

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora

Lenice Ribeiro dos Santos

**BRINCAR E APRENDER: RELAÇÕES ENTRE
PSICOMOTRICIDADE E APRENDIZAGEM NA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM TRABALHO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Rio de Janeiro
2019



Lenice Ribeiro dos Santos

**BRINCAR E APRENDER: RELAÇÕES ENTRE PSICOMOTRICIDADE E
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM TRABALHO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Orientador Professor Germano Nogueira Prado,
PhD.

Rio de Janeiro
2019

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S237 Santos, Lenice Ribeiro dos

Brincar e aprender: relações entre psicomotricidade e aprendizagem na educação infantil: um trabalho de formação docente / Lenice Ribeiro dos Santos. - Rio de Janeiro, 2019.

56 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Germano Nogueira Prado.

1. Educação psicomotora – Estudo e ensino. 2. Educação infantil – Estudo e ensino. 3. Formação docente. I. Prado, Germano Nogueira. II. Título.

CDD 152.385

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Lenice Ribeiro dos Santos

**BRINCAR E APRENDER: RELAÇÕES ENTRE PSICOMOTRICIDADE E
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM TRABALHO DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Psicomotora, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Psicomotora.

Aprovado em: ____/____/____.

Dr. Germano Nogueira Prado (Orientador)
Colégio Pedro II

M.^a Celia Regina Nonato da Silva Loureiro
Colégio Pedro II

M.^a Nuelna Gama Vieira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho à minha falecida mãe, que acreditou em mim, mesmo quando eu mesma não acreditava.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, uma força sobrenatural importante nos momentos de angústia. Um diálogo silencioso, às vezes, era tudo que eu precisava para continuar, para restabelecer a autoconfiança, para me consolar;

Ao meu esposo maravilhoso, Edésio, que eu amo muito, que foi meu anjo aqui na terra e também me consolou quando foi preciso, me deu força nos momentos certos e me ajudou em tudo que precisei;

À minha querida filha, Julia pela ajuda e compreensão. Ela foi mais do que uma filha, mas também uma parceira.

Ao profº Germano, pela sua paciência e orientação;

E por fim, a todos, família e amigos, que me forneceram inspiração e pensamentos positivos para que pudesse conquistar meus objetivos.

*Sentir é compreender.
Pensar é errar.
Compreender o que a outra pessoa pensa é discordar dela.
Compreender o que a outra pessoa sente é ser ela.
(Fernando Pessoa)*

RESUMO

SANTOS, Lenice Ribeiro dos. **Brincar e aprender**: relações entre psicomotricidade e aprendizagem na Educação Infantil: um trabalho de formação docente 2019. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Psicomotora) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2019.

O presente trabalho visa apontar, através de um estudo de caso, as possíveis relações entre a Educação Infantil e a Educação Psicomotora, utilizando práticas de ensino lúdico. O estudo de caso foi realizado numa escola da rede privada da cidade do Rio de Janeiro, onde fizemos um trabalho de formação docente com as professoras da Educação Infantil. Assim, este trabalho teve como meta principal fazer com que as professoras repensassem os objetivos do ensino pré-escolar, apontando na direção de uma preocupação com o desenvolvimento psicomotor. Num primeiro momento, realizamos uma capacitação teórica, em horário de atividades extra-classe, oferecidas pela escola, em busca da aquisição de conhecimentos sobre as estruturas psicomotoras, nos dizeres de Fonseca (2014); sobre o papel do corpo na aprendizagem com base no livro *A simbologia do movimento* de Lapierre e Aucouturier (2012); sobre a integração entre os processos motores, cognitivos e emocionais de acordo com Wallon (2013); e sobre a importância das estruturas sensório-motoras na construção da inteligência conforme Piaget (1970, 1994, 1999, 2013). Em seguida realizamos a coleta de dados por meio de dois instrumentos: questionário e quadro de atividades, para que pudéssemos captar o nível de conhecimento e práticas sobre a psicomotricidade pelas professoras. Por fim, realizamos uma capacitação prática a fim de propiciar a junção entre os conhecimentos adquiridos na capacitação e sua aplicabilidade. A mudança de paradigmas observada na comparação entre as práticas anteriores e posteriores ao estudo nos conduz a um projeto de continuidade e expansão do estudo com intenção de procurar outras escolas particulares onde possamos implementar outros programas de formação docente.

Palavras-chave: Educação Psicomotora. Educação Infantil. Formação docente. Estudo de caso.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 OBJETIVOS.....	13
2.1 Objetivo geral.....	13
2.2 Objetivos específicos.....	13
3 JUSTIFICATIVA.....	14
4 O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
4.1 O corpo e a inteligência.....	15
4.2 O corpo e a afetividade.....	18
4.3 O corpo em movimento.....	21
4.4 O corpo e a organização praxica.....	24
5 FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO.....	26
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	28
6.1 Capacitação teórica- Horário pedagógico.....	28
6.2 Instrumento de coleta de dados I: Questionário.....	32
6.3 Instrumento de coleta de dados II: Quadro de atividades.....	39
6.4 Formação acadêmica e trabalho com psicomotricidade.....	40
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE-A QUESTIONÁRIO.....	48
APÊNDICE-B QUADRO DE ATIVIDADES.....	56

1 INTRODUÇÃO

As práticas envolvendo atividades que contemplem o desenvolvimento psicomotor devem ser consideradas como metodologia que se integra ao ensino, já que a aprendizagem não é um processo independente do desenvolvimento psicomotor. Uma educação que se preocupe com o desenvolvimento psicomotor será uma educação que compreenda a necessidade de formação integral das crianças, não apenas nos seus aspectos intelectuais, mas em todos os aspectos da sua existência, incluindo sua formação biopsicossocial. Essa formação deve contemplar suas habilidades socioemocionais, em integração com o seu desenvolvimento cognitivo e motor.

O presente trabalho visa narrar a trajetória de cinco professoras da Educação Infantil de uma escola particular da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, durante um projeto de capacitação promovido pela sua direção. A motivação da direção para promover essa capacitação era prevenir problemas de aprendizagem dos alunos, através de um trabalho mais intenso no campo da psicomotricidade, porém para nós, antes de tudo era necessária a observação sobre o lugar do corpo nas relações de ensino aprendizagem, por isso narraremos a seguir um episódio que ilustra bem estas relações.

As identidades serão preservadas utilizando as seguintes designações: P1 (professora do maternal I); A1 (aluna do maternal I); S (secretária da escola); e para indicar nossa fala utilizaremos o termo observadora.

Observadora: O que houve com A1? Porque não está brincando com os colegas?
P1: A1 me mandou fazer uma coisa que eu nem posso repetir. Observadora- Me conta.
P1: Tinha uma atividade do livro que precisava ser feita, então combinei que os alunos iriam fazer uma atividade antes de brincar, mas quando olhei o livro, percebi que eram duas atividades. Foi aí que a S falou: Ah vai se f...! Observadora: Hum?! P1: Mas como eu briguei com ela, agora não quer mais brincar. S: Ela passou dos limites. Observadora: Quem passou dos limites? P1 não respondeu imediatamente, mas alguns dias depois nos chamou e disse: Lembra quando você me perguntou quem havia passado dos limites? Agora já sei que fui eu.

Nosso trabalho se constituiu como uma pesquisa qualitativa, de estudo de caso, sobre as práticas psicomotoras nas turmas de Educação Infantil desta escola, que se iniciou diante dos questionamentos suscitados na observação do episódio supracitado. Qual a diferença entre brincar e aprender na Educação Infantil? Porque a atividade do

livro se constitui em aprendizagem enquanto a brincadeira se constitui em lazer, mesmo na Educação Infantil?

A escola pesquisada possui uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental e seis turmas de Educação Infantil e um Berçário. O Berçário funciona em tempo integral de 7h às 19h. As demais turmas funcionam em dois turnos. O primeiro de 8h as 12h e o segundo de 13h as 17h, mas a escola também oferece a opção de horário integral para os alunos das demais turmas. Os alunos do integral estudam num turno e no outro fazem refeições, recebem cuidados de higiene e aula de reforço.

A escola também oferece atividades extraclasse, a saber:

- 1) Aula de inglês, uma vez por semana;
- 2) Aula de educação física;
- 3) Aula de informática, 1 vez por semana;
- 4) Aula de culinária, de 15 em 15 dias;
- 5) Aula de música;
- 6) Visita dos bichinhos, sob tutela do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), de 15 em 15 dias;
- 7) Aula de judô, 1 vez por semana (opcional);
- 8) Aula de balé, 1 vez por semana (opcional).

Nosso trabalho de formação docente busca apontar para um tipo de pedagogia onde o corpo seja fonte e canal de aprendizagem; que observe a presença da Educação Psicomotora na Educação Infantil em seus aspectos estruturantes; que descreva como as práticas de ludicidade no ensino pré-escolar podem contribuir no diálogo corporal entre os atores do cenário educacional.

O estudo apresenta a seguinte estrutura:

- Apresentação do referencial teórico, correspondente ao capítulo 4;
- Apresentação dos pressupostos metodológicos, correspondente ao capítulo 5;
- Apresentação e discussão dos dados, correspondente ao capítulo 6;

O capítulo 4 foi dividido em seções, a saber

- O corpo e a inteligência;
- O corpo e a afetividade;

- O corpo em movimento;
- O corpo e a organização praxica.

O capítulo 6 foi dividido em três seções, a saber:

- 6.1 Capacitação teórica- Horário pedagógico;
- 6.2 Instrumento de coleta de dados I: Questionário;
- 6.3 Instrumento de coleta de dados II: Quadro de atividades.

Para fundamentar nosso trabalho, abordamos os seguintes temas: as estruturas psicomotoras, de acordo com Fonseca (2014); as práticas psicomotoras, baseadas em Lapiere e Aucouturier (2012); as teorias sobre a integração dos processos mentais, nos dizeres de Wallon (2013); e as atividades construtivas do sujeito, segundo Piaget (1970, 1994, 1999, 2013).

Nossa fundamentação se iniciará com apresentação de teorias de autores que, sendo da área da psicologia, teceram considerações sobre o papel do corpo na construção de identidade, personalidade, pensamento e desenvolvimento. Evoluirá, em seguida, para um diálogo entre os processos pedagógicos e psicomotores. Por fim, apresentaremos noções sobre a psicomotricidade relacional, sempre fazendo interlocuções entre a psicologia, a psicomotricidade e a pedagogia.

A apresentação das vivências, assim como as respostas do questionário das professoras, será feita com a preservação de suas identidades. Assim, cada professora, será chamada com a denominação P (de professora), acrescida dos numerais até 5.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Observar a presença da Educação Psicomotora na Educação Infantil em seus aspectos estruturantes, nos quais o corpo seja fonte e canal de aprendizagem e os aspectos emocionais sejam analisados em integração com os aspectos cognitivos.

2.2 Objetivos específicos

- Prevenir problemas de aprendizagem;
- Introduzir noções sobre Educação Psicomotora;
- Promover atividades pedagógicas com o corpo;
- Apresentar as relações entre Educação Psicomotora e aprendizagem.

3 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho justifica-se pela percepção de que a aquisição de estruturas psicomotoras deveria ser a principal preocupação das professoras da Educação Infantil, uma vez que ela fornece a base para a aquisição de conteúdos considerados escolares.

O brincar promove o desenvolvimento de estruturas motoras, emocionais e cognitivas muito importantes no período pré-escolar, portanto, a proposta de introduzir práticas psicomotoras na Educação Infantil se justifica pela necessidade de uma formação docente que contemple o brincar como atividade promotora de desenvolvimento psicomotor.

