimento corporal trabalham com as partes do corpo, suas funções e movimentos controlados. Numa disciplina de Ciências ou Geografia essas atividades são excelentes para a memorização e compreensão do conteúdo, um primeiro momento seria nomear as partes do próprio corpo, depois no corpo dos colegas e finalmente no corpo de bonecas, juntar partes de um boneco desmontável, completar o desenho de uma figura humana, com o que estiver faltando, deixar o corpo cair, em bloco, tomando cuidado para não se machucar, exercitar a tensão e o relaxamento do corpo utilizando palavras como: amolecer, murchar, endurecer. Pode cantar uma música que tenha essas palavras ou fazer um relaxamento com as crianças percebendo os movimentos do corpo e finalizar com o jogo do “vivo e morto”.

Os exercícios propostos que trabalham com a lateralidade têm como objetivo desenvolver noções de direita e esquerda, podendo ser trabalhados nas disciplinas de Geografia ou Matemática, pedir para os alunos identificar a mão que escreve, se tem algum colega que não escreve com a mesma mão que eles, colocar fitas vermelhas no pulso e tornozelo do lado direito e azul do lado esquerdo, erguer o braço direito e abaixar o braço esquerdo, colocar as mãos sobre o contorno das mãos desenhadas no quadro rapidamente, identificando a mesma direção da mão desenhada, seguindo a solicitação do professor, desenhar ou colocar objetos, no lado direito e esquerdo, em seguida fazer isso no papel, ou seja, de um lado o esquerdo e do outro o direito, colocar os pés sobre o contorno dos pés desenhados no chão, direito sobre o direito e esquerdo sobre o esquerdo.

- Atividades na área de habilidade conceitual:

Nesta atividade pode-se perguntar para a criança se ela coleciona algo; caso colete, procurar identificar e se não colete falar das pessoas que fazem esse tipo de serviço. Após a conversa, o professor pode providenciar uma coleção de objetos pequenos misturados, como: pedrinhas, botões, conchas, grãos de milho, bolinhas de vidro, clipes, moedas, artigos e selos. Em seguida, separar esses objetos de acordo com o tamanho, utilizando regras do menor para o maior, de acordo com as cores, espessura, identificando a mesma categoria, distribuir o mesmo número de objetos, observando que a quantidade não se altera quando modificamos a sua posição, cortar frutas ao meio para dividi-las com os colegas, desenvolvendo noções de divisão e partilha, organizar armários, mochilas deixando peças iguais e deixando as próximas. Todas as atividades podem ser exploradas nas disciplinas de Ciências e Matemática.

Nesse tipo de atividade, que desenvolve noções de conceitos, pode-se trabalhar com a perfuração, ou seja, desenvolver atividades em que a criança possa perfurar livremente uma folha de isopor utilizando agulhas de tricô ou a caneta de ponta fina, sempre com cuidado para não se machucar, perfurar o contorno de figuras pontilhadas ou desenhadas, procurando recortá-las apenas usando a perfuração. Pode ser desenvolvida a técnica do bordar que é enfiar macarrão e contas em fio de nylon ou de plástico, de início as contas e o macarrão terão orifícios grandes e o fio será bem grosso e firme. Numa segunda etapa, o material deverá ter orifícios menores e os fios deverão ser mais finos e flexíveis, bordar talagarça, alinhar cartões de cartolina, pregar botões; nessas atividades, pode-se pedir para que a criança pregue três botões azuis, dois botões amarelos e aos poucos inserir na criança atividades de contagem, quantidade e identificação dos números.

Pode-se fazer atividades de manchar e traçar, numa aula de Artes pedir, para a criança fazer os quatro exercícios seguintes utilizando inicialmente giz de cera, depois pincel, tinta e, por último, lápis de cor e lápis grafite. Fazer manchas em folhas de papel livremente, fazer manchas dentro de figuras grandes, fazer manchas sobre uma linha; essas atividades contribuem para o desenvolvimento de noções matemáticas como: pega-varetas, memória, dominó, exercícios

utilizando os blocos lógicos, material cusiner, onde possa envolver tamanhos, larguras, espessuras, cores e formas.

Ao observar os exercícios, percebe-se que são atividades possíveis de serem realizadas na sala de aula, e que trariam ótimos resultados para a aprendizagem escolar, principalmente quando a criança está na fase de alfabetização, onde começa a leitura e a escrita. Muitos problemas que as crianças apresentam seriam resolvidos se fossem utilizados esses exercícios dentro da sala de aula, desde que ocorra uma capacitação e preparação para que o professor possa utilizá-las com fundamentação e objetivos adequados, pois o que se observa, são professores que deixam as crianças brincando sem orientação ou coordenação, em um espontaneísmo sem objetivo educacional.

