

**Adelina Soares Lobo**  
**Eunice Helena Tamiosso Vega**

# Educação motora infantil

orientações a partir das teorias construtivista,  
psicomotricista e desenvolvimentista motora



EDUCS

2ª edição



# **Educação motora infantil:**

orientações a partir das teorias construtivista,  
psicomotricista e desenvolvimentista motora –  
zero a seis anos

2<sup>a</sup> edição

## FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*Presidente:*

João Paulo Reginatto

*Vice-Presidente:*

Roque Maria Bocchese Grazziotin

## UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*Reitor:*

Prof. Isidoro Zorzi

*Vice-Reitor:*

Prof. José Carlos Avino

*Pró-Reitor Acadêmico:*

Prof. Evaldo Antônio Kuiava

*Coordenador da EducS:*

Renato Henrichs

## CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Flávio Gianetti Loureiro Chaves

Gilberto Henrique Chissini

Jayme Paviani

José Clemente Pozenato (presidente)

José Luiz Piazza

José Mauro Madi

Luiz Carlos Bombassaro

Paulo Fernando Pinto Barcellos

Adelina Soares Lobo  
Eunice Helena Tamiosso Vega

**Educação motora infantil:**  
orientações a partir das teorias construtivista,  
psicomotricista e desenvolvimentista motora –  
zero a seis anos

2<sup>a</sup> edição



© das organizadoras

Capa: Dirce Rech Perini

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Editoração: Traço Diferencial

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

---

L799e Lobo, Adelina Soares

Educação motora infantil : orientações a partir das teorias construtivista, psicomotricista e desenvolvimentista motora – zero a seis anos / Adelina Soares Lobo, Eunice Helena Tamiosso Vega. 2. ed. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2010.

126p.: il.; 21 cm.

Apresenta bibliografia  
ISBN 978-85-7061-558-9

1. Educação – Psicomotricidade – Crianças. 2. Educação infantil – Desenvolvimento motor. 3. Construtivismo. 4. Linguagem corporal – desenvolvimento infantil. I. Vega, Eunice Helena Tamiosso. II. Título.

CDU: 37:159.943-053.4

---

Índice para o catálogo sistemático:

- |  |                     |
|--|---------------------|
| 1. Educação – Psicomotricidade – Crianças        | 37:159.943-053.4    |
| 2. Educação infantil – Desenvolvimento motor     | 372.36              |
| 3. Construtivismo                                | 371.4CONSTRUTIVISMO |
| 4. Linguagem corporal – Desenvolvimento infantil | 159.943.3-053.4     |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados à:



**EDUCS** – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone / Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR: (54) 3218 2197  
www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br



## *Agradecemos*

*nossos familiares  
pela possibilidade de existir e co-existir num  
clima de amor, harmonia e companheirismo.*

*nossos alunos  
que sabiamente nos conduzem pelos  
caminhos do conhecimento científico.*



# Sumário

---

Apresentação / 9

Introdução / 11

**O construtivismo e a Educação Motora / 13**

Estágios e jogos para Piaget / 15

Zona de Desenvolvimento Proximal para Vigotsky / 19

**Abordagem psicomotricista / 23**

Origem da psicomotricidade / 23

Linha funcional / 25

Componentes do desenvolvimento psicomotor / 26

1 Esquema corporal / 26

2 Coordenação global, fina e óculo-manual / 32

3 Lateralidade / 36

4 A estruturação espacial / 40

5 Estruturação temporal / 45

6 Equilíbrio / 51

7 Relaxamento / 56

Linha relacional / 59

Princípios de ação da prática / 59

O valor do jogo nas aprendizagens da criança / 60

As teorias psicológicas / 60

O jogo na Teoria Histórico-Social / 63

As teorias psicanalíticas / 64

Um olhar sobre a atividade lúdica / 65

O comportamento lúdico do adulto / 66

A estrutura básica de uma sessão de psicomotricidade relacional / 67



O tempo da sessão é o mesmo para as diferentes idades? / 72  
Linguagem usada pelo professor / 72  
Níveis de intervenção / 72  
Materiais / 73

### **Desenvolvimento das habilidades motoras / 75**

Conhecendo as habilidades motoras / 76  
Habilidade motora reflexa / 77  
Habilidade motora rudimentar / 79  
Habilidades motoras fundamentais / 80  
Padrão estabilizador \ 81  
Padrão locomotor / 84  
Padrão manipulativo / 86  
Estágios das habilidades motoras fundamentais / 89  
Conceitos de movimento: esforço, espaço e relacionamentos / 90  
Relembrando... / 91  
Características da abordagem desenvolvimentista motora / 93  
Chegando à escola... / 94

### **Reconhecendo as teorias na prática / 99**

Planejamento das aulas / 100  
Organização das aulas / 100  
Atividades sugeridas para crianças de zero a um ano / 103  
Atividades sugeridas para crianças de um a dois anos / 104  
Planos de aula e avaliação a partir das abordagens estudadas / 106  
Construtivista – plano de aula-avaliação / 106  
Psicomotricidade – linha relacional – plano de aula-avaliação / 108  
Psicomotricidade – linha funcional – plano de aula-avaliação / 112  
Desenvolvimentista motora – plano de aula-avaliação / 114

### **Considerações finais / 117**

### **Referências / 119**

## Apresentação

Este livro destina-se aos profissionais dos Cursos de Pedagogia Educação Infantil e de Educação Física, que buscam um conhecimento mais elaborado sobre essa fase da vida da criança, a partir do que prevê a legislação: que a Educação Infantil seja realizada em ambientes formais de aprendizagem.

A Linguagem Corporal traz informações necessárias para que o profissional aprenda como lidar com a representação do corpo do aluno, por se tratar do primeiro contato que vai haver entre ambos.

Durante a fase da primeira infância, as crianças possuem características de desenvolvimento psicomotor muito semelhantes, que variam apenas por suas individualidades, que são orientadas pelos ambientes em que vivem e pela estimulação de tarefas adequadas à aquisição de um vocabulário motor condizente com a idade.

A criança pequena constrói seu mundo baseada nas suas experiências motoras e na sua imaginação. Descobrir o que está na sua mente é papel fundamental do professor atento e comprometido. Pretende-se, ao longo destas páginas, abordar de forma clara e concisa orientações, para que sirvam de direção aos que buscam saber como funciona o universo psicomotor infantil.



# Introdução

Este estudo busca resgatar o significado da infância, como parte da etapa do desenvolvimento humano de extrema importância para as demais que se seguem. Crê-se no valor das experiências libertadoras e criativas à formação de pessoas autônomas e independentes.

Parte-se da premissa de que a criança apresenta uma natureza interativa. Nesse sentido, concorda-se com Vigotsky (1988) a respeito da teoria histórico-social, que vê o psiquismo humano como uma construção social, resultante da apropriação dos conhecimentos e das produções culturais da sociedade, por meio das relações que o sujeito estabelece com essa sociedade.

Diferentemente de outras espécies de animais, que orientam sua conduta por instintos, o ser humano cria instrumentos de ordem física e simbólica. Esses são utilizados para conhecer e criticar, para comunicar suas experiências e construir novas formas de pensar, a fim de transformar o mundo que o cerca. A função simbólica é utilizada pela criança na passagem da inteligência *ação* para a inteligência *pensamento*. Nesse novo nível, a criança irá reconstruir tudo o que já adquiriu no plano das ações. Esquemas são reconstruídos em um campo novo e amplo.

Encontra-se aí o valor das práticas corporais na vida das crianças. Quanto mais diversificadas, prazerosas e criativas forem, mais elementos elas terão, para auxiliar seu complexo processo de desenvolvimento.

Após longas conversas pedagógicas, entende-se que é chegada a hora de unir teorias em um livro, a fim de favorecer o entendimento da evolução psicomotora da criança. Para tal, buscaram-se referenciais teóricos e também práticos, nas

abordagens **construtivista e psicomotricista**, em suas diferentes linhas, bem como **desenvolvimentista-motora**. Com isso, é possível conhecer rotinas pedagógicas e estratégias metodológicas, a partir dessas diferentes abordagens, com vistas ao desenvolvimento das funções psicomotoras e das habilidades motoras fundamentais, fazendo uso do brincar como principal estratégia pedagógica nas aulas.

## O construtivismo e a educação motora

---

O construtivismo se caracteriza por apresentar um conjunto de vertentes teóricas que possuem como núcleo de referência a epistemologia genética do suíço Jean Piaget (1896-1980) e do bielo-russo Lev Semenovich Vigotsky (1896-1934). Piaget estudou a evolução do pensamento da criança até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo. Vigotsky foi o grande fundador da escola soviética de psicologia, principal corrente que deu origem ao socioconstrutivismo. Piaget iniciou seus estudos experimentais sobre a mente humana pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas. Vigotsky desenvolveu suas idéias na União Soviética, recém-saída da Revolução Comunista de 1917, e sua obra refletia o desejo de reescrever a psicologia, com base no materialismo marxista e construir uma teoria da educação adequada ao mundo novo, que emergia dos escombros daquela revolução. Em 1921, Piaget tornou-se diretor de estudos do Instituto J. J. Rousseau da Universidade de Genebra, onde iniciou o maior trabalho de sua vida: observar crianças brincando e registrar meticulosamente suas palavras, suas ações e seus processos de raciocínio.

Na área educacional, a influência de Vigotsky teve uma linha ascendente, dando origem a diversas experiências, porém não existe um método Vigotsky. Como as de Piaget, as teorias do psicólogo bielo-russo explicam como se processa o conhecimento a profissionais da educação física e pedagogos.

A idéia principal dessa teoria sustenta que o indivíduo, nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos do comportamento, não é apenas mero produto do ambiente nem simples resultado de suas disposições internas, mas uma construção própria que vai se produzindo no dia-a-dia, como resultado da interação entre esses fatores. Como estudiosas da educação motora, acrescenta-se que o movimento também se constrói e, por isso, utilizou-se a teoria construtivista para explicar como se dá essa evolução motora.

Até o início do século XX, presumia-se que as crianças pensavam e raciocinavam da mesma maneira que os adultos. Porém Piaget, a partir da observação de seus próprios filhos e de muitas outras crianças, concluiu que as crianças não pensam como os adultos, por ainda lhes faltarem certas habilidades. A teoria cognitivista de Piaget é uma teoria de etapas, uma teoria que pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Assim, a criança é concebida como um ser dinâmico que interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. Em relação ao movimento corporal, a criança, à medida que vai formando um vocabulário motor diversificado, torna-se autônoma para fazer suas escolhas, pois seu corpo responderá a inúmeras intenções e interações sobre o que fazer com ele.

Essa interação com o ambiente faz com que a criança construa certas estruturas mentais e descubra maneiras de fazê-las funcionar. Isso acontece por meio de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao meio, e essas funções exercidas pelo organismo se dão ao longo da vida, isto é, a adaptação ocorre pela assimilação e acomodação. A assimilação se dá na educação do movimento, mediante estruturas anteriores, nas quais a criança vai assimilando novos gestos, a partir de movimentos já aprendidos, refinando e ajustando, a fim de formar estruturas neurais para um bom comando motor. Já a acomodação parte de gestos que já existem e acresce elementos novos que podem, às vezes, não ser compreendidos de imediato, o que fará com que a criança tenha

que “pensar” muito sobre as possibilidades de criar novas estruturas em seu corpo. Ao conseguir apreender os elementos novos, os terá naturalmente adaptado e incorporado ao seu esquema motor.

O processo de desenvolvimento humano é largamente influenciado pela maturação (crescimento biológico dos órgãos); exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implicam a formação de hábitos); aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais) e equilíbrio (processo de auto-regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido).

Com isso, entende-se que os professores devem organizar seu planejamento de aulas a partir dos esquemas motores de assimilação, acomodação, adaptação e equilíbrio da criança, propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas. Os professores devem aproveitar os conhecimentos prévios que as crianças possuem e provocar situações-problema, a fim de que elas possam resolver ativamente, comparando, excluindo, ordenando, categorizando, classificando, reformulando, comprovando, formulando hipóteses, haja vista que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente pela criança, nem transmitido de forma mecânica.

### Estágios e jogos para Piaget

Piaget propõe quatro estágios de desenvolvimento cognitivo e quatro tipos de jogos concomitantes.

- **Sensório-motor (0 a dois anos):** A partir de reflexos neurológicos básicos, o bebê começa a estruturar esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. A inteligência é prática. Os conceitos de espaço e tempo, permanência do objeto e aquisição do esquema meio-fim (seqüência), por exemplo, são construídos pela ação. Aplica esses esquemas à



solução de problemas práticos. O contato do bebê com o meio é direto e imediato inicialmente, a partir de reflexos motores, sem representação e pensamento. Por exemplo: o bebê “segura” o que está em sua mão; “suga” o que é posto em sua boca; “olha” o que está diante de si. Afinando esses esquemas, é capaz de ver um objeto, pegá-lo e levá-lo à boca.

- **Jogo sensorio motor** (do nascimento aos 2 anos): A criança brinca com seu corpo e com os objetos pelo prazer de explorá-los, exemplo: bate uma colher de pau em uma superfície para ouvir o som que faz. Não existe uma intenção de avançar nas descobertas que faz, o prazer é exercitar a função em si.
- **Pré-operatório** (dois a sete anos): A criança se torna capaz de representar mentalmente pessoas e situações, maneja frequentemente os símbolos e age por simulações: “como se” (jogos de faz-de-conta). Sua percepção é global, sem discriminar detalhes. Deixa-se levar pela aparência sem relacionar aspectos. É centrada em si mesma, pois não consegue colocar-se no lugar do outro. Apresenta dificuldade para resolver tarefas lógicas e matemáticas. Encontra-se na transição dos esquemas práticos às representações. Por exemplo: mostram-se duas bolinhas com a mesma quantidade de massa e dá-se a uma delas a forma de salsicha. A criança não acredita que a quantidade de massa continua igual, pois se deixa levar pela aparência. Não relaciona as situações. A criança inicia a construção da relação causa e efeito bem como das simbolizações.
- **Jogo simbólico**: A criança se vale do faz-de-conta; o que importa é o que a criança pensa, imagina e não necessariamente o que a vemos realizando, pois muitas vezes não somos capazes de captar seu universo simbólico, exemplo: mirar para o céu e para a terra com um bastão; ela simula estar caçando urubus



- **Jogo simbólico: crianças caçando urubus**

e, além disso, tem uma longa história com um enredo bem-estruturado alimentando sua ação.

- **Operatório-concreto (sete a 12 anos):** Nessa fase, a criança já é capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade, é mais objetiva. Há um progressivo domínio das tarefas operacionais concretas (seriações, classificação, etc.). Não se limita a uma representação imediata, pois ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração. Pode também refazer um trajeto mental, voltando ao ponto inicial de uma situação. Por exemplo: despeja-se a água de dois copos em outros de formas diferentes, para que a criança responda se as quantidades continuam iguais. A resposta é positiva. Ela mostra que diferencia aspectos e é capaz de refazer a ação.

- **Jogo de regras:** Aqui fica implícita uma relação interindividual que exige resignificação por parte do sujeito. São jogos nos quais as regras são definidas por antecipação, exemplo: pular corda e cantar ao mesmo tempo fazendo o que a música sugere.

- Operacional formal (12-15 anos e vida adulta): A representação agora permite a abstração total. A criança é capaz de pensar em todas as relações possíveis, para explicar um determinado fenômeno logicamente. Utiliza uma quantificação relativamente complexa de proporção e probabilidade. Por exemplo: interpreta metáforas, como: “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, a partir da lógica das idéias e não da imagem real que ela descreve.
- Jogo de construção: Este jogo para Freire (1997) é marcado por uma espécie de transição entre o jogo simbólico e o jogo social. Caracteriza-se por regras e atitudes de cooperação. O conteúdo dessas construções representa as experiências vividas em seu meio ambiente. A fantasia continua, mas a criança vai gradativamente fazendo a distinção entre ela (fantasia) e a realidade. Exemplo: construir um prédio com garagens, parque...

Como dito anteriormente, Piaget não propõe um método de ensino, mas elabora uma teoria do conhecimento e desenvolve muitas investigações. Com base nisso e também em outras duas teorias, a psicomotricista e a desenvolvimentista, propõe-se um estudo mais organizado a respeito da educação motora infantil, por se entender que essa é a fase da vida em que as aprendizagens se iniciam e se dão a partir do corpo, haja vista o primeiro estágio proposto por Piaget, o sensório-motor. Os **objetivos** pedagógicos estão centrados nos alunos e partem das atividades que visam a formar corporalmente, para que a criança possa ter uma autonomia corporal e desenvolva suas atividades diárias básicas, tais como: deslocar-se, alimentar-se, vestir-se, fazer sua higiene e brincar. Piaget afirma que a criança necessita ser autônoma, mas que sua autonomia não está relacionada ao isolamento (capacidade de aprender sozinho), mas ao surgimento da capacidade de estabelecer relações cooperativas e construir um sistema de regras morais e operatórias necessárias, permeadas pelo respeito mútuo.

Os **conteúdos** não são concebidos como fins em si mesmos, mas como instrumentos que servem ao desenvolvimento evolutivo natural, mediante reorganização cognitiva. Os **jogos** simbólicos e recreativos fazem parte desses conteúdos, visando a formar para a cidadania. A partir das interações sociais, a aprendizagem motora é favorecida, devido ao fato de que as experiências de aprendizagem necessitam estruturar-se de modo a privilegiarem a colaboração e a cooperação na busca conjunta do conhecimento.

Para Vigotsky, o que torna uma pessoa humana é sua capacidade de imaginação. Assim, ao se aprender a linguagem específica do meio sociocultural, o próprio desenvolvimento humano se transforma. Na educação motora, vê-se, no desenvolvimento das funções psicomotoras e das habilidades motoras fundamentais, o que a criança pode fazer com seu corpo, que a representa no convívio social. Vigotsky abordou a dimensão social e interpessoal na construção do sujeito psicológico, o que na educação motora é visto como uma competência essencial, para que relações harmoniosas se estabeleçam.

### **Zona de Desenvolvimento Proximal para Vigotsky**

Um conceito que tem sido especialmente usado nas experiências educacionais inspiradas em Vigotsky é o da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Ao apresentar desafios e informações que exijam, tanto a representação mental quanto a corporal, a criança começa a perceber que há um limite entre o que ela não pode fazer sozinha e as instruções que é incapaz de compreender, e é isso que define a zona de desenvolvimento proximal para a aprendizagem. Isso explica o conhecimento real que a criança possui (Nível de Desenvolvimento Real), o que ela é capaz de fazer sozinha; o conhecimento potencial (Nível de Desenvolvimento Potencial), o que ela pode fazer mediante a intervenção de outras pessoas. Um bom exemplo de atuação na ZDP, através da interação do professor, é ensinar uma criança a

executar uma rolagem de corpo. Aí o professor incentiva, corrige e propõe níveis de exigências cada vez maiores, mas sempre em função de sua percepção do que a criança pode ou não fazer. A criança evolui porque está recebendo novas informações e desafios, que exigem que ela vá um pouco além do que já sabe. Em outro momento, ela passa a interagir com os colegas que já avançaram na sua aprendizagem (NDP), os quais também orientaram para o gesto mais adequado. Aos poucos, o que acontecia na (NDP) passa a ser feito pelas crianças sozinhas (NDR), e o professor pode aumentar o nível de seus desafios e exigências.

Tanto na atividade motora quanto na pedagogia, o conceito de ZDP tem várias implicações. Assim, a avaliação centrada apenas no que cada aluno pode fazer sozinho é um erro, pois o que deve ser avaliada é a capacidade que o aluno tem de fazer coisas, colaborando com os outros e até recebendo informações e instruções. Isso fará com que a criança construa sua autonomia a partir de atividades bem reguladas, buscando soluções para as situações-problema nas orientações que recebeu de outras pessoas, sejam professores, sejam colegas de aventuras educacionais. Afinal, para ensinar a construir autonomia, não basta dar liberdade às crianças. É preciso pensar em formas de levá-las também a controlar a própria atividade.

O processo de ensino deve se antecipar às aprendizagens e tentar criar novas possibilidades de desenvolvimento motor e não esperar que a criança esteja pronta para aprender sem estímulo adequado. Isso demonstra que, mesmo que seu desenvolvimento se dê de forma sequencial, ela precisa de ajuda para que seu corpo forme os caminhos neurais corretos para a construção do seu vocabulário motor. A estimulação motora, feita por pessoas especializadas, dará significativa importância ao conhecimento da criança, para transformar seu pensamento e suas ações motoras em ganhos significativos para sua atuação cotidiana.

A teoria piagetiana considera que o nível mental atingido determina o que o sujeito pode fazer, ou seja, uma vez que a criança teve suas habilidades motoras fundamentais desenvolvidas, ela vai conseguir acompanhar as brincadeiras propostas e ter suas

necessidades motoras bem-ajustadas ao convívio social, de forma tranquila e equilibrada. Já a teoria vygotskyana refere que, mesmo sem ter essas habilidades motoras fundamentais maduras, a criança pode vir a desenvolvê-las mediante ajuda externa na concretização de uma tarefa. Não considera que as opiniões são excludentes, mas que são complementares, pois isso vai variar de acordo com a ocasião, em uma visão antropológica.

Em Piaget entende-se que o desenvolvimento motor serve como um limite para adequar o tipo de jogo a um nível evolutivo do aluno. Para Vigotsky, o professor deve estabelecer uma seqüência pedagógica motora, que permita o progresso da criança de forma adequada, facilitando sua aprendizagem. Com isso, Vigotsky afirma que a aprendizagem vai à frente do desenvolvimento, e as potencialidades das crianças devem ser levadas em conta durante o processo de ensino e aprendizagem. O contato com crianças mais experientes ativa esquemas processuais cognitivos ou comportamentais, e o convívio social produz no indivíduo novas potencialidades, num processo dialético contínuo.

Vigotsky também apresenta sua teoria sobre o jogo, e, ao contrário de Piaget, não propõe nenhuma classificação. Para ele o jogo tem seu início com o surgimento do simbolismo (representação), a partir dos dois anos de idade da criança. A linguagem expressiva serve de referência para tal, uma vez que a criança é capaz de dizer o que pensa e cria nas suas brincadeiras. Considera que a imaginação tem muito valor para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Antes dessa idade, não faz nenhuma referência ao jogo. Em seus estudos, afirma que não existe brincadeiras sem regras, desde a mais simples como imitar um cachorro. Existe para esse autor a presença de regras, das quais se depreende o papel a ser representado; por exemplo, para ser cachorro, é necessário ficar sobre quatro apoios, latir, comer no chão...

Vigotsky entende que o jogo serve para preencher as necessidades das crianças e muda de acordo com a idade. Dá ênfase ao significado do brincar atrelado ao desenvolvimento da criança.