A necessidade de trabalhos de formação docente nos parece urgente, na medida que presenciamos as relações entre professores e alunos ocorrendo nos mesmos moldes da escola tradicional, mesmo na Educação Infantil, como comprova a história com a qual abrimos a introdução, que exemplifica como o corpo é desconsiderado nas práticas da Educação infantil.

4 O LUGAR DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 O corpo e a inteligência

Os estudos sobre psicomotricidade apontam para uma realidade cada vez mais passível de ser constatada: o diálogo entre a motricidade, a emoção e a inteligência. Autores como Lapierre e Aucoeur (2012) e Fonseca (2014) descrevem os processos psicomotores como a integração de aspectos motores, cognitivos e afetivos. Esta integração já está presente na teoria de Piaget (2013), por isso, iremos discorrer sobre alguns aspectos da teoria de Piaget, que nos parece antecipar o conceito de Psicomotricidade, como desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo.

Entendemos que Piaget (2013) descreve os processos de formação de estruturas motoras e mentais de forma simultânea, sendo o aparecimento das estruturas mentais um prolongamento do desenvolvimento das estruturas motoras.

O desenvolvimento das estruturas motoras é descrito como período sensório-motor, fase na qual o corpo é o principal instrumento de interação entre o organismo e o meio. Nesta fase, a inteligência necessita muito mais das interações do corpo com o meio para se desenvolver, devido à carência de esquemas operatórios.

O pensamento operatório ocorre quando a criança já é capaz de representar mentalmente objetos e situações. Pensar de forma abstrata, na ausência da situação concreta. É o momento da inteligência simbólica como produto da inteligência prática ou sensório-motora.

Os sentidos (sensório) e a motricidade (motor) são qualidades intimamente ligadas ao corpo. Enquanto a inteligência sensório-motora estaria ligada ao corpo, a inteligência reflexiva estaria ligada à mente e seria resultado da inteligência sensório-motora.

No momento em que os esquemas reflexos se transformam em esquemas adaptados e as reações circulares começam a se estabelecer, vemos a construção gradativa das funções cognitivas no bebê, quando ocorrem as reações circulares secundárias e a função cognitiva se estabelece através dos esquemas motores.

De acordo com Montoya (2011) muitos comentadores de Piaget interpretam que na segunda fase de seus estudos o elemento social é abandonado em favor do elemento biológico, porém, Montoya (2011) argumenta que Piaget critica a teoria sobre o papel determinante dos processos sociais no desenvolvimento do pensamento, considerando a dialética entre os processos sociais e biológicos de desenvolvimento cognitivo, evitando assim reducionismos endógenos ou exógenos.

Parece-nos que não há ruptura entre a abordagem da origem social do pensamento e a da origem biológica, mas um fenômeno que Montoya (2011) descreve como continuidade com reconstrução, pois os conhecimentos adquiridos nos períodos iniciais serão incorporados num sistema maior, como consequência de novas descobertas.

Se nas pesquisas iniciadas por Piaget na década de vinte as conquistas conceituais realizadas pela criança são explicadas em função da socialização lingüística e de interações sociais, nas pesquisas realizadas na década de trinta e quarenta, a explicação das origens da linguagem e do pensamento é buscada na interiorização do esquematismo sensório-motor da criança, portanto na atividade construtiva do sujeito. (MONTROYA, 2011).

Isso significa que a segunda abordagem de Piaget deve ser entendida de forma complementar à abordagem anterior. Ou seja, os elementos biológicos agem em integração com os elementos sociais na formação do pensamento. Os elementos sociais do pensamento apresentam um foco maior na linguagem, enquanto os elementos biológicos têm maior foco na atividade construtiva do sujeito.

Assim como não precisa haver ruptura entre a abordagem sociológica e a biológica, também não precisa haver ruptura entre o pensamento e o corpo. Podemos perceber, na descrição de Piaget (1970), que os esquemas motores e mentais alcançam um estágio de integração. A atividade construtiva do sujeito deve ser estabelecida através da experimentação, que é um elemento fundamental para o desenvolvimento da função cognitiva.

A primeira abordagem de Piaget atendia aos pressupostos sociais, enquanto que a segunda atendia aos pressupostos das ciências naturais _ no caso, a Biologia. No entanto, de acordo com Montoya (2011), não devemos entender esses dois momentos de Piaget como momentos antagônicos. Ao contrário, os dois momentos nos parecem dialógicos e evidenciam a interação dos aspectos sociais e biológicos do sujeito.

Sintetizando, a assimilação e a acomodação que primeiro são antagônicas, uma vez que a primeira permanece egocêntrica e a segunda é imposta pelo meio exterior, complementam-se uma à outra à medida que se diferenciam, e a coordenação dos esquemas favorece reciprocamente o desenvolvimento da acomodação. É assim que, desde o plano sensório-motor, a inteligência supõe uma união cada vez mais estreita da experiência com a dedução, união essa de que o rigor e fecundidade da razão serão, mais tarde, o seu duplo produto (PIAGET, 1970, p. 426).

Montoya (2011) considera que a primeira abordagem buscava explicar o pensamento a partir da linguagem e das interações sociais, enquanto a segunda abordagem

buscava essa explicação em mecanismos mais internos e mais profundos. Esta última, por sua vez, se apoia nos comportamentos observados nas condutas sensório-motoras, que se constituem como a base da inteligência.

A análise da construção do pensamento da criança servirá de base para sustentar nossa argumentação. Mais especificamente, as conquistas dos subestágios III, IV e V do estágio sensório-motor, quando Piaget (1970) descreve uma maior participação de esquemas mentais e motores. Os esquemas motores predominam durante os subestágios I e II, segundo Piaget, mas, gradativamente, o diálogo entre os esquemas motores e mentais vai se estabelecendo.

Nos estágios pré-operatório e operatório, a atividade do corpo pode ser tão importante quanto no estágio sensório-motor. A novidade é que, conforme as experiências corporais vão se intensificando e se tornando mais complexas, ocorre a integração entre as funções mentais e motoras. A transição da inteligência prática para a inteligência refletida não parece implicar a supressão da primeira, mas no diálogo entre as duas.

Em resumo, o problema da invenção, que constitui o problema central da inteligência, segundo muitas perspectivas, na hipótese dos esquemas não requer qualquer solução especial porque a organização, de que a atividade assimiladora é uma prova, é essencialmente construção e, assim, é efetivamente invenção desde o início. É por isso que o sexto estágio, ou estágio da invenção por combinação mental, nos apareceu como o “coroar” dos cinco anteriores, e não como o início de um período novo: desde a inteligência empírica dos quarto e quinto estágios, mesmo desde a construção dos esquemas primários e secundários, este poder de construção está a germinar, e revela-se em cada operação (PIAGET, 1970, p. 387).

Ao defender a tese de que a inteligência prática seria a base para a construção da função cognitiva, Piaget parece dar ao corpo um lugar mais privilegiado que seus antecessores. Conforme afirma Lapierre (2010, p. 14), “Piaget, com a epistemologia genética, situa o corpo, a atividade motora e perceptivo motora como bases primeiras e fundamentais da inteligência”. Se a construção das funções cognitivas ocorre através da atividade sensorial e motora, o corpo é, segundo Piaget, o primeiro canal de aprendizagem do sujeito.

A inteligência sensório-motora é exatamente aquela que interessa para o nosso trabalho, já que ela explicita também os processos que pretendemos evidenciar: a linguagem não-verbal e o corpo em movimento.

4.2 O corpo e a afetividade

De acordo com Gratiot-Alfandery (2010), a integração entre os processos psicológicos, biológicos e sociais são explicitados desde os primeiros escritos de Wallon. Sua experiência como educador, médico e psicólogo lhe forneceram os dados necessários para a construção de uma teoria que contemplasse estes três aspectos de maneira equivalente.

Na esteira dos processos emotivos encontra-se a motricidade. Wallon (2013) entende que os processos afetivos e motores são indissociáveis, então a motricidade pode ser considerada como a livre expressão dos afetos, mas os afetos também impulsionam os atos motores.

Em relação à motricidade, Wallon (2013) destaca também que ela é vicária da maturação neurológica, mas, ao mesmo tempo, é voltada para o outro, sendo, portanto, um produto da evolução biológica e social do ser humano.

Os fatores sociais, afetivos e biológicos são tratados com a mesma relevância. Wallon (2013) reconhece o papel da maturação funcional na evolução psíquica do sujeito, embora ponha em relevo o papel das interações e suas mútuas implicações. Ele considera pertinentes as observações sobre as manifestações orgânicas que parecem impactar de forma incisiva os processos psíquicos.

Para Wallon (2013) os intercâmbios com o meio e os estímulos sempre são necessários, mas sua utilização só se torna realmente eficaz no momento em que as condições biológicas da função atingem a maturação. Estímulos e circunstâncias apropriadas sempre são necessárias na evolução psíquica e motora, principalmente quando se trata de crianças.

A maturação biológica, segundo Wallon (2013) deve ser considerada um fator decisivo na evolução psíquica do sujeito, mas não tem força suficiente para explicar a totalidade dos processos psíquicos. No entanto, considera que não se pode negar o surgimento na evolução psíquica de atividades novas, cuja fonte necessária é o despertar funcional de estruturas orgânicas que atingem a maturidade.

As atividades realizadas pelas crianças são fonte e canal de aprendizagem. As primeiras atividades realizadas pelas crianças são as sinergias involuntárias dos bebês, seguidas pelas atividades referentes aos atos e efeitos. Estas últimas não nos parecem diferir da descrição de Piaget (1970) sobre as reações circulares, que Wallon (2013)

descreve como a união do ato e do efeito. As primeiras manifestações psíquicas dos bebês parecem se referir à afetividade, segundo Wallon (2013), e, a elas, são acrescentadas o ato motor, seguido do conhecimento.

A afetividade dos bebês é descrita por Wallon (2013) através de interações entre funções orgânicas e sociais. As contrações tônicas, viscerais e musculares estão envolvidas na formação dos processos emocionais, mas não podem explicá-las de forma cabal, embora a descrição da atividade tônica dos músculos dos bebês esteja intimamente ligada à descrição de seus estados emocionais. As crianças pequenas são predominantemente emocionais, mas, aos poucos, diante das situações sociais, elas vão se tornando mais racionais.

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas, precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta, a automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, a reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico (WALLON, 2013, p. 122).

Wallon (2013) considera que as funções intelectuais, emocionais e motoras são indissociáveis e cita o fato de os behavioristas terem feito do movimento o seu objeto exclusivo de estudo como argumento para dar o mesmo status a estas três funções, porém, diferentemente de Piaget, que reforça o papel estruturante dos movimentos do corpo em sua interação com os objetos, Wallon (2013) destaca o papel estruturante dos movimentos do corpo em relação ao espaço e em relação ao outro. Para ele estas relações começam a se estabelecer desde o nascimento. Inicialmente o espaço se caracteriza apenas pelo movimento ou o espaço vivido: é o espaço motor. Em seguida o espaço passa a ser também representado.

A conquista do espaço ou a evolução das relações do corpo com os objetos para as relações do corpo com o espaço (somatognosia), parece ser um marco importante no desenvolvimento motor e não a repetição de movimentos em busca da perfeição.

Um determinado movimento não pode ser distinguido de sua projeção no espaço. Sua orientação pertence a sua estrutura. Há um espaço motor que, por outro lado, ainda não é o espaço representado, nem o espaço conceitual; ao contrário do que diz o senso comum, que une níveis funcionais diferentes e faz deles uma realidade imutável, necessária, que se impõe por si mesma e de uma só vez. Não cabe opor o movimento a um meio em si onde deveria encontrar secundariamente suas determinações locais (WALLON, 2007, p. 150).