Percebe-se que novamente a carga e o peso de um desenvolvimento em relação à Psicomotricidade cai novamente sobre o professor da sala, que passa a maior parte do tempo com as crianças, tentando resolver e solucionar os problemas e superar as dificuldades e sabemos que estas não são poucas.

Acreditamos que o conhecimento da Psicomotricidade no curso de Formação de Professores ajudaria muito para que estes pudessem atuar com maior segurança diante das dificuldades de aprendizagem. Por isso, é necessário um auxílio constante em estimular as crianças, desenvolver habilidades e aptidões oferecendo condições para o desenvolvimento das crianças e futuramente para que elas possam ser inseridas na sociedade e não excluídas.

Compreende-se que o professor assume um papel importante na sala de aula, mas que essas dificuldades apresentadas pelas crianças devem ser divididas com a família e com a equipe pedagógica, para que possam fazer um trabalho conjunto e significativo para o aluno, ajudando na reeducação evitando rótulos, trabalhando com o emocional e desenvolvendo o cognitivo e afetivo.

Levin (apud COSTA, 2001, p.27), afirma que considera a reeducação psicomotora o primeiro movimento prático entre conduta e o caráter da criança.

Não pode esquecer que os exercícios psicomotores não devem ser trabalhados de forma mecânica ou repetitiva, pois devem associar as estruturas cognitivas e afetivas, ou seja, devem tornar-se algo prazeroso, satisfatório e

estimulante para a aprendizagem, assim a criança terá maiores habilidades para manusear um lápis, borracha, régua, organizar cadernos, dominar movimentos e os gestos; resumindo, tornando a aprendizagem algo tranqüilo, sem frustrações. Sendo assim, os educadores devem buscar sempre algo novo que possa ser trabalhado com as dificuldades dos alunos, por isso Oliveira (2002, p.127) afirma que:

Uma das propostas é oferecer recursos que enriqueçam o processo educativo, favorecendo a estimulação do potencial motor e intelectual do aluno por meios de estratégias que visem a recuperação dos conteúdos escolares.

Com certeza, Oliveira tem razão, pois algo precisa ser mudado, para que a aprendizagem torne-se significativa e prazerosa para a criança; então, por quê ler e escrever? Mas de quem é a culpa pela aprendizagem não dar certo?

Ferreiro (1975, p. 103) responde essa pergunta:

Em vez de nos perguntarmos se devemos ou não ensinar, temos de nos preocupar em dar as crianças ocasiões de aprender. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é a parte do nosso patrimônio cultural.

É claro que a culpa não é apenas do professor, mas da comunidade, do governo, dos pais, pois todos estão envolvidos na educação. E para que ela dê certo, todos devem trabalhar juntos.

Por isso, o professor deve ser orientado, no sentido de tentar compreender melhor o seu aluno, criando estratégias para promover uma aprendizagem mais eficiente, realizar cursos de aprendizagem, desenvolver projetos significativo, jogos lúdicos, brincadeiras, proporcionando assim, habilidades motoras, afetivas e cognitivas. Talvez o ponto principal seria uma boa formação para o professor, para

que este possa dar uma boa estimulação para os alunos, sendo assim, respeitando as diferenças e os limites de cada criança, pois cada uma segue um ritmo de desenvolvimento, auxiliando aquelas que apresentam maiores dificuldades, ou seja, oferecendo um suporte para que a criança aprenda ler e a escrever.

Oliveira (2000, p.127) reforça essa idéia quando cita:

Uma criança com falta de experiência motriz não se situa bem em seu próprio corpo e acaba tendo um atraso em relação aos que os cercam. A sua confiança em si mesma quase sempre está prejudicada. Ela se sente mais segura quando suas opiniões são valorizadas.

É obvio que esse trabalho não será realizado da noite para o dia, é um trabalho lento e demorado que exige esforços de ambas partes, alunos e professores, desenvolvendo um trabalho conjunto, criando condições para o progresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do contato com a prática pedagógica na educação básica e como professora das disciplinas Fundamentos e Práticas da Educação Infantil e Psicomotricidade, percebe-se que existe um déficit no que diz respeito à qualificação dos professores que trabalham nesta etapa.

A Psicomotricidade enquanto conhecimento na formação do professor e, conseqüentemente, como prática pedagógica, facilita o desenvolvimento da criança e proporciona a aquisição de habilidades que facilitarão as aprendizagens escolares. (OLIVEIRA, 2000), p. 87).