O objeto perde sua força determinadora, e o que vale para a criança é o que ela imagina que seja; por exemplo, a criança entra em uma caixa de papelão que para ela é um barco, pega um bastão que para ela é um remo, e faz gestos como se estivesse passeando de barco a remo.

A teoria construtivista reforça o valor da educação formal na construção social da criança. E o jogo e a interação com os outros servem como estratégias de ensino dos estágios motores ainda não desenvolvidos, incentivando novas conquistas no desenvolvimento potencial do aluno.

Sugere-se, na quarta parte deste livro, um Plano de Aula Construtivista para ser aplicado em crianças na Educação Infantil.

# Abordagem psicomotricista

---

Os conteúdos aqui trabalhados visam a dar conhecimento da origem, das vertentes e das diferentes linhas da psicomotricidade, bem como de seus fundamentos básicos, além de desempenharem o papel de facilitadores nas suas diferentes linhas. Seguem, para tanto, os referenciais teórico-metodológicos sugeridos para promover o desenvolvimento psicomotor das crianças.

## Origem da psicomotricidade

Entende-se que, inicialmente, é preciso trazer ao conhecimento o conceito e a origem da psicomotricidade. Segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, fundada em abril de 1980, **psicomotricidade** é a ciência que tem como objeto de estudo o homem, por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo.

No que se refere à origem, essa ciência surgiu na França, no início do século XX, com o neuropsiquiatra Henry Dupré (1907-1909). Seus estudos tinham inicialmente a intenção de entender as causas e os efeitos dos problemas motores vinculados à maturação neurológica, como também a determinadas debilidades mentais. Inicialmente, a psicomotricidade tratou o ser humano de forma fragmentada, baseada nos princípios do dualismo cartesiano, que consiste em separar o corpo da alma. Tendo como referência seus estudos, outras ciências se somaram à busca do entendimento da motricidade humana, como a psiquiatria, a psicologia, e pedagogos



em geral. A psicomotricidade inicialmente esteve apenas vinculada à área médica. A seguir, outras concepções teóricas passaram a ver o corpo como uma unidade que expressa sentimentos e emoções, somados ao aspecto neurológico e movendo suas ações, como a psicologia e a pedagogia. Além disso, há também a influência do meio sociocultural no processo de construção do desenvolvimento humano.

Dupré é o criador do termo psicomotricidade. No ano de 1913, demonstrou a importância da motricidade para a educação e a reeducação (método utilizado para crianças com problemas no desenvolvimento neuropsicomotor). A psicomotricidade, inicialmente, seguiu suas investigações mediante avaliações psicomotoras (testes padronizados). Já a busca de tratamento para os “problemas observados” nas avaliações (testes) se dava pela via corporal, a partir de exercícios (atividades motoras dirigidas). Essas atividades tinham a intenção de melhorar o desenvolvimento das diferentes funções psicomotoras (esquema corporal, coordenação, lateralidade...), que necessitavam ser estimuladas, para fluírem naturalmente, uma vez que o desempenho dessas funções implicaria melhora no desenvolvimento (neurológico) das crianças.

O entendimento das dificuldades motoras nesse momento se dá principalmente a partir do aspecto neurológico (biológico), estando os aspectos afetivos, vivenciais e ambientais num segundo plano. Ou seja, seguia o modelo racionalista e dualista, com ênfase nos aspectos motores do movimento.

É a primeira linha da psicomotricidade e chama-se psicomotricidade funcional. Inicialmente, tomou corpo na França, na década de 60. Estende-se aos dias de hoje em atendimentos em clínicas de psicomotricidade e em educação nas escolas. Essa forma de atuar sobre o corpo caracteriza-se por ser dirigida. Na sua origem, essas intervenções eram tecnicistas, e o julgamento do resultado era um critério a ser seguido pelo psicomotricista. Atualmente, na educação, abordagem construtivista tem se somado as suas propostas pedagógicas.

Essa ciência possui três vertentes: a reeducação, a terapia e a educação. A atuação nesses fazeres se dá a partir (da escolha) de uma de suas linhas: a **funcional** e a **relacional**.

A partir da década de 80, na França, surge uma nova linha da psicomotricidade, a chamada relacional. Nesse momento, abandonam-se as atividades dirigidas (famílias de exercícios motores), e o jogo, no sentido de brincar, passa a ser o protagonista dessa proposta. Como criadores desse inovador método, sobressaem-se os franceses André Lapierre e Bernard Aucouturier.

No Brasil, Airton Negrine (2002) adaptou essa alternativa pedagógica para a nossa realidade, a qual servirá de referência teórica para os estudos nessa abordagem, após a linha funcional.

## **Linha funcional**

A psicomotricidade funcional será abordada a partir de seus fundamentos básicos, tais como: esquema corporal, coordenação global fina e óculo-manual, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal e equilíbrio, os quais compõem as funções psicomotoras. Além disso, busca-se enfatizar como se pode auxiliar as crianças a desenvolverem suas capacidades. Para tal, procura-se, em cada função psicomotora, indicar atividades compatíveis, para desenvolvê-las de acordo com as características e as necessidades das crianças.

### *Uma pausa para lembrar da motricidade infantil...*

A partir da locomoção e da manipulação de objetos, a criança constrói umas motricidades básicas, que se transforma com a idade, de acordo com os estímulos recebidos do seu meio sociohistórico e cultural. Nessa fase da educação infantil, o professor deve estar atento e disponível para oferecer às crianças múltiplas vivências corporais, envolvendo os mais diversos movimentos, com a clara intenção de aumentar seu vocabulário psicomotor. Para tal,

salienta-se que essas descobertas devem ser acompanhadas de atividades que provoquem prazer e curiosidade, o que motivará as crianças a buscarem novos movimentos.

A conduta motora é um marco nas crianças da Educação Infantil e deve ser utilizada em todas as situações da sua rotina na escola, desde as mais amplas, como correr, até as que envolvem menos movimentação, como se alimentar sozinha. As ações, por mais simples que possam parecer, servem de estímulo e de base para a construção das diferentes funções psicomotoras. Uma vez adquiridas, favorecerão o relacionamento da criança com ela mesma e com o meio que a cerca, sendo capaz de se adaptar cada vez mais às diferentes situações do seu cotidiano.

## Componentes do desenvolvimento psicomotor

### 1 Esquema corporal

Para dar início ao estudo das funções psicomotoras, convém observar a diferença entre imagem corporal e esquema corporal. Muitas vezes, pode parecer que se está falando da mesma coisa, mas não é. A seguir, apresentam-se os conceitos de imagem corporal e esquema corporal, de Morais (1986) e Santos (1987) citados por Oliveira (1997):

- *Imagem corporal*

É a impressão que a pessoa tem de si mesma, subjetivamente baseada em percepções internas, (proprioceptivas) e externa (exteroceptivas), como por exemplo: altura, peso, força muscular... e no confronto com outras pessoas do próprio meio social. A imagem corporal pode também ser percebida em desenhos que a pessoa faz de si mesma.

- *Esquema corporal*

Resulta da maturação e das experiências que possuímos, provenientes do corpo e das sensações que experimentamos. A

criança nasce com uma bagagem de sensações e percepções proprioceptivas. Nos primeiros meses de vida, a organização dessas informações ocorre a partir da mielinização das fibras nervosas, as quais dependem da maturação neurológica, independentemente das aprendizagens (por ex.: saber se o desconforto que sente é proveniente de dor ou fome).

O esquema corporal não é um conceito aprendido, que se possa ensinar, pois não depende de treinamento. Ele se organiza pela experimentação do corpo da criança, é um resumo e uma síntese de sua experiência corporal.

Como diz Oliveira, “o corpo é o ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo, e servirá de base para a aprendizagem de conceitos de espaço, tempo e domínio de seu tônus muscular”. (1997, p. 52).

Explicando alguns termos:

**Sensações:** envolve a recepção de estímulos internos e externos. O cérebro se encarrega de compreendê-los.

**Percepções proprioceptivas:** capacidade de perceber as posições dos diferentes segmentos corporais e de regulá-los conforme a necessidade.

**Mielinização:** revestimento do neurônio, a partir do quarto mês de vida intra-uterina até o segundo ano de vida, por uma substância gordurosa que se chama mielina. Tem a função de facilitar a passagem do impulso nervoso melhorando as condições de funcionamento mental.

O ritmo do desenvolvimento humano varia de criança para criança; porém, algumas leis são determinantes, como a do controle corporal, que ocorre a partir da maturação neurológica e baseia-se nos princípios:

- **cefalocaudal** – o desenvolvimento ocorre da cabeça para os pés. A estruturação começa na cabeça e chega as pernas.
- **proximodistal** – o desenvolvimento acontece a partir do eixo central do corpo (tronco) para as extremidades.

A partir desses princípios, o processo de desenvolvimento psicomotor organiza-se em algumas etapas, que são resultantes dos aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

O estágio do espelho, também chamado de *imagem especular* é, para a criança, uma experiência fundamental no desenvolvimento do esquema corporal. Trata-se da descoberta pela criança de sua imagem no espelho, e ocorre por volta dos seis meses de vida. A criança usa o espelho como fator de conhecimento de si, raciocina, descobre seu eu e o outro. Aos poucos, vai perceber que está onde se sente e não onde se vê. A experiência do espelho não termina nesse período, pode estender-se por toda a vida em suas diferentes etapas (período pré-púbere, adolescência, idade adulta), como auxiliar da auto-imagem e da visão de si mesmo, servindo como um aliado ou inimigo.

A seguir, tratar-se-ão as etapas do esquema corporal até os sete anos, tendo como referencial os estudos de Lê Boulch (1984).

### ***1ª etapa: Corpo vivido (até três anos)***

Corresponde à fase da inteligência sensório-motora de Piaget. A criança, a partir do amadurecimento do seu sistema nervoso, passa, pouco a pouco, a se diferenciar de seu meio ambiente. Essa etapa é dominada pela experiência vivida. Ela precisa ter suas próprias experiências, pois é pela prática pessoal, pela sua exploração, que se ajusta, descobre e compreende o meio. Esse ajuste significa que a criança, mesmo sem fazer reflexão sobre seus atos, vai adequando suas ações a situações novas, isto é, desenvolve a “função de ajustamento”. A eficácia dos ajustamentos posteriores é resultado da memória e da imagem do corpo no final dessa etapa. Exemplo: após várias tentativas, a criança é capaz de passar por baixo de uma cadeira e de explorar diferentes posições nesse espaço, demonstrando interesse e satisfação por essa atividade lúdica.

### ***2ª etapa: Corpo percebido ou descoberto (três a sete anos)***

Nessa etapa, ocorre a organização do esquema corporal, devido

à maturação da função de interiorização, que auxilia a criança a desenvolver a percepção centrada em seu próprio corpo. Segundo Lê Boulch (1984), a possibilidade de deslocar a atenção do meio ambiente para seu corpo leva à tomada de consciência. A função de interiorização permite um ajustamento controlado, que propicia maior domínio do corpo e maior dissociação dos movimentos voluntários, o que faz com que a criança passe a aperfeiçoar e refinar seus movimentos. O seu corpo então passa a ser ponto de referência, para se situar e situar os objetos em seu espaço e tempo. Inicia, nessa etapa, a estruturação espaço-temporal. No final dessa fase, o nível de comportamento motor e intelectual pode ser caracterizado como pré-operatório. Exemplo: brincar de esconde-esconde.

### *3ª etapa: Corpo representado (sete a doze anos)*

Nessa etapa observa-se a estruturação do esquema corporal. Até este momento, a criança já adquiriu as noções do todo e de todas parte do seu corpo (percebido através da verbalização e do desenho da figura humana), já possui controle e domínio corporal. A partir adí, amplia e organiza seu esquema corporal.

No início desta fase, a representação mental da imagem do corpo, consiste numa imagem reprodutora: é uma imagem do corpo estática. E a partir de 10 a 12 anos a criança dispõe da imagem do corpo em movimento, significando que atingiu uma “representação mental de uma sucessão motora”, com a introdução do fator temporal (Le BOULCH, 1984, p. 20). Sua imagem do corpo, passa a ser antecipatória, devido a evolução das funções cognitivas correspondentes ao estágio das operações concretas. A imagem de corpo operatório, permite efetuar e programar mentalmente suas ações em pensamento. Os pontos de referência, não estão mais centrados no próprio corpo, mas são exteriores ao sujeito.

### *Perturbações do esquema corporal*

De acordo com de Meur e Staes (1984), quando não há problemas motores e intelectuais com as crianças, as perturbações de esquema corporal são de origem afetiva, e se manifestam como:

- dificuldade em localizar as partes de seu corpo e posicionar seus membros;
- lentidão nos gestos e falta de domínio na ação;
- impossibilidade de utilizar os esquemas dinâmicos, que correspondem ao hábito viso-motor que intervém também na leitura e na escrita;
- insuficiência de percepção ou de controle respiratório, dificuldade de equilíbrio e de coordenação;
- dificuldade na orientação espaço-temporal, confundindo coordenadas de espaço (em cima, em baixo, vertical, horizontal), e sentido de direção;
- inadequações nas relações interpessoais, que podem levar a um mau desenvolvimento da linguagem.

### **Atividades:**

- Para as crianças na etapa do corpo vivido, como propõe Lê Boulch (1984), sugerem-se como exemplo, brincadeiras na caixa de areia, pois, quando enchem e esvaziam, abrem e fecham potes, observam os variados movimentos dos colegas nas suas construções; dividem e respeitam o espaço que ocupa seu corpo e o corpo do colega; as crianças aprendem a reconhecer as diferentes partes do seu corpo, as possibilidades, as dimensões, além de se apropriarem cada vez mais dele.

Nessa fase, embora estejam juntas nesse espaço, a aproximação normalmente é só física, uma vez que não interagem nas suas brincadeiras, é como o dito popular, “cada um na sua”. Num primeiro momento, as explorações são sensorio-motoras, para, a seguir, serem recheadas de jogos simbólicos. Sempre que se permite que brinquem como quiserem nesse espaço, com espontaneidade, estar-se-á favorecendo a construção do esquema corporal dos alunos.

- Montar na sala de aula uma seqüência com materiais simples, como um percurso, dispostos, contornando o espaço disponível. Pode ter, por exemplo: mesa, cadeira, colchonete, arco e corda (e outros... se quiser); a partir daí; é bom estimular as crianças a experimentá-los. Para isso, é preciso dar a princípio um significado a cada material, como: a mesa é um buraco na árvore; e elas terão que passar rastejando; a cadeira é uma montanha, e devem saltar; o colchonete é um rio, e devem nadar; o bambolê, o casco de uma tartaruga, e devem pular em cima dela, e a corda enrolada no chão é uma cobra, e devem saltar com os dois pés e correr em seguida .... e assim por diante. Com isso, perceber-se-á que, assim que experimentarem algumas vezes esse trajeto, e viverem os padrões manipulativos, locomotores e estabilizadores, que serão vistos na abordagem desenvolvimentista motora a seguir, também estarão estruturando seu esquema corporal. O componente simbólico nesse momento também evolui, transformando, muitas vezes, o significado sugerido inicialmente para os materiais, como também o próprio trajeto a ser percorrido. Convém ficar atentos, pois as crianças são muito criativas.
- Para crianças com quatro anos ou mais, convém convidá-las a viverem momentos mágicos: ora sendo pintores, ora sendo pintados como obras de arte. Orientar as crianças para que, quando for dado início à brincadeira, todos serão capazes de imaginar cores para pintar os colegas, e que essas cores só desaparecerão quando o professor disser que a brincadeira acabou, envolvendo-as nesse clima de fantasia, uma vez que estão no auge do simbolismo.

Para tal, pede-se que formem duplas, e que decidam inicialmente quem será primeiro o pintor. Em seguida, aquele que será pintado deve deitar de decúbito ventral (barriga para baixo) e permitir que o colega pinte, com as mãos, toda a parte posterior do corpo. Depois, deitado em decúbito dorsal (de barriga para



cima), reforçar novamente a fantasia e lembrá-los de que essa tinta é muito resistente e seca logo. Portanto, não sairá ao deitar-se sobre a parte pintada, e pintarão a seguir a parte da frente do corpo. Deve-se dizer novamente às crianças que essa tinta imaginária não sairá até que o professor não desfaça a mágica, e que agora é a vez do outro colega ser pintado, ou seja, de invertermem-se as posições.

Antes de encerrar a brincadeira, pedir que sentem em círculo ao lado da sua “arte”, e falem sobre suas pinturas, como: o que fizeram? Imaginaram algo? Usaram mais do que uma cor, quais? Ou uma só cor? Qual?... Encerrado esse momento valioso de fala e escuta do outro, o professor diz que a brincadeira acabou, e assim todos voltam a ter seus corpos como antes, sem as cores e não sendo mais obras de arte.

Outras sugestões de atividades em Lleixa: Educação da estrutura corporal (2002, p. 32-33).

## 2 Coordenação global, fina e óculo-manual

Pode-se dizer que os movimentos que a pessoa utiliza no seu dia-dia, desde o mais simples ao mais complexo, ocorrem a partir da combinação da ação de diversos grupos musculares, com o máximo de eficiência e economia. Esse sincronismo é chamado **coordenação**.

Deve-se dar atenção especial à atividade motora integral dos nossos alunos, a fim de facilitar o desempenho e a descoberta dos diferentes movimentos que podem realizar. Esse empenho irá favorecer o desenvolvimento da função de ajustamento estudado por Lê Boulch (1984), que se traduz pela maior ou pela menor **plasticidade** do sistema nervoso (diz respeito à capacidade do cérebro de encontrar saídas novas para problemas novos, além daquelas que já possuía). Por exemplo: saltar sobre um obstáculo com uma largura ainda não experimentada, pois saltar sobre uma largura já experimentada não exige novos conhecimentos sobre o corpo e suas capacidades.

Fala-se até aqui de coordenação de forma geral; em seguida, será dividida para melhor estudá-la em global, fina e óculo-manual.

### *Coordenação global*

Diz respeito às atividades dos grandes grupos musculares com predominância na utilização dos membros inferiores. A coordenação global depende em parte da capacidade de equilíbrio postural do indivíduo. Quanto maior o equilíbrio, mais econômica será a atividade do sujeito e mais coordenadas serão suas ações.

A coordenação global e a experimentação levam a criança, a adquirir a dissociação de movimentos (realizar múltiplos movimentos ao mesmo tempo), por exemplo: tocar piano, a mão direita executa a melodia, a esquerda o acompanhamento, o pé direito a sustentação; pular corda...

Deve-se sempre levar em consideração o fato de que a criança quando chega à escola, possui uma história corporal ligada às suas experiências anteriores, o que sinalizará facilidades ou dificuldades na coordenação global de seus movimentos. O professor deve observar a relação entre postura e controle do corpo, e se a criança apresenta cansaço ou realização deficiente do movimento.

Dentro de um clima de confiança e segurança, poder-se-á auxiliar a criança a adquirir uma coordenação mais satisfatória e, ao mesmo tempo, entender que essa habilidade é uma construção, como qualquer outra aprendizagem, e que vai depender muito de como será ajudada.

### *Coordenação fina e óculo-manual*

A coordenação fina, por sua vez, constitui um aspecto particular da coordenação global e diz respeito à habilidade e à destreza manual. Os movimentos são mais específicos e envolvem pequenos grupos musculares. É por meio da preensão (habilidade reflexa de segurar os objetos com as mãos sem a utilização do polegar opositor), que uma criança vai descobrindo, pouco a pouco, os objetos de seu meio ambiente. Brandão (1984) analisa a mão como

um dos instrumentos mais úteis para a descoberta do mundo, afirmando que ela é um instrumento de ação a serviço da inteligência.

### **Saiba mais...**

Costallat (1983, p. 15-24) realiza uma descrição pormenorizada do desenvolvimento psicomotor e de sua evolução em nível viso-motor do recém-nascido até os seis anos de idade.

Só possuir uma coordenação fina não é suficiente, é necessário que haja também um controle ocular (a visão acompanhando os gestos da mão), o que envolve a coordenação óculo-manual ou viso-motora. Essa coordenação é essencial para a escrita.

Um dos aspectos que a experimentação do corpo inteiro favorece (onde o trabalho de coordenação global é indispensável) é a independência do braço em relação ao ombro, e a independência da mão e dos dedos, fatores decisivos de precisão da coordenação viso-motora. A escrita necessita dessa independência dos membros, para que ocorra de maneira econômica, sem cansaço e sem pressão sobre os dedos (tônus muscular). Observando-se alunos, viu-se que isso acontece: marcando muito o caderno com traçados fortes, apagando com muita força...

O ensino da escrita exige também certa coordenação no ato de sentar (postura correta), a fim de que a criança se sinta mais cômoda e mais relaxada. O que favorece o controle da pressão gráfica sobre o papel e o lápis (mais destreza e rapidez dos movimentos) e o freio dos movimentos para responder às exigências de precisão, na forma das letras e na rapidez de execução.

**Atividades:**

- levar as crianças a um espaço amplo, lançando alguns desafios, tais como:
- andar por todo o espaço, mudando o máximo possível as formas de andar;
- o mesmo pode ser sugerido para saltar de um determinado lugar (pode ser até de uma mesa), variando suas formas de saltar (de costas, de lado, com giros...); pode-se também lançar o desafio de saltar junto com os colegas;
- rolar no solo e, inclusive, instigá-los a rolar sobre um, dois colegas, cuidando e respeitando sempre seu corpo e o do colega;
- engatinhar fazendo diferentes movimentos com quatro apoios... E, depois, imitar alguns animais. Isso favorece o simbolismo, o componente imaginário; quando saltam, por exemplo, provavelmente algumas crianças imaginam saltar sobre diferentes lugares (piscina, rio...) ou sobre montanha, prédio...

As possibilidades são infinitas nesse jogo, as próprias crianças sinalizam até onde se pode ir, a partir de suas respostas motoras. Muitas vezes, apontam caminhos sobre os quais não se havia pensado. Também se reforça a importância das intervenções quando necessário, a fim de fazer valer as pautas, como também garantir a segurança das crianças. É necessário ficar atentos.

**Saiba mais...**

Sugerem-se ainda as atividades propostas por **Costallat**, no capítulo: “Educação da coordenação visomotora” (1983, p. 37-116), e de **Lleixa**: Educação da coordenação dinâmica geral e específica (2002, p. 63-71). Além dessas atividades, convém propor aos alunos práticas para a postura, conforme **Lleixa** (2002, p. 34-40). Vale a pena conhecê-las e adaptá-las, quando necessário.

### 3 Lateralidade

Vamos revisar um pouco as funções psicomotoras que já estudamos? Lembre-se que, inicialmente, a criança está construindo o *esquema corporal*, ou seja, reconhecendo o corpo como seu e suas infinitas possibilidades de ação. Em seguida, ela passa a organizar melhor seus movimentos, isto é, *coordená-los* para alcançar um determinado fim. Por exemplo, subir uma escada com os pés alternados no pátio da escola... A partir daí, a criança passa a estabelecer seu eixo corporal, para tê-lo como centro, a fim de poder realizar aquilo que deseja.