Concomitantemente ao desenvolvimento dos níveis funcionais no domínio do espaço ocorrem as relações com o outro. Para Wallon (2013) as relações com o outro também têm seu início desde o nascimento e evoluem do aspecto amalgamante, próprio dos recém-nascidos, ao estágio da oposição, próprio das crianças pequenas.

A atração que a criança sente pelas pessoas que a rodeiam é das mais precoces e das mais poderosas. A total dependência em que a colocam suas necessidades em relação a elas a torna muito rápido sensível aos indicadores das disposições das pessoas para com ela e, reciprocamente, aos resultados obtidos delas mediante suas próprias manifestações. Disso decorre, no limiar de sua vida psíquica, uma espécie de consonância com o outro. Inicialmente impensada, essa consonância poderá se tornar mais deliberada à medida que os progressos de sua atividade lhe derem meios de se distinguir e de se opor (WALLON, 2007, p. 200)

Diferentemente de Piaget (1999), que diz que a socialização se dá por meio da superação do egocentrismo, Wallon (2013) considera que somos naturalmente seres sociais, tanto que apresentamos uma tendência para a socialização desde o berço. As relações com o outro fornecem à criança pequena as bases para o seu desenvolvimento psicomotor. As interações entre adultos e crianças são de extrema importância para o desenvolvimento da criança, já que os pequenos carecem de estruturas motoras para realizar os movimentos necessários ao seu desenvolvimento mental. A interação com o meio e com o outro se constitui em elemento determinante de desenvolvimento psicomotor.

4.3 O corpo em movimento

Esta seção se destina a tecer considerações sobre as práticas psicomotoras defendidas por Lapiere e Aucouturier (2012): as práticas psicomotoras desenvolvidas a serviço da pedagogia.

De acordo com os autores citados, as práticas psicomotoras por eles elaboradas, inicialmente, foram desenvolvidas com o intuito de corrigir ou prevenir déficits nas áreas

de coordenação dinâmica e estática ou óculo-manual, corpo próprio, esquema corporal, organização espacial, etc.

As práticas psicomotoras decorrentes desse tipo de concepção estão estreitamente ligadas às preocupações escolares tradicionais. Elas se destinam a corrigir ou prevenir problemas de aprendizagem, e os projetos desenvolvidos são organizados da seguinte maneira: objetivos da educação física são alcançados por meio de atividades de coordenação estática e dinâmica (equilibração); as tarefas relacionadas ao grafismo escrita são precedidas de atividades de coordenação óculo-manual (motricidade fina); as atividades de matemática e leitura são preparadas por meio de exercícios de estruturação espaço-temporal.

Contudo, essa prática revela situações em que os objetivos buscados não são alcançados por conta de carências ligadas aos aspectos emocionais. Neste caso, a deficiência é apenas o reflexo aparente, a expressão de um distúrbio muito mais profundo e situado em outro lugar. Este lugar pode ser a insegurança de um espaço afetivo mal vivenciado na sua relação com o outro e com o objeto.

Diante das condições de total ineficiência dos métodos aplicados para corrigir problemas de coordenação, houve uma evolução para uma abordagem educativa global, que leva em consideração os aspectos afetivos em conjunto com os aspectos motores.

As práticas psicomotoras propostas por Lapierre e Aucouturier (2012) se baseiam na livre expressão da criatividade e dos interesses dos sujeitos que foi por eles denominada de “atividade motora espontânea”. O educador oferece apenas os estímulos para que essa atividade se desenrole com a disponibilidade do espaço e do material. Sua interferência deve ser mínima, apenas o suficiente para enxertar situações que proporcionem a segurança dos participantes com a atividade.

As práticas psicomotoras são realizadas pelos autores no intuito de estabelecer múltiplas relações, quais sejam: sujeito/objeto, sujeito/espaço, sujeito/outro. Por isso se intercalam entre atividades coletivas e individuais. As relações do sujeito com os objetos são carregadas de afetividade.

A relação com o objeto prepara o sujeito para a relação com o espaço e evolui para a relação com o outro. O papel de objeto passa a ser de coadjuvante. A relação com o outro deixa de ser restritiva e passa a ser comunicativa. A verdadeira expressão comunicativa do sujeito se constrói através do corpo em movimento. Esta evolução pode ser observada no ato de brincar. O protagonismo do objeto (transicional) cede lugar ao protagonismo do corpo e suas relações com o outro e com o espaço. A relação com o

outro através do diálogo tônico está em evidência nesta teoria, mas o objeto pode ser um agente facilitador deste diálogo.

É o diálogo corporal, que constitui a fase inicial e fundamental da comunicação com o mundo. A partir daí, dar-se-á um distanciamento que passará pelo objeto transicional, pelo contato e pelo afastamento do objeto, pelo contato e pelo afastamento do outro, até a noção de permanência, tão bem estudada por Piaget, que permitirá uma comunicação abstrata através do objeto ausente, tendo como resultado a linguagem e todos os meios de comunicação abstratos (LAPIERRE; AUCOUTURRIER, 2012, p. 43).

Os movimentos elaboram e põem em prática uma atividade motora capaz de mobilizar áreas corticais do cérebro, a partir da atividade das áreas subcorticais responsáveis pelas percepções internas, propioceptivas, a percepção das tensões musculares e das nuances dessas tensões; elas estão ligadas ao prazer primitivo do movimento biológico.

Há um prazer do movimento, em si mesmo e por ele próprio, sem qualquer finalidade; e se entendemos por sexualidade, segundo a definição de Freud, tudo o que consiste no prazer do corpo, podemos dizer que todo gesto vivenciado, isto é, não estereotipado e intelectualizado, tem um conteúdo sexual difuso e primitivo no nível do prazer de ser, de existir na mobilidade de seu corpo. Podemos também dizer que toda modulação tônica (isto é, conteúdo emocional) do gesto, pelo fato de estar relacionada com as estruturas mais arcaicas do cérebro (rinocéfalo, hipotálamo, etc), desperta as sensações primitivas e mais profundas em relação pulsão vital do movimento biológico (LAPIERRE; AUCOUTURRIER, 2012, p. 50).

A aprendizagem escolar ou pré-escolar pressupõe uma relação entre a criança e o adulto. Esta relação se faz inicialmente através do movimento e em seguida através da linguagem oral e escrita. O brincar se constitui como o meio eficaz de comunicação entre a criança, o adulto e outras crianças, portanto, os brinquedos e as atividades lúdicas podem ser um canal de troca e aprendizagem para as crianças.

Na escola tradicional se privilegia a linguagem oral como meio de transmissão de conhecimentos dos adultos para as crianças, mesmo na Educação Infantil, mas para Lapierre e Aucouturrier (2012), a criança pequena necessita de uma linguagem mais comprometida com o movimento e com o brincar para se comunicar. O brincar propicia a expressão de gestos em relação aos objetos, ao espaço e aos outros capazes de estabelecer relações de troca e aprendizagens mais condizentes com o universo infantil.

A socialização que a criança necessita para se envolver em atividades escolares e que tem sido um dos maiores objetivos da Educação Infantil, segundo Lapierre e

Aucouturier (2012), deve ser alcançada por meio de trocas autênticas com os outros em função dos objetos e dos espaços compartilhados em situações reais de convivência. Os confrontos que culminam com o entendimento fazem parte do processo e precisam de situações de jogo e atividades coletivas para se desenvolverem.

A expressão racional ou abstrata, parece ser o objeto mais almejado pela escola e a pré-escola tem se tornado o lugar de antecipar essa expressão. No entanto, encurtar o tempo destinado à expressão motora e ao brincar, no intuito de alcançar mais rapidamente uma pretensa racionalidade, parece ter o efeito oposto. A racionalidade se constrói através da elaboração cada vez maior dos movimentos do corpo. Explorando as possibilidades de interação com o espaço, com os objetos e com o outro, através dos jogos e das brincadeiras é que a criança pode desenvolver sua expressão racional.

Conforme vimos em Lapiere e Aucouturier (2012), o período da Educação Infantil deveria ser o momento de dar ênfase ao movimento espontâneo da criança. Antes de iniciar com as atividades dirigidas cujo objetivo é o desenvolvimento da coordenação motora deveria se introduzir atividades espontâneas que desenvolvem não só a coordenação motora, mas também a socialização, a afetividade e a cognição.

4.4 O corpo e a organização prática

Neste capítulo, pretendemos relacionar nossas motivações no trabalho de formação docente com a teoria de Fonseca (2014) sobre a organização prática e a dispraxia na criança.

Fonseca (2014) define práxia como movimento voluntário, complexo, consciente, planejado, coordenado, intencional, aprendido, autoengendrado e autorregulado produzido pelo ser humano.

Ao longo da filogênese, a práxia humana evoluiu da invenção e utilização de instrumentos até a invenção e criação da escrita. Ao longo da ontogênese, ela evoluiu da tonicidade até a práxia fina.

A organização prática pressupõe um conjunto de habilidades que põem em ação múltiplas funções cerebrais, desde suas áreas subcorticais (medula, tronco cerebral, núcleo vestibular, cerebelo, sistema límbico e tálamo), até os lobos frontais, sede das funções de planificação e regulação dos movimentos.

A evolução ontogenética obedece a um avançar de patamares denominados como unidades funcionais. Fonseca (2014) dividiu a organização prática em três unidades

funcionais. Cada unidade compõe um sistema de funções interligadas denominadas como módulos.

Os módulos integram as unidades funcionais de acordo com os substratos neurológicos que são ativados durante a execução do movimento voluntário dos seres humanos.

A primeira unidade funcional, localizada nas áreas subcorticais do cérebro, é responsável pelas funções de sobrevivência. Os módulos que compõem a primeira unidade funcional são: o módulo da tonicidade e o módulo da postura ou equilíbrio.

A tonicidade do corpo garante a elasticidade dos membros inferiores e superiores, a capacidade de relaxação, a realização de movimentos rápidos, etc. A locomoção bípede, exclusiva da espécie humana, é propiciada pelo controle postural. Ela é responsável pelas conquistas adaptativas que os seres humanos alcançaram, ao longo da evolução, e pelo desenvolvimento neuropsicológico da criança.

A segunda unidade funcional, localizada na parte posterior do cérebro, é responsável pela consciência corporal. Os módulos que compõem a segunda unidade são o módulo da lateralização, o módulo da somatognosia e o módulo da ecognósia.

A lateralização se constitui pela especialização hemisférica, que permite criar habilidades preferenciais ou dominantes em uma das extremidades do corpo. De acordo com Fonseca (2014), a especialização decorre da dominância manual (práxia fina), que se desenvolve graças ao fabrico e uso de objetos ao longo da filogênese humana.

O módulo da somatognosia inclui funções psiconeurológicas bem mais conhecidas, a saber: noção do corpo, esquema corporal e imagem corporal. Sua localização cerebral se refere ao córtex parietal, considerado um centro integrador essencial de representação do corpo e do espaço.

O módulo da ecognósia, cujos substratos neurológicos são, respectivamente, os lobos occipitais e os temporais, integra a estruturação espacial-temporal. De acordo com Fonseca (2014) a percepção do corpo projeta-se na percepção do espaço, sem essa percepção estruturante, a memória de trajetos, de itinerários, de rumos, de topografias etc, não seriam possíveis. A terceira unidade funcional compreende os módulos da práxia global (macropráxia) e fina (micropráxia), cujos substratos neurológicos se constituem nos lobos frontais; responsáveis pelas funções de planificação e execução motoras.