Além da Psicomotricidade criar condições para aquisição dessas habilidades, ainda é um instrumento para a mobilização psíquica e afetiva do sujeito e do grupo, promovendo o desencadeamento de conteúdos psíquicos inconscientes, cuja leitura e compreensão se faz à luz da psicanálise, da psicologia social, da sociologia e antropologia para a compreensão dos fenômenos grupais. O estudo do movimento e da percepção corporal, entendidos como parte integrante do psiquismo ou como extensão concreta dos conteúdos simbólicos, proverá a capacidade de atenção interiorizada e desenvolverá o potencial criativo em busca da autonomia para alcançar mudanças de atitude. (THIERS e outros, 1995, 157).

A Psicomotricidade ajuda a viver em grupos. Nas atividades psicomotoras as crianças devem respeitar as regras dos jogos. Cada um compreende rapidamente que o desrespeito às regras torna o jogo impossível ou injusto e, por esse meio, aceita mais facilmente as regras da vida social.

Os jogos coletivos e as atividades ensinam a viver em sociedade, pois habitam as crianças a respeitarem-se mutuamente. A criança precisa saber que há limites para o que lhe é permitido e que apesar de sentimentos como raiva e ciúmes serem espontâneos, o melhor caminho para que ela aprenda a respeitar regras é conviver com o próximo.

A Psicomotricidade, quando integrada à atividade escolar, auxilia na aprendizagem, beneficia a criança no controle de sua motricidade, constitui ajuda a uma criança incapaz de controlar-se, auxilia a criança no seu auto-conhecimento, oferece oportunidade de desenvolver o ensino e a aprendizagem.

O desenvolvimento refere-se a fatores internos relacionados com o processo de maturação do indivíduo. O processo de maturação antecede ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, muitos fracassos da aprendizagem são atribuídos erroneamente ao processo de maturação. Dentro deste enfoque, situam-se aqueles que pensam que a aprendizagem é um processo puramente externo, que não participa ativamente do desenvolvimento, nem modifica, por considerarem que ambos sejam paralelos.

Assim, devemos trabalhar no âmbito lúdico (jogo infantil), já que o brincar da criança pode ajudá-la a construir uma base sólida que certamente servirá de sustentáculo aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

É na brincadeira que a criança encontra oportunidade de se comunicar, é um meio de perguntar e explicar relacionar-se com outras crianças. Brincando, as crianças aprendem muito sobre o mundo que as cerca e têm a oportunidade de procurar a melhor forma de se integrar a esse mundo.

O jogo contribui para o desenvolvimento integral da criança, pois estimula o desenvolvimento das capacidades de pensamento e de criatividade (aspecto intelectual), do controle muscular, de equilíbrio e dos sentidos em geral (aspecto psicomotor), é uma atividade que implica relação e comunicação entre os iguais, e isso ajuda a conhecer as pessoas que a rodeiam e a aprender normas de comportamento social (aspecto social); do ponto de vista afetivo, o jogo é uma atividade de treinamento que permite à criança expressar-se livremente. No jogo, a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motora da criança.

Através deste trabalho, verificou-se que a Psicomotricidade pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança, oferecendo oportunidades para que sejam alunos autônomos, críticos, questionadores e capazes de cooperar, reflexão

esta fundamental para a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais de Ensino Fundamental.

É necessário que o professor se conscientize que a Psicomotricidade é um instrumento de extrema importância para a aprendizagem também da leitura e da escrita.

Se os cursos de formação de professores tiverem esta postura de responsabilidade educacional, eles irão realmente ao encontro das necessidades do professor, podendo dessa forma prepará-lo para uma educação de qualidade.

Conclui-se que essa discussão sobre a importância da Psicomotricidade não se encerra por aqui, e que é necessário uma conscientização, reflexão e comprometimento com a transformação da educação.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: Corpo, Ação e Emoção**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

AS FLORES do jardim de infância. **Educação**, ano 27, n. 230. São Paulo. 2000

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1978.

AQUINO, Julio G. **Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BUENO, J. M. **Psicomotricidade – Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Lovise, 1998.

BRASIL/MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, Suzana V. **Psicomotricidade Relacional: Prática Clínica e Escolar**. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CERISARA, A. B. **A produção acadêmica na área de Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras aproximações**, Apud Goulart de Faria, A.

L. & Palhares, M. S. (org). Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e desafios. Campinas, UFSCAR, Florianópolis, UFSC, 1999.

COSTA, Auredite Cardoso. **Psicopedagogia e Psicomotricidade: pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

COSTE, J. **A Psicomotricidade.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1997.

COLELLO, S. M. G. **Formação de Educadores: Desafios e Perspectiva para o Século XXI.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

CUNHA, N. H. S. e CASTRO, J. M. C. **Sistema de Estimulação Pré-Escolar.** São Paulo: Cortez, 1984.

DANYAGIL, I. Jr. E SCHIER, T. **Psicomotricidade relacional: um olhar além do sintoma.** Curitiba: Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 1996.