Chega-se agora ao nosso próximo enfoque, a lateralidade. As funções não se organizam uma de cada vez, como estamos estudando, mas ao mesmo tempo e todas se influenciam mutuamente.

A lateralidade é a propensão que o ser humano tem de utilizar, preferencialmente, mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé. Esse lado dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e mais rapidez. É ele que inicia o movimento, o outro apenas auxilia.

A seguir, apresentam-se algumas hipóteses históricas (e curiosas) construídas ao longo dos anos, sobre preferência manual, de acordo com Defontaine, Brandão e Guillarme, citados por Oliveira (1997).

Na Idade da Pedra, as ferramentas não privilegiavam nenhum dos lados, e havia um número igual de destros e canhotos. Na Idade do Bronze, as ferramentas não eram feitas por camponeses, mas por pessoas específicas; começou a surgir a primazia pelo lado direito. Outra explicação sobre a supremacia da destalidade aponta para as técnicas guerreiras. Ensinava-se aos homens pegar a espada ou lança com a mão direita e, com a esquerda, proteger o coração com o escudo. Há alguns anos, a concepção religiosa e moral associava o lado direito à verdade, à bondade, a coisas boas, sacras, e o lado esquerdo ao profano, ao ruim, ao caráter malformado...

Essas e ainda outras explicações buscam apenas mostrar a preferência da destalidade pelo seu valor histórico. Sabe-se que

essas hipóteses contribuíram de alguma forma para a preferência manual dos envolvidos nessas circunstâncias.

A seguir, concentra-se o estudo nas hipóteses que possuem fundamento científico.

### *Hipóteses sobre a preferência manual*

*Hereditarietàade:* essa teoria tenta explicar a preferência lateral pela transmissão hereditária. Não foi ainda comprovada. Defontaine (1980, apud OLIVEIRA, 1997) critica Zazzo, pois esse pesquisador, por exemplo, estudou gêmeos homozigotos e, segundo essa teoria, os gêmeos deveriam ter a mesma dominância, o que nem sempre ocorre.

*Dominância cerebral:* estudos realizados por Broca (apud GUILLARME, 1983, citado por OLIVEIRA, 1997) apontam que existe uma dominância em um dos lados do cérebro, e que funciona de forma cruzada. Observou esse autor, em seus estudos sobre crianças afásicas (perda da capacidade de usar e compreender a linguagem oral e escrita), que um distúrbio no hemisfério cerebral esquerdo provocaria um prejuízo na linguagem e uma paralisia do lado direito (hemiplegia). Isso quer dizer que, no destro, há uma dominância do córtex cerebral esquerdo e, no canhoto, o hemisfério cerebral direito controla e coordena as atividades do lado esquerdo.

Embora essas descobertas sejam significativas, parece haver no momento mais dúvidas do que certezas, no que se refere às reais capacidades e como estão distribuídas e ocorrem as “redes” e conexões das funções mentais nos dois hemisférios.

*Influência do meio psicossocioafetivo e educacional:* segundo essa hipótese, a preferência por uma determinada lateralidade se dá através do aprendizado. Aprendemos a escrever com a mão direita ou esquerda, de acordo com o nosso meio, seja por imposição, por imitação, por questão afetiva, religiosa ou cultural.

Em síntese, pode-se dizer que existe uma tendência, em certos autores, de defenderem, por um lado, a lateralidade inata e, por outro, a lateralidade adquirida. A primeira se refere à dominância de ordem biológica, e a segunda, à função dos aspectos socioculturais nessa determinação.

Concorda-se com os autores Ajuriaguerra (1984), Brandão (1984), Defontaine (1980), citados por Oliveira (1997) e Negrine (1986), quando defendem não serem essas teorias sozinhas suficientes para explicar o fenômeno da lateralidade, uma vez que sua afirmação é resultante da associação de diversos fatores.

### *Afirmção da lateralidade*

Há muita controvérsia sobre a idade em que ocorre a afirmação definitiva da lateralidade. Muitos autores defendem que a definição da lateralidade evolui até sua culminância, que se dá por volta dos 10 ou 11 anos, principalmente no que se refere à dominância ocular. Entendem, pois, que o ambiente cultural parece ser muito importante, podendo antecipar essas aquisições ou retardá-las, ou até mesmo ocorrer definições contrárias à predominância biológica.

A recomendação que se faz aos pais e educadores em geral é que o aspecto mais relevante, pró-afirmação definitiva da lateralidade, consiste em possibilitar às crianças atividades manuais, com os pés e oculares, que determinem o uso desses segmentos, sem qualquer forma de pressão. Ou seja, observar as ações das crianças e, a partir daí, identificar e respeitar seu lado dominante. Isso não significa que não se deva também propor atividades com o lado não dominante. Deve-se, acima de tudo, favorecer a criança a descobrir a unidade do seu corpo, não supervalorizando um lado em detrimento do outro.

Verifica-se maior pressão quanto ao uso da mão direita pelos pais e educadores; quanto ao uso do pé e do olho, eles não dispensam maior importância, talvez por desconhecerem que a lateralidade também se manifesta nesses segmentos corporais.

É sabido que contrapor-se à lateralidade tem influência sobre o controle psíquico do indivíduo, desencadeando uma alteração

em sua conduta. Esse é um dos aspectos que demonstra a existência de uma correspondência muito estreita entre psiquismo e corporalidade.

### **Perturbações da lateralização**

- a – dificuldade em aprender a direção gráfica;
- b – dificuldade em aprender os conceitos: direita e esquerda;
- c – comprometimento na leitura e escrita;
- d – postura inadequada;
- e – dificuldade na coordenação fina;
- f – dificuldade na discriminação visual;
- g – perturbações afetivas;
- h – aparecimento de sincinesias (utilização de uma parte do corpo acompanhando outra sem nenhuma função). Exemplo: recortar e morder a língua;
- i – dificuldades na estruturação espacial.

### **Atividades:**

Observar os gestos das crianças em situações do cotidiano, como nos exemplos abaixo e, depois, registrar o desempenho das crianças ao:

- recortar: a mão dominante segura a tesoura e a outra o papel;
- encher um copo de água, a mão dominante abre a torneira e a outra segura o copo;
- pentear o cabelo;
- organizar seu material na mochila...
- Propor com as seguintes provocações:

*Quero ver quem:* escreve seu nome no ar; chuta uma bola com força; olha em um monóculo; arremessa uma pedra o mais longe possível; conduz uma bola num pé só até um determinado lugar; olha através de um buraco de fechadura... E outras tantas, a fim de, ao se provocar, observar a utilização de um dos lados do corpo.



#### 4 A estruturação espacial

Parece necessário, antes de iniciar este assunto, fazer uma diferenciação entre a aquisição da lateralidade e a aquisição da estruturação espacial. A primeira se estrutura a partir dos estímulos internos (proprioceptivos), isto é, sensações cinestésicas que nascem do próprio corpo (por exemplo: saber qual a mão que tem mais força para abrir uma garrafa de água mineral). Já a segunda ocorre em função dos estímulos externos (exteroceptivos), isto é, provenientes das *experiências sensitivas*, tais como as percepções do tato, das experiências *sensoriais*, como os estímulos ligados à visão e à audição.

É através do espaço e das relações espaciais, que nos situamos no meio em que vivemos, e estabelecemos relações entre as coisas, fazemos observações comparando-as, combinando-as, vendo as semelhanças e as diferenças entre elas.

Meur e Staes (1984), citados por Oliveira, definem a estruturação espacial como: “Uma 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.” (1997, p. 13).

O próximo passo é a criança ser capaz de tomar consciência da situação das coisas e das pessoas entre si. Isso porque, inicialmente, a criança percebe a posição de seu próprio corpo no espaço, para depois observar a posição dos objetos em relação a si mesma e, por fim, aprende a perceber as relações das posições dos objetos e das pessoas entre si.

Craik, citado por Kephart, analisa o espaço como: “[...] um conceito que se desenvolve principalmente no cérebro, pois construímos nosso mundo espacial, por meio da interpretação e construção de conceitos espaciais de grande número de dados sensoriais, tais como a visão, sensações cinestésicas de movimento, o tato e o olfato, os quais não possuem relação direta com o espaço.” (1986, p. 24). A seguir, esse autor sugere alguns exemplos:

*A visão* permite realizar cálculos de espaço mais rápidos e precisos. É olhar certo número de objetos e localizá-los no espaço. Se dependêssemos da cinestesia, teríamos que localizá-los um por um.

*A cinestesia* nos auxilia a determinar a distância que deve percorrer nossa mão para pegar algum objeto, a fim de encontrá-lo.

*O tato* percebe as superfícies das coisas ao nosso redor, como rugosas, lisas, úmidas, secas, ásperas, macias..., além de perceber o contato físico, como afetivo ou agressivo.

*A percepção auditiva* é representada pela associação do símbolo verbal a outras sensações do próprio corpo, ou seja, por meio da audição, ouvimos os conceitos construídos por outros dados sensoriais: como são muitos objetos no centro e alguns no lado direito da sala, devo percorrer um caminho longo até alcançar o objeto; é áspero...

### *Desenvolvimento da estruturação espacial*

Pode-se conceituar a estruturação espacial como uma construção mental, que se dá através dos movimentos, nas diferentes experiências, em relação aos objetos dispostos no meio. Fonseca (1993) vê o espaço bucal como o primeiro com o qual a criança se defronta. A boca é o espaço mais próximo dos braços e é, portanto, o primeiro objeto de exploração, pois a sensação e o movimento nessa fase estão intimamente ligados.

Para Bucher (1978), as relações afetivas que a mãe desenvolve com seu filho, na fase inicial de sua vida, movimentos carregados de sensações de bem ou mal-estar, ocorrem durante a maturação do sistema nervoso. Entende esse autor que os mundos interno e externo são indistintos para o recém-nascido. Sua imagem de corpo começa a se elaborar mais ou menos aos três meses. Entre o 6º e 9º mês, se percebe uma primeira separação entre seu corpo e o meio.

Segundo Lê Boulch, a exploração do espaço pela criança ocorre a partir do momento em que ela fixa seu olhar a um determinado objeto e tenta agarrá-lo. Depois, a locomoção irá lhe permitir dirigir-se aos locais ou aos objetos que quer alcançar. A seguir fala sobre a importância da verbalização na designação dos objetos.

“Todo objeto, desde o momento em que ele é nomeado, faz o papel de organizador do espaço próximo circundante, permitindo construir o espaço que o rodeia.” (1984, p. 199).

A criança, no seu processo de desenvolvimento, passa da fase de comunicação da mão com a boca para uma nova fase de exploração do espaço por meio do engatinhar e da marcha. Usa seu corpo como ponto de referência, a fim de perceber a posição dos objetos no espaço. Para tal, precisa ter uma boa imagem corporal (conforme tratado no esquema corporal).

A assimilação dos conceitos espaciais direito-esquerda, no seu próprio corpo, e a verbalização desse conhecimento pressupõe uma lateralidade bem definida. A partir desse momento, estará preparada para perceber e comparar os conceitos relacionados com outras posições, como à frente, atrás, acima, abaixo.

A verbalização pelas crianças desses conceitos auxilia o domínio das noções de orientação, além de dar lugar à fusão entre o movimento e o pensamento, como diz Wallon: “Movimento (ação), pensamento e linguagem são uma unidade inseparável.” (Apud NEGRINE 1986, p. 59).

### Saiba mais...

Para Lê Boulch (1984), a criança, ao aprender os conceitos abaixo, passa a ter acesso a um espaço orientado a partir de seu próprio corpo. Com isso, multiplica suas possibilidades de ações eficazes, e pode-se dizer que ela atingiu a etapa da *orientação espacial*.

**Noções de situações** (dentro, fora, no alto, abaixo, perto, longe, frente, atrás); de **tamanho** (grosso, fino, grande, médio, pequeno, estreito, longo, côncavo, convexo, plano); de **posição** (em pé, deitado, sentado, ajoelhado, agachado, inclinado, cruzado); de **movimento** (levantar, abaixar, empurrar, puxar, dobrar, estender, girar, rolar, cair, subir, descer, andar, correr); de **formas** (círculo, quadrado, triângulo, retângulo); de **qualidade** (cheio, vazio, pouco, muito, inteiro, metade); de

**superfícies** e de **volumes** (baixo, médio e alto).

Contribuem ainda Lapierre e Aucouturier (apud NEGRINE, 1986) estendendo a lista acima, com o conhecimento e o domínio das noções de contrastes pela criança. Para tal, sugerem as cinco categorias de contrastes a seguir:

**Noção de intensidade** está ligada ao grau de força dos estímulos percebidos pelas diferentes vias sensoriais, como: visão (claro/escuro, rápido/lento), olfato e paladar (forte/fraco, bom/ruim); tato (duro/mole, quente/frio) e audição (som forte/fraco; grave/agudo);

**Noção de grandeza** refere-se às noções espaço-temporais, como grande/pequeno, longo/curto, longe/perto;

**Noção de velocidade** é determinada pelo tempo em que realizamos nossas ações: rápido/lento;

**Noção de direção, situação e orientação** define a organização espaço-temporal de todas as situações estáticas e dinâmicas. Estão assim caracterizadas: antes/depois, frente/atrás, começo/fim, dentro/fora, acima/abaixo, direita/esquerda;

**Noção de relação** atribui-se às relações psicológicas consigo mesmas: alegre/triste, feliz/infeliz), com o outro: perguntar/reponder, amar/odiar, bom/mau e com o mundo: verdadeiro/falso, bem/mal, certo/errado.

### *Dificuldades na estruturação espacial*

Oliveira (1997) sugere algumas razões que impedem ou retardam a integração da orientação espacial na criança:

a) as crianças limitadas no seu desenvolvimento mental e psicomotor;

b) as crianças tolhidas em suas experiências corporais e espaciais, e que não têm oportunidades de manipular os objetos ao seu redor;

c) as crianças que não desenvolveram a noção de esquema corporal, acarretando prejuízo na função de interiorização;

d) as crianças que não conseguiram ainda estabelecer a dominância lateral nem a noção de direita e esquerda, mediante a internalização de seu eixo corporal;

e) a criança é incapaz de associar termos abstratos, como direita e esquerda, ao que sente em termos proprioceptivos. Insuficiência ou déficit da função simbólica;

f) as crianças apresentam dificuldades em assimilar os termos espaciais, confundem-se quando se exige uma noção de lugar, de orientação, tanto no recreio quanto na sala de aula;

g) as crianças demonstram dificuldades em perceber as diversas posições e, por essa razão, não discriminam a posição de letras e números: Ex: “m” e “u”, “on” e “ou”, “b” e “p”, “6” e “9” “p” e “q”, “15” e “51”...;

h) as crianças embora percebam o espaço que as circundam, não têm memória espacial. Algumas “esquecem”, ou confundem os significados dos símbolos das letras gráficas;

i) as crianças por falta de organização espacial, muito comum inclusive em adultos, comportam-se normalmente nas situações a seguir: esbarra com frequência em objetos, e também quando não consegue calcular o espaço que ocupa seu corpo mais algum objeto que traz consigo (bolsa, caixa...); indecisões quando tem que desviar de um obstáculo. Além disso, não consegue ordenar e organizar seus objetos dentro de um armário ou de uma gaveta.

j) as crianças com dificuldade em reversibilidade e transposição (a partir dos oito anos), apresentarão defasagens na compreensão das igualdades, tais como:  $8+5=3+10$   $3 \times 7=21$  /  $7 \times 3=21$ ;

l) as crianças com dificuldade para compreender relações espaciais, o que envolve raciocínio e um trabalho mental mais elaborado. Faz parte da lógica matemática. Não percebe relações, como simetria, inversão, transposição, elementos adicionados ou subtraídos. Não consegue realizar progressões simples.

### Atividade práticas

1 – Os robôs: O professor combina com as crianças que, a partir daquele momento, todas se tornarão robôs. O professor,

num primeiro momento, irá comandá-lo por meio de sua voz. Os comandos serão: andar para frente, para trás, para um lado, para outro lado, entrar dentro dos arcos, saltar fora dos arcos, passar embaixo dos bancos, passar por cima dos bancos... Num segundo momento, com as crianças de cinco e seis anos, pode-se passar a elas o comando e, na medida do possível, oferecer a todas a oportunidade de comando. Lembrar de estar sempre disponível a ajudar as crianças que apresentam dificuldades a exercer nesse momento um papel de destaque.

Outras sugestões de atividades em Meur e Staes (1989, p. 97-177) do ponto de vista sensório-motor e percepto-motor, e Lleixa (2002, p.72-77) a organização do espaço.

## 5 Estruturação temporal

Como já se observou, corpo-espaço-tempo apresentam-se intimamente ligados no movimento humano. Estruturação temporal é a consciência que tem o indivíduo da relação existente entre o movimento e o tempo que se utiliza para realizá-lo, ou seja, é perceber o tempo nas atividades e acontecimentos do cotidiano. O corpo age continuamente (coordena-se, movimenta-se) dentro de um espaço determinado, em função do tempo, em relação a um sistema de referência, ou seja, a orientação espaço-temporal sempre ocorre de forma integrada.

A palavra *tempo* é empregada para indicar os momentos de mudança. O homem se insere no tempo. Ele nasce, cresce e morre, e sua atividade é uma seqüência de mudanças. A dimensão temporal, defende Kephart (1986), deve não só auxiliar na localização de um acontecimento no tempo, como favorecer a preservação das relações entre os fatos no tempo.

Piaget diz que:

Nunca vemos nem percebemos o tempo como tal, uma vez que, contrário ao espaço ou a velocidade, ele não é evidente. Percebemos somente os acontecimentos, ou seja, os movimentos e as ações, suas velocidades e seus resultados. (Apud PICQ; VAYER, 1985, p. 39).

### *A importância da estruturação temporal*

O conceito de estruturação temporal não é inato. Por essa razão, deve ser construído, exigindo um esforço, uma capacidade mental ligada ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Vamos fazer um breve exercício de memória:

Você lembra de quando era um(a) adolescente, você extrapolava noções temporais na busca da sua identidade, quando questionava os valores recebidos na infância, e quando procurava se projetar no futuro. Pois bem, para chegar até aí um longo caminho foi percorrido, como verifica-se a seguir.

Segundo Oliveira (1997), de início a criança vivencia seu corpo tentando conseguir harmonia em seus gestos e movimentos. Como esse corpo não existe isolado, esses movimentos devem se ajustar ao tempo e ao espaço exterior disponíveis, ao mesmo tempo que assimilará os conceitos de velocidade e duração presentes na sua rotina diária.

Numa etapa seguinte, toma *consciência das relações do tempo*, realizando-as nas suas brincadeiras em relações de ordem, sucessão, duração e alternância entre objetos e ações.

A seguir, passa a *organizar e coordenar as relações temporais*, a partir da representação mental e, nesse momento, apresenta capacidade para trabalhar em nível simbólico. Essas aquisições favorecerão a realização das associações e transposições necessárias aos ensinamentos escolares, principalmente em relação à leitura, à escrita e à matemática.

A seguir citam-se os principais conceitos construídos pelas crianças, mediante suas experiências corporais, tendo como referência Oliveira (1997).

#### 1 – Simultaneidade

São movimentos que, para serem realizados, têm que aparecer juntos. Ao relacionar seus movimentos juntos e seqüenciados (um após o outro), a criança desenvolve o conceito de simultaneidade. Ex.: andar de balanço, bater palmas e saltar ao mesmo tempo.

## 2 – Ordem e sequência

As nossas atividades cotidianas requerem uma sucessão de movimentos e tomadas de decisões (escovar os dentes). Para uma criança conseguir colocar em ordem cronológica suas ações do dia-a-dia, precisa ter noção de antes e depois, da ordem em que seus gestos podem ser realizados. Ex.: escreva o que você faz antes de ir para a escola. O que você faz antes de almoçar e depois do almoço? Antes dos cinco anos, a criança já percebe a ordem e a seqüência dos acontecimentos, mas a noção lógica de seqüência, por exemplo, é possível ser observada quando entregamos à criança diversas partes de uma flor e sugerimos que ela organize, de acordo com seqüência, do nascimento até a flor madura. Mais exemplos de atividades podem ser encontrados em Meur e Staes (1989, p. 187).

## 3 – Duração dos intervalos

Os fenômenos que ocorrem no tempo apresentam certa duração: tempo curto e tempo longo e envolvem as noções de hora, minuto e segundo, isto é, do tempo decorrido. Vivemos, desde a infância, dois tipos de tempo, segundo Meur e Staes (1989), o tempo **subjetivo**, que é aquele criado pela nossa própria impressão e varia conforme as pessoas e a atividade do momento. Ex.: Você sabe quanto tempo já passou até o momento em que se sentou nessa (espero confortável) cadeira para estudar? Chute! Acertou? Pois é, isso é tempo subjetivo. E o tempo **objetivo** é o tempo matemático, sempre igual (relógio). Orientar-se nesse tempo objetivo é fundamental na nossa vida cotidiana, pois a maior parte de nossas atividades é controlada por ele (e põe controle nisto!!!).

## 4 – Renovação cíclica de certos períodos

É a percepção de que o tempo é determinado por dias, semanas e estações e de que estes apresentam seus ciclos. Ex.: O dia possui manhã, tarde e noite.

Caso seja professor(a), acredita-se que tenha em sua sala aqueles belos cartazes reforçando as atividades dos dias da semana, por ex.: segunda feira é o dia da aula de Artes e Educação Física, além dos



conteúdos de rotina e da hora do recreio. A partir desse, sugerimos que crie um para as estações, por ex.: construir com o grupo um cartaz, com as características do clima, das roupas, das atividades realizadas de acordo com a realidade de cada espaço geográfico e assim por diante. Se ainda não tem, providencie, e aproveite a construção já como um momento de aprendizagem significativa e interdisciplinar. As crianças “curtem” muito construí-los.

### 5 – Ritmo

Para Defontaine (1980), citado por Oliveira (1997), o ritmo não é movimento, mas o movimento é meio de expressão do ritmo. É por isso que se diz que o ritmo deve ser vivido corporalmente. Diz ainda esse autor que o homem se insere no tempo, segundo sua “realidade psicossomática”. Isso significa dizer que os fenômenos auditivos, táteis, visuais, biológicos e cinestésicos estão constantemente interferindo em sua percepção de tempo.