As integrações entre os fatores afetivos e intelectuais, explicitadas em Wallon (2013), mais as teorias neuropsicológicas, em Lúria (1986) fornecem as bases para os estudos de Fonseca (2014) sobre a organização práxica humana. Para ele, os substratos

neurológicos, que dão conta das funções descritas nos sete módulos psicomotores descritos nesse capítulo, interagem entre si e entre os aspectos sociais e afetivos do ser humano.

A partir das unidades funcionais do modelo de Lúria, Fonseca (2014) constrói os sete fatores psicomotores, a saber: tonicidade, equilibração, lateralização, noção do corpo, estruturação espaço-temporal, práxia global e práxia fina.

A práxia fina parece ser o coroar do desenvolvimento humano, a conquista da racionalidade humana, já que seu desenvolvimento propicia um salto na evolução. A partir do domínio das habilidades manuais o homem ascende em direção ao desenvolvimento da linguagem oral (oromotricidade), que podemos considerar a maior conquista da humanidade.

No entanto, é necessário que a conquista da práxia fina seja alcançada de forma construtiva, por meio de interações e experiências. Ademais as habilidades que constituem a práxia fina são resultado do desenvolvimento de outros fatores psicomotores que participam das funções de programação, regulação e verificação das atividades preensivas e manipulativas mais finas e complexas.

O edifício que constrói a psicomotricidade humana é composto pelos sete fatores acima citados, por isso privilegiar atividades que desenvolvem a práxia em detrimento dos demais fatores, nos parece um equívoco e uma prática a ser desconstruída, através do acesso a uma formação docente que considere o brincar como meio importante no desenvolvimento dos sete fatores psicomotores, descritos por Fonseca (2012).

O desenvolvimento da linguagem oral e escrita parece ser o maior objetivo a ser alcançado na escola e recentemente também na pré-escola, sendo que a linguagem escrita tem sido buscada cada vez mais precocemente. A preocupação com o domínio da linguagem escrita, tem embotado o entendimento acerca dos processos construtivos que levam a esta conquista. Percebemos na escola estudada que as atividades que buscam desenvolver a práxia fina se constituem quase como exclusividade na Educação Infantil.

5 FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO DE CASO

A pesquisa se baseou no trabalho de formação docente que se realizou em 3 etapas. Na primeira, propusemos um horário pedagógico para conduzir discussões sobre a integração dos processos intelectuais e físicos dos alunos da Educação Infantil, através de estudos de textos. Na segunda, aplicamos um questionário para colher dados sobre o entendimento que as professoras obtiveram sobre a psicomotricidade. Na terceira, realizamos atividades pedagógicas com o corpo nas turmas da Educação infantil.

A realização do projeto de formação docente subsidiou o delineamento da pesquisa como um estudo de caso, na modalidade de pesquisa participante, devido ao envolvimento da responsável com a realidade observada.

De acordo com Gil (2017, p.34), o estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

O estudo de caso nos permitiu uma ampla descrição sobre a relação das professoras da Educação Infantil com a psicomotricidade, na escola pesquisada, atendendo aos propósitos enumerados por Gil (2017, p.34), a saber:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos ou experimentos.

Visando pesquisar sobre de que maneira é vista a importância da psicomotricidade no contexto ensino-aprendizagem de alunos em idades pré-escolares se fez necessário obter instrumentos de pesquisa que avaliassem o que os professores da Educação Infantil A coleta de dados se realizou a partir de dois instrumentos: o questionário e o quadro de atividades. O questionário se constituiu de três etapas: identificação, formação e a relação das professoras com a psicomotricidade. A etapa concernente à relação dos professores com a psicomotricidade continha os seguintes questionamentos:

O desenvolvimento psicomotor dos alunos é;

As atividades psicomotoras que realizo com os meus alunos são as seguintes;

Quando realizo atividades de psicomotricidade meu objetivo é;

A responsabilidade pelo desenvolvimento psicomotor dos meus alunos é.

Os casos selecionados para a pesquisa foram as 5 professoras que atuam direta e indiretamente na Educação Infantil. As professoras serão identificadas pela inicial P (professora) acrescidas dos numerais de 1 a 5.

O quadro de atividades continha 28 atividades e um espaço destinado a indicar a frequência com que cada atividade se realizava: sempre, às vezes, raramente e nunca. As atividades foram selecionadas a partir da nossa memória de jogos e brincadeiras mais algumas sugestões das próprias professoras.

A escola que possui 453 alunos se situa na zona norte da cidade e possui na Pré-escola 05 professoras entre os turnos manhã e tarde. Entre as professoras da Educação Infantil 3 são formadas no magistério em nível médio, 1 é formada em Pedagogia e 1 em História, com uma pós-graduação em História do Brasil. A escola possui sala de reforço escolar para ajudar alunos que se encontram em dificuldades de aprendizagem.

O estudo de caso propicia a oportunidade de fornecer material para uma análise sobre a prática pedagógica praticada antes e depois da realização da capacitação. O estudo realizado durante a capacitação visa apresentar uma mudança de paradigma quanto ao entendimento das professoras sobre a importância da Educação Psicomotora na Educação Infantil.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1 Capacitação teórica- horário pedagógico

A primeira etapa da capacitação, correspondente ao período de agosto de 2017 a agosto de 2018, se constituiu de um estudo de texto com quatro professoras titulares das turmas de Educação Infantil e uma professora de reforço, que tinha muito contato com os alunos da Educação Infantil.

Todas as professoras são formadas no magistério em nível médio; duas graduadas, sendo uma em Pedagogia e outra em História. A professora formada em História possui também uma Especialização em História do Brasil.

A professora formada em Pedagogia atua como professora há 16 anos e tem 33 anos de idade; a professora formada em História atua como professora há 6 anos e tem 25 anos de idade. Das três professoras formadas no magistério em nível médio, a primeira tem 25 anos de idade e atua há 6 anos no magistério; a segunda tem 26 anos de idade e atua há 4 anos no magistério; a terceira tem 36 anos de idade e atua há 2 anos no magistério.

Nossa proposta era um horário pedagógico que ocupasse o momento das atividades, extraclasse, que a escola oferecia: aula de inglês, informática e etc.

Observamos muitas dificuldades na realização do estudo de textos. A primeira se referia ao tempo, que se restringia a uma atividade extraclasse; a segunda era que as professoras das turmas de crianças menores eram solicitadas a permanecer com os alunos, durante algumas atividades extraclasse; a terceira era que os textos eram entregues com antecedência para serem lidos e debatidos, porém, raramente a leitura prévia acontecia; a quarta era a necessidade de confecção de enfeites comemorativos, indumentária alusivas a datas e outras no horário das atividades extraclasse.

O dia da semana destinado ao estudo era escolhido, inicialmente, de forma aleatória para que pudéssemos ajustar o momento em que as professoras estivessem mais disponíveis. Nas primeiras semanas descartamos os horários das aulas que não eram semanais. Depois de um período de seis meses descartamos, também os horários das aulas semanais Educação Física, Judô, Balé e Música. As aulas de Balé e Judô eram opcionais, então apenas uma parte da turma saía da sala para a aula. A presença das professoras era solicitada frequentemente nas aulas de Música e Educação Física. Ademais também achamos importante a permanência delas nestas aulas, pela natureza dos estudos que realizaríamos.

Após seis meses percebemos que os melhores dias para os encontros seriam terça-feira (aula de inglês) ou sexta-feira (aula de informática). A partir da nossa disponibilidade optamos pela terça-feira.

Durante um ano realizamos mais ou menos 10 encontros, com duração de 45 minutos para cada professora em áreas variadas da escola, externas: quadra, refeitório, parquinho, e internas: biblioteca, sala de música.

Realizávamos o estudo a partir de situações concretas que trouxessem à tona conceitos trabalhados nos textos a serem estudados, por meio de questionamentos. Algumas vezes dramatizávamos situações cotidianas para colocar em destaque conceitos que o texto continha.

O principal objetivo da capacitação era a prevenção de problemas de aprendizagem nos alunos, motivada pelas dificuldades de aprendizagem de um aluno que já cursava o 1º ano do ensino fundamental mas apresentava um desenvolvimento muito aquém dos outros alunos de sua turma. Uma das hipóteses levantadas por nós como causa do problema acima era a insuficiência de estímulos adequados no campo psicomotor deste aluno durante a Educação Infantil.

A proposta da direção era prospectar um novo paradigma de ensino, voltado para as experiências concretas a fim de contribuir no desenvolvimento intelectual dos alunos. Ela entendia que, como pós-graduanda em Educação Psicomotora, poderíamos contribuir para essa mudança.

Os textos selecionados foram os seguintes:

- Xisto e Benett. A Psicomotricidade: uma ferramenta de ajuda aos professores na aprendizagem escolar (XISTO; BENETT, 2017);
- Cunha. Piaget- Psicologia Genética e Educação (CUNHA, 2017);
- Cavicchia. O Desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida (CAVICCHIA, 2017);
- Duarte; Batista. DESENVOLVIMENTO INFANTIL: Importância das atividades operacionais na Educação Infantil (DUARTE; BATISTA, 2017).

P1 apresentou uma grande disponibilidade para a atividade e sempre nos pedia para fazer uma exposição sobre o texto, mesmo que ela não tivesse lido antes. Observamos, a partir desses estudos, que ela começou a realizar várias atividades lúdicas

e diminuiu as atividades do livro, do caderno de desenho e atividades em folhas de ofício também. Portanto, podemos inferir que o alcance da primeira etapa, apesar de ter sido reduzido, foi muito significativo, na medida em que alcançou resultado favorável. Poderemos observar o resultado do estudo realizado com a P1 nas respostas do questionário aplicado com as professoras.

P2 gostava de ler os textos enviados mas apresentava resistência em participar do horário pedagógico. Alegava que seu horário de atividades extraclasse era suficiente apenas para preparação de material de aula e arrumação de sala. Iniciou a capacitação de fato no final de 2018, por ocasião da avaliação dos alunos do maternal II.

P3 iniciou a capacitação como professora do berçário nos dois turnos, de agosto a dezembro de 2017, mas depois passou a atuar no 1º turno como professora do berçário e, no 2º turno, como professora do maternal I. Como professora do berçário, não tinha horário disponível para a capacitação que a escola oferecia; como professora do maternal, tinha poucas oportunidades, já que seus alunos eram mais dependentes da sua presença durante as atividades extra-classe.

P4, apesar de, muitas vezes, ter seu horário pedagógico reduzido por conta da preparação de aulas e correção de cadernos e livros, sempre nos procurava para fazer o estudo dos textos que ela sempre lia antecipadamente.

P5 não trabalhava na escola na época no início dos estudos. Começou a trabalhar no início do ano letivo, no reforço escolar. Sua maior demanda eram as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Observamos que as professoras, no geral, refletiram sobre o papel estruturante do brincar na aprendizagem das crianças da Educação infantil. Entretanto, P1 foi a única que realmente introduziu as atividades lúdicas, mas só pode acrescentar as atividades lúdicas no lugar dos trabalhos na folha de ofício, pois os trabalhos do livro tiveram que permanecer.

As outras professoras alegaram não ter condições de fazer a mesma mudança que P1 fez, porque o próprio sistema da escola não permitia. Alegaram que P1 conseguiu porque era professora do maternal 1, apesar de ela ter continuado a mudança no ano letivo seguinte, quando passou a atuar em uma turma de maternal 2, no primeiro turno, e em uma turma de maternal 1, no segundo turno.