DE MAEUR, A & STAES, L. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação.** São Paulo: Editora Manole Ltda, 1984.

DEFONTAINE, J. **Manual de Reeducação Psicomotriz.** Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1978

DORNELES, B. V. **A intervenção escolar no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

FARIA, A. L. G. e PALHARES M. S. **Educação Infantil: Pós LDB: Rumos e Desafios.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

FERREIRO, E. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1975.

FISCHMANN, Roseli. **Escola Brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

FLINCHUM, B. M. **Desenvolvimento Motor da Criança**: Rio de Janeiro: Interamericana, 1982.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro – teoria e prática da educação física**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

FREIRE, P. **Cuidado escola!** São Paulo: Brasiliense, 1998.

FRIEDMANN, A. **A arte de brincar**. São Paulo: Scritta, 1995.

FROSTING, M. **Figuras e Formas. Programa para el desarrollo de la preceptión visual**. Buenos Aires: Panamericana, 1982.

GALLAHUE, David. **Compreendendo o desenvolvimento motor – Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2001.

GATTI, B. **Formação de Professores e Carreira**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

GESELL, Arnold, **A criança dos 0 aos 5 anos**. São Paulo: Martins Fonres, 1996.

GIOVANNONI, Natalice de Jesus Rodrigues (org). **A Nova Pré-Escola**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 1999.

GOMES, V. M. **Prática Psicomotora na Pré-Escola**. São Paulo: Ática, 1995.

GRUBITS, Sônia. **A construção da identidade infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

HADDAD, Lenira. **Educação infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e a socialização da criança**. ANPED. Caxambu, 1997

KAMII, C. e Devriés, R. **Jogos em grupo na educação infantil. Implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogos Tradicionais Infantis**. São Paulo: Vozes, 1993.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé, 1982.

KULLMAN, Jr. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KULLOK, M. G. B. **Professor-Educador. Que profissional é esse?** São Paulo: Annablume, 2000.

LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: UFPR, 2002.

LAPIERRE, A. e AUCOUTURIER, B. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação.** Trad de Márcia Lewis. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LEVY, J. **O despertar para o mundo. Os três primeiros anos de vida.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MACIEL, L. e NETO, A. S. **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2000.

MARTINS, Marilena F. **O homem lúdico.** Disponível em www.ipa.org.br. Acesso em 12/09/2004

MENDES, Raimunda Lopes Rodrigues. **Educação Infantil: as lutas pela sua difusão.** Pará: Unama Universidade da Amazônia, 1999.

MONARCHA, Carlos (org). **Educação da infância brasileira: 1875-1983.** São Paulo: Autores Associados, 2001. Coleção Contemporânea.

MORAES, Antônio Manuel P. **Distúrbio ed Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.** São Paulo: Edicon, 1996.

NAVARRO, F. **Pedagogia de la natación.**Valladolid Minõn, 1978.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil – Simbolismo e Jogo.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

_____ **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil – Psicomotricidade: Alternativa Pedagógica.** Porto Alegre: Edita, 1998.

_____ **O corpo na educação infantil.** Caxias do Sul: Educus, 2002.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A educação pré-escolar. Fundamentos e Didática.** São Paulo: Ática, 1994

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____ **Avaliação Psicomotora à Luz da Psicologia e da Psicopedagogia.** Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Paulo Salles. **O que é brinquedo.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

_____ **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PICQ, L e VAYER, P. **Educação psicomotora e retardo mental: aplicação aos diferentes tipos e inadaptações.** Trad de Antônio F. M. Cardoso e Virginia T. G. Cardoso. São Paulo: Editora Manole, 1985.

RIZZO, Gilda. **Educação Pré-escolar.** Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves S.A, 1985

SCHILDER, Paul. **Imagen y apariencia Del cuerpo humano.** Versión Castellana. Eduardo Loedil. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998.

SCOZ, Beatriz J. L. cols. **Psicopedagogia, contextualização, formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SISTO, F. F. **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **A Pré-escola Brasileira:** Pioneira, 1978.

THIERS, Solange. **Sóciopsicomotricidade Romain-Thiers.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

VAYER, P. **O equilíbrio corporal – uma abordagem dinâmica dos problemas da atitude e do comportamento.** Trad de Maria Aparecida Pabst. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

ZANCONATO, Maria Zilda Facin. **Relações berçarista-criança: a teoria e a prática.** Cadernos de divulgação Cultural. Bauru: Eus, 1996.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio e psicologia comparada.** Trad de J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes editora, 1999.

WAJSKOP, G. **Tia me deixa brincar! O espaço do jogo na educação pré-escolar.** São Paulo. UFSCAR, 2000.

WINNICOT, D. T. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1995.