Todos nós temos um ritmo que nos é próprio, embora, quando adultos, nem sempre se possa usufruí-lo, uma vez que temos normalmente muitas cobranças e prazos a cumprir. Já quando se trata de crianças, deve-se ter, como principal objetivo, permitir que a criança entre em contato com o seu ritmo natural, através de atividades de expressão livre, e da ludicidade (por ex.: jogos com o próprio corpo; a descoberta dos sons e de seus diferentes ritmos; a banda construída por eles e a partir de suas sugestões). Após essa experimentação corporal e natural do ritmo de cada um, podem-se introduzir atividades de dança e canto com um ritmo determinado.

O ritmo traduz uma igualdade de intervalos de tempo. Podem ser citados três tipos de ritmos com base em Kephart (1986): motor, auditivo e visual.

**O ritmo motor**, diz respeito ao movimento do organismo, que se realiza em um intervalo de tempo constante. Ex.: andar, nadar...

O **ritmo auditivo**, muitas vezes não é percebido pelas crianças, a não ser que estejam unidos ao movimento; por essa razão, trabalha-se esse ritmo de preferência com a dança, o canto, tocando algum instrumento ou fazendo movimentos diferentes com o corpo.

Para que ocorra o ritmo visual, a criança precisa desenvolver uma transferência espaço – temporal. Só o movimento espacial não é suficiente, é preciso que exista certa organização de ritmo sonoro também. Quando seus olhos não acompanham a fluidez do texto, comprometem assim a ritmicidade da leitura e, na escrita, o ritmo está presente nos espaços entre as palavras. Quando a criança ordena as letras nas palavras e as palavras nas frases, a entonação e a pontuação estão ligadas às nossas habilidades rítmicas.

### *Dificuldades de estruturação temporal*

Meur e Staes (1989), Santos (1987), Morais (1986) e Kephart (1986), citados por Oliveira (1997), sugerem algumas dificuldades que podem advir de uma má orientação temporal:

- não perceber os intervalos de tempo, isto é, apresentar dificuldade para perceber os espaços entre as palavras, normalmente escreve as palavras de maneira ininterrupta, sem espaços entre elas;
- apresentar confusão na ordenação e sucessão dos elementos de uma sílaba, não se situa antes e depois, isto é, escrever inicialmente a segunda letra antes da primeira (problema); apresenta insegurança na direção esquerdo-direita;
- haver problema de falta de padrão de ritmo constante. A falta de ritmo motor ocasiona uma falta de coordenação na realização dos movimentos (por ex.: quando corre, entre os braços e as pernas). Essa dificuldade perpassa o padrão de ritmo visual; quando ao ler seus olhos ou não saem de um trecho da página, ou não se movem nem para a direita nem para a esquerda, comprometendo sobremaneira a leitura;
- ter dificuldade na organização do tempo; a criança não consegue prever o tempo de que necessita para realizar uma determinada atividade (muito rápida ou muito lenta).

Uma organização espaço-temporal inadequada pode provocar fracasso em matemática, pois as crianças precisam ter noção de fileira e coluna para organizar os elementos de um cálculo. Podem, também, não utilizar corretamente os termos ontem, hoje e amanhã numa frase. Por ex.: Sugerir às crianças que falem de sua rotina de hoje, usando os tempos: passado, presente e futuro;

- ter dificuldade na representação mental e sonora; as crianças “esquecem” dos sons dos fonemas especialmente nos ditados.

Quando a criança ainda não desenvolveu as estruturas temporais, torna-se uma “repetidora de palavras”. Isso evidencia que identifica as palavras, mas não consegue integrá-las no tempo e, portanto, a criança não percebe o sentido, compreende muito mal o conteúdo.

### Atividades:

1 – Sugere-se que o ritmo inicialmente seja percebido no próprio corpo da criança, por meio da respiração. Propor que fiquem deitadas em decúbito dorsal (barriga para cima), coloquem as mãos sobre a barriga e sintam o ar entrando e saindo do seu corpo, como se fosse um balão. Depois, solicitar que sentem e digam se isso aconteceu de forma lenta ou rápida. Mudou o ritmo da respiração? Ou não mudou o ritmo? (Pode-se continuar a usar as palavras *lento* ou *rápido* ao invés de *ritmo* conforme a idade das crianças.)

2 – Correr lenta ou rapidamente a partir das palmas. O comando será a partir das palmas do professor. Este, quando bater palmas de forma lenta, estará sugerindo às crianças que corram de forma lenta (cada um do seu jeito e no seu ritmo lento) e, quando bater palmas rápidas, correrão de forma rápida (cada um do seu jeito e no seu ritmo rápido).

3 – Reproduzir as diferentes construções rítmicas de palmas do professor.

4 – Ler, por meio de uma batida com uma latinha de refrigerante para cada bolinha, as estruturas temporais simbolizadas (no quadro). OO OOO; O O OO; OO OOO; O O... e outras tantas que podem ser criadas, de acordo com as respostas das crianças.

5. Acompanhar através de mímicas a letra de uma música, além do seu ritmo.

### Saiba mais...

Outra sugestão de atividades em Meur e Staes (1989, p.181-190), do ponto de vista motor e sensório-motor, e de Lleixa (2002, p.79-81), atividades de organização temporal.

## 6 Equilíbrio

O homem, no decorrer de seu processo evolutivo, adquire, pela maturidade neurológica, o equilíbrio corporal (através da posição bípede), ainda que com o apoio das mãos. A fase anterior à postura bípede é caracterizada pelo ato de engatinhar. A criança deve ser estimulada, no período de movimentação rasteira, a vivenciar uma gama de impressões corporais importantes para seu desenvolvimento motor e psicológico, além de fortalecer os músculos abdominais e dorsais, responsáveis pela manutenção da posição bípede. A faixa etária exata a essa aquisição é um dado muito flexível, uma vez que, além do processo de maturação, a influência do meio, associada aos fatores de ordem biológica, varia de criança para criança e de ambiente para ambiente.

Segundo Tubino (1973), equilíbrio é uma qualidade física conseguida por uma combinação de ações musculares com o propósito de assumir e sustentar o corpo. Para Vayer (1984), o equilíbrio tônico-postural do sujeito, sua “ancoragem” no chão, seus gestos, seu modo de respirar, entre outros, são reflexo de sua personalidade, mas também de suas dificuldades e de seus bloqueios. Aqui o autor traz o aspecto emocional como fator coadjuvante do equilíbrio.

De acordo com Kisner e Colby (2005), o equilíbrio é a habilidade de alinhar os segmentos do corpo contra a lei da gravidade, para manter ou mover o corpo dentro da base de suporte disponível, mediante a interação dos sistemas sensorial e motor.

Concorda-se com o pensamento de alguns autores, com relação a uma abordagem específica do equilíbrio, tratando-o como uma valência física e, como tal, faz parte de um conjunto de qualidades psicomotoras possíveis de serem desenvolvidas, pela experiência vivida com o corpo.

### *Equilíbrio e o centro de gravidade*

*Gravidade* significa a atração que a Terra exerce sobre os corpos; o peso é a ação da gravidade sobre um corpo em repouso, sob o ponto de vista físico.

*Centro de gravidade* é o resultante de todos os centros de gravidade segmentares em relação ao peso. Conforme Kisner e Colby (2005), a postura de pé sofre influência da gravidade nas seguintes articulações: tornozelo, joelho, quadril, tronco e cabeça. Esse centro varia em cada uma das articulações na posição estática e dinâmica.

*Centro de gravidade do corpo*, conforme Rasch e Burke, citados por Negrine (1987), ocorre como consequência do somatório ou da resultante final de todas as forças e dos movimentos que influenciam e se relacionam com o deslocamento do corpo de um ponto a outro. É o ponto no qual se pode considerar concentrado seu próprio peso.

De acordo ainda com esses autores, o centro de gravidade do homem adulto se localiza aproximadamente a 56% ou 57% de sua altura total a partir do solo. Já na mulher adulta, o centro de gravidade está mais abaixo, mais ou menos a 55% de sua altura. Sustentam os autores que pode haver variações relativamente grandes entre os indivíduos, devidas às diferenças na constituição física.

O centro de gravidade das crianças pequenas e adolescentes

fica mais acima que nos adultos, devido ao tamanho desproporcional da cabeça e do tórax e à relativa brevidade dos membros inferiores. Portanto, quanto mais nova for a criança, mais alto encontra-se seu centro de gravidade a partir do solo, alterando dessa forma seu equilíbrio.

### *Aspectos anatomofuncionais*

A manutenção do equilíbrio ocorre pela interação de estímulos do meio sobre a visão e o aparelho vestibular. Estes são enviados ao cérebro e ao cerebelo, sendo aí decodificados e analisados; e por último, esses estímulos são enviados ao aparelho executor (músculos), por meio do tronco e da medula espinhal, para que sejam executadas as correções necessárias. Reforça Negrine (1987) que o equilíbrio se baseia na proprioceptividade (sensibilidade profunda), na função vestibular e na visão, sendo que o cerebelo é o principal coordenador dessa informação.

As informações proprioceptivas dizem respeito às sensações visuais, ao corpo no espaço, e nos indicam onde o pé pode ser colocado com segurança para obtenção do equilíbrio.

As sensações labirínticas relacionam-se ao labirinto e, a partir dele, originam-se diversos reflexos que influenciam parcialmente o tônus muscular e os reflexos posturais de todo o corpo. Essas sensações servem para orientar os movimentos da cabeça e registrar mudanças na direção e velocidade.

As sensações cinestésicas registram a posição relativa das partes do corpo e, portanto, ajudam a equilibrar todos os movimentos.

As sensações plantares dizem respeito ao contato dos pés com o solo, influenciando a postura do pé a partir de determinados reflexos posturais, como o tamanho da área de apoio, o número de pontos de apoio, a altura do centro de gravidade sobre a área de apoio.

Constata-se até aqui a influência de fatores físicos na obtenção do equilíbrio e o quanto podem provocar alterações no equilíbrio corporal. Esses fatores devem ser considerados em qualquer observação dessa variável do comportamento psicomotor.

A partir do exposto, percebe-se o valor das experiências corporais, o valor das diferentes informações recebidas e decodificadas pelo nosso cérebro, e suas contribuições para o refinamento progressivo do equilíbrio corporal. O êxito nas vivências favorece a reflexão sobre si mesmo e sobre a coordenação das ações pelo controle postural.

### *Aspectos pedagógicos*

Do ponto de vista pedagógico, o equilíbrio é visto, pela maioria dos autores, como a valência física que pode ser vivida de duas maneiras:

- de forma estática (sem movimento), capacidade de manter determinada postura sobre uma base (estátua);
- de forma dinâmica (com movimento), muito utilizado nas atividades físicas em geral (andar sobre o cordão da calçada).

A seguir apresenta-se mais três situações que merecem consideração sobre o assunto:

- equilíbrio do corpo – refere-se à capacidade que o indivíduo evidencia para manter o equilíbrio corporal;
- equilíbrio de objetos sobre determinada parte do corpo – diz respeito à capacidade de o indivíduo equilibrar sobre determinados segmentos corporais;
- equilíbrio do corpo sobre determinados objetos (móvel ou imóvel) – é a capacidade de controlar o corpo, evitando quedas, sobre objetos parados ou em movimento.

Para criar situações diversificadas, que explorem ao máximo as modalidades sensoriais: atividades com os olhos abertos e com os olhos fechados; para explorar a expressão corporal e a criatividade dos alunos é necessário que o professor se mostre espontâneo, a fim de provocar atitudes semelhantes em seus alunos.

As atividades devem ser apresentadas como desafios aos alunos (quero ver quem é capaz de fazer isso), com a intenção de motivá-los a realizar o proposto.

Não deve haver preocupação em corrigir a execução dos movimentos, convém deixá-los experimentar, e ajustá-los há tempo, com seu auxílio se necessário for. Não se deve economizar

na oferta de atividades, quanto mais variadas forem, mais oportunidades terão de usar o corpo de forma criativa.

### *Aspectos psicológicos*

Deve-se sempre colocar as crianças em situações seguras, estimulando-as nas tentativas de realizações, evitando desencorajá-las. A criança, desde muito cedo, começa a experimentar sua capacidade de equilíbrio, ao caminhar por cima das linhas traçadas no solo, por cima de escadas deitadas sobre o solo, sobre objetos, no meio-fio das calçadas...

Os adultos em geral devem evitar desencorajá-las, pois essa atitude pode acarretar dificuldades de assumir desafios ligados a essa valência, como, por exemplo, quando uma criança começa a experimentar sua capacidade de equilíbrio e seus pais dizem: – “Não suba neste escorregador, ou você cairá.”

Caso a criança caia, ela será desestimulada com expressões como: – “Viu só, olha que eu avisei que isto iria acontecer!” O estímulo psicológico tem grande valor pedagógico às aprendizagens, sejam elas psicomotoras, sejam somente cognitivas.

A fim de trabalhar com alunos da pré-escola, especificamente o equilíbrio, embora se saiba que outras áreas estão sendo estimuladas, é preciso desenvolver com eles as atividades a seguir e não esqueça de observá-los e fazer anotações, para acompanhar a evolução do seu desempenho psicomotor.

### **Atividades:**

#### **Jogo do equilibrista**

1 – Ao som de uma música, sugerir às crianças que façam de conta que estão andando sobre cordas, como os equilibristas de circo o fazem. Caso tenha roupas que as crianças possam se fantasiar na escola, antes da atividade, podem ser utilizadas como recurso lúdico para enriquecer a brincadeira. Pode-se caso necessário, intervir dando orientações quanto à postura, a fim de facilitar o equilíbrio, ou seja, para que olhem para frente, abram o peito, os braços em cruz, o que facilitará seu equilíbrio, ou pode-se não



dizer nada a princípio e observar se farão isso naturalmente; caso contrário, aí sim ajudá-las com orientações. Lembrá-las de que estão se apresentando e que devem fazer o melhor que podem. Valorizar toda a tentativa de execução. E repetir, enquanto andam, que todos estão conseguindo andar sobre a corda! Que está muito bonito!

2 – Agora, os artistas irão equilibrar objetos diversos sobre o corpo: na cabeça, nos joelhos, nos ombros, nas palmas das mãos. Sugerem-se sacos de areia e bastões pequenos, de mais ou menos 50cm. Pode-se deixar que escolham os materiais que preferem equilibrar ou sugerir que o façam ora todos com um, ora todos com outro.

3 – Para encerrar essa apresentação, pedi que busquem diferentes apoios no seu próprio corpo, de forma lúdica e espontânea, como: ficar num só pé; apoiar as mãos no solo e chutar ao mesmo tempo as pernas para o alto; chutar ora uma perna, ora outra à frente e ao alto; flexionar ora uma perna, ora outra e segurar com a mesma mão o pé dessa perna, levando o braço contrário à frente estendido na altura do ombro... e outras tantas variantes que as crianças irão descobrir a partir das sugeridas pelo professor e pelos próprios colegas. Lembre-se de elogiar suas produções por mais simples que pareçam ser, e quem sabe fotografá-los, durante “esta apresentação”, pois envolverá poses das mais diversas, para depois exibir num mural na escola!

4 – Outras sugestões de atividades em Lleixa– *Equilíbrios* (2002, p. 106-10).

## 7 Relaxamento

Inicialmente quer-se esclarecer que não se fará, neste estudo, distinção entre os conceitos de relaxamento, relaxação e descontração. Pois bem, defendeu-se até agora que o corpo é uma fusão entre a mente, o físico e o espírito, não sendo, portanto, possível separar a educação do corpo e da psique. Então, nada mais natural que, nesse momento, antes de encerrar as informações

sobre as funções psicomotoras, se possa conhecer um pouco sobre o relaxamento.

Para Freire, a educação física, além de trabalhar o movimento, deve também direcionar sua ação para o não-movimento. Nesse sentido, defende: “Vivemos numa sociedade que incita de tal forma o fazer que desconfio seriamente que o mais urgente no momento em educação física é ensinar também o não-fazer.” (1997, p. 84). Quer-se deixar claro que, para o autor (ao referir-se à palavra também), o movimento é a especificidade da educação física, mas que também o não-fazer, com respeito ao domínio do corpo, reforça o paralelo entre o corpo e a mente e a capacidade de relaxamento.

Dalai Lama, em visita ao Brasil, ao ser questionado sobre o valor da meditação para o homem moderno – habilidade de aquietar a mente dos incessantes pensamentos e sentimentos, e abrir espaço para seu Eu verdadeiro e calmo – disse que quando medita o indivíduo está travando a mais dura batalha consigo mesmo, sendo um engano pensar que ele está ocioso. Nunca tivemos, na história das ciências naturalistas, tantos trabalhos que ressaltassem o valor dessas práticas para a saúde integral do homem atual.

Ajuriaguerra (1980) entende que o relaxamento permite à criança sentir-se mais à vontade com seu corpo, pela diminuição da tensão muscular, o que favorece a melhora do seu comportamento tônico-emocional.

Compartilha-se também da opinião de que é muito importante o professor vivenciar algumas experiências de relaxamento, a fim de dimensionar o que pode sentir o outro, seus alunos, embora se saiba que os resultados dessas experiências estão ligados às facilidades ou dificuldades de entrega na sua realização. Isso torna essa experiência muito prazerosa, trazendo benefícios de bem-estar no contato consigo mesmo, como também com os outros, ou não.

Quem sabe se deva experimentar. Talvez possa parecer um pouco estranho, mas essa sensação logo será substituída pela

experiência que estaremos nos permitindo ter! No CD “A Arte da Meditação” (Daniel Goleman), é interessante ouvir o exercício de relaxamento 1 (meditar respirando) e seguir suas instruções. Após ter realizado a técnica responder:

1 – Como se sentiu?

2 – Foi fácil prestar atenção na sua respiração? Já havia dedicado tempo a uma experiência semelhante?

3 – Que adaptações faria nessa técnica para aplicá-la aos seus alunos?

*Recomenda-se à leitura os seguintes capítulos dos livros:*

1 – NEGRINE, A. *A coordenação psicomotora e suas implicações*.

Porto Alegre: Airton Negrine, 1987. p.165-176.

- Classificação dos exercícios de descontração
- Aplicação didática dos exercícios
- Sugestões de atividades

2 – HAETINGER, M. *Criatividade: criando arte e comportamento (jogos e brincadeiras)*. Porto Alegre: Max Haetinger, 1998. p. 101-108.

• Os jogos: unificando as respirações, soltando o corpo, tocando o rosto e a alma, no balanço do navio, a flor e gritando com o corpo todo.

3 – BECKER, Benno J.; SAMULSKI Dietmar. *Manual de treinamento psicológico para o esporte*. Novo Hamburgo: Feevale, 1998, p. 59-61.

• Técnica de Michaux específica para crianças na fase da educação infantil.

Recomenda-se ainda ouvir os alunos no final das técnicas, com os seguintes objetivos:

- saber como se sentiram;
- favorecer a troca de experiências, e saber que uma mesma técnica pode ser vivida de formas diferentes por eles;
- desenvolver o respeito pela fala do outro (saber ouvir);
- falar no grupo.

Na quarta parte deste livro, sugere-se um modelo de plano de aula, a partir das funções psicomotoras dessa concepção teórica.

Passa-se agora a estudar a outra linha da teoria psicomotricista, a relacional.

### **Linha relacional**

Com o conhecimento dessa linha da psicomotricidade, há a intenção de oferecer uma alternativa pedagógica para promover o desenvolvimento integral das crianças, mediante o jogo no sentido de brincar. Para tal, procura-se descrever, passo a passo, cada momento que compõe a rotina dessa sessão de psicomotricidade relacional, com suas linhas-mestras, seus princípios pedagógicos, sem que isso se torne uma receita no fazer pedagógico. Objetiva dar a oportunidade de também criar a partir do que foi sugerido.

Também se pretende valorizar o brincar como principal ferramenta dessa linha da psicomotricidade e fonte do desenvolvimento integral (motor-intelectual-emocional e relacional) das crianças.

### **Princípios de ação da prática**

Conceitua-se a psicomotricidade relacional como uma alternativa pedagógica, que tem como principal ferramenta o brincar, tendo como finalidade favorecer as descobertas realizadas e o consequente desenvolvimento das crianças, respeitando e proporcionando as manifestações de sua totalidade, por meio das vivências corporais significativas num ambiente acolhedor e lúdico.

A partir de agora, passa-se a abordar uma outra estrutura metodológica para trabalhar com as crianças desde um ano de idade até seis anos, que contemplará o lúdico e as construções simbólicas, como meio de aprendizagem nessa etapa da vida. Deve-se considerar o brincar da criança como uma atividade, de início individual e espontânea, para, logo em seguida, juntar-se e ajustar-se aos seus parceiros.

### Para saber mais...

Essa ação pedagógica segue o pensamento de Vigotsky com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. Sua teoria considera ser o curso do desenvolvimento determinado pela evolução de dois processos, que, embora com diferente natureza, influenciam-se reciprocamente: um denominado desenvolvimento Natural (biológico) e o outro Cultural (socioistórico). A convicção desse autor sobre o desenvolvimento humano é inovadora, ao sustentar que a maturação (biológico) só é importante nos primeiros meses de vida e serve como base para a organização dos processos mentais elementares, como percepção, atenção, memória e pensamento. O raciocínio do estudioso prossegue defendendo que, a partir daí, são as aprendizagens (socioistóricas) que garantem a qualidade da evolução (desenvolvimento biológico) do ser humano. Deve-se lembrar que, nos jogos das crianças, as necessidades afetivas e corporais estão sempre interligadas, entendendo esse brincar como a manifestação da expressividade (forma original de ser e estar no espaço), como consequência do funcionamento psíquico (pensar e sentir) e físico da criança, portanto da sua totalidade.

A seguir, serão conhecidas algumas concepções teóricas sobre o jogo, a partir de diferentes interpretações, tais como as psicológicas, as histórico-sociais e a psicanalítica.

## O valor do jogo nas aprendizagens da criança

### As teorias psicológicas

No final do século XIX e início do século XX, estudos científicos tiveram início voltados à psicologia da criança. Os primeiros trabalhos já apresentavam evidências da contribuição do jogo no desenvolvimento global da criança.

A seguir, iremos lembrar os estudos de Piaget conforme já vimos na Teoria Construtivista; trata-se de conhecer e reforçar os estudos de Piaget sobre o jogo, os diferentes tipos de jogos realizados pelas crianças, nos seus estágios de desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget (1978), o jogo tem estreita relação com o processo de adaptação, que requer dois momentos complementares: a assimilação e a acomodação.

A assimilação é um processo pelo qual a criança utiliza estruturas mentais já existentes para resolver problemas. A acomodação é um processo pelo qual a criança modifica as estruturas mentais existentes para resolver um problema.

A adaptação, para esse autor, acontece quando a criança atinge a equilíbrio, que diz respeito à capacidade de equilibrar o processo de assimilação e o processo de acomodação numa nova aprendizagem. O ambiente lúdico, segundo esse conceito, serve como motivador do desenvolvimento cognitivo, uma vez que, ao jogarem, assimilam novas informações e, a seguir, as acomodam às suas estruturas mentais. A imitação para esse autor é a gênese da aprendizagem.