Neste ano sua decisão de substituir os trabalhos em folha de ofício foi tão firme, que ela dispensou o uso de pasta de elástico destinada a guardar esses trabalhos. P1 disse

aos responsáveis que não iria mais usar, porque já tinha o livro para as crianças fazerem trabalhos em folhas e que eles aprendiam mais com as brincadeiras.

P2 atuava na outra turma de maternal 2, juntamente com P1. Apesar disso, ainda resistia em substituir pelo menos os trabalhos que ficavam na pasta por atividades lúdicas. P2 alegava que sua resistência se referia ao sistema da escola, que desejava que os alunos do maternal 2 chegassem à pré-escola 1 dominando alguns conteúdos de alfabetização, como a escrita do nome em letra caixa alta.

P3, apesar de ser professora do maternal, também considerava que a aprendizagem dos alunos que completavam 2 anos deveria ser trabalhada em folhas de A2, que são maiores que as de A4, mas que entendemos que tem o mesmo significado das folhas de A4. Ambas têm o objetivo de introduzir conteúdos abstratos. São representações de conceitos matemáticos, linguísticos naturais e sociais. Tanto as folhas de A4, quanto as folhas de A2, apresentam noções simbólicas, que remetem a conceitos sobre natureza, sociedade, linguagem e matemática.

Entendemos que experiências com a natureza, atividades concretas sobre a sociedade, a matemática e a linguagem, tenham um significado bem mais apreensível por parte de crianças de 2 anos. De acordo com Piaget (2013), é necessário que o desenvolvimento do pensamento simbólico esteja consolidado, por meio da linguagem, para que as crianças possam trabalhar com atividades abstratas.

Não observamos mudanças em P3 nesse quesito. Mesmo no ano letivo seguinte, quando ficou no berçário no turno da manhã e com o maternal 1 à tarde, ela continuou a pautar suas atividades pedagógicas em folhas de ofício, para complementar as atividades do livro. Apenas descontinuou essa prática porque dividia o plano de aula com P1, que já não acreditava mais nessa pedagogia.

P4 estava encantada com a pedagogia de P1, mas não achava que conseguiria adotar as mesmas práticas, porque sua turma, pré-escola 1, tinha que terminar o ano dominando a escrita do nome com letra cursiva, além de ter iniciado a alfabetização, com o domínio dos fonemas simples. No ano letivo seguinte, P4 permaneceu resistindo a pedagogia de P1 até agosto, mas, ao perceber que não estava conseguindo êxito com a alfabetização na pré-escola, resolveu se arriscar a fazer um trabalho diferente.

P5 não estava na escola no início da primeira etapa (agosto de 2017). No início do ano letivo de 2018, quando chegou na escola, demonstrou grande interesse em participar, apesar de não estar atuando em uma turma, e sim no reforço escolar. No entanto, as

questões que levantou na sua prática de reforço escolar revelaram uma busca por uma pedagogia crítica dos conteúdos descontextualizados.

6.2 Instrumento de coleta de dados I: questionário

Nesta seção trataremos do primeiro instrumento utilizado na coleta de dados do estudo de caso. A coleta se iniciou após a realização da capacitação teórica, porém se estendeu ao longo da capacitação prática, fato que atribuímos à necessidade que as professoras manifestaram em responder as perguntas corretamente.

O que podemos notar nas respostas das professoras, de forma geral, é que todas demonstram, na primeira resposta, reconhecerem a importância da psicomotricidade na Educação Infantil. Contudo, na segunda, revelam a preocupação de que as práticas psicomotoras sejam relacionadas com os conteúdos que são tipicamente escolares, como o ensino da matemática, das ciências e da língua escrita.

Estas práticas têm o claro objetivo de prevenir possíveis lacunas que possam ocorrer no aprendizado e costumam ter o caráter de exercícios, que visam treinar e testar os alunos nas habilidades diretamente relacionadas com o ensino de conteúdos escolares.

As consequências desse tipo de prática psicomotora, em que os objetivos escolares assumem o protagonismo, é tornar as práticas psicomotoras algo carregado da tensão própria dos testes e exercícios destinados a avaliar o nível de aprendizagem dos conteúdos escolares de matemática, língua portuguesa, ciências, geografia e história, conforme indicam Lapierre e Aucouturier (2012).

No entanto, apesar do caráter cristalizador de condutas que observamos em algumas atividades, consideramos também o caráter estruturante dessas atividades. Apesar da intencionalidade das professoras, algumas atividades podem propiciar momentos de pura magia para os alunos, constituindo-se em algo muito mais rico em oportunidade de construção de habilidades motoras, cognitivas e emocionais. Algumas atividades são introduzidas com objetivos restritos, mas terminam por promover o desenvolvimento global, integrando várias estruturas.

Ao ser questionada quanto à importância do desenvolvimento psicomotor, P1 respondeu:

O desenvolvimento psicomotor dos alunos é:

De maior importância no desenvolvimento infantil. É indispensável que a escola trabalhe este lado com os pequenos, pois é a partir disso que as crianças

podem elaborar melhor seus movimentos e tudo o que se refere ao que está em volta, inclusive na sala de aula. Fatores como lateralidade, organização e noção espacial, esquema corporal, devem ser trabalhadas em favor do aluno.

Ao ser questionada sobre as atividades que realiza, P1 respondeu:

As atividades psicomotoras que realizo com os meus alunos são as seguintes:

- 1-Trabalho com areia, de desenhar na areia;
- 2-Esconder grãos de feijão dentro da massinha e depois procurar;
- 3-Passar por dentro do túnel;
- 4-Pular dentro do bambolê, com letras, cores e números;
- 5-Andar em cima do barbante, em linha reta e curva;
- 6-Pega-pegas;
- 7-Fazer aviãozinho;
- 8-Danças folclóricas;
- 9-Pula pipoquinha;
- 10-Bola em cima bola em baixo;
- 11-Relógio das atividades;
- 12-Bater palmas no ritmo da música;
- 13-Trenzinho.

A primeira resposta de P1 demonstra que ela tem consciência da importância de se desenvolver estruturas psicomotoras na escola, mas as atividades 1, 2, 4, 5, 8 e 11, da segunda questão, revelaram claramente a sua intenção de trabalhar estruturas específicas que visam ajudar no aprendizado do grafismo-escrita, da matemática e conhecimentos sobre a sociedade.

P2 não respondeu à primeira questão e, ao ser questionada sobre as atividades que realizava, respondeu:

As atividades psicomotoras que realizo são as seguintes:

- 1-Estimular a motricidade fina através de atividades que precisam cobrir letras;
- 2-Atividades com músicas;
- 3- Passar pelo circuito de obstáculos;
- 4-Passar por dentro de um retângulo;
- 5-Morto-vivo;
- 6-Jogo da memória;
- 7-Fantoches.

Na atividade 1 está bem clara a intenção de relacionar as atividades psicomotoras com as atividades de alfabetização. Na atividade 2, apesar de não citar que as músicas eram para lançar letras, números e outros conceitos matemáticos, pudemos observar que isso acontecia. As atividades 3, 4 e 5 não parecem se destinar à aquisição de noções de matemática e escrita, mas também parecem ter objetivos bem definidos, como a aquisição de habilidades físicas.

Esta análise não foi feita a partir da descrição da atividade, mas na observação de como essa atividade foi colocada no plano de aula do materna II. A atividade 7 desenvolvia várias habilidades motoras e afetivas, embora não fosse esta, a intenção da atividade. Observamos através do plano de aula a intenção de trabalhar conteúdos sobre natureza e sociedade, do livro. Ainda não havia conhecimento sobre a indissociabilidade entre os processos afetivos, motores e cognitivos.

P3 citou diversas estruturas psicomotoras na primeira questão: postura, que se refere à tonicidade; ritmo, que se refere à organização temporal; realizar movimentos espontâneos, que se refere não só à motricidade global, mas também às estruturas cognitivas; e equilíbrio.

Ao ser questionada quanto à importância do desenvolvimento psicomotor, P3 respondeu:

O desenvolvimento psicomotor dos alunos é:

-É fundamental para desenvolver o equilíbrio, coordenação e fortalecer os músculos e ajudar a realização de movimentos espontâneos. É um processo de aprendizado e ajuda a desenvolver habilidades diversas. Ex.: postura, ter ritmo, ter coordenação corporal etc.

No entanto, atividades da segunda questão parecem se destinar a duas estruturas específicas: motricidade global e motricidade fina.

As atividades psicomotoras que realizo são as seguintes:

- 1-Pular o bambolê;
- 2-Andar em cima do barbante;
- 3-Andar em zig-zag pelos cones;
- 4-Passar por dentro do túnel;
- 5-Usar giz de cera;
- 6-Rasgadura.

P4 revelou uma noção da psicomotricidade como integração de processos psíquicos e motores, demonstrando uma visão de que os processos psicomotores se referem ao corpo.

Ao ser questionada quanto à importância do desenvolvimento psicomotor, P4 respondeu:

O desenvolvimento psicomotor dos alunos é:

De suma importância para o desenvolvimento psíquico e motor do indivíduo. É através deste que a criança conhece seu corpo e suas habilidades.

No entanto, na segunda resposta, apenas as atividades 5 e 6 parecem trabalhar o corpo como unidade, enquanto as demais visam o desenvolvimento de estruturas psicomotoras específicas.

As atividades psicomotoras que realizo são as seguintes:

- 1-Rasgar, amassar papel e fazer bolinha;
- 2-Dançar seguindo o movimento;
- 3-Pular num pé só;
- 4-Entrar no tatame que possuam as letras ou as formas geométricas indicadas pela professora;
- 5-Meus pintinhos venham cá ¹;
- 6-Estátua.

P5, em sua primeira resposta, mostrou uma visão ainda que instintiva da psicomotricidade como relação entre o corpo e o psiquismo.

Ao ser questionada quanto à importância do desenvolvimento psicomotor, P5 respondeu:

O desenvolvimento psicomotor dos alunos é:

Indispensável que a escola trabalhe este lado psicomotor, pois é a partir disso que as crianças elaboram melhor os seus movimentos. Hoje vejo muitos alunos com dificuldade de realizar movimentos simples como pular com os dois pés. Também vejo falta de educação, o aluno que não pensa e executa o movimento de qualquer maneira.

¹ “Meus pintinhos venham cá”: esta brincadeira se realiza da seguinte forma: em grupo grande de crianças escolhe-se um elemento que será a galinha e outro que será a raposa. A galinha deverá se posicionar a frente do grupo maior que serão os pintinhos, à uma certa distância enquanto a raposa ficará ao lado do grupo maior. Quando a galinha disser a palavra chave todos os pintinhos deverão correr em sua direção, enquanto a raposa tentará capturar alguns dos pintinhos antes que eles toquem na galinha.

No entanto, a segunda resposta também revelou o caráter de exercício voltado para o desenvolvimento de habilidades específicas. Ela revela a mesma preocupação que as demais, com o desenvolvimento de habilidades motoras, expressas na atividade 2 (motricidade fina); atividade 3 e 4 (motricidade global).

Contudo, a atividade 1 apresenta outro fator psicomotor, o esquema corporal. A atividade 5 demonstra uma visão mais ampla sobre a psicomotricidade, abordando aspectos corporais e emocionais.

As atividades psicomotoras que realizo são as seguintes:

- 1-Cantar a música da Xuxa (cabeça, ombro, joelho e pé);
- 2-Colares de macarrão ou miçangas;
- 3-Circuito com cones, corda, minhocão;
- 4-Equilibrar objetos de um ponto ao outro;
- 5-Mímica: rir, chorar, fazer caretas, piscar.