Nesse momento trataremos dos três grandes tipos de jogos e das estruturas mentais correspondentes:

**Jogo de exercício** – acontece no período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo, cujo objetivo é exercitar a função em si, pelo simples prazer funcional (correr, saltar...), ou pelo prazer produzido pela tomada de consciência de suas capacidades.

**Jogo simbólico** – ocorre no período pré-operatório; a criança se coloca independentemente das características do objeto: é o faz-de-conta, quando uma peça de madeira pequena pode ser um telefone celular. Ocorre no decorrer do segundo ano, com o aparecimento da linguagem e do símbolo (imagens) para representar suas experiências.

**Jogo de regras** – ocorre no período operatório-concreto. Aqui está implícita uma relação interindividual, o que favorece a criança a tomar consciência de si e entrar em oposição ao pensamento dos

outros. A criança não se impõe regras, mas as segue com base no que foi aprendido. Para Piaget, o jogo de regras compreende no mínimo duas crianças.

### *O jogo na teoria de Wallon*

Esse autor dá ênfase à motricidade e a sua ligação com as emoções, como gênese das representações que precedem a construção da ação no mundo externo. O jogo para ele está presente em toda a atividade global voluntária da criança e, quando deixa de ser espontâneo, não é jogo, é trabalho ou ensino. A imitação é a regra do jogo. Para Wallon (1968), a criança evoluirá a partir da sua maturação biológica, mas também pela influência do meio. As ficções no jogo da criança para esse autor estão saturadas de observação. Por fim, relaciona a evolução dos jogos da criança à progressão funcional.

Wallon classifica os jogos em quatro categorias:

#### **1 – Jogos funcionais**

O jogo aqui é puramente funcional, de exploração e descoberta do corpo. Põe em ação novas aquisições pelo prazer de executá-las (mexer as pernas, balbuciar...).

#### **2 – Jogos de ficção**

Caracterizam-se pela representação, pelo faz-de-conta. Ocorre quando a criança imita papéis presentes no seu cotidiano (imitar personagens dos desenhos, a professora...).

#### **3 – jogos de aquisição**

Envolve as atividades lúdicas que auxiliam a expandir os conhecimentos da criança. São considerados de compreensão. Desde os mais simples para as crianças com menos idade, como imitar gestos, canções, imagens, sons e histórias..., até os mais complexos para as maiores, como os de cartas e os eletrônicos.

#### 4 – Jogos de fabricação

Também conhecidos como jogos de combinação. Aqui as crianças também utilizam a capacidade simbólica, quando unem ou transformam objetos dando um significado a eles, como a ponte, o prédio, o boneco...

### O Jogo na Teoria Histórico-Social

#### *O jogo na teoria de Vigotsky*

Sob o ponto de vista do desenvolvimento da criança, a atividade lúdica para esse autor cria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se caracteriza por um espaço rico de trocas de diferentes naturezas, sociais, cognitivas e afetivas. A criança nesse espaço se comporta num nível que ultrapassa o que está habituada a fazer, como se fosse maior e melhor do que é. Isso promove a estimulação de funções que estão em processo de amadurecimento. O que, em outras palavras, se define como a distância entre o nível atual de desenvolvimento, sem ajuda do outro para resolver um problema e o nível potencial de desenvolvimento, com ajuda do outro na solução de um problema.

O jogo preenche as necessidades irrealizáveis da criança, pois entende que quanto menor ela for, mais desejo nesse sentido terá, sendo muitas vezes realizados pela via do jogo. Também ressalta a possibilidade de exercitar-se no domínio do simbolismo.

Vigotsky entende ser o jogo um motivo para a ação, o que alavanca o processo de desenvolvimento da criança. Ainda segundo Vigotsky (1989), o jogo possui três características básicas: a imitação, a imaginação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras, como as tradicionais, as de faz de conta, como ainda nas que exigem regras preestabelecidas. Esse autor não propõe uma classificação para o jogo da criança, pois entende que o surgimento de um mundo imaginário é que define o jogo.



## As Teorias psicanalíticas

O uso do jogo como uma das formas de manifestar os conflitos internos da criança foi uma das maiores descobertas da psicanálise. Para a psicanálise existe diferença entre a realidade psíquica e a realidade concreta da criança. É preciso ter isso claro ao observar uma criança no jogo. Se não for assim, corremos o risco de nos deixar levar pela sua realidade concreta, ou pela nossa realidade psíquica.

Para Mrech apud Kishimoto, 2002, a psicanálise critica as formas de se conhecer o desenvolvimento da criança a partir de teorias do desenvolvimento criadas pelos adultos. Ao invés disso, privilegia a noção de estrutura, pois não acredita que existe um desenvolvimento igual a outro nos aspectos biológicos, emocionais e sociais. Nesse sentido, reforça a autora: “Sua estrutura é sempre singular, seguindo os processos específicos, vinculados à história de cada sujeito.” (2002, p. 158). Em síntese, a psicanálise defende que o sujeito sempre ultrapassa o plano da teoria.

### *O jogo para Melaine Klein*

Klein apud Stumpf (2000) destaca o valor dos brinquedos, a fim de se observar a simbolização expressa através deles. Para tal, sugere que se ofereçam brinquedos variados, para suscitar-lhes diferentes fantasias.

Atribui ainda valor na simbolização no jogo infantil quando promove alívio à criança e, por outro lado, refere que a falta de simbolismo no jogo pode apontar sinais de perturbações no seu desenvolvimento.

### *O jogo para Winnicott*

Para Winnicott (1975), brincar é uma característica humana. Também pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia. Conduz as crianças aos relacionamentos grupais, e favorece o exercício do simbolismo e da criatividade. As brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade

interior e, por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada. Nesse sentido, reforça Winnicott: “Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer.” (1975, p. 63).

Observa-se, portanto, que brincar para a criança é a forma mais completa de comunicação consigo mesma e com o mundo que a cerca, aspecto fundamental para alavancar seu processo de desenvolvimento integral.

A seguir tratar-se-à de algumas características do jogo e do comportamento lúdico do adulto.

### **Um olhar sobre a atividade lúdica**

Para Negrine (2002), estudos nesse sentido levam a observar e entender que existem algumas diferenças entre o exercício, o jogo e a trajetória que a criança segue.

*Como exercício* entende-se serem inicialmente os sensório-motores, até os movimentos estereotipados que vão sendo construídos para a aquisição de uma melhor performance (desempenho), ou ainda para a criança testar suas capacidades, e até para imitar o que o outro faz. Ex.: descer do escorregador.

*Como jogo simbólico* são aqueles que ocorrem com uma intenção representativa (imitação) ou imaginária. Ex.: descer do escorregador e imaginar que está voando.

*A trajetória que a criança segue* diz respeito às formas de brincar que a criança realiza numa situação lúdica, ou seja, é considerar a situação imaginária como característica principal. À medida que muda o jogo, mudam a representação, as emoções e os gestos envolvidos, o que faz esse processo ser muito dinâmico. Também nos dá indícios sobre a construção do processo de aprendizagem e desenvolvimento, se marcham bem ou se necessitam de ajuda. Ex.: descer de um escorregador, saltar de um banco sobre almofadas, construir com blocos de madeiras... ou seja, tudo o que a criança brinca na sessão.

## O comportamento lúdico do adulto

Defende-se, além do conhecimento teórico sobre a ludicidade, o valor da vivência lúdica por parte daqueles que dirigem o ato pedagógico na educação infantil. Toma-se como base teórica as teorias psicanalíticas da construção da personalidade de Freud e Erikson, que defendem o valor de se reconhecer facilidades e principalmente dificuldades (medos, ansiedades...) latentes ou inconscientes, ligadas à construção da nossa identidade na infância. Tudo isso para evitar, nesses momentos lúdicos de expressividade e liberdade, a transferência que muitas vezes acontece, como fruto das influências (da infância) que continuam latentes, e se manifestam principalmente quando existe proximidade corporal. Nesse sentido, diz Prinz (1999), que o professor deve estar consciente, ao estabelecer relações interpessoais com as crianças, que teve em sua infância, embora muitas vezes desconheça ou não recorde experiências positivas ou negativas, que foram influenciadas pelo ambiente relacional. Entende-se portanto que as experiências motoras lúdicas favorecem a construção da formação corporal do adulto, que pretende trabalhar com uma ação pedagógica. Uma vez que impulsionam à consciência as suas problemáticas, ao reconhecê-las, ajuda-o a não projetá-la no outro. Por outro lado, torna-o capaz de analisá-la no outro e ajudá-lo, através de intervenções conscientes, a evoluir.

O caráter ritualístico que muitas vezes apresenta o jogo livre pode levar o professor, sem uma vivência lúdica significativa, a assumir as seguintes posturas:

- impedir que ocorram (dirige sempre na certeza de saber previamente o que farão), por assustar-se e não saber como portar-se frente a diferentes situações de jogo;
- permitir, mas intervir interrompendo logo sobre o que o “incomoda”.

Já aqueles adultos que tiveram vivências significativas, e provavelmente ainda tenham de situações lúdicas, simplesmente permitem, interessam-se pelos referenciais teóricos e buscam entender suas produções nesses momentos de liberdade. Isso lhes dá subsídios

para cada vez mais auxiliá-los nas suas necessidades afetivas, cognitivas, motoras e nos relacionamentos.

### **A estrutura básica para se organizar uma sessão de psicomotricidade relacional**

A estrutura básica para se organizar uma sessão de psicomotricidade relacional tem, como fonte teórica, Negrine (2002) e Arnaiz (2003), é composta por: objetivo geral, objetivos específicos metodologia, tempo, linguagens, intervenções do professor e materiais. A avaliação está descrita no plano de aula desta abordagem.

#### **Objetivo geral**

Promover através de uma ação pedagógica lúdica pela via corporal a autonomia da criança na sua forma de pensar, sentir e agir

#### **Objetivos específicos da psicomotricidade relacional**

- Permitir *experiências corporais* múltiplas, pela exploração do espaço, objetos e materiais, entendendo que a criança num espaço lúdico explora, faz exercício e joga;
- facilitar a *comunicação* das crianças, seja por meio de sua expressividade motriz, seja por meio da palavra com os iguais ou no relato de suas produções, oportunizando e potenciando as atividades grupais;
- estimular a *vivência simbólica* e a liberação das emoções e dos conflitos em diferentes espaços, sejam eles abertos, fechados ou aquáticos.

#### **Metodologia: a organização do espaço**

Nesse método define-se onde ocorrerão os rituais de entrada e de saída, assim como o espaço que tem para explorar na sessão (aula).

Esses momentos marcam o rito metodológico. Convém combinar com as crianças onde serão realizadas as construções (por ex.: são realizadas a partir de blocos de madeira de diferentes formas e tamanhos dando preferência à cor natural). Far-se-à também um acordo sobre onde deverão permanecer as fantasias (roupas, sapatos, bolsas, maquiagens...).

Convém deixar claro às crianças que poderão brincar onde quiserem, fantasiadas, mas devem evitar que as fantasias se percam entre os brinquedos. Por isso, devem trazer até o lugar combinado quando não quiserem brincar mais, como se fosse um “camarim”. Nesse lugar põem e tiram a roupa, quando desejarem. Também é preciso demarcar as linhas limítrofes do espaço disponível para as crianças brincarem.

Reforçamos o que diz Lapierre (1987), o espaço da psicomotricidade relacional deve ser permissivo, desculpabilizante, contenedor (o adulto ao conter a criança oferece segurança) e não diretivo.

A seguir, tratar-se-á a estrutura metodológica da psicomotricidade relacional.

### **Ritual de entrada** – duração aproximada de 10 minutos

É o momento inicial da sessão. Ocorre no mesmo lugar em que se realizará a prática. Fala-se aos alunos sobre as atividades necessárias, reforçando a importância de normas, como não machucar o colega, emprestar os brinquedos, respeitar o espaço delimitado para o jogo..., a serem seguidas por todos. Também abordar as pautas, como, por exemplo: quando o professor disser que a brincadeira acabou (uma pauta), devem parar de brincar e, em seguida, ajudar a guardar o material (outra pauta) que esteve à disposição de todos na sala. Tudo o que for dito aqui poderá ser cobrado das crianças durante a sessão, caso contrário não.

### **Sessão** – duração aproximada de 35 minutos



• Ritual da entrada

Aqui as crianças devem usufruir de atividades de expressividade corporal. A ênfase são as atividades lúdicas, tanto as de caráter pulsional (envolvendo mais movimentação: correr) como fusional (envolvendo mais contato corporal e menos movimentação, como, imaginar que a almofada que segura é um bebê). Deve-se iniciar sempre com uma provocação, a fim de motivá-los a brincar, a realizar uma descarga tônica e perceber que, a partir dessa brincadeira (ou provocação), são livres para brincar do que quiserem. Pode-se dizer que essa estratégia pedagógica serve como um ritual de passagem de uma ação controlada pelo outro, para uma ação autocontrolada, quando a criança tem total liberdade de ser ela própria na sua totalidade.



- Atividade de jogo durante a sessão: as crianças brincam de aprisionar a princesa (a menina que está no centro está sendo amarrada).

Finalizar esse momento dizendo, de forma bem clara, que a brincadeira acabou. A partir de agora, todos devem ajudar a guardar o material (tarefa a princípio nada fácil).

Feito isso, realiza-se uma atividade de sensibilização, podendo ser sozinho ou com o outro, cuja tônica nesse caso é entrar em contato consigo mesmo ou ainda com o corpo do outro, por meio do relaxamento, a partir de algumas pautas ou através de massagens. Recomenda-se utilizar músicas que provoquem relaxamento, como sons da natureza.



- Relaxamento: massagem com bola

**Ritual de saída** – aproximadamente 15 minutos

Aqui já se encaminha a parte final da sessão. As crianças devem ficar em círculo novamente, como no ritual de entrada. Aí se vai provocá-las para que falem de suas produções na sessão, mas deve-se adotar uma posição de escuta e oportunizar que todas falem de si, das suas vivências e também ouçam o outro com respeito. Não cabe ao professor nem aos colegas julgar o mérito das verbalizações. O objetivo principal é provocar a verbalização de todos na sessão, embora isso possa não ocorrer numa mesma sessão, mas durante o processo. Também podem representar o que experienciaram a partir do desenho e da modelagem em argila ou na massa de modelar, sugere-se ainda pintura com tinta, num papel pardo grande, onde também devem compartilhar os espaços com os colegas. Não esquecer de dar sentido ao que fizeram, pedindo que falem em seguida para todos sobre suas produções. A intervenção do professor é fundamental para que isso ocorra.



- Ritual de saída



## O tempo da sessão é o mesmo para as diferentes idades?

O tempo recomendado nos parágrafos anteriores é para uma sessão com crianças entre três a seis anos; para crianças de um a dois anos recomenda-se, conforme Arnaiz (2003), um tempo de aproximadamente 30 minutos. Esse tempo poderá se estender de acordo com as respostas das crianças, e deve ser dividido a partir das proporções dadas a cada momento às crianças maiores.

As crianças dessa faixa etária irão usufruir a sessão inicialmente pela exploração e pelas descobertas do seu próprio corpo, dos materiais, do espaço e do corpo do outro. Para tal, utilizarão inicialmente os exercícios sensoriais-motores, até sua evolução aos jogos simbólicos.

Lembrem-se: todos os momentos da sessão devem ser realizados com os pequenos também, respeitando a proporção do tempo.

## Linguagem usada pelo professor

De acordo com Negrine (2002), pode-se usar como recurso pedagógico nas sessões as linguagens a seguir especificadas:

- de permissão: para dizer à criança que pode brincar do que quiser desde que siga as normas;
- de estímulo: é uma provocação intencional (quero ver se você é capaz de...);
- de reforço: é para dizer que a criança é capaz (muito bem, você é muito corajoso ao saltar daí...);
- de descrição: para descrever uma determinada situação de conflito (posse de um material, brigas...) e também para sinalizar que o professor está observando o que faz a criança;
- de desacordo: para dizer que as normas estão sendo violadas, serve para sinalizar o limite.

## Níveis de intervenção

Durante a sessão, as intervenções do professor podem se dar no sentido de sugerir, propor, estimular ou reforçar a prática de determinadas condutas motrizes, seja através de exercícios, seja

por meio de jogos. Por outro lado, o professor pode fazer intervenções em nível afetivo-emocional, reforçando os aspectos relacionais e, nesses casos, o professor pode:

- implicar-se corporalmente nos jogos das crianças;
- ajudar a criança a realizar alguma atividade em que ela apresenta dificuldade individualmente;
- utilizar a palavra como meio provocador, estimulante ou para reprovar atitudes que possam ferir os padrões comportamentais preestabelecidos;
- modificar os espaços ou ajudar as crianças a construir outros espaços;
- tocar e permitir que as crianças o toquem.

Para Arnaiz (2003), as atitudes do professor não devem ser confundidas com posicionamentos rígidos, pois é a função da autoridade, a partir de uma estrutura flexível e maleável, que favorece a ordem e permite o surgimento da criatividade. As intervenções do psicomotricista e as normas exercem a figura da lei na sessão, respondendo à necessidade de existir uma segurança física e afetiva, a fim de que possam manifestar sua expressividade sem se colocar em perigo.

## **Materiais**

Recomendam-se os materiais usados em aulas de educação física, e ainda outros como: fantasias (roupas...), tecidos, colchonetes, colchões (de solteiro ou casal), bancos, madeiras de diferentes tamanhos (sem pintura), brinquedos estruturados (brinquedos industrializados, como boneca...) e outros não estruturados. Estes provocam as crianças a transformarem o significado social dos materiais, enriquecendo sua capacidade simbólica de representar e imaginar (ex.: transformar um pedaço de tecido em “capa da rainha”). Colocar sempre à disposição materiais que entenda que poderão instigar a ação e a imaginação das crianças.

Sugere-se, na quarta parte deste livro, um plano de aula, a partir da concepção teórica da psicomotricidade relacional, a fim de auxiliar a estruturação dessa sessão.



## Desenvolvimento das habilidades motoras

---

Conhecer as fases motoras da criança facilitará o entendimento motor infantil. Essas fases são vistas, neste capítulo, por meio da abordagem motora desenvolvimentista, que propõe uma fundamentação teórica visando a compreender e identificar as mudanças físicas que ocorrem na criança. Tais mudanças são previsíveis, e a criança terá uma progressão normal no seu desenvolvimento. Porém, se houver uma estimulação apropriada, certamente o desenvolvimento também será diferenciado, visto que a criança fará um melhor uso do seu aparelho motor, aumentando as chances de conexões neurais, o que auxiliará no seu desenvolvimento como um todo. Os estudos que propomos têm a pretensão de levá-lo a conhecer a real importância de uma estimulação do sistema motor para o desenvolvimento integral do ser humano.

Basicamente aprender-se-á aqui sobre a educação motora, pelo conhecimento acerca do desenvolvimento corporal. Existem três categorias nas quais o movimento pode ser classificado e tidas como padrões motores que são: os **estabilizadores** (respondem pelo nosso equilíbrio), os **locomotores** (locomoção) e os **manipulativos** (relação do corpo com objetos). Assim, para cada padrão motor existem habilidades motoras correspondentes, ou seja, que oportunizam a pessoa a desenvolver e refinar os padrões motores.

Ver-se-á com alguns detalhes cada uma das habilidades motoras propostas por Gallahue e Ozmun (2003), verificadas após pesquisarem crianças em ambientes naturais.

## Conhecendo as habilidades motoras

Gallahue e Ozmun (2003) dividem em habilidades motoras as fases pelas quais os indivíduos passam. Assim, cada fase corresponde a uma idade que nem sempre é padrão, pois vai depender da individualidade (fatores hereditários e filogênicos), da tarefa adequada (atividades de estimulação motora) e do ambiente apropriado (experiências). São elas:

- Habilidades Motoras Reflexas (zero a um ano);
- Habilidades Motoras Rudimentares (um a dois anos);
- Habilidades Motoras Fundamentais (dois/três a cinco/seis anos);
- Habilidades Motoras Fundamentais Combinadas;
- Habilidades Motoras Especializadas.

Mediante o reconhecimento das habilidades motoras, pode-se observar melhor a criança e identificar o estágio em que se encontra. Deve-se saber também que, devido a constantes alterações no seu desenvolvimento motor, ela está suscetível a influências externas, que podem ser boas ou não. Compreender o que são as habilidades motoras, a fim de identificá-las logo, proporcionará um novo olhar sobre a criança. O desenvolvimento dessas habilidades motoras é descrito de acordo com vários domínios, que, mesmo sendo interdependentes, influenciam e são influenciados uns pelos outros. São eles:

- domínio da função sensorial (jogos que estimulam os sentidos, ex.: cabra cega);
- domínio das habilidades grosseiras (utilização dos grandes músculos do corpo, ex.: jogo do pegador);
- domínio das habilidades motoras finas (que utilizam pequenos músculos das mãos, ex.: manusear bolinhas de borracha);
- domínio da linguagem, do desenvolvimento social, emocional e da cognição (processos mentais superiores como o pensamento, a memória, a percepção e a atenção, ex.: jogo de xadrez, trilha, damas, atividades que visem a resolver problemas).

Assim, conhecer a abordagem motora desenvolvimentista e utilizar sua metodologia pressupõe um aprofundamento no conhecimento teórico de cada uma das fases do ciclo vital em que o professor irá trabalhar. Aqui foram classificados para estudo dois blocos de idades: **quatro meses a dois anos** (habilidades motoras reflexas e rudimentares) e **dois/três a cinco/seis anos** (habilidades motoras fundamentais).

Para Gallahue e Ozmun:

Embora a maturação neuromuscular deva ocorrer para que o bebê progrida em direção ao próximo nível desenvolvimentista, vários fatores ambientais e requisitos da tarefa determinam o ritmo. Os ambientes que fornecem estímulos e oportunidades para exploração encorajam a aquisição precoce dos padrões motores rudimentares. O ato de arrastar-se, por exemplo, é freqüentemente a extensão de um padrão de acompanhamento ocular, enquanto que o ato de erguer-se e uma postura ereta são reforçados pela presença de apoios para as mãos no ambiente da criança. (2003, p. 210).

Para uma melhor compreensão da abordagem motora desenvolvimentista, aprofundar-se-ão três habilidades motoras da primeira infância que são: a reflexa, a rudimentar e a fundamental.

### **Habilidade motora reflexa**

Ao nascer, a criança permanece aproximadamente até os três meses de vida agindo sob a influência de reflexos involuntários, ou seja, suas ações não dependem da sua vontade, pois o bebê vem com uma espécie de memória primitiva, que são os reflexos de sobrevivência, tais como sucção, de moro, preensão, entre outros. Esse é o estágio de codificação de informação.

A partir dos quatro meses, seus movimentos passam a ser voluntários e, nessa fase, inicia a exploração do próprio corpo,

caracterizando o estágio de decodificação da informação (processamento). Permanecem longos períodos olhando para as mãos e observando o que podem fazer com elas, caracterizando a exploração de si e do que está ao seu redor. Quando a criança pequena consegue ficar sentada, manipula vários objetos ao mesmo tempo com as mãos, porém ainda não possui a destreza de segurá-los com o polegar opositor (os dedos polegar e indicador em forma de pinça).

A seguir, partindo do princípio cefalocaudal (em que se desenvolvem primeiro os membros superiores e depois os inferiores), a criança começa o movimento de se arrastar, evoluindo para o engatinhar e dando início aí à sua capacidade de deslocamento, exploração e descoberta do espaço a sua volta. A próxima etapa é aprender a se equilibrar por meio de padrões estabilizadores (que serão conhecidos adiante). Quando estiver maturacionalmente pronta, ela irá dar seus primeiros passos, no início com bastante insegurança, as pernas ficam afastadas pelo uso de fraldas, caracterizando uma base de sustentação bem ampla, e os joelhos ficam levemente flexionados até evoluir para um andar confiante. Não existe uma idade determinada, pois depende da maturação de cada criança, mas oscila entre nove e doze meses.

Com a aquisição dessa nova habilidade, a criança terá mais liberdade para explorar objetos ao seu redor, visto que agora suas mãos estão livres, pois antes elas tinham que auxiliá-la no deslocamento. Curiosamente, a criança tenderá a agarrar um objeto, manipulá-lo, mas seu foco maior é outra criança, iniciando suas interações sociais, mesmo que seja num plano muito rudimentar. A criança pequena está processando informações o tempo todo sobre seu ambiente, a fim de formar as estruturas que darão o índice de obtenção das habilidades motoras rudimentares até os dois primeiros anos de vida, e que será a base para toda a sua vida motora.

No primeiro ano de idade, acontecem mudanças importantes no desenvolvimento motor da criança, voltadas para sua forma de

estar no mundo. Os movimentos são maldefinidos, e os reflexos, que eram essenciais para a sobrevivência do bebê no início da sua vida, vão sendo gradualmente eliminados, progredindo na integração do sistema sensório-motor a percepto-motor, em direção a movimentos rudimentares controlados. É uma fase onde se unem conceitos de exploração, novas descobertas, combinação, aplicação e individualizações, e isso demanda grande atenção por parte dos cuidadores (professores, pais, etc.), que devem incentivar os pequenos para que evoluam, porém respeitando o ritmo individual de cada criança. Para todas essas tarefas existem habilidades selecionadas, conforme cada mês de vida e as idades ficam aproximadas, haja vista que fatores determinantes influenciam o desenvolvimento de cada criança, tais como ambiente adequado, tarefas apropriadas e a individualidade (dependente de fatores pessoais, tais como gestação, nascimento).

### **Habilidade motora rudimentar**

Ao completar o primeiro aniversário, os movimentos das crianças apresentam-se descontrolados, sem nenhum refinamento. Se a criança deseja pegar um objeto ela o fará com a atividade global da mão, punho, ombro e tronco, pois o processo de movimento da mão em direção ao objeto, embora voluntário, carece de controle, esse é o estágio de inibição do reflexo. Porém, com o desenvolvimento do córtex, vários reflexos são inibidos e gradualmente vão desaparecendo.

Até chegar ao final dos dois anos de vida, a prática e o domínio de muitas tarefas rudimentares estarão acontecendo, pois a criança começa a controlar seus movimentos num estágio chamado pré-controle. Aqui, o processo de diferenciação entre o sistema sensório-motor e a integração de informação perceptivo-motora torna-se mais desenvolvido; por isso, a criança deve ser estimulada a realizar inúmeras tarefas motoras num ambiente que forneça estímulos suficientes para seu desenvolvimento. Nessa fase, as



crianças aprendem a ganhar e manter seu equilíbrio para manipular objetos e para locomover-se em seu ambiente com um grau de proficiência e controle. Adquirem a capacidade de receber e atirar objetos e também de marchar ou até mesmo correr com equilíbrio. Nessa fase, ela irá empilhar objetos e imitará adultos e outras crianças. É uma fase em que o desenvolvimento motor acontece com auxílio das percepções, principalmente a visual. Quando ocorre o domínio dessa fase, ela começa a correr, a subir e a descer escadas com auxílio do corrimão, a usar as mãos individualmente, a rabiscar, a lançar pequenos objetos experienciando noções de distância e força.

É necessário saber que os primeiros anos de vida representam um período muito importante, a que Piaget chamou fase pré-operacional do raciocínio e é quando são desenvolvidas as funções cognitivas, que futuramente serão representadas pelo raciocínio lógico e pela capacidade de formular conceitos. O princípio de todo o conhecimento humano passa pela representação mental do seu corpo, ou seja, a criança aprende conceitos a partir da sua corporeidade.

## Habilidades motoras fundamentais

Essas habilidades são consequência da fase anterior, dos movimentos rudimentares e representa um período no qual a criança encontra-se ativamente envolvida na exploração e na experimentação do seu corpo. Esse período serve como descoberta da criança para desempenhar uma variedade de habilidades motoras básicas, tais como: correr, saltar, receber, rebater, quicar e outros, representados como padrões motores (estabilizadores, locomotores e manipulativos). Assim, um **padrão motor**, segundo Gallahue e Ozmun é entendido como “uma série organizada de movimentos relacionados usados para desempenhar uma tarefa específica”. (2003, p. 317). Esses padrões se desenvolvem na criança, primeiro um de cada vez, e depois combinados, reagindo a vários estímulos

com controle e competência motora. Existem três categorias básicas de movimentos que formam os **padrões motores**, que são: estabilização, locomoção e manipulação.

Explicando melhor, seria assim: a experiência motora que ocorre na primeira infância faz com que a criança tenha controle sobre sua musculatura, a fim de movimentar-se pelo ambiente (locomoção), que estabeleça e mantenha certa relação do corpo com a força da gravidade, para atingir uma postura sentada ereta e de pé ereta (estabilidade) e, por fim, para que a criança desenvolva as habilidades de alcançar, segurar e soltar objetos (manipulação).

Para cada **padrão motor** existe um número específico de **habilidades motoras fundamentais**. Então, não se pode confundir esses termos. Gallahue e Ozmun (2003) oferecem um sistema fácil de entender para classificar uma grande variedade de experiências motoras desenvolvimentistas, que foram divididas em 23 habilidades motoras fundamentais entre os três padrões motores. Os padrões motores não evoluem na criança de forma global mas progressivamente. A avaliação segmentária é utilizada quando se percebe que algumas partes do corpo estão se atrasando no desenvolvimento, tornando-se uma ferramenta fácil de aplicar no dia-a-dia. Para melhor entendimento, visualiza-se como ficam:

- estabilização: seis habilidades motoras fundamentais;
- locomoção: nove habilidades motoras fundamentais;
- manipulação: oito habilidades motoras fundamentais.

### **Padrão estabilizador**

A **estabilidade** é considerada um dos aspectos mais importantes do movimento, pois oferece o equilíbrio necessário para a criança executar os outros padrões (locomotores e manipulativos), mantendo uma ordem com o centro de gravidade, dando-lhe leveza e liberdade. A estabilidade implica a manutenção do controle corporal em movimento, que favorece o equilíbrio, o que lhe

permite manter uma postura adequada no espaço. Os movimentos axiais, as posturas de rotação corporal, o desvio, o equilíbrio estático em um pé só, a caminhada direcionada e o apoio invertido são consideradas habilidades motoras estabilizadoras, como se vê a seguir:

- **movimentos axiais** são posturas estáticas que envolvem inclinação, alongamentos, giros, rotação e similares, mediante movimentos que utilizam o tronco ou membros e direcionam o corpo em ações como: esticar, virar, balançar, alcançar, erguer, empurrar e puxar;

- **posturas de rotação corporal** requerem um maior controle de equilíbrio, tais como: rolar para frente, para trás, para os lados, caminhar sobre barras e linhas. São movimentos em que o corpo é momentaneamente invertido e deve manter o controle à medida que se desloca no espaço. As acrobacias feitas com o apoio das mãos e a caminhada sobre superfícies estreitas são elaborações de padrão rotatório fundamentais;

- **desvio** envolve alterações de direção de um lado para outro e requer reação rápida de movimento. Essa habilidade é muito utilizada nas trocas de direção ou em movimentos de desviar-se de pessoas ou objetos;

- **equilíbrio estático em um pé só** requer um alto controle dos músculos estabilizadores. Pode ser feito com os olhos abertos ou fechados, conforme a idade da criança. Os braços podem estar ao lado do corpo, flexionados ou nos quadris;

- **caminhada direcionada** é um equilíbrio dinâmico (em movimento). Ex.: caminhar sobre as linhas da quadra de esportes;

- **apoio invertido** utiliza o movimento de inverter a posição do corpo, ficando a criança de cabeça para baixo, apoiando-se na cabeça, nas mãos ou nos braços, o que fará com que o corpo se adapte ao seu centro de gravidade (Ex.: parada de mão, de cabeça, cambalhota).



• Desvio



• Apoio invertido

## Padrão locomotor

A locomoção envolve um padrão cuja projeção do corpo no espaço externo permite a exploração desse espaço de forma autônoma, vistas como habilidades motoras locomotoras executadas mediante atividades como:

- **caminhar**, que envolve perder e recuperar o equilíbrio enquanto se desloca, colocando um pé à frente do outro enquanto mantém contato com a superfície de apoio. Pode ser observado no caminhar para os lados, para a frente, para atrás, ao subir e descer degraus;

- **correr**, caracteriza-se por ser uma forma exagerada da caminhada, porém o corpo perde momentaneamente o contato com o solo;

- **saltar de determinada altura** requer impulsão com os dois pés e uma fase de vôo e queda, com o auxílio dos braços para manter o equilíbrio do corpo. Iniciar com alturas baixas para que a criança ganhe segurança e confiança e ir aumentando a altura conforme sua evolução;

- **salto vertical ou em altura** utiliza o impulso de um ou dois pés e pouso com os dois. Ex.: saltar para pegar ou tocar um objeto que está no alto;

- **salto horizontal** requer o desempenho coordenado de todas as partes do corpo: o impulso e o pouso devem ser feitos com os dois pés. Ex.: saltar na caixa de areia utilizando os braços na fase do vôo;

- **saltito** supõe uma ação rítmica da perna oposta à de sustentação, e os braços se movem juntos para contrabalançar e aumentar a produção de força no momento do vôo. Envolve impulso com um pé e pouso no mesmo pé. Ex.: saltitar ao som de uma melodia infantil;

- **galope** (para frente e para trás) e **deslizamento** (para os lados) é a combinação da passada e do salto com o mesmo pé à frente.



- Saltar de uma determinada altura

Combinar uma caminhada e um salto com o mesmo pé direcionando todo o movimento. Ex.: o trote do cavaleiro;

- **pulo** é similar à corrida, com transferência de um pé para outro e envolve grande quantidade de força. Ex.: pular cobrinha sobre uma corda;
- **salto misto** envolve a passada e o salto juntos em um padrão combinado de movimentos.



- Correr e caminhar

### Padrão manipulativo

Pela manipulação de objetos as crianças exploram sua relação em movimento no espaço e estabelecem conceitos de trajetória, distância, velocidade, precisão, volume e peso dos objetos, levando-as a compreender a natureza e o efeito do movimento dos objetos. É necessário saber que, somente depois que as habilidades locomotoras e estabilizadoras tiverem sido desenvolvidas, a criança fará uso eficiente das habilidades manipulativas. Deve ser, portanto, a última a ser trabalhada, ou concomitantemente às outras, mas sem muita exigência de saída. Assim, esse padrão envolve o relacionamento da criança com objetos e se divide em: a) movimentos **propulsores**, que combinam passadas, voltas e oscilações e são descritos como: arremessar, chutar, bater, rolar; b) movimentos **amortecedores** consistem em inclinações e passadas e servem para parar, desviar, apanhar ou apagar objetos. As habilidades motoras manipulativas se fazem:

- no **rolamento da bola**, que se caracteriza pela precisão em acertar um alvo próximo ao chão. O ato de rolar a bola amadurecido pode ser desenvolvido com o jogo de boliche;



- no **arremesso supramanual**, quando a criança centraliza sua atenção na forma, na precisão e na distância que emprega, como no arremesso de um objeto com uma mão por cima do ombro;
- no **ato de apanhar**, que envolve o uso das mãos para interceptar objetos;
- no **chute**, que é feito com o pé em contato com o objeto, utilizando força e incluindo braços e tronco no gesto;
- no **ato de aparar** a bola com os pés, que serve para absorver a força da bola quando rolada;
- no **ato de rebater**, que supõe o uso de instrumentos para atingir objetos no ar, como raquete, bastões ou as próprias mãos;
- no **drible**, que requer a precisão da distância, da força e da trajetória em relação a um objeto, e pode ser feito em deslocamento ou parado usando as mãos. É considerada uma tarefa complicada, precedida pelo rebatimento da bola no chão com a mão e pelo ato de apanhar. É necessário que a criança tenha uma boa percepção de profundidade para um drible eficiente;
- no **voleio**, que é o ato de rebater com as duas mãos. Requer uma habilidade supramanual. Aconselha-se iniciar com o uso de balões e bolas de plástico, por serem leves e coloridas.



• Arremesso supramanual





- O ato de apanhar

Nessa abordagem motora, as atividades devem obedecer a dois princípios básicos: o da **complexidade** (as atividades partem de movimentos simples chegando aos mais complexos) e o da **diversificação** (utilizam-se movimentos diversos para obter o mesmo objetivo).

Agora que se viu o que é **padrão motor** e **habilidade motora fundamental**, torna-se necessário saber que para cada habilidade existem determinados estágios que sinalizam onde a criança se encontra. No capítulo 11 do livro *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*, de Gallahue e Ozmun (2003), encontram-se especificados cada um dos estágios com figuras ilustrativas, que mostram como reconhecê-los, bem como as dificuldades de execução apresentadas.

## Estágios das habilidades motoras fundamentais

- **Estágio inicial** – caracteriza-se por representar as primeiras tentativas de desempenhar uma habilidade fundamental. Os movimentos são seqüenciados e restritos pelo uso exagerado do corpo, por fluxo rítmico e pela coordenação deficientes. Crianças de dois anos de idade, geralmente, encontram-se nesse estágio. Pode haver exceções que dependem da estimulação.
- **Estágio elementar** – envolve maior controle e melhor coordenação rítmica dos movimentos fundamentais. Há mais sincronia dos elementos temporais e espaciais do movimento, mas os padrões de movimentos são ainda restritos e exagerados. Ocorre em crianças de três ou quatro anos, podendo algumas apresentar um desenvolvimento antes dessa idade, conforme o encorajamento recebido.
- **Estágio maduro** – é caracterizado pelo desempenho eficiente, controlado e coordenado do movimento. Ocorre por volta de cinco e seis anos de idade, porém algumas habilidades manipulativas que requerem acompanhamento e interceptação de objetos em movimento, como apanhar, derrubar e rebater, as quais dependem de exigências visuais e motoras mais sofisticadas, podem acontecer mais tarde.

Para se avaliarem os estágios das habilidades motoras, por vezes se torna necessário realizar uma avaliação segmentária, pois nem sempre os membros do corpo humano se desenvolvem da mesma forma. Os primeiros sinais são os membros dominantes (lado esquerdo/direito), que as crianças escolhem para desenvolver. Já foi vista esta teoria na segunda parte do livro. Apenas acrescenta-se que, quando o lado dominante estiver maduro e refinado, por meio dos caminhos neurais corretos, ele vai ensinar o outro lado. Isso, entretanto, não é uma tarefa para a criança fazer por intuição, há que se ter um profissional que a ensine.

## Conceitos de movimento: esforço, espaço e relacionamentos

Ao receber uma educação motora, a criança também aprenderá alguns conceitos importantes, pois, no currículo desenvolvimentista, a aquisição dos conceitos de movimento estão incluídos e representam ênfase no programa. Os conceitos particulares, como **esforço**, **espaço** e **relacionamento**, são o foco central de muitos programas de educação motora. Para Gallahue e Ozmun (2003), o **esforço** mostra como o corpo se move com variadas quantidades de:

- **força** (grau de tensão muscular): forte – leve – moderado;
- **tempo** (velocidade na qual o movimento ocorre): rápido – lento – médio – estável – súbito;
- **fluência** (continuidade ou coordenação de movimentos): livre-limitado.

**Espaço** se refere ao local em que o corpo se move em diferentes:

- **níveis** (altura na qual um movimento é desempenhado): alto, médio, baixo;
- **direções** (orientação do movimento): para frente, para trás, diagonalmente, lateralmente, para cima, para baixo, curva, reta, zigue-zague, etc.;
- **alcances** (localização relativa do corpo do indivíduo): espaço próprio e espaço geral. Várias extensões do corpo – largo/estreito, curvo/reto, grande/pequeno...

E os **relacionamentos** indicam *como* e *onde* o corpo se move em harmonia com objetos e outras pessoas:

- **objetos** (ou pessoas): em cima/embaixo, dentro/fora, entre dois/entre vários, em frente/atrás, liderança/seguimento, acima/abaixo, através/ao redor...;
- **pessoas**: espelhando, copiando como sombra, em uníssono, junto, separado, alternando.

Após estudar os conceitos motores, poderão ser desenvolvidas atividades com mais segurança do que é adequado para trabalhar os padrões motores dos alunos.

Uma criança vai atingir o estágio maduro se houver uma aprendizagem correta e recursos, como música, ritmo, manuseio de objetos, que são estímulos para o desenvolvimento dessas habilidades em atividades de curta duração e com período de repouso. Crianças em boas condições desenvolvimentistas motoras irão passar por todos os estágios em forma de progressão, começando pelo inicial, atravessando o elementar e atingindo o maduro. Um padrão de movimento uma vez atingido não retrocede no seu aprendizado.

### Relembrando...

No primeiro ano de vida, a criança pequena explora seu corpo e o que pode fazer com ele. No segundo ano, ela passa a querer se relacionar com outras crianças e com objetos na fase de pré-controle, preparando-se para a aquisição dos padrões motores. No terceiro ano, a criança já tem consciência das suas características corporais. Como está caminhando e correndo com segurança e firmeza, pode ser incluída no seu dia-a-dia alguma atividade mais complexa, como andar de bicicleta com rodinhas de apoio, jogar bola, dançar, brincar em grupos, brincar de esconde-esconde, modelar, etc., sempre respeitando a cultura (jogos regionais) em que está inserida. Até essa idade, a aprendizagem da criança deve se dar pela estimulação do meio. Assim, um ambiente apropriado com tarefas condizentes para essa faixa etária irá fazer com que ela tenha segurança e capacidade de explorar o mundo que a cerca com limites e sem timidez, sabendo-se capaz e sentindo-se confiante de avançar em seu desenvolvimento motor.

A seqüência desenvolvimentista que se segue aos quatro ou cinco anos é um crescente de aprendizagens que passa da fase de egocentrismo para a da sociabilização, e que conduz à autonomia.

É uma fase apropriada para iniciar jogos e brincadeiras que auxiliarão ao ingresso em instituições formais de ensino.

O desenvolvimento da criança acontece naturalmente, por meio da auto-organização que ela possui, mas que pode ser mais facilmente aprendido mediante a estimulação externa. Porém, para que ela seja a protagonista do seu desenvolvimento, é necessário que conviva num ambiente lúdico e, para isso, sugere-se que devem ser utilizadas tarefas que trabalhem seu sistema motor integrado com as percepções sensoriais: tato, visão e audição.

Vayer e Trudelle dizem:

Quando observamos crianças pequenas vivendo e agindo num contexto no seio do qual se sentem à vontade, percebemos melhor o modo como exprimem os seus desejos e até que ponto são competentes. São elas que nos explicam este dado essencial: o desenvolvimento é uma autoconstrução que se realiza num determinado ambiente. (1999, p. 15).

A criança pequena normalmente se alimenta, obedece à vontade dos adultos, dorme e brinca. O brincar preenche boa parte do seu tempo, pois é o modo básico de ela tomar consciência do seu limite corporal. O ato de brincar também facilita as aquisições de habilidades motoras reflexas e rudimentares, evoluindo para as habilidades motoras fundamentais, além do desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Vayer e Trudelle concluíram que

[...] as crianças demoram sempre o seu tempo, observam primeiro e ponderam sobre o que o outro faz antes de se envolverem nesta ou naquela ação. Tem-se mesmo a sensação de que as regras sociais se instalam por si próprias, tal como se instalarão, mais tarde, no jogo de que são, como se sabe, uma condição. (1999, p. 23).

## Características da abordagem desenvolvimentista motora

É a ação motora que permite a aproximação, o deslocamento e a exploração pelo espaço, e é através da linguagem corporal que a criança se relaciona com o ambiente e com as pessoas. Já se verificou que as características dessa abordagem são: **individualidade**, **ambiente** e **tarefas** interligadas entre si. Tais características vão proporcionar um bom desenvolvimento motor para as atividades cotidianas, e instrumentalizará as crianças para aprenderem esportes, jogos, lutas, ginásticas e danças que queiram praticar, pois possuirão as habilidades motoras fundamentais maduras e refinadas.

Como o período pré-escolar corresponde à fase pré-operacional dos estágios de Piaget, a criança deixa de brincar sozinha ou com um amigo e evolui para o brincar cooperativo, em grupos maiores, diferenciando papéis. Isso ocorre mediante a aquisição de novos esquemas mentais, graças aos processos de **assimilação** (inclusão de novas experiências a esquemas mentais existentes) e **acomodação** (ocorrência de mudanças nos esquemas mentais). Assim, na atividade motora, a inclusão de pequenas regras nas brincadeiras e jogos estabelecerá os limites do que cada um pode fazer. O resultado do trabalho de Piaget, citado por Gallahue e Ozmun, enfatiza os aspectos processuais que interferem na aprendizagem do movimento:

A teoria cognitiva considera o aprendizado como um processo que envolve a experimentação, exploração e tomada individual de decisões – processo que necessita da reconstrução de eventos incorretos em um todo novo e correto. Piaget salienta a importância de abordagens indiretas, exploratórias, da descoberta orientada e da solução de problemas ao aprendizado, particularmente, para quem está em nível inicial de uma nova habilidade motora. (2003, p. 580).

## Chegando à escola...

Numa turma de pré-escola ou de primeiro ano, o professor deverá auxiliar a criança a aprender os conceitos de habilidades e desenvolvimento motor associando ao modo como os corpos se movimentam. Por exemplo, a atividade de pular corda, muito usada nas escolas, trabalha os três padrões de movimento: estabilizadores – responsável pelo equilíbrio; manipulativos – dizem respeito a trilhar a corda; e locomotores – que é o gesto motor de saltar sobre a corda. Essas habilidades, quando bem trabalhadas, terão um grande ganho no aprendizado cognitivo, afinal a criança está ali representada por seu corpo, e o sucesso da sua vida escolar tem a ver com a forma como ela se relaciona consigo e com os outros.