P2 e P4 demonstraram uma preocupação maior com a motricidade fina por causa da própria estrutura da escola, que estabelece metas para o final da Educação Infantil, que se equiparam ao que se espera no final da alfabetização. A análise das respostas dadas por essas duas professoras revela a base de uma discussão sobre a inclusão da língua escrita na Educação Infantil. As relações entre Psicomotricidade e Educação Infantil também são explicitadas através dos questionários.

Parece-nos que todas consideram que estabelecer relações entre aprendizagem e psicomotricidade consistem em realizar atividades psicomotoras que contenham conteúdos escolares.

Também observamos que as professoras, além de realizarem as práticas psicomotoras com a preocupação de ligá-las aos conhecimentos da língua escrita, da matemática, da sociedade e da natureza, ainda priorizavam as atividades que trabalham uma estrutura por vez. Ou seja, de maneira fragmentada. A fragmentação então era dupla, pois se referia tanto à psicomotricidade quanto ao ensino da língua escrita, da matemática; ou dos conhecimentos da sociedade e da natureza.

Observamos que as professoras da Educação Infantil trabalhavam com as crianças atividades que exigiam o desempenho de funções de práxia fina, com mais frequência do que trabalhavam os demais fatores. Como nós entendemos o fator práxia fina como o telhado do edifício que compõe o desenvolvimento psicomotor, estranhemos muito a pouca presença de atividades que exigissem o desempenho de fatores psicomotores, que

também contribuem para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita como a organização espaço-temporal, a noção do corpo e a lateralidade.

Mesmo quando se apresentava uma atividade que exigia o desempenho de outras funções, geralmente se referia à práxia global. Poucas atividades continham tarefas ou movimentos que propiciassem o desenvolvimento de habilidades de identificação do tempo e do espaço; das partes e funções do corpo; relações do próprio corpo com o ambiente.

Apesar de as respostas para a segunda questão terem apresentado uma quantidade expressiva de atividades que trabalham habilidades corporais compatíveis com o desenvolvimento de vários fatores psicomotores, percebemos que estas atividades são realizadas com pouca frequência.

Como o questionário menciona apenas as atividades e não a frequência com que elas são realizadas, poderíamos ter a falsa impressão de que os sete fatores psicomotores estão trabalhados, por isso recorreremos à observação direta e ao quadro de atividades, a fim de verificar essa frequência.

P1, por exemplo listou apenas duas atividades destinadas a trabalhar a práxia fina e onze atividades destinadas a trabalhar os outros fatores psicomotores, no entanto, percebemos que na prática as duas primeiras atividades faziam parte da rotina escolar, enquanto as demais eram realizadas de forma espaçada.

Portanto, o fato de termos uma quantidade pequena de atividades de práxia fina se comparada à quantidade de atividades direcionadas aos demais fatores psicomotores, não significa que a frequência das de práxia fina é menor do que a frequência das atividades que trabalham outros fatores psicomotores.

P1 demonstrou que sua visão de psicomotricidade se ampliou para outros fatores psicomotores, além da práxia fina, e as atividades dirigidas que caracterizam a visão da psicomotricidade como exercício deram lugar às atividades livres.

Quando realizo atividades de psicomotricidade meu objetivo é:

Ajudar no desenvolvimento infantil. Para que meu aluno aprenda de forma divertida e prazerosa.

Melhorar os movimentos do corpo, a noção de espaço, a coordenação motora e também o ritmo. Estes objetivos são alcançados através das brincadeiras como correr, brincar de bola, boneca, jogos etc.

P2 demonstrou, neste questionamento, ter percebido a importância dos demais fatores psicomotores no desenvolvimento das crianças.

Quando realizo atividades de psicomotricidade meu objetivo é:

Estimular e incentivar os movimentos do corpo e a identificação das partes do corpo humano; orientação espacial e lateralidade; fazendo a criança se expressar; valorizando sua autoestima.

A relação entre a criança e o meio em que ela vive. Sempre estimulando seu desenvolvimento afetivo, motor e psicológico; ligado ao processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

P3 reforça a importância do desenvolvimento motor das crianças, o corpo e suas relações com o espaço. Relacionamos sua visão sobre a psicomotricidade ao módulo da somatognosia, descrito por Fonseca (2014).

Quando realizo atividades de psicomotricidade meu objetivo é:

Estimular o desenvolvimento da criança, é reforçar as habilidades e a construção de conhecimento sobre o seu corpo sobre o seu espaço e possibilitar ações com diversidade.

P4 demonstra a preocupação exclusiva com o desenvolvimento motor.

Quando realizo atividades de psicomotricidade meu objetivo é:

Desenvolver as habilidades motoras das crianças para que consigam conhecer seu corpo e suas habilidades.

P5 não revelou nessa resposta a mesma visão sobre as relações entre o corpo e a afetividade revelada na segunda questão. Parece, portanto, que na prática ela promove esta relação, mas não tem consciência disso.

Quando realizo atividades de psicomotricidade meu objetivo é:

Estimular o desenvolvimento psicomotor da criança.

A quarta questão revelou que todas as professoras consideram a psicomotricidade como um conteúdo escolar, sendo que P3 e P4 assumem para si a responsabilidade, enquanto P1 e P5 dividem essa responsabilidade com a escola. P2 não respondeu a esta questão.

P1 cita também o papel da família como promotora do desenvolvimento infantil.

A responsabilidade pelo desenvolvimento psicomotor dos meus alunos é:

Na minha opinião, todos. A escola, os responsáveis e todos os educadores são responsáveis pelo desenvolvimento psicomotor das crianças.

A escola deve permitir que os educadores passem para os responsáveis e os próprios responsáveis veem os resultados em casa. Mas quem tem o papel principal de promover o desenvolvimento psicomotor é a escola. Porque a escola

é a principal fonte de informações para os pais. Seria como quando a coordenadora passa para os pais as propostas da escola, seria como uma proposta. As escolas ficam com as informações arquivadas, sem passar as propostas psicomotoras que devíamos passar para os pais. Sobre o desenvolvimento as fases certas para ensinar cada conteúdo.

Na verdade, as vezes nem mesmo nós professoras sabemos sequer o básico para ensinar nossos alunos. Por isso erramos e erramos feio. Viramos as costas, fazemos cara de nojo e achamos bobagem, só que o futuro de nossas crianças está nas nossas mãos. Pensamos que já sabemos tudo e não sabemos. Precisamos voltar para a escola faculdade... Ou conversar mais com pessoas como você.

Estamos ignorando as fases do desenvolvimento infantil. Nós temos a obrigação de saber sobre Piaget, Vygotsky, Maria Montessori e outros.

P3 destaca também a importância da coordenação motora.

A responsabilidade pelo desenvolvimento psicomotor dos meus alunos é:

É minha responsabilidade trabalhar a psicomotricidade dos alunos, pois faz parte da rotina, principalmente na educação infantil, onde devemos ficar atentos e trabalhar o máximo.

O desenvolvimento motor é fundamental para o desenvolvimento da criança.

A pessoa sem coordenação motora, é um trem fora dos trilhos.

P4 revela, neste questionamento, uma noção de totalidade do ser, considerando não só os fatores psicomotores, mas também os aspectos sociais.

A responsabilidade pelo desenvolvimento psicomotor dos meus alunos é:

Os principais responsáveis em despertar na criança estas habilidades são os professores da educação infantil. Onde a criança é preparada para a sua vida social, para a realização de condutas psicomotoras que levarão a descoberta e os capacitarão para a leitura.

P5 salienta a necessidade de haver consonância entre os objetivos da escola e corpo docente, dando ênfase às dificuldades impostas pelo sistema.

A responsabilidade pelo desenvolvimento psicomotor dos meus alunos é:

A escola deveria estimular a psicomotricidade e o professor executar o desenvolvimento.

6.3 Instrumento de coleta de dados II: quadro de atividades

O quadro de atividades se destinava a fornecer sugestões de atividades capazes de introduzir práticas pedagógicas com o corpo nas turmas de Educação Infantil da escola.

Por isso, além atividades dirigidas, sugerimos que as professoras realizassem atividades espontâneas com os alunos, com o intuito de melhorar a comunicação entre eles e as professoras.

O quadro de atividades apresentava o nome de brincadeiras que compõem o nosso folclore, além de espaços destinados a registrar a frequência de realização de cada atividade. O objetivo do quadro era envolver as professoras nas práticas psicomotoras, através de atividades pedagógicas com o corpo.

Acreditávamos que as sugestões poderiam envolver as professoras nas práticas psicomotoras, a fim de fornecer uma percepção sobre a integração entre os processos físicos e mentais que ocorrem durante o desenvolvimento infantil.

Iniciamos esta coleta de dados listando atividades elaboradas por nós e perguntando com que frequência as atividades eram realizadas, mas depois sugerimos que as professoras acrescentassem as suas atividades. Percebemos que as professoras procuraram listar atividades que tivessem semelhança com as atividades que já estavam apresentadas, por isso não veremos as atividades que aparecem no questionário representadas no quadro de atividades.

Na busca por estratégias para trabalhar as questões motoras, cognitivas e afetivas sugerimos a introdução do trabalho em grupo integrando a atividade motora às atividades pedagógicas, nos mesmos moldes sugeridos por Lapierre e Aucouturier (2012, p. 20) “visando a busca da comunicação, a aceitação do outro, o entendimento, relação de ajuda, a estrutura de um grupo cooperativo e autogestor”.

Curiosamente a tendência de privilegiar as atividades de práxia fina apresentada no questionário não se repetirá no quadro. Justamente porque as atividades de práxia fina são de nossa sugestão. Sendo que as atividades de práxia fina que geralmente eram trabalhadas pelas professoras não constam no quadro.

Assim, tanto as atividades que desenvolvem a práxia fina, quanto as que desenvolvem outros fatores psicomotores apresentam uma frequência de baixa no dia-a-dia da escola e este fato pode ser observado no quadro.

Observamos, por meio do quadro atividades, que as professoras utilizavam o bambolê em várias situações, menos para um movimento muito conhecido e difundido por várias gerações, o dito “fazer bambolê” que consiste em rodar o bambolê em volta da cintura, do braço e do pé. Em vez disso, o bambolê era utilizado para realizar atividades que visavam fixar conceitos de matemática e conhecimentos sobre a linguagem escrita.

A atividade com o bambolê, realizada pelas professoras consiste em distribuir os bambolês no espaço e acrescentar letras, números ou cores dentro deles. Assim ao comando da professora devem se deslocar para o bambolê indicado por ela. A prática descrita acima, nos remete à tendência de relacionar cada estrutura psicomotora a uma habilidade escolar específica, conforme afirmam Lapierre e Aucoturrier (2012). Já a brincadeira que sugerimos nos remete a rituais de uso coletivo que são reproduzidos pelo grupo.

P1 foi a primeira a iniciar o preenchimento do quadro. Como já havia iniciado as práticas de ensino lúdico, preencheu seu quadro com atividades que já tinha feito, enquanto as demais começaram a preencher a partir da data que receberam.

P3 demonstrou muita preocupação em realizar as atividades do quadro, mas observamos que sua visão de psicomotricidade ainda se apresentava na perspectiva de um exercício físico com vistas a desenvolver estruturas específicas.

P4 também revelou essa visão inicialmente, mas achou interessante a diferença que se apresentou no uso do bambolê e resolveu oferecê-lo às crianças de forma livre e observar. Assim que ela pegou os bambolês, as crianças pegaram-nos e começaram a exhibir os comportamentos que sugerimos que eles exibiriam se o objeto fosse usado de maneira espontânea, e não para introduzir atividades escolares.