Dahlberg diz que

[...] durante a primeira infância, a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados – um processo de reprodução e transmissão – tem também que ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório. (2003, p. 65).

Nas atividades físicas, estabelecer limites muito rígidos pode destruir ou bloquear a capacidade de iniciativa. Também o contrário, quando há um excesso de permissividade, pode causar na criança ansiedade por não ter um adulto (professor) orientando corretamente. Célia (2003) fala que o grande desafio do pré-escolar é a aceitação de limites, os quais testam com adultos que são importantes para ela.

Por isso, nessa fase, a presença de um orientador é muito importante, principalmente quando são apresentados jogos ou tarefas e no grupo tiver criança de comportamento difícil (relacionamento). É importante que o professor saiba que esses

comportamentos podem estar sendo desencadeados por medo, cansaço excessivo, desconforto físico ou auto-estima baixa. Uma auto-estima equilibrada também passa pelo sucesso em atingir objetivos com seu corpo, mediante movimentos corretos, e o professor deve reforçar os pequenos progressos das crianças com elogios sinceros e palavras de estímulo, para que vençam medos e limitações, fortalecendo laços consigo e com os demais.

Quando chega à idade de seis anos, a criança está apta a aplicar regras baseadas no que vê e a interpretar suas percepções com base em teorias realistas. (CELIA, 2003). Ela agora está maturacionalmente pronta para atuar em grupo e a se fazer presença na sociedade educacional.

A criança possui um ritmo próprio, as suas potencialidades são, em grande escala, definidas pela cultura e estimulação e também geneticamente: por conseguinte, deve ser respeitado seu processo evolutivo natural. É importante que o professor evite dirigir e acelerar esse processo, desrespeitando seus limites. A criança deve ter seu direito assegurado de desenvolvimento afetivo, sensorial, motor e intelectual, conforme sua individualidade.

Gallahue e Ozmun afirmam:

Nós todos somos o produto de estruturas genéticas específicas e da soma total das experiências que temos desde a concepção. Sendo assim, a criança não é uma lousa em branco, pronta a ser moldada segundo os nossos caprichos ou segundo um padrão pré-estabelecido. (2003, p.192).

Na atividade motora, a inclusão de pequenas regras nas brincadeiras e jogos estabelecerá os limites do que cada um pode fazer, favorecendo a evolução do processo de socialização.

As brincadeiras infantis servem como meio para auxiliar as estruturas cognitivas superiores, haja vista que levam as crianças a gostarem e terem confiança no que fazem. Podem-se utilizar recursos de imaginação, tais como: contar uma história que tenha que ser representada; pular sobre valas imaginárias pelo pátio;



escalar paredes de colchonetes; correr do perigo; rastejar por barreiras. Por meio das brincadeiras, a criança imita os adultos que se identificam com ela e, também, em brincadeiras de faz de conta, irá experienciar situações necessárias para a construção do seu eu.

Ao expandir seus horizontes, a criança em idade pré-escolar está construindo sua identidade por meio do desenvolvimento das suas habilidades e testando seus limites motores. O desenvolvimento afetivo visa ao sentido de autonomia e ao sentido de iniciativa.

Segundo Gallahue e Ozmun

A autonomia é expressa pelo crescente sentido de independência [...]. O sentido de iniciativa em expansão de uma criança pequena é observado em sua curiosidade, em seu comportamento exploratório e muito ativo. As crianças envolvem-se em novas experiências, como subir, pular, correr e arremessar objetos, por conta própria e pela pura alegria de sentir e de saber o que elas são capazes de fazer. (2003, p. 237).

Essa autonomia pressupõe a compreensão do respeito mútuo e da reciprocidade. Para Gallahue e Ozmun (2003), se a criança fracassa em desenvolver a autonomia e a iniciativa, terá sentimentos de vergonha, desvalorização e culpa, e seu autoconceito não será bom. A partir do momento em que a criança vai desenvolvendo seu aparato motor, conquista sua autonomia e atinge patamares significativos, que, se bem trabalhados, serão a base do seu progresso pessoal. Entender os avanços motores da criança é importante para educá-la corporalmente.

### Saiba mais...

As atividades sugeridas neste livro podem ser aplicadas na infância, respeitando as individualidades citadas ao longo deste capítulo e, ainda, fazendo uso dos dois princípios da abordagem desenvolvimentista: o da **complexidade** (trabalhar com exercícios que iniciam a partir de movimentos simples para chegar aos mais complexos, numa progressão natural) e o da **diversidade** (experienciar muitas formas de atividades para desenvolver a mesma habilidade, criando variações de exercícios com o mesmo objetivo, evitando a monotonia da repetição).

O uso do bom senso e da intuição funciona muito bem quando se trata de seres humanos em formação, sem falar no conhecimento aprofundado das teorias que permeiam a educação física infantil.

A seguir, apresenta-se um resumo das principais necessidades e sugestões de experiências desenvolvimentistas, que ocorrem na fase inicial da infância, dos três aos seis anos, analisadas por Eckert (1993, p. 232), após pesquisar crianças nessa fase.

Necessidades	Experiências
Exercício vigoroso requerendo o uso dos grandes músculos	Jogos de correr e perseguir; suspender e subir; aparelhos grandes; acrobacias (autotestando)
Jogos simples com pequena explicação, organização de classe simples e mudar rapidamente de atividades	Esconder e procurar; acrobacias; jogos simples de cantar (canções infantis que promovam movimentos, dramatizações, etc.)
Oportunidade para tentar coisas e para “pretender”	Exploração de movimentos usando habilidades básicas e aparelhos pequenos; dança criativa; atividades lúdicas em estória (animais)
Aprender a compartilhar, engajar-se em atividades lúdicas com outros	Trabalho com pequenos grupos; atividades de autotestagem; exploração de movimentos
Oportunidade de usar objetos de tamanho médio tais como bolas	Jogos para manipulação de bola, sacos de feijão, argolas, varinhas, etc. Começar com objetos maiores aos dois/três anos e trabalhar objetos menores aos cinco/seis anos

---

Fonte: Eckert no livro: *Desenvolvimento motor*.

## Reconhecendo as teorias na prática

---

A fim de viabilizar algumas práticas pedagógicas, embasadas nas teorias construtivista, desenvolvimentista motora e psicomotricista, apresentam-se algumas sugestões para o planejamento, a organização e também um plano de aula para cada abordagem. São atividades sugeridas a partir de algumas situações do cotidiano da escola, a fim de promover o desenvolvimento motor, afetivo e social das crianças, além de outras ofertadas pelo professor.

Aprendeu-se que, no **primeiro ano**, as crianças estão no início do estágio sensório-motor, desenvolvendo *habilidades motoras reflexas* posturais e estruturando seu esquema corporal por meio do reconhecimento do seu corpo, das diversas partes e para que servem. Devem ser estimuladas a partir de atividades de rotina, tais como: higiene, alimentação, massagens, engatinhar, sustentar-se em pé e iniciar a caminhada. No **segundo ano**, entram na fase das *habilidades motoras rudimentares*, quando aprimoram o esquema corporal que envolve as novas habilidades de caminhar com segurança, correr, saltar de pequenas alturas, manusear objetos leves, subir escadas com auxílio, caracterizando a etapa final do estágio sensório-motor, classificado por Piaget. Esse repertório motor vai aumentando a partir das experiências vividas, sendo o ambiente (família e escola) determinante para essas aquisições. Do **terceiro ano** até aproximadamente o sexto ano de vida, além de possuírem um vocabulário motor mais amplo, já são capazes de brincar com os outros, dando início à sociabilização, e estão aptas para desenvolver as funções psicomotoras gradativamente e as *habilidades motoras fundamentais*, que deverão estar maduras, no final dessa fase.

Inicia-se, a partir daqui, o planejamento das aulas.

## Planejamento das aulas

Esse planejamento tem aporte nos Planos de Estudos de cada instituição de ensino e deve conter as unidades temáticas separadas, conforme os conteúdos, objetivos, as atividades, a metodologia e a avaliação. Os **conteúdos** correspondem ao desenvolvimento e ao aprimoramento das sensações, da imagem corporal, das habilidades motoras e do ritmo. Os **objetivos** devem orientar as ações a serem desenvolvidas no contexto de inserção. As **atividades** se organizam de acordo com a idade e a cultura das crianças. A **metodologia** visa a implementar a aula com recursos atrativos e variados oportunizando uma aprendizagem lúdica para os alunos, com foco na educação do movimento. A **avaliação** busca, na individualidade, seu respaldo para a verificação motora e, na coletividade, a capacidade de ser e conviver em grupo. O processo de socialização fará com que as crianças aceitem as normas impostas pelos jogos e pelas brincadeiras, esperando a sua vez e respeitando a do outro.

Esse momento educativo as fará organizarem-se de maneira autônoma e grupal, inserindo-se nas regras da sociedade para atuarem com cidadania. Assim, planejar as atividades permitirá favorecer a resolução de problemas e até antecipar sua finalização, caso seja necessário. É muito importante organizar a volta à calma, para que as crianças aprendam a respeitar os limites do seu corpo.

## Organização das aulas

Quer-se reforçar que uma aula se caracteriza por sua rotina, quando o professor, em cada um dos seus momentos, deve ter uma intenção. É importante que se entenda que as atividades devem ser planejadas de acordo com a faixa etária da criança, para que tenham a capacidade de realizá-las, o que favorecerá que ocorra

um bom desenvolvimento psicomotor. Os objetivos devem ser claros e conter metas atingíveis.

A organização do *tempo* é muito importante para desenvolver a potencialidade máxima das crianças. O ser humano é movimento; portanto, as atividades que buscam valorizá-lo nas dimensões expressivas, instrumentais e culturais, devem ser sistematizadas para que se tornem conscientes. Com isso, a criança deve ter o tempo adequado para que possa se perceber e se refletir no gesto motor.

As aulas devem seguir alguns pressupostos básicos para sua concretização. Isso supõe investigar as experiências motoras que as crianças tenham tido anteriormente em atividades coletivas ou individuais. Crianças com pontos de referência claros mostrarão independência e curiosidade para explorar os espaços, que devem ser acolhedores, com muitos materiais (mesmo que sejam alternativos, como sucatas). O tempo para as novas aprendizagens tem que ser flexível, e os objetivos das atividades devem ser transformados em pautas bem claras, ou seja, dizer o que se espera delas nas atividades propostas. Isso fará com que a reflexão já esteja presente desde essa idade, promovendo uma auto-avaliação sobre as atividades que executam.

Nessa fase, a criança não separa atividade mental da física e sentimental. “Os acontecimentos são vividos e sentidos em seu próprio corpo; por isso, sua linguagem corporal é expressiva e muito comunicativa.” (GODALL; HOSPITAL, 2004, p. 15). Criança gosta de explorar o espaço por meio de jogos e brincadeiras. Essa ação contribui para o aumento do rol das suas aprendizagens. Nesse sentido, reforça Vigotsky, o brincar possui em si todos os elementos evolutivos que favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

A diversidade de materiais facilita o processo de aprendizagem. Por exemplo, a manipulação de objetos (bolas, arcos, cones, bastões, colchonetes, colchões, bancos, argolas, etc.), que caracteriza a aquisição dos movimentos manipulativos dos membros superiores e inferiores, e ocorre a partir da oferta destes, oportunizando também o surgimento do simbolismo. Cada material possui características que favorecem o movimento, a imaginação, a exploração pelo corpo e a relação com os outros. Aconselha-se

que as crianças guardem os materiais utilizados, exercitando a cooperação, e os mantendo no mesmo lugar, para que sejam encontrados por elas.

O planejamento das aulas deve ser feito por meio de uma rotina, cujo brincar espontâneo e as brincadeiras sugeridas pelo professor serão as principais ferramentas pedagógicas. Uma aula consiste basicamente em organizar as atividades a serem realizadas a partir de uma estrutura metodológica, com a intenção de desenvolver as habilidades motoras correspondentes ao seu planejamento.

Caracteriza-se por três momentos:

1. *Momento inicial*: receber os alunos e comunicar a respeito das atividades que farão e também sobre algumas normas de conduta. O objetivo aqui também é que os alunos despertem seu corpo para o movimento. Sugere-se a posição em círculo, o que facilita a interação, pois proporciona que todos se vejam e sejam vistos.

2. *Momento principal*: aqui são realizadas as atividades motoras, visando a atingir os objetivos previstos para essa aula, no sentido de desenvolver o planejamento. Os jogos são bem-aceitos e apropriados para esse momento. Para desenvolver as habilidades motoras das crianças, a fim de melhor planejar as aulas, sugere-se o estudo do capítulo 11 do livro *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*, de Gallahue e Ozmun (2003): ali constam 23 habilidades motoras fundamentais, divididas em três padrões de movimento: estabilizadores, locomotores e manipuladores. Ao verificarem-se os estágios desenvolvimentistas nos quais as crianças estão, promover atividades que as levem ao estágio seguinte. Quando atingirem o estágio maduro, poderão refinar as habilidades, a fim de combinar os padrões motores, o que deverá acontecer nas séries que precedem a educação infantil. Na abordagem construtivista, pode-se, por meio de jogos, propor atividades que as levem a construir novas formas de brincar, a partir dos seus conhecimentos prévios, e a fazer uso da ZDP, favorecendo as relações interpessoais.

3. *Momento final*: a volta à calma deve ser preferencialmente com atividades relaxantes e com a verbalização das experiências motoras, o que exercita o saber ouvir e valorizar a fala do outro. O professor nesse momento auxilia a fala dos alunos questionando sobre suas ações durante a aula. Cabe ressaltar que não há intenção de julgamento por parte do professor, mas o favorecer a percepção do movimento pela criança. Nesse momento, também poderão ser realizados desenhos sobre o que fizeram na aula, sendo essa mais uma forma de expressão.

Ao terminar a aula, é importante educar os alunos para guardarem o material. Isso fará com que se responsabilizem pelo patrimônio da escola.

#### **Para saber mais...**

A fim de que se possa compreender melhor o que foi exposto até aqui, sugerem-se algumas atividades práticas, para crianças até dois anos, que poderão ser adaptadas, sem esquecer de voltar sempre as teorias: construtivista, psicomotricista (funcional ou relacional) e desenvolvimentista motora. Já para crianças a partir dos três anos, aproximadamente, é possível desenvolver, conforme sua escolha e a realidade dos alunos, os planos de aula das abordagens estudadas neste livro.

#### **Atividades sugeridas para crianças de zero a um ano**

Nessa fase do desenvolvimento, as atividades sensório-motoras desempenham papel fundamental na formação da imagem corporal. A postura dos bebês até completar um ano de idade evolui mediante as habilidades motoras reflexas, no estágio de decodificação de informações. Nesse estágio, observa-se determinada sucessão de ações psicomotoras, que poderão ser desenvolvidas em diferentes tempos, conforme os estímulos que a criança recebe, por ex.: ficar de pé sozinha e andar, segurar e



manipular objetos, obedecer a ordens expressas com gesto. É importante tocar nas crianças, pois, além de ser prazeroso, favorece, como já foi dito na parte dois deste livro, a estruturação do esquema e da imagem corporal. Para tal, sugere-se a massagem *shantalla* descrita pelo médico Leboyer (1993). O primeiro ano é marcado por mudanças rápidas e significativas, que vão influenciar toda a vida da criança. É muito importante que sejam observadas as três características motoras desenvolvimentistas que são: um ambiente apropriado e lúdico, tarefas adequadas para crianças pequenas e respeito à individualidade (ritmo). Colocam-se obstáculos ou objetos na sala, para que a criança passe sobre eles e sintá-los em contato com o seu corpo e os manipule da forma como desejar.

É importante oferecer objetos (carrinhos, cadeiras, blocos de espuma, objetos que produzam sons, etc.), para que as crianças possam empurrar; deixar brincar livremente com diversos objetos (exploração) e com outras crianças; o professor deve tocar, afagar, abraçar o corpo da criança, sempre que possível, nas atividades de rotina diária.

### **Atividades sugeridas para crianças de um a dois anos**

Nessa fase, a criança está se deslocando para os movimentos rudimentares, no estágio de pré-controle. A principal característica é o domínio do andar, após vem o subir e descer degraus, o saltar de uma pequena altura e cair, o lançar e receber objetos. Nessa faixa etária, ela irá ampliar a descoberta e a conquista do mundo à sua volta, e também dará início ao simbolismo, ou seja, à capacidade de criar e imaginar, embora muitas vezes ainda não verbalize o que faz. Lembre-se que Piaget e Vigotsky colocam o simbolismo como característica do comportamento da criança a partir dos dois anos e que culmina com o início da linguagem expressiva.

Sugere-se que sejam oferecidos materiais no pátio das escolas para que as crianças possam se dependurar, tais como: galhos, cordas, escadas, sempre sob o olhar de um adulto; proporcionar combinações de movimentos como desafios a serem vividos e aprendidos pelas crianças; mudar a superfície quando possível: grama, areia, tábua, cimento, etc.; favorecer a manifestação do simbolismo pelas brincadeiras, o faz-de-conta, por ex.: nas casinhas do pátio da escola, com a oferta de materiais diversos.

É importante criar hábitos saudáveis por meio de rotinas motoras (hora de brincar, longe das refeições e precedidas de repouso e relaxamento).

A seguir, são oferecidas algumas referências de Planos de Aula, Pautas de Observação e Fichas de Acompanhamento (ou observação), que poderão ser utilizadas em aulas, a partir das teorias estudadas. Lembre-se que é apenas um exemplo, pois não existe somente uma forma de elaborar um plano de aula.

Inicia-se com a abordagem construtivista, que provoca desafios a serem cumpridos pelos conhecimentos prévios das crianças. Ao professor cabe o papel de mediador entre a solução e o problema, dando pistas que estimulem a cognição da criança.



- Crianças brincando com bola

## Planos de aula e avaliação a partir das abordagens estudadas

### Construtivista

#### Plano de Aula (sugestão)

**Tema da aula:** Jogos de liderança e de organização do espaço

**Objetivo:** criar e se desafiar, levando em consideração o conhecimento prévio de movimentos diversificados, afim de obter sucesso em suas ações motoras

**Tempo de duração:** 50min

**Material utilizado:** quadra ou pátio da escola, bolas, cones, bancos, cordas e bambolês

**Ano/série:** 3<sup>a</sup>

#### Estratégias de ensino e aprendizagem:

**Parte inicial:** (5'): roda de conversa sobre o que será feito em aula. Estabelecimento de algumas regras de convivência (respeito, liderança, cooperação, cuidados com o material, ...) entre o grupo.

**Parte principal:** (35')

*Primeira atividade:* brincadeira CHEFE MANDA. Alunos em coluna seguem o trajeto definido pelo chefe (um atrás do outro). Apenas quem está no comando utilizará um material (bolas, cones, cordas, bambolês) e os outros farão os gestos motores sem o material "imitando" o chefe. Todos os alunos deverão ser o chefe. É o professor quem dá o comando para a troca do aluno da frente e do material. Essa parte serve como aquecimento.

*Segunda atividade:* realizar um circuito utilizando bolas, cones, bancos, cordas e bambolês. Dividir a turma em dois grupos, a fim de executarem o circuito uma vez cada um do seu grupo, após isso pedir para cada grupo modificar as

estações do circuito, e todos os integrantes do grupo passam por elas. Depois de realizada essa etapa, os alunos podem desmontar o circuito e montar outro do jeito que quiserem para o próximo grupo realizar a tarefa. Obs.: Essa atividade vai requerer que o professor tenha oferecido subsídios teóricos aos alunos, como conhecimentos prévios, pois a intenção é que os alunos pensem e cheguem ao sucesso de suas ações motoras e não ao fracasso, por ser uma tarefa difícil ou desconhecida. Antes de finalizar essa parte, é sugerido realizar alguma atividade de relaxamento. Por ex.: pedir aos alunos que deitem no colchonete e busquem uma posição confortável. Em seguida, respirem com as mãos sobre o abdome, sugerindo que observem os movimentos que são feitos na inspiração e na expiração e para que escutem seu corpo e relaxem cada vez mais. **Parte final:** (10'): roda de conversa final: nela será estabelecido um diálogo sobre as tarefas. Lembre-se de oportunizar que todos falem ou se expressem por meio de desenhos ou jogos de dramatização (mímicas), visando ao relaxamento.

**Avaliação:** ao professor cabe registrar o que aconteceu na aula. Basicamente se o objetivo foi atingido, portanto, pode formular assim a avaliação: observar se os alunos foram capazes de criar novas atividades a partir de seus conhecimentos prévios.

Dessa forma o professor terá um foco na sua aula, não se perdendo em divagações.

## Psicomotricidade – linha relacional

### Plano de Aula (sugestão)

**Tempo de duração:** 60min

**Objetivos:** este deve ser atingido pelos alunos. Aos construí-lo o professor deve responder segundo Vasconcellos (1995) as questões: o quê, como e para quê?

1. Explorar, exercitar e simbolizar através da utilização dos objetos, espaços e seu corpo, a fim de expandir seu vocabulário psicomotor.
2. Desenvolver diferentes formas de comunicação, por meio da palavra, dos gestos e de formas plásticas de expressão (desenho, pintura, modelagem...), para que a criança participe com seus colegas de forma ativa na sessão.
3. Viver diferentes papéis simbólicos através da liberdade de ação vividos no jogo e exercícios na sessão, a fim de estimular a criatividade e liberar emoções e conflitos.

### Conteúdos: jogos e exercícios

**Pautas de observação:** observar se a criança toma iniciativa ou segue os demais; observar a comunicação (fala sozinho, com os outros, outras formas de comunicação).

**Material utilizado:** quadra da escola, bolas, bancos, cordas, bambolês, bastões, tecidos grandes, madeiras de construções e fantasias

**Metodologia:** a sessão será dividida em três momentos:

**Ritual de entrada (10’):** conversa em círculo sobre o que será feito em aula. Estabelecimento de algumas regras de convivência (respeito, cooperação, cuidados com o material, com seu corpo e o do colega ...) entre o grupo. Comunicar sobre o que acontecerá nos diferentes momentos da sessão. O que não for dito aqui não pode ser cobrado durante a sessão.

**Sessão (35')** *Primeira atividade:* brincadeira sugerida pelo professor(a): juntas, as crianças deverão dizer seu nome e saltar em seguida o mais alto que puderem. Em seguida, avisá-las que podem brincar do que quiserem, atendendo às regras estabelecidas antes pelo professor no ritual de entrada. Quando o professor disser que a brincadeira acabou, devem ajudar a guardar o material e prepararem-se para o relaxamento, conforme as orientações do professor. *Relaxamento:* deitados um ao lado do outro, receberão massagem nas costas feita pelo professor com a mediação de uma bola de borracha. Sugerir para que entreguem o peso do seu corpo ao colchonete e relaxem.

**Ritual de saída (15')**: voltam ao círculo e, cada um na sua vez, falar sobre o que brincou. Os demais, enquanto isso, devem ouvir e respeitar a fala do colega. Não é necessário todos falarem em uma mesma sessão, mas durante o processo. De preferência escrever essa observação tão logo termine a sessão: recomenda-se uma ou duas crianças observadas inicialmente. Pode-se aumentar esse número com a prática.

A fim de diagnosticar se o trabalho desenvolvido está de acordo com o planejamento proposto, é necessária uma avaliação coerente com a realidade dos alunos. Para tanto, sugere-se que sejam considerados os aspectos a seguir descritos.

**Avaliação:** considerando que o professor é o titular da turma, e que proporcionará essa alternativa pedagógica, recomenda-se a utilização de pautas de observação.

A seguir, apresenta-se um quadro que contempla a observação da proposta da psicomotricidade relacional, a partir de algumas pautas, para que possam ser referência, a fim de acompanhar o

processo de evolução dos comportamentos sugeridos em cada criança.

Também podem ser criadas outras pautas, de acordo com a realidade das crianças, mais específicas do seu comportamento para acompanhar a evolução. As observações a partir de pautas oferecem um rol para o acompanhamento das crianças nas sessões.

Salienta-se, entretanto, que tentar observar todos os comportamentos sugeridos, e ao mesmo tempo observar todas as crianças, dificilmente se consegue numa mesma aula.

Abordagem psicomotricista relacional-observação

Nome:

PAUTAS DE OBSERVAÇÃO	DATA	PARECER
<p>Toma iniciativa ou segue os iguais</p> <p>Observar sua comunicação (se fala sozinho, com os outros, outras formas de comunicação)</p> <p>Observar como está estruturada sua linguagem (evolução da linguagem) e presença de dislalia, fala egocêntrica, socializada... Qual predomina quando brinca</p> <p>Observar qual é o jogo de preferência</p> <p>Observar a trajetória da criança na sessão</p> <p>Preferência por objetos</p> <p>Transita entre o movimento técnico e simbólico</p> <p>Tendência a atividades coletivas ou individuais</p> <p>Observar se apresenta inibição para falar das suas produções</p> <p>Observar se cumpre as normas estabelecidas</p> <p>Observar habilidades motoras, ex. saltar, lançar...</p>		

Nome: \_\_\_\_\_

PAUTAS DE OBSERVAÇÃO	DATA	PARECER
Observar as funções psicomotoras, ex.: esquema corporal, coordenação...		
Observar se é capaz de se fantasiar e de quê		
Observar as representações (desenhos, construções nas madeiras)		
Outras pautas podem ser criadas pelo professor		

Recomenda-se que as crianças sejam observadas seletivamente, por exemplo, a cada sessão são escolhidas duas crianças para observar. Isso significa estar atento às crianças escolhidas, a partir das pautas para essa sessão, sem deixar de observar o todo e atender às necessidades do grupo. O tempo será seu aliado e o favorecerá para que tenha cada vez mais domínio dessas tarefas. Como qualquer outra aprendizagem, é necessário praticar. O importante é que todos tenham sido observados no processo em todas as pautas. Isso leva tempo! Calma, haverá tempo durante o ano letivo!

### Ficha de observação

#### Psicomotricidade funcional

Nome: _____						
Funções psicomotoras						
Data	Esquema corporal	Coordenação	Lateralidade	Estruturação espacial	Estruturação temporal	Equilíbrio

**Legenda:** RS – responde sempre; RQS – responde quase sempre; RR – responde raramente



Pode-se fazer uma ficha para toda a turma ou uma para cada criança. Sugere-se ter um caderno com o nome das crianças, e a cada quatro ou cinco páginas, fazer anotações descritivas sempre que observar a criança, com data, pautas que observou e seus comentários sobre a participação na sessão. Ter sempre como direção as pautas escolhidas e outras observações recolhidas na sessão que julgar importante.

### Psicomotricista – linha funcional

#### Plano de Aula (sugestão)

**Tema:** lateralidade.

**Objetivo:** Este deve ser atingido pelos alunos. Ao construí-lo o professor deve responder segundo Vasconcellos (1995) as questões: o quê, como e para quê?

Desenvolver a lateralidade através de experiências motoras lúdicas afim de reconhecer suas habilidades com os diferentes segmentos e lados do corpo.

**Tempo de duração:** 60min.

**Material utilizado:** quadra ou pátio da escola, bolas de tênis, bolas variadas e arcos.

**Pautas de observação:** lateralidade e interação com os colegas.

**Estratégias de ensino e aprendizagem:**

**Parte inicial:** (10'): Conversa sobre os momentos da aula, o que será feito em cada um deles, estabelecimento de algumas regras de convivência (respeito, liderança, cooperação, cuidados com o material, ...) entre o grupo, e que devem cumprir as pautas sugeridas pelo professor(a).

**Parte principal:** (35') *Primeira atividade:* brincar livremente em dupla (uma bola para cada dupla) com bolinhas de tênis e usar a criatividade a partir das pautas sugeridas pelo professor: chutar várias vezes e, de forma diferente, a bola com os pés; lançar a bola com as mãos várias vezes, e de forma diferente; quicar a bola entre a dupla e pegar a bola logo após o primeiro

toque ao chão; depois do segundo toque da bola ao chão, o professor vai aumentando os toques até que as crianças obtenham êxito. Em seguida, sugere que troquem as duplas e façam o mesmo a partir das pautas sugeridas pelo professor(a). Pode-se trocar ainda mais vezes as duplas, caso se entenda que está sendo válido para as crianças.

*Circuito de lançamentos:* criar alguns espaços na sala, para que as crianças possam arremessar bolas de diferentes tamanhos, cores, texturas e pesos e em diferentes lugares como: cestos, caixas, alvos e arcos. Para tal, organizar esses materiais e dividir o grupo em cada um desses espaços. Deixá-los explorarem a seu jeito, só intervindo se necessário. Estipular um tempo para que troquem de lugar com seus colegas. No final, todos devem ter passado por todos os espaços. Aproveitar também para explorar a habilidade ocular, mais especificamente, sugerindo que, em um desses espaços, tenham que fechar um dos olhos para arremessar. Antes de finalizar esse momento da aula, sugere-se realizar alguma atividade de relaxamento. Por ex.: pedir aos alunos que formem duplas; um deve deitar e o outro fazer massagem em toda a parte posterior do seu corpo com uma bolinha de tênis. Se possível, usar como fundo uma música suave de relaxamento, isso facilita a entrega nesse momento.

**Parte final:** (15'): conversa final, quando cada um falará sobre as atividades que realizou e como se sentiu. Reforça-se que cada um fale da sua experiência e ouça com respeito os outros, não há julgamento por parte dos colegas nem do professor sobre a fala de cada um. Pode-se também usar outras formas de expressão como: modelagem, desenho, pintura. Para tal, é necessário mais tempo nesse momento.

### Avaliação

Aqui também sugere-se uma ficha de avaliação, para descrever como foi o comportamento da criança observada a partir das pautas

escolhidas. Nessa ficha, somente aparecem as pautas funcionais, mas também pode ser aplicada ao mesmo tempo outra pauta mais voltada ao aspecto relacional no plano de aula, para que se vislumbre mais essa possibilidade.

Essa escolha foi com a intenção de mostrar que é possível utilizar pautas tanto da linha funcional quanto da linha relacional. Mas, para tal, é preciso estar seguro(a) dessa decisão e saber bem o caminho que se está percorrendo, na busca por melhor entendimento do desenvolvimento integral das crianças, a partir da via corporal.

Também se entende que um caderno com o nome de cada criança e com as observações de cada aula em que a criança for observada favorecem ao professor o acompanhamento do processo de desenvolvimento psicomotor das crianças.

## Desenvolvimentista motora

### Plano de Aula (sugestão)

**Tema de habilidade:** aqui é preciso ater-se à categoria de movimento, escolhendo uma: estabilizadora, locomotora ou manipulativa. Sugere-se que seja desenvolvida uma de cada vez com as crianças pequenas. Quando, individualmente, uma categoria de movimento estiver madura e refinada, deve-se combiná-la com outra categoria. Também deve ser escolhida a habilidade motora fundamental que se deseja trabalhar nessa aula. Por ex.: tema: padrão estabilizador; habilidade: rolagem de corpo.

**Área de conteúdo:** existem três áreas: jogos e esportes; dança, e ginástica. No exemplo da rolagem do corpo é auto-análise.

**Objetivo:** selecionar uma habilidade que se deseje que os alunos aprendam através da categoria de movimento. Ex.: desenvolver a habilidade de rolagem do corpo, iniciando de uma superfície elevada até chegar na plana, atravessando estágios em que se encontram as crianças e ir além. (Esse conteúdo encontra-se no cap. 11 do livro *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*,

de Gallahue e Ozmun (2003), sugerido no capítulo das Habilidades Motoras Fundamentais.

**Metodologia:**

**Duração:** especificar o tempo de duração da aula, com base no planejamento da escola, mas oscila entre 40 e 50 minutos para as crianças.

**Material:** é importante que se utilizem materiais seguros e coloridos, a fim de despertar o interesse da criança. Lembre-se: a criança deve se divertir, mas o professor está trabalhando; portanto, não descuide desses detalhes que fazem a diferença na hora do aprendizado.

**Estratégias de ensino e aprendizagem:** Uma fase prepara para a outra e devem ser planejadas em seqüência.

I – **Parte inicial:** aquecimento – geralmente se inicia preparando o corpo para o movimento, aquecendo as partes que serão mais utilizadas, a fim de não provocar nenhum tipo de lesão (5min da aula).

II – **Parte principal:** são propostas atividades para o desenvolvimento das habilidades selecionadas, lembrando de incluir sempre, numa aula desenvolvimentista motora, os princípios da complexidade (que vai de exercícios simples aos complexos) e da variabilidade (que recomenda variar as atividades, mantendo o mesmo objetivo). Para tanto, é necessário que sejam inseridas muitas variações, a fim de que não seja necessário improvisar (usar 30 minutos de uma aula de 40min).

III – **Parte final:** nessa parte, propõe-se um alongamento, de preferência em forma de uma historinha em que, no final, todas as crianças estejam sentadas e preparando-se para o relaxamento. Pode-se utilizar uma brincadeira cantada, como, por exemplo, escravos de Jó com alguns objetos, ou o próprio calçado da criança, passando aos colegas, ora pela direita, ora pela esquerda, exercitando as relações de tempo, ritmo e direção.

**Avaliação:** será feita através da observação dos estágios (inicial, elementar ou maduro), que devem ser anotados pelo professor, a fim de facilitar seus próximos planos e dando continuidade ao desenvolvimento das habilidades. Lembre-se que são 23 as habilidades propostas por Gallahue e Ozmun (2003) para que se desenvolvam os padrões motores (estabilizadores, locomotores e manipulativos) nos alunos, e isso é conteúdo suficiente para as aulas de Educação Física.

A seguir sugere-se uma ficha de observação, para que seja repetida, no mínimo, duas vezes por ano ou sempre que julgar necessário como auxílio ao planejamento das aulas.

### Ficha de observação

Habilidades Motoras Fundamentais									
Nome:			Data de nascimento: ___/___/___			Peso:		Altura:	
Data 1ª verificação: ___/___/___			Data 2ª verificação: ___/___/___						
Locomotores			Padrões Estabilizadores			Manipulativos			
Estágios de desenvolvimento									
Habilidade	Inicial	Elementar	Maduro	Inicial	Elementar	Maduro	Inicial	Elementar	Maduro

Observação: Insira nos espaços em branco da coluna habilidades as que deseja avaliar, das 23 propostas por Gallahue e Ozman (2003) que estudamos no capítulo Desenvolvimento das Habilidades Motoras.

Crê-se que o conhecimento adquirido sobre o construtivismo, a psicomotricidade funcional e relacional e a abordagem desenvolvimentista motora, vistos nos domínios cognitivo, afetivo, psicomotor e social, para que ocorra a aprendizagem, ficou claro até aqui. Este livro tem a pretensão de aproximar essas abordagens, pois são vistas como complementares. O ser humano, ao ser educado corporalmente, aprende a ter respeito pelo seu corpo e saberá conviver consigo e com os outros.

## Considerações finais

---

Chega-se ao final deste livro, com a esperança de apresentar um novo olhar sobre o desenvolvimento motor das crianças. Espera-se tê-los instrumentalizado para que sigam aprendendo durante toda a vida, uma vez que a educação nunca está pronta.

É muito importante saber que as crianças devem ser estimuladas a partir de um olhar seguro de quem as “orienta”, e que elas são o tesouro mais precioso da humanidade. As crianças são boas por natureza, o mundo dos adultos, às vezes, é que deturpa essa bondade, pelas limitações que são impostas pela família, pela escola e pela sociedade.

A educação do movimento é uma responsabilidade dos profissionais de Educação Física e dos pedagogos que atuam em Educação Infantil. E deve ser levada também aos pais a forma correta de aprender brincando, de educar corporalmente mediante instruções seguras, para que não se formem caminhos neurais errados nas crianças. Sem essa orientação haverá uma grande chance de transformarem-se, no futuro, em adultos com limitações no gesto motor e com dificuldades para desenvolver as atividades do dia-a-dia, por não terem recebido uma boa orientação na infância.

Com o advento da maturação, aos poucos os movimentos reflexos desaparecem e dão lugar a novos movimentos. A partir da locomoção e da manipulação de objetos, a criança construirá uma motricidade básica, que se transformará com a idade, de acordo com os estímulos recebidos do seu meio socioistórico e cultural. Nessa fase da educação infantil, o professor deve estar atento e

disponível para oferecer às crianças múltiplas vivências corporais, envolvendo os mais diversos movimentos, com a clara intenção de aumentar seu vocabulário psicomotor (repertório motor acompanhado dos aspectos afetivo e cognitivo).

Para tal, salienta-se que a ação das crianças deve estar pautada por espontaneidade e por descobertas, a partir de seu próprio corpo. Essas explorações favorecerão o emergir do prazer e da curiosidade, que as levarão a buscarem novos movimentos.

A conduta motora é um marco nas crianças da Educação Infantil e deve ser utilizada em todas as situações da sua rotina na escola, desde as mais amplas, como correr, até as que envolvem menos movimentação, como se alimentar sozinhas. As ações, por mais simples que possam parecer, servem de estímulo e de base para a construção da sua linguagem corporal que, uma vez reconhecida, favorecerá o relacionamento da criança com ela mesma e com o meio que a cerca, tornando-a capaz de se adaptar cada vez mais a diferentes situações no seu cotidiano.

As crianças devem ser tratadas como flores num jardim, sendo regadas com muito amor, carinho, compreensão e paciência. Se os adultos, ao invés de se preocuparem em somente ensinar, também aprendessem com elas, o mundo certamente será mais humano, mais bonito.

Busca-se compartilhar algumas abordagens que foram trabalhadas na nossa trajetória como professoras. E, além disso, as unimos, a fim de aumentar o rol de possibilidades em observações do comportamento psicomotor das crianças nessa etapa da vida, quando o corpo é palco de aprendizagens. E, para finalizar, parafraseia-se Costallat (1983) ao dizer que as aprendizagens iniciam no corpo e a ele retornam.

Sinaliza-se a pretensão de reescrever este livro quantas vezes se fizerem necessárias, pois o conhecimento é dinâmico e a Educação Motora Infantil está como os bebês: recém engatinhando no universo da educação formal.

## Referências

AJURIAGUERRA, J. *Manual de psiquiatria infantil*. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1980.

ARNAIZ, Sánchez Pilar; RABADÁN, Martinez Marta; VIVES Peñalver Iolanda. *A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, Benno; SAMULSKI, Dietmar. *Manual de treinamento psicológico para o esporte*. Novo Hamburgo: Feevale, 1998.

BRANDÃO, Samarão. *Desenvolvimento psicomotor da mão*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORGES, Célio José. *Educação Física para o pré-escolar*. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

BUCHER, H. *Estudio de la personalidad del niño através de la exploración psicomotriz*. Versión Castellana de Enrique de la Lama. Barcelona: Toray-Masson, 1978.

CÉLIA, Luciana dos Santos (Org.). *Aquisição e desenvolvimento infantil (0-12anos): um olhar multidisciplinar*. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

COSTALLAT, Dalila Molina de. *Psicomotricidade: a coordenação visomotora e dinâmica manual da criança infradotada, método de avaliação e exercitação gradual básica*. Porto Alegre: Globo, 1983.



DAHLBERG, Gunilla. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEFONTAINE, J. *Manuel de rééducation psychomotrice*. 4. ed. Paris: Maloine, 1980.

ECKERT, Helen. *Desenvolvimento motor*. São Paulo: Manole, 1993.

FALKENBACH, P. A. *A relação professor crianças em atividades lúdicas: a formação pessoal dos professores*. Porto Alegre: EST, 1999.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1997.

FONSECA, V. *Psicomotricidade*. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1993.

GALLAHUE, David; OZMUN, John. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte, 2003.

GALLARDO, Jorge S. P. *Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação*. São Paulo: FTD, 1998.

GARCIA Rose Marie Reis; MARQUES, Lilian. *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

GODALL, Teresa; HOSPITAL, Anna: 150 propostas de atividades motoras para a educação infantil (de 3 a 6 anos). Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAETINGER, Max. *Criatividade criando arte e comportamento (jogos e brincadeiras)*. Porto Alegre: M.M. Produtores Associados, 1998.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicação educacionalista da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

KEPHART, Newell C. *O aluno de aprendizagem lenta*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KISNER, C.; COLBY, L. A. *Exercícios terapêuticos: fundamentos e técnicas*. São Paulo: Manole, 2005.

LEBOYER, F. *Shantala: massagem para bebês: uma arte tradicional*. São Paulo: Ground, 1993.

LE BOULCH. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LAPIERRE, André e Anne. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos*. Relação psicomotora e formação da personalidade. Uma experiência vivida na creche. São Paulo: Manole, 1987.

LLEIXA, A. T. *A educação física de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEUR, A. de. e L. Staes. *Psicomotricidade: educação e reeducação: níveis maternal e infantil*. São Paulo: Manole, 1989.

MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança ao brincar. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

NEGRINE, A. *Educação psicomotora: a lateralidade e a organização espacial*. Porto Alegre: Pallotti, 1986.

NEGRINE, A. *A coordenação psicomotora e suas implicações*. Porto Alegre: Pallotti, 1987.

NEGRINE, A. *O corpo na educação infantil*. Caxias do Sul: Educus, 2003.

OLIVEIRA, M. K. *O problema da afetividade em Vigotsky*. In: LA TAILLE; PIAGET; VIGOTSKY; WALLON. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA G. C. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*: Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: J. Olympio/ Unesco, 1973.

PIAGET, J.; GRECO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PICQ, L.; VAYER, P. *A educação psicomotora e retardo mental: aplicação aos diferentes tipos de inadaptção*. São Paulo: Manole, 1985.

STUMPF, J. *O jogo nos dizeres e fazeres dos professores de educação física que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2000. Dissertação (Mestrado em ciências do movimento humano) – UFRGS/UCS, Caxias do Sul, 2000.

VAYER, P. A. *Equilíbrio corporal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: plano de ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2005

VAYER, Pierre; TRUDELLE, Denis. *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

VIGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: M. Fontes, 1988.

VIGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: M. Fontes, 1989.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Persona, 1968.

WALLON, H. *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique, 1978.

WINNICOT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## As autoras

**Adelina Soares Lobo** é graduada em Pedagogia – Habilitação em Magistério de Educação Especial. Especialista em Prática Psicomotriz Educativa pela FEEVALE- RS, desde 1996. É Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS/UCS, desde 2001. Atualmente, é professora do Departamento de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, no curso de Licenciatura nas disciplinas: Fundamentos da Psicomotricidade; Prática de Estágio Supervisionado; e Práticas Corporais na Terceira Idade. No curso de Pós-Graduação em Prática Psicomotriz Educativa na UCS, nas disciplinas: Formação Corporal do Professor, Metodologia do ensino da Prática Psicomotriz educativa e Orienta Trabalhos de Conclusão de Curso. No curso de Pós-Graduação em Educação Infantil na disciplina: A criança Corpo e Movimento. No curso de Pós- Graduação em Educação Especial na disciplina: Educação Física Especial. É professora Especialista do Curso de Pedagogia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a disciplina: Corporeidade na Educação.

Na Mergulhão: atividades físicas (Farroupilha.RS) é professora de psicomotricidade relacional e de yoga integral para todas as idades.



***Eunice Helena Tamiosso Vega*** é graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria no RS em 1979. Especialista em Ginástica Rítmica Desportiva-Universidade Federal de Santa Maria desde 1980. É Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2002. Atualmente atua no Departamento de Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, no curso de Licenciatura e Bacharelado, nas disciplinas: Desenvolvimento Motor; Prática de Estágio Supervisionado; Ginástica I; Ginástica II; Educação Física na 1ª e 2ª Infâncias e, no Núcleo de Educação a Distância é professora Especialista do curso de Pedagogia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com as disciplinas: Linguagem Corporal e Corpo, Movimento e Ludicidade.

É professora do Curso de Especialização em Fisiologia do Esporte com a disciplina Desenvolvimento Motor: método de alongamento na UCS. Na Faculdade Cenecista de Osório, orienta Trabalhos de Conclusão de Curso e é professora titular da disciplina de Desenvolvimento Neuropsicomotor. É coordenadora do Laboratório de Desenvolvimento Motor na Universidade de Caxias do Sul. É professora no curso de Pós Graduação Atividades Físicas na Educação e na Saúde da Faculdade Cenecista de Osório nas disciplinas: Desenvolvimento Humano; e Educação e Saúde. Possui um vínculo empregatício com a Secretaria do Estado da Educação, sendo professora concursada desde 1983. Atualmente é coordenadora pedagógica da Escola Estadual de ensino Fundamental Victor de Britto na cidade de Porto Alegre/RS.





*Educação motora infantil: orientações a partir das teorias construtivista, psicomotricista e desenvolvimentista motora* destina-se aos profissionais dos cursos de Pedagogia, Educação Infantil e de Educação Física, que buscam um conhecimento mais elaborado sobre essa fase da vida da criança. As autoras entenderam que era chegada a hora de unir em um livro teorias existentes a respeito do tema, a fim de favorecer a compreensão da evolução psicomotora da criança. Para tal, buscaram referenciais teóricos e práticos, nas abordagens construtivista e psicomotricista, em suas diferentes linhas, bem como desenvolvimentista motora.

ISBN 978-85-7061-558-9



9 788570 615589