De acordo com Lapierre; Aucoturrier (2012), quando os objetos são introduzidos em atividades espontâneas, eles remetem a rituais de uso coletivo que são reproduzidos pelo grupo. Os momentos em que as crianças expressam seus desejos e sentimentos é quando experimentam movimentos de regressão relacionados as primeiras manifestações de diálogo tônico que se estabelecem entre mãe e filho. As experiências de regressão coletiva, em que se manifestam os rituais sociais também fazem aflorar nas crianças os seus simbolismos inconscientes por meio dos movimentos.

Por isso, assim que P4 permitiu que os alunos realizassem movimentos espontâneos, os elementos nascidos dos rituais coletivos que habitam no seio da sociedade puderam se manifestar. Para Lapierre; Aucoturrier (2012), estes rituais revelam a autenticidade do ser e são mediadas pelo uso dos objetos. Estes processos se constituem no diálogo tônico que deve se estabelecer entre o educador e a criança, para que se alcance a motivação necessária à aprendizagem, à medida que o diálogo tônico revela os interesses da criança e aponta para o caminho que devemos conduzir o ensino.

Os princípios da psicomotricidade relacional instituídos por Lapierre; Aucoturrier (2012) apontam para uma pedagogia interessada nas potencialidades da criança e nos

interesses reais dos alunos, como descoberta motivacional para a aprendizagem, ligadas à sua afetividade.

P4 apresentou uma mudança significativa em sua avaliação sobre os alunos. No começo da capacitação ela avaliava positivamente uma aluna que assimilava os conhecimentos dados pela escola, demonstrando uma preocupação extrema com a correção, e só considerava certo o que estivesse idêntico ao modelo. P4 avaliava esse comportamento como um problema psicológico, mas o considerava bom para a aprendizagem.

Depois de um ano percebemos que esse comportamento foi detectado em outro aluno da mesma idade que a primeira tinha há um ano atrás. Porém a avaliação de P4 mudou completamente. Parece que P4 já percebe que a psicologia e a pedagogia da criança são indissociáveis, conforme afirma Wallon (2007).

De acordo com Lapierre; Aucouturier (2012), é muito importante que os objetos se constituam em um meio apenas para que o diálogo tônico se estabeleça para que os educadores possam ter acesso aos desejos dos alunos e, assim, possam encontrar uma via de encontro entre estes desejos e a aprendizagem dos alunos.

Além do uso do bambolê para realizar atividades dirigidas, sugerimos que as professoras realizassem atividades espontâneas com os alunos, com o intuito de melhorar a comunicação entre eles e as professoras.

P4 estava resistente pelo fato de que ela não conseguiria mais, como na sua infância, realizar o movimento desejado, pois sua preocupação era ensinar para os alunos os movimentos. Mas quando deixou que os alunos se auto regulassem, pode experimentar um momento de comunicação que ainda não era muito comum no seu dia-a-dia.

Naquele momento, P4 permitiu-se entrar na brincadeira das crianças não para regular, mas para participar. O que buscamos, nessa experiência, foi uma interação entre a professora e os alunos. Os movimentos que os alunos e a professora experimentaram nessa interação remetem ao plano simbólico do movimento vivenciado.

Tendo em vista que se estabeleceu um diálogo tônico da professora com as crianças, e das crianças entre si, foi uma experiência corporal diferente do que geralmente ocorre, no horário da recreação, quando os alunos brincam sob a supervisão ou intervenção da professora, que direciona as atividades.

Foi uma experiência corporal, na medida em que se estabeleceu um diálogo tônico da professora com as crianças e das crianças entre si. Diferente do que geralmente ocorre

no horário da recreação, quando os alunos brincam sob a supervisão da professora ou com intervenção da professora, que direciona as atividades.

Por isso, propomos a disponibilidade das professoras no jogo simbólico, a participação nos jogos infantis iniciados pelas próprias crianças. A utilização de materiais como arcos, cordas, bolas, representam uma fase inicial do processo e vai sendo substituído pelo contato direto.

Algumas propostas do quadro de atividades preveem o uso de objetos. No entanto, os objetos apenas auxiliam na regressão simbólica progressiva. Na volta da busca pelo outro que promove a socialização, a racionalização do movimento, a conquista da psicomotricidade. Mas para que essas conquistas sejam alcançadas o tempo é fundamental.

Esse tempo não pode se restringir a momentos de recreação espremidos entre atividades escolares ou pelo tempo que sobra na rotina escolar, mas devem fazer parte desta rotina. Por isso a nossa capacitação priorizou a Educação psicomotora, não só como uma teoria, mas também como uma prática.

Acreditamos que as reflexões sobre a forma de utilizar os objetos ou os brinquedos e sobre a forma de participar das brincadeiras ou das atividades sugeridas no quadro, tenha contribuído para a mudança. Da mesma forma, que aconteceu sobre as atividades com o bambolê, outras atividades foram discutidas quanto à forma de realização. Durante essas discussões sempre fazíamos questionamentos no sentido de diminuir a interferência das professoras, estimular a atividade espontânea e a criatividade.

6.4 Formação acadêmica e trabalho com psicomotricidade

Pesquisamos cinco professoras que atuam na escola nas turmas da Educação Infantil². A análise comparativa em relação à formação demonstra que duas das cinco professoras possuem formação superior. Uma é formada em Pedagogia e a outra em História.

A professora formada em História também tem uma especialização na mesma área da sua graduação. As demais professoras são formadas no curso do magistério em nível médio. A formação em nível médio das duas professoras que possuem graduação também é no magistério. As duas professoras graduadas são formadas em cursos de faculdades

² Não há professores atuando nas turmas de Educação Infantil na escola que pesquisamos. Portanto não haverá análise em razão de gênero.

particulares. As cinco professoras possuem cursos de nível médio em instituições públicas.

O nível superior não parece influenciar na consciência das professoras sobre a importância das atividades com o corpo na Educação Infantil. Quando questionada, sobre as atividades psicomotoras realizadas com os seus alunos, a professora que possui Especialização em História do Brasil, demonstrou mais preocupação com as atividades escolares do que com as atividades psicomotoras propriamente dita. A professora formada em pedagogia também demonstrou essa preocupação.

Em relação ao tempo de magistério, não parece haver relação entre o tempo em que exercem a profissão e a consciência sobre a importância das práticas psicomotoras em sala de aula. Todas se alternam entre saber que é importante e mesmo assim focar nas atividades pedagógicas tradicionais.

Mesmo a professora que apresentou uma quantidade maior de atividades com o corpo realiza-as com o intuito de introduzir conteúdos escolares tradicionais, como foi observado no momento em que ela as realizava e não pelas respostas ao questionário.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que propomos neste trabalho sobre o Brincar e o Aprender é o desenvolvimento da racionalidade, tão necessária ao desenvolvimento da criança, na busca pelo simbolismo, através da exposição das emoções. Sufocar ou ignorar as emoções dos alunos não contribui para a conquista da racionalidade. Por outro lado, dar oportunidade para o aparecimento dos simbolismos através da linguagem não-verbal, que revela as nossas emoções, pode fornecer a modulação que tem como consequência a tão almejada racionalidade.

A escola tradicional leva as professoras a utilizar a psicomotricidade apenas como um meio para se chegar a um fim: a aprendizagem da língua escrita, da matemática e os conhecimentos sobre a natureza e a sociedade. Por isso, os fatores psicomotores mais presentes nas atividades são os da práxia fina e global, sendo a práxia global um meio para se chegar à práxia fina.

As atividades racionais ou organizadas deverão ser fruto da experiência, ou da adaptação promovida no ambiente escolar, e não fruto da coerção exercida pelos adultos. Assim, o componente afetivo do comportamento deixa de se opor ao cognitivo ou racional, e passa a se compor como uma unidade de sentimentos, percepções, pensamentos.

Estamos trabalhando com crianças que começam a superar as restrições impostas ao seu corpo através da oposição. Uma oposição que Wallon (2013) descreve como movimento natural na busca da autonomia e superação do caráter amalgamante característico dos primeiros meses de vida. A busca da autonomia que Piaget (1994) descreve como superação do egocentrismo intelectual. O próximo nível a ser alcançado é a socialização que, de acordo com Lapierre e Aucouturier (2012), se alcança pela regressão simbólica que é a reconquista do contato com o outro.

O desenvolvimento de habilidades de práxia fina e global, isoladamente, não garantem o um bom processo de ensino-aprendizagem, a saber: eficiência nos processos de aquisição da linguagem oral e escrita; proficiência na realização de operações matemáticas; percepção sobre os fatos sociais e naturais. É importante que se perceba o processo ensino aprendizagem como resultado de interações entre os sistemas motores, emocionais e cognitivos.

Para Fonseca (2014), a práxia fina tem uma significação psiconeurológica de integração com os demais fatores psicomotores, e seu desenvolvimento pleno não será possível, enquanto não houver a maturidade neurológica conquistada no desenvolvimento

dos fatores psicomotores que lhe servem de base: a práxia global; a organização espaço-temporal; a noção do corpo; a equilíbrio e a tonicidade. As tarefas que exigem o desempenho das funções de práxia fina pressupõem o desempenho dos fatores anteriores.

A busca por estruturas que forneçam a base para a aprendizagem da escrita parece estar focada na práxia fina, o sétimo e último dos módulos psicomotores da organização práxica descritos por Fonseca. No entanto, é a atividade mais privilegiada, mesmo nas turmas de Educação Infantil observadas.

Essa abordagem parece corroborar o caráter de base da Educação infantil, porque a práxia fina é realmente uma base para a aprendizagem da escrita. No entanto, essa estrutura não é a única estrutura psicomotora necessária para essa aprendizagem específica da língua escrita, tão pouco da aprendizagem de um modo geral.

Ficamos bastante alarmados ao perceber, através dos dados coletados pelo questionário, pelo quadro de atividades e por meio da observação direta, a visível predominância das práticas psicomotoras que evidenciavam o desempenho do fator práxia fina, nas atividades da Educação Infantil.

A metodologia tradicional, que encoraja um ensino voltado para as práticas que citamos acima, é disseminada pela maioria das escolas que ficam nas redondezas da escola pesquisada, fato que a teria levado nesta mesma diretriz, no entanto sua disposição de promover uma mudança de paradigma nos impulsionou a realizar o presente estudo. Os bons resultados obtidos nos impulsionam na busca pela de sua expansão.

É nosso desejo que este estudo se estabeleça como um legado de contribuições para estudos posteriores. Projetamos, para um próximo trabalho, a elaboração de um programa de Intervenção Psicomotora, que dê continuidade ao estudo aqui iniciado.

REFERÊNCIAS

- CAVICCHIA, Durléi de Carvalho. **O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida**. Ribeirão Preto: UNIVEST, 2017.
- CUNHA, Marcos Vinicius da. **Piaget: Psicologia genética e educação**. Ribeirão Preto: UNIVEST, 2017.
- DUARTE, Bruna da Silva; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **Desenvolvimento infantil: Importância das atividades operacionais na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: UNIVEST, 2017.
- FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de coordenação psicomotora na criança: a organização práxica e a Dispraxia infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. 4. ed. Fortaleza, CE: RDS Editora, 2012.
- LAPIERRE, André. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. 1. ed. Atual. Curitiba: Ed. UFRP, 2010.
- LÚRIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria**. Porto Alegre, Artes médicas, 1986.
- MONTOYA, Adrian Oscar Dongo (Org.). **Jean no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. São Paulo: Summus, 1991.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- _____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1999.
- WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins fontes, 2007.
- XISTO, Patrícia Baldecera; BENETTI, Luciana Borba. A Psicomotricidade: uma ferramenta de ajuda aos professores na aprendizagem escolar. UNIVEST, São Gabriel, v. 8, n. 8, p.1824-1836, ago. 2012.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Identificação

Nome _____

Idade: 26 anos

Gênero: feminino

Tempo de magistério: 4 anos

Instituição em que trabalha: Colégio Educart

Tempo de serviço: 3 anos

Trabalho anterior: escola JIFA

Tempo de serviço: 7 meses

Formação

Ensino médio: curso de formação de professores

Ano de formação: 2014

Instituição: Instituto de Educação Carmela Dutra

Graduação: _____

(Superior normal\Graduação\ Licenciatura) _____

Ano de formação _____ Instituição _____

Graduação em outra área _____ qual _____

Ano de formação _____

Instituição _____

Especialização em _____

Aperfeiçoamento em _____

Mestrado em _____

Doutorado em _____

Pós Doutorado em _____

O desenvolvimento psicomotor dos alunos é

De maior importância no desenvolvimento infantil. É indispensável que a escola trabalhe este lado com os pequenos, pois é a partir disso que as crianças podem elaborar melhor seus movimentos e tudo o que se refere ao que está em volta, inclusive na sala de aula. Fatores como lateralidade, organização e noção espacial, esquema corporal, devem ser trabalhadas em favor do aluno.

As atividades que realizo com os meus alunos são

1-Trabalho com areia, de desenhar na areia;

2-Esconder grãos de feijão dentro da massinha e depois procurar;

- 3-Passar por dentro do túnel;
- 4-Pular dentro do bambolê, contendo letras e números;
- 5-Andar em cima do barbante;
- 6-Pega-pega;
- 7-Fazer aviãozinho;
- 8-Danças folclóricas;
- 9-Pula pipoquinha;
- 10-Bola em cima bola em baixo;
- 11-Relógio das atividades;
- 12-Bater palmas no ritmo da música;
- 13-Trenzinho.

Quando realizo atividades de psicomotricidade meu objetivo é:

Ajudar no desenvolvimento infantil. Para que meu aluno aprenda de forma divertida e prazerosa.

Melhorar os movimentos do corpo, a noção de espaço, a coordenação motora e também o ritmo. Estes objetivos são alcançados através das brincadeiras como correr, brincar de bola, boneca, jogos etc.

A responsabilidade pelo desenvolvimento psicomotor dos meus alunos é:

Na minha opinião, todos. A escola, os responsáveis e todos os educadores são responsáveis pelo desenvolvimento psicomotor das crianças.

A escola deve permitir que os educadores passem para os responsáveis e os próprios responsáveis veem os resultados em casa. Mas quem tem o papel principal de promover o desenvolvimento psicomotor é a escola. Porque a escola é a principal fonte de informações para os pais. Seria como quando a coordenadora passa para os pais as propostas da escola, seria como uma proposta.

As escolas ficam com as informações arquivadas, sem passar as propostas psicomotoras que devíamos passar para os pais. Sobre o desenvolvimento as fases certas para ensinar cada conteúdo.

Na verdade, as vezes nem mesmo nós professoras sabemos sequer o básico para ensinar nossos alunos. Por isso erramos e erramos feio. Viramos as costas, fazemos cara de nojo e achamos bobagem, só que o futuro de nossas crianças está nas nossas mãos. Pensamos que já sabemos tudo e não sabemos. Precisamos voltar para a escola faculdade... ou conversar mais com pessoas como você.

Estamos ignorando as fases do desenvolvimento infantil. Nós temos a obrigação de saber sobre Piaget, Vygotsky, Maria Montessori e outros.

Nome: _____

Idade: 25 anos

Gênero: feminino

Tempo de magistério: 6 anos

Leciona em qual ano: maternal II, 1º ano do ensino fundamental

Instituição em que trabalha: Colégio Educart e CEFA

Tempo de serviço: 6 anos no Educart e 8 meses no CEFA

Trabalho anterior:

Tempo de serviço:

Formação

Ensino médio: curso de formação de professores

Ano de formação: 2011

Instituição: Instituto de Educação Carmela Dutra

Graduação: Licenciatura plena em História

(Superior normal\Graduação\ Licenciatura)

Ano de formação: 2015 Instituição: UNISUAM

Graduação em outra área _____ qual _____

Ano de formação _____

Instituição _____

Especialização em: História do Brasil

Ano de formação: 2017

Aperfeiçoamento em: _____

Mestrado em _____

Doutorado em

Pós Doutorado em

O desenvolvimento psicomotor dos alunos é:

P2-Não respondeu

As atividades que faço com os meus alunos para desenvolver sua psicomotricidade são:

- 1-Estimular a motricidade fina através de atividades que precisam cobrir letras;
- 2-Atividades com músicas;
- 3- Passar pelo circuito de obstáculos;
- 4-Passar por dentro de um retângulo;
- 5-Morto-vivo;
- 6-Jogo da memória;
- 7-Fantoches.

Quando realizo atividades de psicomotricidade meu objetivo é:

Estimular e incentivar os movimentos do corpo e a identificação das partes do corpo humano; orientação espacial e lateralidade; fazendo a criança se expressar; valorizando sua autoestima.

A relação entre a criança e o meio em que ela vive. Sempre estimulando seu desenvolvimento afetivo, motor e psicológico; ligado ao processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A responsabilidade pelo desenvolvimento psicomotor dos alunos é:

Não respondeu

Nome _____

Idade: 37

Gênero: feminino

Tempo de magistério: 2 anos

Leciona em qual ano: berçário e maternal I

Instituição em que trabalha: Colégio Educart

Tempo de serviço: 2 anos

Trabalho anterior: Drogaria Venâncio

Tempo de serviço: 9 meses

Formação

Ensino médio: curso de formação de professores

Ano de formação: 2016

Instituição: Curso saber

Graduação:

(Superior normal\Graduação\ Licenciatura)

Ano de formação: Instituição:

Graduação em outra área _____ qual _____

Ano de formação _____

Instituição _____

Especialização em:

Ano de formação:

Aperfeiçoamento em: _____

Mestrado em _____

Doutorado em

Pós Doutorado em

O desenvolvimento psicomotor dos alunos é:

É fundamental para desenvolver o equilíbrio, coordenação e fortalecer os músculos e ajudar a realização de movimentos espontâneos. É um processo de aprendizado e ajuda a desenvolver habilidades diversas. Ex.: postura, ter ritmo, ter coordenação corporal etc.

As atividades que faço com os meus alunos para desenvolver sua psicomotricidade são:

- 1-Pular o bambolê;
- 2-Andar em cima do barbante;
- 3-Andar em zig-zag pelos cones;
- 4-Passar por dentro do túnel;
- 5-Usar giz de cera;
- 6-Rasgadura;
- 7-Colagem;
- 8-Dançar, brincar, correr.

Quando realizo atividades de psicomotricidade meu objetivo é:

Estimular o desenvolvimento da criança, é reforçar as habilidades e a construção de conhecimento sobre o seu corpo sobre o seu espaço e possibilitar ações com diversidade.

A responsabilidade pelo desenvolvimento psicomotor dos meus alunos é:

Ano de formação: Instituição: _____

Graduação em outra área _____

Qual _____

Ano de formação _____

Instituição _____

Especialização em: _____

Ano de formação: _____

Aperfeiçoamento em: _____

Mestrado em _____

Doutorado em

Pós Doutorado em

O desenvolvimento psicomotor dos alunos é:

Indispensável que a escola trabalhe este lado psicomotor, pois é a partir disso que as crianças elaboram melhor os seus movimentos. Hoje vejo muitos alunos com dificuldade de realizar movimentos simples como pular com os dois pés. Também vejo falta de educação, o aluno que não pensa e executa o movimento de qualquer maneira.

As atividades que faço com os meus alunos para desenvolver sua psicomotricidade são:

- 1-Cantar a música da Xuxa (cabeça, ombro, joelho e pé);
- 2-Colares de macarrão ou miçangas;
- 3-Circuito com cones, corda, minhocão;
- 4-Equilibrar objetos de um ponto ao outro;
- 5-Mímica: rir, chorar, fazer caretas, piscar.

Quando realizo atividades de psicomotricidade meu objetivo é:

Estimular o desenvolvimento psicomotor da criança.

A responsabilidade pelo desenvolvimento psicomotor dos meus alunos é:

A escola deveria estimular a psicomotricidade e o professor executar o desenvolvimento.

APÊNDICE B – QUADRO DE ATIVIDADES

QUADRO DE SUGESTÕES DE ATIVIDADES

INDICAR A FREQUÊNCIA COM QUE REALIZA AS ATIVIDADES CITADAS ABAIXO
ALGUMAS ATIVIDADES SÃO SUGESTÃO DA RESPONSÁVEL DA PESQUISA E OUTRAS SÃO
DE CONTRIBUIÇÃO DAS PROFESSORAS
AS SUGESTÕES DA RESPONSÁVEL DA PESQUISA SÃO FRUTO DAS REMINISCÊNCIAS DE
NOSSA INFÂNCIA E PERTENCEM AO FOLCLORE BRASILEIRO

ATIVIDADES	P2	P3	P1	P4	P5
ALINHAVO	SEMPRE	RARAMENTE	SEMPRE	RARAMENTE	NUNCA
AMARELINHA	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA	AS VEZES
BATATINHA FRITA	NUNCA	NUNCA	SEMPRE	NUNCA	NUNCA
BLOCOS DE MONTAR	SEMPRE	AS VEZES	AS VEZES	NUNCA	NUNCA
CARACOL	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA
COBRA-CEGA	SEMPRE	RARAMENTE	SEMPRE	SEMPRE	SEMPRE
COELHINHO NA TOCA	AS VEZES	RARAMENTE	RARAMENTE	SEMPRE	NUNCA
DOMINÓ	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA
JOGO DA MEMÓRIA	SEMPRE	NUNCA	AS VEZES	NUNCA	SEMPRE
ARGILA	NUNCA	NUNCA	AS VEZES	NUNCA	NUNCA
MASSINHA	SEMPRE	AS VEZES	SEMPRE	NUNCA	NUNCA
MORTO-VIVO	AS VEZES	AS VEZES	SEMPRE	AS VEZES	NUNCA
TANGRAN	AS VEZES	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA
TAMANCO DE LATA	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA
AVIÃOZINHO	AS VEZES	AS VEZES	SEMPRE	AS VEZES	NUNCA
BAMBOLÊ	SEMPRE	SEMPRE	AS VEZES	NUNCA	NUNCA
GALINHA CHOCA	AS VEZES	NUNCA	AS VEZES	NUNCA	NUNCA
CORDÃO DE CANUDO	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA
PESCARIA	NUNCA	RARAMENTE	RARAMENTE	RARAMENTE	RARAMENTE
PASSA BOLA	AS VEZES	SEMPRE	SEMPRE	SEMPRE	NUNCA
MEUS PINTINHOS VENHAM CÁ	NUNCA	AS VEZES	RARAMENTE	SEMPRE	NUNCA
CHICOTINHO QUEIMADO	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA
TÁ FRIO TÁ QUENTE	NUNCA	RARAMENTE	NUNCA	SEMPRE	NUNCA
DOLINDOLÁ	NUNCA	NUNCA	SEMPRE	NUNCA	NUNCA
ALERTA	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA
CIRANDA CIRANDINHA	SEMPRE	SEMPRE	SEMPRE	NUNCA	NUNCA
DANÇA DAS CADEIRAS	AS VEZES	AS VEZES	SEMPRE	NUNCA	NUNCA
BATER FIGURINHA	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA	NUNCA

